

**UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO**

**Doutorado em Educação**

**DANIEL SANTINI RODRIGUES**

**AS “DOBRAS” E AS “DES(RE)TERRITORIALIZAÇÕES” NO ENSINO  
DE FILOSOFIA: A “ESCRITA DE SI” E A SINGULARIDADE DOS  
SUJEITOS-PROFESSORES**

**Itatiba  
2016**

**DANIEL SANTINI RODRIGUES – RA: 002201300757**

**AS “DOBRAS” E AS “DES(RE)TERRITORIALIZAÇÕES” NO ENSINO  
DE FILOSOFIA: A “ESCRITA DE SI” E A SINGULARIDADE DOS  
SUJEITOS-PROFESSORES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Práticas discursivas, processos culturais e educativos

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Márcia Aparecida Amador Mascia

**Itatiba  
2016**

371.399.1  
R612d

Rodrigues, Daniel Santini.

As "dobras" e as "des(re)territorializações" no Ensino de Filosofia: a "escrita de si" e a singularidade dos sujeitos-professores / Daniel Santini Rodrigues. – Itatiba, 2016.

184 p.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco.

Orientação de: Márcia Aparecida Amador Mascia.

1. Constituição da subjetividade. 2. Práticas de si. 3. Diferença. 4. Ensino Médio. 5. Políticas Públicas  
I. Mascia, Márcia Aparecida Amador. II. Título.

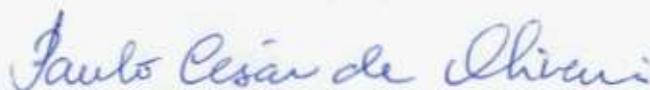
Ficha catalográfica elaborada pelas bibliotecárias do Setor de Processamento Técnico da Universidade São Francisco.

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*  
EM EDUCAÇÃO

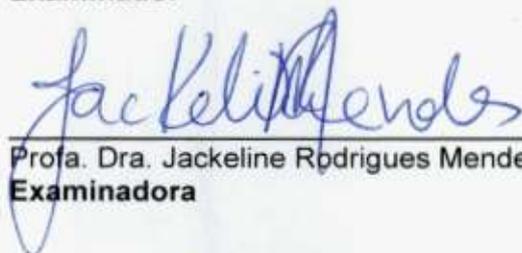
Daniel Santini Rodrigues defendeu a tese "AS "DOBRAS" E AS "DES(RE)TERRITORIALIZAÇÕES" NO ENSINO DE FILOSOFIA: A "ESCRITA DE SI" E A SINGULARIDADE DOS SUJEITOS-PROFESSORES" aprovada no Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco em 14 de dezembro de 2016 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:



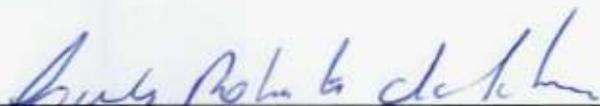
Profa. Dra. Márcia Aparecida Amador Mascia  
**Orientadora e Presidente**



Prof. Dr. Paulo César de Oliveira  
**Examinador**



Profa. Dra. Jackeline Rodrigues Mendes  
**Examinadora**



Prof. Dr. Carlos Roberto da Silveira  
**Examinador**



Profa. Dra. Luzia Batista de Oliveira Silva  
**Examinadora**

## **AGRADECIMENTOS**

**A Deus,**  
razão e sentido da minha existência.

**A Faculdade Católica de Pouso Alegre,**  
por me possibilitar novos horizontes e me instigar no aprofundamento da vida acadêmica.

**Aos Arcebispos, Dom Ricardo Pedro Chaves Pinto Filho e  
Dom José Luiz Majella Delgado,**  
pela confiança e incentivo.

**A Paróquia São João Batista, de Cachoeira de Minas,**  
pela compreensão das minhas ausências e orações ao longo desta trajetória.

**Aos meus familiares,**  
pelo amor e presença constante em minha vida.

**Às Professoras Dra. Jackeline Rodrigues Mendes e  
Dra. Márcia Aparecida Amador Mascia,**  
pela orientação e amizade.

**Aos professores, Dr. Carlos Roberto da Silveira, Dr. Paulo César de Oliveira e  
Dra. Luzia Batista de Oliveira Silva,**  
pelas contribuições no amadurecimento desta pesquisa.

**A Capes,**  
pelo apoio financeiro e incentivo à pesquisa.

**Aos professores de Filosofia do Ensino Médio, principalmente os que participaram desta  
pesquisa,**  
pelo amor ao saber e exercício do filosofar.

**Aos colegas de doutorado,**  
pela amizade, colaboração e discussão em sala de aula.

**Aos amigos e amigas,**  
pelo incentivo e apoio constante.

**Devoto-lhes a mais sincera gratidão!**

## RESUMO

O ensino de Filosofia no Brasil tem uma história marcada pela sua presença ou ausência na educação escolar brasileira. A lei nº. 11.684, de 2 de junho de 2008, altera o artigo 36 da Lei n. 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 no currículo do Ensino Médio, após 12 anos de incertezas. Diante desta obrigatoriedade, documentos oficiais foram publicados em vista de orientar o ensino de Filosofia nas escolas. Frente a esta realidade, esta pesquisa quer exaltar a força transformadora que a Filosofia carrega dentro de si e analisar como a Filosofia atravessa os sujeitos-professores e possibilitam a constituição de suas subjetividades e singularidades. Com isso, o objetivo geral desta pesquisa é pensar os modos de constituição da subjetividade e da singularidade do professor de Filosofia no Ensino Médio, tanto os graduados quanto os não graduados em Filosofia, em escolas do sul de Minas Gerais, a partir das “práticas de si” propostas por Michel Foucault, principalmente com as “escritas de si”, e, juntamente com os conceitos de diferença e singularidade, entre outros, de Gilles Deleuze e Félix Guatarri, problematizar o Ensino de Filosofia nos dias atuais, numa análise comparativa entre a prescrição do Ministério da Educação para o ensino de Filosofia e a sua efetivação dentro da sala de aula. Ou seja, esta pesquisa fundamenta-se nos estudos de Michel Foucault, de Gilles Deleuze e de Félix Guatarri, que apresentam conceitos que servirão para analisar e problematizar o ensino de Filosofia nas escolas e pensar os modos de constituição da subjetividade e singularidade do professor de Filosofia no Ensino Médio, tantos os graduados quanto os não graduados em Filosofia. Com estes referenciais teóricos, espera-se problematizar o seu ensino e ressignificar a sua presença na escola, de tal forma que o ensino de Filosofia não pode ser uma mera transmissão de saberes, mas uma atividade de criação conceitual, um exercício de transformação de si, uma prática de des(re)territorialização, pois aquele que se envolve com a filosofia é como um nômade em busca de um território, em tensão e conflito, mas que o singulariza, mesmo sabendo que este território é um *devenir*...

**Palavras-chave:** Constituição da subjetividade; práticas de si; diferença; ensino médio; políticas públicas.

## ABSTRACT

The teaching of Philosophy in Brazil has a history marked by its presence or absence in Brazilian school education. Law no. 11,684, dated June 2, 2008, amends article 36 of Law no. 9,394 of December 20, 1996, which establishes the guidelines and bases of national education, to include Philosophy and Sociology as disciplines in the curriculum of High School, after 12 years of uncertainties. Faced with this obligation, official documents were published in order to guide the teaching of Philosophy in schools. Faced with this reality, this research wants to exalt the transforming power that Philosophy carries within itself and to analyze how Philosophy crosses the subjects-teachers and enables the constitution of their subjectivities and singularities. Thus, the general objective of this research is to think about the ways of constitution of the subjectivity and the singularity of the Philosophy teacher in High School, both undergraduate and not undergraduate in Philosophy, in schools of the south of Minas Gerais, from the "practices of self" proposed by Michel Foucault, especially with the "writing of the self", and together with the concepts of difference and singularity, among others, by Gilles Deleuze and Félix Guatarri, to problematize the teaching of Philosophy these days, in a comparative analysis between the prescription of the Ministry of Education for the teaching of Philosophy and its effectiveness within the classroom. That is, this research is based on the studies of Michel Foucault, Gilles Deleuze and Felix Guatarri, who present concepts that will serve to analyze and problematize the teaching of Philosophy in schools and to think about the ways of constitution of the subjectivity and singularity of the Philosophy teacher in High School, such as the graduates as not graduates in Philosophy. With these theoretical background, it is expected to problematize their teaching and re-signify their presence in school, in such a way that the teaching of Philosophy cannot be a mere transmission of knowledge, but an activity of conceptual creation, an exercise of self-transformation, a practice of de(re)territorialization, because those who get involved with philosophy is like a nomad in search of a territory, in tension and conflict, but that singularizes himself/herself, even knowing that this territory is a becoming ...

**Keywords:** Constitution of subjectivity; practices of the self; difference; high school; public policies.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

Anped – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

Anpof – Associação Nacional da Pós-graduação em Filosofia

CAAE – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBC – Conteúdo Básico Curricular

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

Endef – Encontro Nacional dos Departamentos de Filosofia)

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação e Cultura

SEAF – Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas

Unesp – Universidade Estadual Paulista

Unicamp – Universidade Estadual de Campinas

USF – Universidade São Francisco

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO I - ENSINO DE FILOSOFIA: REGIMES DE VERDADE E A EMERGÊNCIA DOS SUJEITOS-PROFESSORES .....</b>	<b>17</b>
1.1 O ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL .....	17
1.1.1 Do período colonial até à República: períodos jesuítico, pombalino e imperial .....	17
1.1.2 Da Primeira República ao Golpe de 1964 .....	22
1.1.3 Período ditatorial .....	26
1.1.4 Período da redemocratização política pós-1980 .....	27
1.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DO ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL .....	30
1.2.1 Orientações Curriculares para o Ensino de Filosofia, em nível nacional .....	30
1.2.2 Proposta Curricular para o Ensino de Filosofia, em Minas Gerais .....	35
1.3 A PESQUISA E SEUS SUJEITOS PARTICIPANTES .....	39
<b>CAPÍTULO II – MICHEL FOUCAULT: A “ESCRITA DE SI” E A CONSTITUIÇÃO DE SUBJETIVIDADE .....</b>	<b>46</b>
2.1 MICHEL FOUCAULT, O PIROTÉCNICO: UM SUJEITO EM CONSTITUIÇÃO. ....	46
2.2 PENSAMENTO DE FOUCAULT: UMA OBRA EM ABERTO .....	50
2.3 A HISTORIA DA SEXUALIDADE E A CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE .....	52
2.3.1 História da Sexualidade I: a vontade de saber .....	53
2.3.2 A História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres .....	58
2.3.3 História da Sexualidade 3: o cuidado de si .....	63
2.4 FOUCAULT E O ENCONTRO COM A FILOSOFIA ANTIGA: DESLOCAMENTO EM SEU PENSAMENTO .....	67
2.5 A FILOSOFIA, O CUIDADO DE SI E A ARTICULAÇÃO ENTRE SUBJETIVIDADE E VERDADE .....	71
2.6 A “ESCRITA DE SI”: UM EXERCÍCIO DE SI PARA SI NUM PROCESSO DE SUBJETIVAÇÃO .....	77
2.6.1 Os hupomnêmata .....	77
2.6.2 A correspondência .....	78
<b>CAPÍTULO III – GILLES DELEUZE E FÉLIX GUATARRI: A CONSTRUÇÃO DE UMA FILOSOFIA DA DIFERENÇA E DA SINGULARIDADE .....</b>	<b>79</b>
3.1 GILLES DELEUZE E FÉLIX GUATARRI: ENCONTRO DE SINGULARIDADES .....	79
3.1.1 A constituição da subjetividade de Gilles Deleuze até 1969 .....	80
3.1.2 O acontecimento de 1968: rupturas e biografias cruzadas .....	83
3.2 O PENSAMENTO DE DELEUZE-GUATARRI .....	86
3.2.1 O Conceito de Filosofia .....	86
3.2.2 Planos de Imanência .....	91
3.2.3 Rizoma .....	93
3.2.4 Desterritorialização .....	97
3.2.5 Diferença .....	99
3.3 O PENSAMENTO DE DELEUZE-GUATARRI E A CONSTITUIÇÃO DE	

SUBJETIVIDADES E SINGULARIDADES .....	102
<b>CAPÍTULO IV – AS DES(RE)TERRITORIALIZAÇÕES: AS SINGULARIDADES DOS PROFESSORES DE FILOSOFIA .....</b>	<b>105</b>
4.1 A Constituição da Subjetividade e da Singularidade do Sujeito Participante 1 .....	106
4.2 A Constituição da Subjetividade e da Singularidade do Sujeito Participante 2 .....	110
4.3 A Constituição da Subjetividade e da Singularidade do Sujeito Participante 3 .....	115
4.4 A Constituição da Subjetividade e da Singularidade do Sujeito Participante 4 .....	120
4.5 A Constituição da Subjetividade e da Singularidade do Sujeito Participante 5 .....	124
4.6 A Constituição da Subjetividade e da Singularidade do Sujeito Participante 6 .....	132
4.7 A Constituição da Subjetividade e da Singularidade do Sujeito Participante 7 .....	137
4.8 A Constituição da Subjetividade e da Singularidade do Sujeito Participante 8 .....	141
<b>CAPÍTULO V – (RE)INVENTANDO O ENSINO DE FILOSOFIA: NAS DOBRAS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS .....</b>	<b>147</b>
5.1 A “ESCRITA DE SI” DOS PROFESSORES DE FILOSOFIA, SUAS PRÁTICAS DOCENTES E OS DOCUMENTOS OFICIAIS: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS .....	148
5.2 A “ESCRITA DE SI” DOS PROFESSORES E O ENSINO DE FILOSOFIA NOS DIAS ATUAIS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS .....	156
5.3 EM BUSCA DAS DOBRAS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS .....	164
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>167</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>173</b>
<b>APÊNDICE A – MODELO DA CARTA DE AUTORIZAÇÃO PARA COLETAS DE DADOS .....</b>	<b>178</b>
<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ....</b>	<b>180</b>
<b>APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA .....</b>	<b>182</b>
<b>ANEXO A – PROTOCOLO DE APROVAÇÃO DO PROJETO PELO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA .....</b>	<b>183</b>

## INTRODUÇÃO

A disciplina de Filosofia retornou ao currículo do Ensino Médio, em 2008, com a Lei 11.684, que tornou obrigatório o seu ensino. Foram anos de luta e de esforço para esta inclusão, de uma disciplina que no passado tinha um destaque e era compreendida como primordial, dentro de uma perspectiva humanística de educação. Mas as perspectivas mudaram... Correntes utilitaristas e pragmáticas atravessaram a educação brasileira e a Filosofia começou a ser vista de outra forma.

Diante desta realidade, esta pesquisa quer exaltar a força transformadora da Filosofia e analisar como a Filosofia atravessa os sujeitos-professores e possibilitam a constituição de suas subjetividades e singularidades. Para isso, as “dobras” devem ser buscadas... e a abertura à diferença faz surgir desterritorializações e, conseqüentemente, reterritorializações. É um processo que não tem fim e que perpassa a vida de todo aquele que se coloca neste caminho.

O objetivo geral desta pesquisa é pensar os modos de constituição da subjetividade e da singularidade do professor de Filosofia no Ensino Médio, tanto os graduados quanto os não graduados em Filosofia em escolas do sul de Minas Gerais, a partir das “práticas de si” propostas por Michel Foucault, principalmente com as “escritas de si”, e, juntamente com os conceitos de diferença e singularidade, entre outros, de Gilles Deleuze e Félix Guatarri, problematizar o Ensino de Filosofia nos dias atuais, numa análise comparativa entre a prescrição do Ministério da Educação para o ensino de Filosofia e a sua efetivação dentro da sala de aula.

Embora esta seja uma tese que analisa a constituição de singularidades de professores de Filosofia do Ensino Médio, faz-se necessário entender o processo de desterritorializações e reterritorializações do seu autor-pesquisador-professor a fim de compreender a origem de tal pesquisa. E ao longo de todo este processo, o autor também foi se singularizando. A partir deste momento, o autor desta tese começa a fazer a “escrita de si” de sua vida, passando a adotar a partir de então, o uso da primeira pessoa do singular.

Sempre me senti instigado pelo saber. E esta busca me atravessou ao longo de todo Ensino Fundamental e Médio, cursados na cidade de Jacutinga-MG, minha terra natal. Não somente as notas boas, mas a consciência de que o saber era inesgotável. Ao término do ensino médio, a decisão da escolha do curso superior ao qual me sentia vocacionado. E como a tecnologia estava em ascensão no início do ano de 1990, fui aprovado no vestibular da Universidade Estadual Paulista para o curso de Bacharelado em Ciências da Computação, em 1995 e passei a residir na cidade de Rio Claro-SP. Mudanças foram perceptíveis em minha

vida ao longo dos quatro anos de curso, pois vivenciei uma época de consolidação de grandes novidades com a difusão da internet, pesquisas em redes de computadores e robótica, desenvolvimento de sistemas inteligentes...

No segundo semestre de 1998, período em que realizei estágio na cidade de São Paulo, numa empresa multinacional na área de computação, começou uma tensão interior que me instigava a percorrer outros caminhos, apesar de gostar muito da informática. Concomitante ao estágio, fui pensando em outras possibilidades, entre as quais uma consistia em iniciar um processo de discernimento numa casa de preparação de jovens para a vida religiosa consagrada. E, em fevereiro de 1999, ocorre este grande deslocamento em minha vida. Uma desterritorialização e reterritorialização que afetará toda a minha história a partir de então. Pois logo que cheguei ao seminário, no dia seguinte, iniciei o Curso de Filosofia, concluindo no final de 2001. Iniciei este curso não por opção própria, mas porque fazia parte do processo de formação do Seminário. Adentrei um universo que ainda não conhecia e me encantei. A Filosofia me cativou e me ofereceu muitos elementos de análise da realidade e me possibilitou ver muitas situações de outra maneira. A Filosofia me possibilitou pensar de outro modo. E o processo de formação continuava.

No início de 2002, ingresso num novo curso superior: bacharelado em Teologia, também estudo necessário na vida religiosa. Filosofia e Teologia se integram de tal forma, que a Filosofia oferece os elementos para uma boa reflexão teológica. Concluí o curso de Teologia ao final do ano de 2005. Tanto o curso de Filosofia como o de Teologia foram cursos livres, pois os cursos não eram reconhecidos junto ao Ministério da Educação e Cultura (MEC). Esta conquista do reconhecimento de ambos os cursos pelo MEC vem somente no início de 2006 e, com isso, uma nova fase iniciou-se dentro da instituição.

O diretor geral, recém-empossado, me convidou, logo após a formatura de Teologia, para ocupar a função de Coordenador das Extensões da Faculdade. Relutei em aceitar, pois não tinha nenhuma formação específica para tal função, mas ao mesmo tempo, já fui incentivado a iniciar uma especialização na área. Diante da proposta, aceitei assumir a função e já me matriculei imediatamente numa especialização em Coordenação e Supervisão Pedagógica, na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Uma desterritorialização e reterritorialização que também tem incidência em toda trajetória acadêmica a partir de então. Em questão de um mês após a conclusão do curso de Teologia, passei de aluno à integrante da equipe de direção da recém-criada Faculdade. E em 25 de março de 2006, fui ordenado diácono e, em 27 de outubro do mesmo ano, padre. Sendo assim, a partir de 2006 sempre

exerci, concomitantemente, minhas atividades na Faculdade, como coordenador das Extensões, e como padre, numa Paróquia da região de Pouso Alegre, em Minas Gerais.

E a partir de 2006, na Faculdade Católica de Pouso Alegre, portas foram se abrindo para que eu pudesse crescer e me qualificar para as oportunidades que foram surgindo. Estando com o curso de especialização em andamento, fui convidado para dar aula no curso de bacharelado em Filosofia, curso agora reconhecido pelo MEC. Ou seja, a minha história foi marcada por constantes atravessamentos e deslocamentos que foram possibilitando a formação da minha singularidade.

Fui me envolvendo cada vez mais com a Faculdade, sendo escolhido para integrar conselhos representativos, e após terminar a especialização em Coordenação e Supervisão Pedagógica, já iniciei uma outra: Docência do Ensino Superior. E já estava iniciando minha vida acadêmica, inclusive participando dos primeiros congressos e simpósios na área de Filosofia e Educação. Com isso, foi me abrindo um novo horizonte de fazer um mestrado, mas enquanto não surgia a oportunidade, após o término da segunda especialização, fui fazer uma terceira: Especialização em Gestão de Pessoas e de Projetos Sociais. Eu não conseguia ficar desvinculado de alguma instituição de ensino e precisava estar estudando, pois percebia em mim este desejo pelo saber e por contribuir com o crescimento e aprimoramento das atividades da Faculdade Católica. E meu compromisso com a Faculdade aumenta ainda mais, quando em dezembro de 2009, fui eleito vice-diretor geral, com menos de quatro anos de experiência docente. Foi uma surpresa, mas ao mesmo tempo um desafio agradável, pois conjuguei ao mesmo tempo a função de vice-diretor e diretor acadêmico, tendo que pesquisar e estudar as prescrições do MEC para as graduações de Filosofia e Teologia, além de cursos de pós-graduação *lato sensu* que já oferecíamos na Faculdade. As dificuldades encontradas eram motivadoras para prosseguir na missão. E logo após assumir a vice-direção, me inscrevi no processo seletivo para o mestrado em Educação, na Universidade São Francisco (USF), e fui aprovado, criando expectativa e novos deslocamentos no pensar, pois fui apresentado, durante as disciplinas do mestrado, aos estudos foucaultianos e à análise do discurso.

A pesquisa de mestrado foi motivada pela realidade em que vivenciava na formação superior dos estudantes de Filosofia, sendo que alguns deles visavam dar aula no Ensino Médio. Em vista do movimento que o ensino de Filosofia teve no currículo do Ensino Médio, no mestrado em Educação analisei discursivamente os documentos oficiais, entre os quais a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), Orientações Curriculares para o Ensino Médio, no capítulo referente ao Ensino de Filosofia, e a Lei nº. 11.684, de 2008, que tornou obrigatório o ensino de Filosofia como disciplina no Currículo do Ensino Médio.

Através da análise discursiva destes documentos oficiais, discutiu-se e problematizou-se a discursividade e as relações de poder-saber que permearam o ensino de Filosofia no currículo do Ensino Médio. Desta pesquisa brotaram várias participações em congressos e algumas publicações e me inseriu ainda mais no universo científico. Novas desterritorializações e reterritorializações foram acontecendo neste processo de envolvimento no mestrado, com a pesquisa e as disciplinas, e na Faculdade, como diretor acadêmico e professor no curso de Filosofia.

Iniciei o mestrado em agosto de 2010 e concluí em junho de 2012, tendo na defesa uma indicação para prosseguimento dos estudos em nível de doutorado dentro da própria Universidade São Francisco. E aceitei a indicação. Comecei somente em março de 2013, pois não houve acolhida de novos alunos no meio do ano de 2012, permanecendo inclusive a mesma orientadora do mestrado, Profa. Dra. Jackeline Rodrigues Mendes. O primeiro ano de doutorado foi para aprofundar e amadurecer o projeto de pesquisa, além de cursar as disciplinas. Como no mestrado havia pesquisado as orientações curriculares da disciplina de Filosofia no Ensino Médio, começou surgir a ideia de adentrar às escolas da região do sul de Minas Gerais, e analisar a efetivação (ou não) das prescrições do cotidiano escolar e como estes professores estavam se constituindo como sujeito na prática docente.

E desde o começo tinha desejo de ter como referencial teórico de pesquisa a Filosofia Francesa Contemporânea, principalmente Foucault e Deleuze. Mas no final de 2013, um outro acontecimento atravessa minha vida e provoca novos desafios e responsabilidades. Fui eleito Diretor Geral da Faculdade Católica de Pouso Alegre, aonde já exercia a função de vice-diretor e diretor acadêmico. Foram oito anos de história, em que saí de aluno no final de 2005, acompanhei o nascimento da Faculdade em 2006, e agora assumia a função de maior responsabilidade na instituição. Mas assumi com muita disposição, pois sentia que podia dar a minha contribuição, mas o desafio maior seria conciliar com a pesquisa de doutorado, além das atividades de padre que, desde 2006, sempre desenvolvi.

E assim iniciou o ano de 2014, aprofundando as leituras, com encontros de orientação, cursando disciplinas e preparando o projeto a ser enviado para o Comitê de Ética e Pesquisa da USF. Foi um ano sobrecarregado, mas que transcorreu bem. Estudos, aulas, pesquisa, projeto, fichamento e resenhas de livros de Foucault, Deleuze e Guatarri, e início da escrita das primeiras páginas da tese. Mas uma outra desterritorialização e reterritorialização ainda estava por vir: a mudança de orientadora da pesquisa após dois anos de caminhada doutoral, pois a Prof. Jackeline foi aprovada em concurso na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e já preparava sua transferência para esta outra instituição. Sentimentos se

encontraram: de alegria, pela conquista da Prof. Jackeline, mas de incerteza quanto à orientação. Mas o quanto antes já procurei a Prof. Márcia Mascia que me aceitou como orientando e já me conhecia, pelas disciplinas e por ter sido examinadora na defesa do mestrado. Demos continuidade ao que estava sendo pesquisado e só fomos aprofundando as leituras e discussões ao longo do ano de 2015, com a realização de entrevistas, transcrições das mesmas, aprofundamento do referencial teórico e algumas participações em congressos que foram possibilitando o aprofundamento na pesquisa. Em 2016, concentrei-me na escrita e encaminhei o texto para a banca de qualificação, que abriu novas perspectivas para a continuidade da pesquisa. E não irei parar de me desterritorializar e reterritorializar, à medida que deixo a Filosofia me transformar. Ao perpassar acontecimentos mais marcantes ao longo da minha vida, eu percebo que continuo sendo atravessado pela busca constante do saber, pelo amor à Filosofia e provocado pelos desafios educacionais da contemporaneidade.

Esta “escrita de si” possibilita perceber como eu fui me singularizando ao longo da minha vida, caminho este percorrido por todo aquele que se deixa atravessar pela Filosofia, que é um exercício transformador de si.

Esta pesquisa emerge de algumas questões que problematizam a formação do professor de Filosofia e sua presença de forma efetiva no currículo do Ensino Médio. Diante disso, podem ser elencados os seguintes questionamentos:

- Como se dá o processo de constituição da subjetividade e singularidade do professor de Filosofia do ensino médio, tanto do graduado em Filosofia quanto do não graduado?
- Quais as análises que podem ser feitas do ensino de Filosofia em escolas da região do Sul de Minas? Quais as aproximações e os distanciamentos das práticas docentes em relação às Orientações Curriculares para o Ensino de Filosofia?
- Como conceber o ensino de Filosofia nas escolas nos dias atuais a fim de provocar na comunidade acadêmica mudanças e contribuições?

Destas questões despertam a pesquisa que apresenta como suposição a possibilidade da escola ser um espaço para a presença em seu cotidiano, não de uma única perspectiva filosófica, mas de filosofias em sua mais ampla diversidade conceitual e heterogeneidade discursiva, como é prescrito pelas Orientações Curriculares do MEC, ao defender a multiplicidade de perspectivas. É preciso, para tanto, a filosofia resguardar aquilo que ela tem de mais precioso, a saber, sua liberdade, sua autonomia de qualquer forma de poder hegemônico, de qualquer discurso instituído, de qualquer verdade universalizada. É concebendo a filosofia como projeto sempre aberto e em construção, como metamorfose conceitual, que se deseja que ela faça parte, de forma efetiva, do cotidiano da escola. E nesta

construção de discursos e de “regimes de verdades”, o professor vai se constituindo como sujeito atravessado pela sua história, pela multiplicidade de discursos que o atravessam e vão possibilitando a efetivação da disciplina de Filosofia como espaço do “cuidado de si” e dos “outros” a fim de conceber a Filosofia como “modo de vida”.

A partir desta problemática, os objetivos específicos desta pesquisa são:

- a) Analisar os modos de subjetivação e de constituição da singularidade dos professores de Filosofia do Ensino Médio a partir das narrativas de vida, tanto os graduados quanto os não graduados em Filosofia;
- b) Discutir o Ensino de Filosofia em escolas da região do sul de Minas Gerais a partir das observações e entrevistas com os professores, análise comparativa entre a prescrição do Ministério da Educação para o ensino de Filosofia e a sua efetivação dentro da sala de aula;
- c) Pensar de outro modo o ensino de Filosofia como uma experiência modificadora de si, uma experiência do pensar a própria história para saber como se pode ser de outra forma, como pensar de outro modo, como processo criativo de fazer da vida uma obra de arte.

A coleta de dados desta pesquisa foi efetuada através de 8 (oito) entrevistas com professores de Filosofia do Ensino Médio, sendo metade com graduação em Filosofia e metade com não graduados em Filosofia, em escolas da região do Sul de Minas Gerais, nas cidades de Pouso Alegre, Santa Rita do Sapucaí, Cachoeira de Minas, Borda da Mata e Paraisópolis. As entrevistas foram realizadas pelo próprio pesquisador e foram gravadas para posterior transcrição. As escolas são bastante diversificadas, sendo algumas particulares e outras públicas, dentre as quais municipais e estaduais.

Esta tese se justifica pela sua relevância acadêmica e social. No universo acadêmico científico, a tese contribuirá para refletir sobre a constituição da subjetividade do professor de Filosofia no Ensino Médio, tanto os graduados quanto os não graduados em Filosofia, contribuindo para a análise da efetivação da disciplina no currículo do Ensino Médio. Já o social, terá significativa importância, pois abordará a realidade do ensino de Filosofia em escolas da região sul-mineira, fazendo um deslocamento da prescrição para a prática docente no interior da escola. Além disso, quer destacar a importância da presença da Filosofia no currículo do Ensino Médio, principalmente diante da incerteza como disciplina obrigatória com a nova reforma do Ensino Médio anunciada na fase conclusiva desta tese, como medida provisória.

Assim, a proposta de pesquisa aqui apresentada está em adequação com uma das linhas de pesquisa do curso de Pós-graduação *lato sensu* em Educação da Universidade São

Francisco (a linha de pesquisa em “Práticas discursivas, processos culturais e educativos”) e integra o Grupo de Pesquisa “Estudos Foucaultianos e Educação”.

Esta pesquisa fundamenta-se nos estudos de Michel Foucault, de Gilles Deleuze e de Félix Guatarri, que apresentam conceitos que servirão para analisar e problematizar o ensino de Filosofia nas escolas e pensar os modos de constituição da subjetividade e singularidade do professor de Filosofia no Ensino Médio, tanto os graduados quanto os não graduados em Filosofia.

Com estes referenciais teóricos, esta pesquisa deseja analisar discursivamente as práticas e saberes dos professores de Filosofia, problematizando seu ensino e ressignificando sua presença na escola.

Para isso, esta tese está organizada em cinco capítulos. O primeiro, intitulado “Ensino de Filosofia: regimes de verdade e emergência dos sujeitos-professores”, abordará as condições de produção do discurso filosófico e apresentará os sujeitos participantes da pesquisa, através de seus próprios discursos, narrando a si mesmos. Os dois próximos capítulos compõem o núcleo de referencial teórico desta pesquisa. O segundo capítulo, cujo título é “Michel Foucault: a ‘escrita de si’ e a constituição de subjetividade”, aprofunda a perspectiva foucaultiana nos seus escritos do último domínio, principalmente, com os conceitos de “escrita de si”, “regimes de verdade” e “constituição de subjetividade”. Já o terceiro capítulo pesquisará alguns conceitos do pensamento da filosofia de Deleuze e Guatarri que se entrelaçam e provocam pensar e agir de outra forma, sempre marcados pela multiplicidade, singularidade e diferença e recebe o seguinte título: “Gilles Deleuze e Félix Guatarri: a construção de uma filosofia da diferença e da singularidade”. À luz dos conceitos de Foucault, Deleuze e Guatarri, deseja-se analisar os modos de constituição de subjetividade dos professores de Filosofia do Ensino Médio a partir das “escritas de si”, tanto os graduados quanto os não graduados em Filosofia. Com isso, deseja-se pensar o processo de constituição de singularidades, que possibilitam emergir a diferença. Esta análise está presente no quarto capítulo intitulado: “As des(re)territorializações: as singularidades dos professores de Filosofia”. Por fim, o quinto capítulo, com o título: “(Re)inventando o Ensino de Filosofia: nas dobras das Políticas Públicas”, discutirá a busca das dobras nas políticas públicas a fim da efetivação da disciplina de Filosofia no cotidiano da escola.

Que esta pesquisa possa ajudar no processo de ressignificar a importância da Filosofia no currículo do Ensino Médio, pois ela instaura novos modos de viver e de pensar. E que os leitores possam sempre se colocar em atitude de movimento, de devir, se abrindo às des(re)territorializações provocados pelos acontecimentos da vida.

## **CAPÍTULO I – ENSINO DE FILOSOFIA: REGIMES DE VERDADE E A EMERGÊNCIA DOS SUJEITOS-PROFESSORES**

O primeiro capítulo desta tese focará sua pesquisa nas condições de produção do discurso filosófico. Em vista disso, primeiramente percorre historicamente o ensino de Filosofia no Brasil, que teve suas várias fases, com diferentes posições sobre a presença ou ausência da disciplina de Filosofia no currículo do Ensino Médio, até chegar a sua obrigatoriedade com a lei 11.684, de 2008. Em seguida, na segunda seção deste capítulo, a pesquisa apresentará as diretrizes curriculares para o Ensino de Filosofia, tanto as elaboradas pelo Ministério da Educação, quanto as do Estado de Minas Gerais, em cuja localização estão as escolas e os sujeitos participantes da pesquisa. Por fim, a terceira seção do capítulo apresentará os sujeitos participantes da pesquisa, através de seus próprios discursos, narrando a si mesmo. Este capítulo apresenta as relações de poder-saber sobre as quais emergem regimes de verdade.

### **1.1 O ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL**

O ensino de Filosofia no Brasil tem uma história marcada pela sua presença ou ausência na educação escolar brasileira. Fazer esta memória histórica é fundamental para compreender as discussões atuais sobre sua permanência e importância como disciplina curricular.

Segundo Dalton José Alves (2002, p. 8),

Dependendo do projeto educativo adotado, isso implica em maior ou menor espaço para a filosofia na grade curricular das escolas. Voltar-se para a história da filosofia na educação escolar brasileira torna-se, assim, imprescindível para que vejamos, nos vários modelos educacionais implementados no Brasil, qual deles contemplou a filosofia no currículo.

Desta forma, pretende-se apresentar este percurso histórico que envolve o pensamento filosófico, a partir das contribuições dos estudos de Alves (2002) e Maria Teresa Penteado Cartolano (1985), perpassando 4 períodos principais.

#### **1.1.1 Do período colonial até à República: períodos jesuítico, pombalino e imperial**

Após a chegada dos portugueses em terras brasileiras, reproduziu-se aqui o modelo educacional aplicado na metrópole, principalmente com a criação da Companhia de Jesus, que

se deu em 1534 e que consistia em uma ordem religiosa da Igreja Católica, também denominada de jesuítas.

A Companhia de Jesus, “fundada em 1534, pelo antigo militar espanhol Inácio de Loyola, tinha um regime de trabalho organizado segundo moldes militares; foram os jesuítas os responsáveis pela instrução e pela catequese dos povos das colônias” (CARTOLANO, 1985, p. 20).

A educação jesuítica era marcada pelo teocentrismo e gerou um monopólio de pensamento e afastou Portugal e suas colônias do movimento científico que se processaria na Europa, durante o século XVII, com Bacon, Galileu e Descartes. Segundo Cartolano (1985, p. 20), com a pedagogia jesuítica, “rompe-se a tradição de uma cultura pragmatista inspirada pelo espírito das navegações e voltam a reinar novamente as humanidades clássicas”.

Além disso, a cultura filosófica se configurava como mero comentário teológico e acessível somente a alguns senhores ricos, ou seja, era um luxo dos colonos brancos que aqui chegaram e que constituíram a classe dominante, pois “a educação humanística era, juntamente com a posse da terra e de escravos, um sinal de classe” (CARTOLANO, 1985, p. 20).

Segundo Cartolano (1985, p. 21), o Plano de Estudos dos jesuítas era baseado num documento publicado em 1599, chamado *Ratio Studiorum*, que concentrava seu conteúdo nos elementos da cultura europeia, que consistia no estudo em algumas etapas como: curso de humanidades; depois curso de filosofia, abordando quase exclusivamente a Escolástica; em seguida, curso de Teologia e finalmente viagem à Europa para aperfeiçoamento. Logicamente, que este plano era totalmente fora da realidade dos índios e negros, sendo dirigido aos filhos dos colonos e aos futuros sacerdotes. Segundo Alves (2002, p. 10), a Filosofia que se estudava é aquela voltada aos interesses da Companhia de Jesus, de tal forma que estava impregnada, tanto na forma quanto no conteúdo, pela ideologia dos jesuítas.

Apesar de Aristóteles ser o principal autor estudado dentre os clássicos da Antiguidade [...], isto era feito com o maior ‘cuidado’, para que os alunos tomassem contato apenas com aquelas ideias do estagirita que não comprometessem o dogma católico. Recomendava-se um rigoroso controle sobre os professores e sobre as leituras feitas pelos alunos, para não expor a nenhuma influência externa, às ‘ideias novas’ ou contrárias à doutrina da Igreja (ALVES, 2002, p. 10-11).

Este modelo educacional perdurou até à reforma empreendida pelo Marquês de Pombal, conhecida como Reforma Pombalina, agora com uma nova proposta influenciada pelo ideário iluminista, “ocasião em que os jesuítas são expulsos de Portugal e, conseqüentemente, também de suas colônias, em 1759” (ALVES, 2002, p. 12). Portanto,

foram dois séculos de domínio do método educacional jesuítico, que termina no século XVIII, com a Reforma de Pombal, quando o ensino passa a ser responsabilidade da Coroa Portuguesa.

Maciel e Neto (2006, p. 470) descrevem as medidas tomadas pelo Marquês de Pombal no âmbito educacional:

As principais medidas implantadas pelo marquês, por intermédio do Alvará de 28 de junho de 1759, foram: total destruição da organização da educação jesuítica e sua metodologia de ensino, tanto no Brasil quanto em Portugal; instituição de aulas de gramática latina, de grego e de retórica; criação do cargo de ‘diretor de estudos’ – pretendia-se que fosse um órgão administrativo de orientação e fiscalização do ensino; introdução das aulas régias – aulas isoladas que substituíram o curso secundário de humanidades criado pelos jesuítas; realização de concurso para escolha de professores para ministrarem as aulas régias; aprovação e instituição das aulas de comércio.

Com estas medidas, o Marquês de Pombal, inspirado nos ideais iluministas, empreende uma profunda reforma educacional, ao menos formalmente, na qual a metodologia eclesiástica dos jesuítas é substituída pelo pensamento pedagógico da escola pública e laica.

[...] marcando o divisor das águas entre a pedagogia jesuítica e a orientação nova dos modeladores dos estatutos pombalinos de 1772, já aparecem indícios claros da época que se deve abrir no século XIX e em que se defrontam essas duas tendências principais. Em lugar de um sistema único de ensino, a dualidade de escolas, umas leigas, outras confessionais, regidas todas, porém, pelos mesmos princípios; em lugar de um ensino puramente literário, clássico, o desenvolvimento do ensino científico que começa a fazer lentamente seus progressos ao lado da educação literária, preponderante em todas as escolas; em lugar da exclusividade de ensino de latim e do português, a penetração progressiva das línguas vivas e literaturas modernas (francesa e inglesa); e, afinal, a ramificação de tendências que, se não chegam a determinar a ruptura de unidade de pensamento, abrem o campo aos primeiros choques entre as ideias antigas, corporificadas no ensino jesuítico, e a nova corrente de pensamento pedagógico, influenciada pelas ideias dos enciclopedistas franceses, vitoriosos, depois de 1789, na obra escolar da Revolução (AZEVEDO, 1976, p. 56-57).

Frente a esse contexto, pode-se afirmar que Pombal, ao expulsar os jesuítas e oficialmente assumir a responsabilidade pela instrução pública, não pretendia apenas reformar o sistema e os métodos educacionais, mas colocá-los à serviço dos interesses políticos do Estado. Segundo Maria de Lourdes Mariotto Haidar (1972, p. 38), buscou-se “criar a escola útil aos fins do estado, e nesse sentido, ao invés de preconizarem uma política de difusão intensa e extensa do trabalho escolar, pretenderam os homens de Pombal organizar a escola que, antes de servir aos interesses da fé, servisse aos imperativos da Coroa”.

Segundo Alves (2002, p. 14), neste novo modelo educacional, a Filosofia também é ressignificada, passando a ser compreendida como ciência natural, numa perspectiva pragmática e utilitarista, conforme a concepção de mundo burguês, cuja maior preocupação era o domínio do mundo material. Neste sentido, a educação tinha como objetivo o domínio

da natureza pela ciência, sendo a observação e a experimentação os recursos para a produção do conhecimento.

Portanto, há um deslocamento conceitual e prático para a compreensão da Filosofia, que influenciou até no seu ensino e no ensino de outras disciplinas, que deixaram de serem realizadas nos colégios e passaram a ser ministradas em aulas avulsas e isoladas. A análise de Romanelli (1998, p. 36) constata que a pretensão da Reforma Pombalina acabou sendo mais prejudicial que positiva para o ensino brasileiro, pois, com a expulsão dos jesuítas e devido à não-criação de um organismo político-educacional alternativo ao mantido pela Companhia de Jesus, houve um inevitável desmonte de toda a estrutura educacional criada para ministrar a instrução na colônia, deixando o Brasil sem uma educação escolar consistente, ou equivalente estruturalmente, àquela que estava sendo expurgada.

Mas em 1808 aconteceu um fato que mudaria os rumos do Brasil Colônia, possibilitando um grande desenvolvimento econômico, político, social e cultural: a vinda de Dom João VI e sua corte para o Rio de Janeiro, fugidos da invasão de Napoleão Bonaparte em Portugal. Devido a este fato, várias mudanças iniciaram na colônia brasileira, entre as quais, a abertura dos portos brasileiros ao comércio mundial, abrindo-se também, deste modo, as vias de influência de novas ideias na vida da colônia. Além da abertura dos portos, outras iniciativas foram tomadas pela família real, como o início do funcionamento da Imprensa Régia, uma escola de comércio, uma Academia de Guerra, criação de novos colégios e da Biblioteca Nacional, no Rio de Janeiro. “A classe comercial, cujos negócios aumentavam de volume e cuja importância social crescera, começou a exigir a expansão da educação escolarizada” (CARTOLANO, 1985, p. 27). Além disso, Cartolano (198, p. 27) relata que “a escola era a via de ascensão social e o título de doutor valia tanto quanto o de proprietário de terras, pois era a garantia para a conquista do poder político e do prestígio social”.

Neste período Imperial, destaca-se a estruturação do ensino superior, suprimindo uma lacuna do Estado que carecia de profissionais nos quadros políticos e administrativos:

A Academia Militar e a Academia da Marinha, os cursos de medicina e cirurgia e o de matemática destinavam-se à formação de profissionais militares; para os não militares foram criados os cursos de agronomia, de química, de desenho técnico, de economia política e de arquitetura. E mais tarde, no período da independência, foi criado o curso de direito, visando suprir a demanda por especialistas em legislação, bem como preparar os futuros parlamentares que atuariam no Congresso (ALVES, 2002, p. 20).

Alves (2002, p. 20) analisa os deslocamentos ocorridos entre o período pombalino e imperial. Segundo o autor, se no período pombalino, a filosofia era compreendida como ciência natural, a partir de 1808 as disciplinas de ciências naturais (matemática, física,

química, biologia e mineralogia) foram deslocadas do curso de Filosofia para os cursos médicos e para a academia militar e utilizando-se de livros-textos importados da Europa, sobretudo da França, resultando numa maior influência, no Brasil, das ideias que estavam em ebulição na Europa, especialmente o positivismo.

De 1808 a 1822, o ensino escolar brasileiro manteve a mesma estrutura pombalina, sendo predominantemente estatal e religioso e funcionando em estabelecimentos isolados. Segundo Alves (2002, p. 21),

após a independência, a estrutura escolar começou a modificar e passaram a existir dois setores, o de ensino estatal (secular) e do ensino particular (religioso e secular), tomando o Estado a incumbência de organizar o ensino por ele ministrado, deixando livre o ensino particular.

Na primeira metade do século XIX percebia-se a penetração de ideias filosóficas modernas no nosso meio cultural, que havia sido favorecida pelas reformas pombalinas, trazidas pelos jovens brasileiros que realizaram cursos superiores na Europa e retornaram entusiasmados pelos pensamentos e ideais modernos. Porém, era a cultura jesuítica que ainda predominava na formação educacional secundária, visto que, na sua maior parte, os mestres haviam sido preparados por aquela ordem (CARTOLANO, 1985, p. 26-27). “Além do traço propedêutico que marcava o ensino secundário, nas classes de filosofia o que se encontrava era ainda o compêndio clássico aristotélico-tomista do ‘Genuense’<sup>1</sup>, combatido posteriormente” (CARTOLANO, 1985, p. 28-29).

Por volta de 1870, além do positivismo, novas ideias começaram a participar da vida intelectual brasileira e a determinar um progresso do espírito crítico, como por exemplo, o evolucionismo, o darwinismo e o naturalismo.

Portanto, entre o período colonial e o término do período imperial, a Filosofia esteve presente na educação escolar, mas como preparatória ao ensino superior, sobretudo nos cursos de teologia e de direito. Porém, com a Proclamação da República, a presença da Filosofia no ensino escolar brasileiro, que até então havia sido um ponto pacífico desde o início da colonização, muda radicalmente de direção.

---

<sup>1</sup> O *Compêndio de Genuense* era o nome dado à obra de Antônio Genovesi (1713 – 1769), filósofo italiano do século XVIII. Esse compêndio tratava dos elementos de lógica e metafísica, sendo largamente adotado nos colégios para aulas de Filosofia. “Na edição portuguesa o nome do autor (Genovesi) aparece como Antônio Genuense. A obra parece ter sido indicada pelo Marquês de Pombal como leitura introdutória à ciência moderna aos alunos da Universidade de Coimbra. Através de estudantes brasileiros em Coimbra, a obra chegou ao Brasil” (NEPOMUCENO; CAMPOS, 2004, p. 117).

### 1.1.2 Da Primeira República ao Golpe de 1964

A República é instituída no Brasil, em 1889, sob a influência do ideário liberal, sobretudo, positivista, sendo necessário o início de algumas reformas nas estruturas de poder para dar sustentação política e ideológica ao nascente Estado Republicano, entre as quais um novo modelo educacional. Segundo Alves (2002, p. 24), as reformas no campo educacional, compreendidas nas primeiras décadas da República, têm a função de formar uma nova elite para um novo Estado. A partir desta nova fase, a escola pública passava a ser prerrogativa do Estado e não mais dos colégios católicos, além de ser laica nas escolas estatais. Segundo Alves (2002, p. 25)

O rompimento com a monarquia e, sobretudo, com a Igreja católica, nos primórdios da República, fez com que o *ensino escolar* se tornasse o principal *aparelho ideológico* do Estado, responsável por disseminar e tornar “dominantes” os princípios e valores necessários para a sustentação do novo “modelo econômico e político” recém-instaurada.

Cartolano (1985, p. 34) analisa as mudanças no setor educacional ocorridas logo no início da República, que se iniciaram com Benjamin Constant, Ministro da Instrução Pública, que em 1890 decretou uma reforma que tinha como princípios orientadores a gratuidade da escola primária e a liberdade e a laicidade do ensino. Segundo esta reforma, a escola primária organizava-se em duas categorias, sendo a de 1º grau, para crianças de 7 a 13 anos, e a de 2º grau, para alunos de 13 a 15 anos. Os programas de todos os cursos das escolas do 1º e 2º graus, além da designação ou composição dos livros escolares e a escolha de todo material da escola, eram formulados e indicados por um conselho diretor, com a aprovação do governo. Com relação à indicação das disciplinas que compunham os currículos dos dois níveis da escola primária, notava-se a influência das ideias positivistas com predominância das ciências.

Nesta reforma de 1890, Benjamin Constant propõe uma redistribuição das disciplinas nas séries, conforme a classificação das ciências de Augusto Comte: “português, latim, grego, francês, inglês ou alemão (conforme a opção do aluno), matemática, astronomia, física, química, história natural, história do Brasil, literatura nacional, desenho, ginástica, evoluções militares e esgrima, música” (CARTOLANO, 1985, p. 34-35).

A partir desta enumeração de disciplinas, percebe-se que a Filosofia teve uma presença indefinida, ficando ausente do currículo desde a organização do ensino na Colônia, pois

A filosofia, segundo a orientação positivista, não figurava como matéria doutrinal. Além da intenção de fundamentar na ciência a formação da escola secundária, rompendo assim uma antiga tradição humanista clássica, a reforma de Benjamin Constant pretendia também que todos os níveis de ensino se tornassem

“formadores” e não apenas preparatórios às escolas superiores (CARTOLANO, 1985, p. 35).

Nas três primeiras décadas da República do Brasil, outras reformas educacionais aconteceram, polarizando a escola secundária em duas concepções, sendo uma a das humanidades literárias e, a outra, a das humanidades científicas.

Segundo Cartolano (1985, p. 47-49), a Filosofia, que foi retirada na Reforma Benjamin Constant, em 1890, pois conferiu predominância à parte científica, retorna ao currículo em 1901, com a Reforma de Epiácio Pessoa, que acentuava a parte literária. Esta reforma de Epiácio retirou sociologia, biologia e moral e incluiu Lógica no 6º ano do secundário. Já em 1911, Rivadávia da Cunha Corrêa, então Ministro da Justiça e Negócios Interiores, com influência positivista, empreende a terceira reforma republicana, conhecida como Reforma Rivadávia Corrêa, que torna a retirar a filosofia do currículo, ao introduzir uma organização mais prática dos programas do Colégio Pedro II. Mas em 1915, a reforma de Carlos Maximiliano volta a contemplar a filosofia no currículo, mas num curso facultativo, que deveria ser cursado para além das disciplinas obrigatórias. Somente em 1925, com a Reforma Rocha Vaz, tem-se a última reforma educacional até 1930, e a Filosofia volta a integrar o currículo como matéria obrigatória, no 5º e 6º anos.

A partir destas variações, Alves (2002, p. 29) conclui “como foi indefinida a presença da filosofia neste período, e como se concretizou a perda do privilégio da filosofia na formação dos jovens, devido à valorização de um currículo mais *científico* e *prático* em detrimento de um currículo *humanístico* [grifos do autor]”.

A partir de 1930, o Brasil passa por muitas transformações, principalmente por influência da crise econômica instaurada pela quebra da Bolsa de Valores de Nova York, em 1929, que provocou a queda do preço do café e das exportações. Diante da crise na agricultura, o Brasil precisou desenvolver a indústria nacional. Segundo Cartolano (1985, p. 51), “o setor industrial, então, graças à crise, passou a contar com a disponibilidade do mercado interno, não mais dominado pelo capital estrangeiro, e com a possibilidade de melhor aproveitamento de sua capacidade já instalada”.

Mas a crise não foi somente na economia, surgindo também descontentamentos na esfera política, principalmente da classe média e da ala mais jovem das Forças Armadas, fazendo com que aumentasse a intensidade à medida que essas classes se expandiam e tomavam consciência da marginalização política em que se encontravam, juntamente com marginalização de outras camadas sociais populares, que também crescia devido à grande afluência da população do campo à cidade. Alves (2002, p. 30) descreve que havia na época

dois agrupamentos políticos, sendo o primeiro liderado por Júlio Prestes, candidato do partido da situação e representando os interesses das classes dominantes; e o outro agrupamento que tinha como candidato Getúlio Vargas, formado por dissidentes das classes dominantes e setores das classes trabalhadoras. A eleição teve como vencedor Júlio Prestes, mas o Golpe de Estado, realizado pela Revolução de 1930, levou Getúlio Vargas ao cargo de presidente, que permaneceu no governo até 1945 quando foi substituído por um presidente eleito, Eurico Gaspar Dutra.

Para Alves (2002, p. 31-32), Getúlio Vargas, em vista de dar sustentação política e ideológica a seu governo, realizou um conjunto de reformas estruturais, inclusive no campo educacional, com destaque para a Reforma Francisco Campos, em 1932, e a Reforma Gustavo Capanema, em 1942. Estas reformas foram norteadas para atender às demandas de mão de obra qualificada para a indústria.

Segundo Cartolano (1985, p. 56)

A Reforma Campos (Dec. n. 21.241 de 4-4-1932) estabeleceu uma situação completamente nova para a educação secundária no Brasil, pois criou o regime seriado de estudos e a frequência obrigatória. Até então não existia o sistema de preparatórios e exames parcelados para o ingresso no ensino superior. O curso secundário foi dividido em dois ciclos: um fundamental, de cinco anos, obrigatório para o ingresso nas escolas superiores, dava uma formação básica geral. [...]; e outro complementar, de dois anos, que preparava para o ingresso nas escolas de direito, medicina e engenharia.

Além disso, esta reforma também introduziu algumas disciplinas no currículo, como a Psicologia e a Lógica, a Sociologia e a História da Filosofia que passaram a integrar o currículo do ciclo complementar. Dentre os que contribuíram para a implantação desta reforma está Anísio Teixeira, que tem formação em Filosofia e foi o disseminador da filosofia de Dewey, no Brasil, o que, de certo modo, influenciou a direção tomada pela reforma, quanto ao currículo (CARTOLANO, 1985, p. 56).

Já a Reforma Capanema (Decreto-lei n.º 4.244, de 9 de abril de 1942), chamada de Lei Orgânica do Ensino Secundário, não mudou muito o panorama do ensino secundário, trazendo-lhe apenas uma nova organização. Cartolano (1985, p. 58) descreve que, com esta nova reforma, houve uma nova estrutura escolar, agora em dois ciclos, sendo o ginásio, com duração de 4 anos, e o colégio, com duração de 3 anos e compreendendo dois cursos paralelos: o clássico (que enfatizava a formação intelectual, além de um conhecimento de filosofia e estudos em letras antigas) e o científico (que enfatizava um estudo maior das ciências).

Em relação à presença da Filosofia na escola, Cartolano (1985, p. 58) analisa que a mesma ocupou um maior espaço nos currículos dos cursos clássico e científico, sendo

ministrado como disciplina obrigatória na segunda e terceira séries daquele e na terceira série deste último. Mas, a disciplina de História da Filosofia que havia sido acrescida no currículo do ciclo complementar para os cursos jurídicos, pela Reforma Campos, é deixada de lado pela Reforma Capanema.

Percebe-se que a Filosofia conquistou um espaço no currículo escolar que a partir de 1951 vai gradativamente sendo alterado, com a redução de sua carga horária. Cartolano (1985, p. 59) descreve todo esse processo de início de extinção da Filosofia como disciplina obrigatória:

Já os programas de 1951, publicados pela Portaria n.º 966, de 2 de outubro, elaborados pela Congregação do Colégio Pedro II, eram menos extensos, devendo, no entanto, ser claros e flexíveis. As aulas de filosofia foram, a princípio, distribuídas em quatro por semana na 2.ª série do clássico e 3.º científico e duas aulas semanais no 3.º clássico. O então ministro da Educação e Saúde, Raul Leitão da Cunha, em Portaria de 10 de dezembro de 1945, modificou o regime para quatro aulas semanais na 3.ª série do científico e três aulas nas séries do clássico, apenas distribuindo melhor o tempo destinado ao ensino de Filosofia. Mas as alterações não cessaram aí, e pela Portaria n.º 966, de 2 de outubro de 1951, que reestruturou os programas da disciplina para os cursos clássico e científico, as horas-aula semanais passaram a ser três, em ambas as séries destes cursos. Finalmente, a Portaria n.º 54, de 1954, reduziu o número de aulas semanais, estabelecendo um mínimo de duas horas por semana nas séries do clássico e uma hora, apenas, no científico.

Até então, a Filosofia figurava-se como disciplina obrigatória, mas esta situação vai ser alterada com a lei 4.024 de 1961, que foi a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Esta lei “foi resultado de uma longa série de debates e lutas ideológicas entre educadores e políticos da época” (CARTOLANO, 1985, p. 62). Esta lei trouxe poucas inovações ao sistema educacional vigente no país, garantiu a permanência da iniciativa privada e assegurou seus históricos privilégios. A estrutura do ensino secundário poderia ser alterada já que a LDB possibilitou às escolas escolher vários modelos curriculares, composto por uma parte de disciplinas obrigatórias (indicadas pelo Conselho Federal de Educação) e, uma outra, composta por disciplinas complementares e optativas. A partir de então, a Filosofia constou na parte complementar e a Lógica entre as optativas, o que significa que perdeu o caráter de obrigatoriedade que lhe havia sido conferido pela Reforma Capanema (CARTOLANO, 1985, p. 62).

Portanto, devido às constantes alterações nas políticas educacionais implementadas no Brasil, após a Proclamação da República, a questão da presença ou ausência da Filosofia no Ensino secundário brasileiro chega às proximidades do Golpe Militar de 1964, marcada por um processo de extinção gradativa do currículo que se manifestou na forma de redução de sua carga horária.

### 1.1.3 Período ditatorial

Modelo econômico e modelo educacional estão intrinsicamente relacionados. Desta forma, o período que se iniciou em 1964 foi decisivo para a política educacional, pois o país vivia a emergência de um novo modelo econômico, apoiado na ingerência das empresas internacionais.

Segundo Cartolano (1985, p. 67),

O novo modelo econômico acionou o processo de internacionalização do mercado interno, reorganizando a estrutura do consumo interno e aproveitando as possibilidades do mercado externo; houve uma aristocratização do consumo, gerando uma extrema concentração de renda e criando uma faixa de consumidores de alto poder aquisitivo, ao mesmo tempo em que se deu a expansão maciça das exportações de produtos manufaturados e semimanufaturados; ambos os processos ocorreram com a ajuda de capital estrangeiro.

Desta forma, o período de 1964 a 1968 foi marcado por uma política de recuperação econômica, ao lado da contenção e da repressão que se evidenciaram em todos os setores da sociedade. A instalação de um governo autoritário, constituído pelas alas mais conservadoras do Exército, regia-se pelo princípio de segurança nacional, principalmente se protegendo das revoltas internas.

No campo educacional, o Brasil contou com a assessoria dos Estados Unidos, através da parceria entre o Ministério da Educação e Agência Norte-americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID). Segundo Cartolano (1985, p. 70), “esses acordos instituíram a assistência e a cooperação financeira para a organização do sistema educacional brasileiro, que deveria ajustar-se ao novo modelo de desenvolvimento econômico e à política do país”.

Este novo modelo, em que pretendiam impor valores culturais norte-americanos, “é, essencialmente, empresarialista, burocrático e centralizador e, nesse sentido, trata a educação como uma questão do desenvolvimento do país e da segurança nacional” (CARTOLANO, 1985, p. 72).

Com essa mudança, em poucos anos após o golpe militar de 1964, a Filosofia perdeu ainda mais seu espaço:

(...) sem poder atender aos objetivos tecnicistas e burocráticos da nova organização de ensino, a filosofia, assim como a psicologia e a sociologia foram expurgadas do currículo: a história e a geografia foram integradas nos ‘estudos sociais’, constituindo-se numa área de estudos à qual se juntaram, ainda, por motivos óbvios, a organização social e política e a educação moral e cívica (CARTOLANO, 1985, p. 72-73).

A Lei 5.692, de 1971, que reformulou o Ensino do Primeiro e Segundo graus (antigos primário, ginásial e colegial), imprimiu um caráter tecnicista transformando o segundo grau em profissionalizante. Assim descreve Cartolano (1985, p. 73) sobre a eliminação definitiva da Filosofia do currículo, pois não atendia mais aos interesses da ditadura:

No caso da Filosofia, ela não mais se justificava nesse currículo, à medida que eram introduzidas disciplinas que podiam facilmente substituí-la, segundo os legisladores: trata-se da educação moral e, mesmo, dos estudos dos problemas brasileiros e dos estudos sociais, que passavam a ser disciplinas responsáveis pela formação do cidadão consciente. (...) A Filosofia não profissionaliza e nem pode ser colocada no currículo a título de aplicação prática dos conteúdos desenvolvidos, teoricamente, por disciplina do núcleo comum e, nesse sentido, pode ser facilmente dispensável da formação do cidadão.

Segundo Alves (2002, p. 42), “apesar de não ser possível, nesse momento, garantir a presença da filosofia no segundo grau das escolas públicas nacionais, sempre existiu alguma forma de pressão para sua inclusão no currículo”.

#### 1.1.4 Período da redemocratização política pós-1980

O movimento de reintrodução da Filosofia no currículo do Ensino Médio foi surgindo naturalmente como forma de protesto contra esta situação de exclusão da filosofia na escola. “O ano de 1975 é tido como o marco inicial desses movimentos, quando, a partir de um encontro realizado no Rio de Janeiro com a presença de filósofos de vários estados, foi fundado o Centro de Atividades Filosóficas” (ALVES, 2002, p. 42). Este Centro mais tarde foi transformado na Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF). Segundo Alves (2002, p. 42), a SEAF foi criada para suprir a necessidade de se criar um espaço alternativo de reflexão e de discussão de ideias e para compartilhar estudos, pois a vigilância imposta pelo regime militar impedia essas práticas nos cursos e departamentos de filosofia das universidades. Este órgão começou a organizar diversos eventos e publicações, refletindo sobre problemas de filosofia e às relações entre o regime militar e a sociedade civil.

O primeiro estado que oficialmente reintroduz a filosofia no currículo do ensino médio é o Rio de Janeiro, através do parecer n. 49, de 21 de janeiro de 1980, por solicitação do secretário Arnaldo Niskier. Mas é uma presença controlada pelo Estado de Segurança Nacional (ALVES, 2002, p. 45). Esta medida tomada no Rio de Janeiro foi generalizada em nível federal com a promulgação da lei n. 7.044, de 18 de outubro de 1982, que “alterou o disposto na lei n. 5.692/1971, referente à ‘profissionalização compulsória’ do ensino do 2º grau, substituindo-a por ‘preparação para o trabalho’ ” (ALVES, 2002, p. 46). Com isso, a

parte diversificada do currículo começou a realçar as disciplinas que forneciam uma formação mais geral e, com isso, criou espaço para a volta da filosofia ao currículo como disciplina optativa. Mas o grande problema consistia na formação docente de quem ministraria aulas de Filosofia, que segundo a lei, poderia ser formado em qualquer área. Mas a presença da Filosofia na escola ainda permanecia muito insignificante.

Para Alves (2002, p. 51), outro movimento que contribuiu para o fortalecimento da reflexão filosófica foi a criação da Anpof (Associação Nacional da Pós-graduação em Filosofia), em 1983, a partir do III Endef (Encontro Nacional dos Departamentos de Filosofia), realizado em Santos, SP. A Anpof não tinha grande interesse pelas questões que inspiravam a SEAF, inclusive com relação à reintrodução da filosofia no 2º grau. Ela passou a ser reconhecida oficialmente junto aos órgãos de fomento à pesquisa e começou a receber verbas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Alves (2002, p. 51) faz a seguinte análise:

A questão é que, involuntariamente ou não, o apoio governamental fornecido neste momento à ANPOF, se por um lado contribuiu para alavancar a pesquisa e a pós-graduação em filosofia, no Brasil, por outro lado resultou aos poucos num esvaziamento da SEAF em nível nacional, enfraquecendo politicamente o movimento, que deixou de contar com importantes contribuições, seja de professores, departamentos ou faculdades, que colaboravam de diversos modos – através de publicações e inclusive cedendo espaços para encontros, palestras etc. - atraídos pelas perspectivas e possibilidades de pesquisa apresentadas pela ANPOF.

Desta forma, a SEAF foi diminuindo suas atividades, sobretudo a partir de 1984, desarticulando em nível nacional e as reflexões sobre o retorno da obrigatoriedade do ensino de Filosofia silenciaram-se por algum tempo, com poucas exceções, entre as quais as atividades da SEAF Regional do Rio de Janeiro.

A expectativa de mudança surgiu com o término do regime militar. Concomitante aos trabalhos do Congresso Nacional Constituinte, iniciou-se o movimento em torno da elaboração das novas diretrizes e bases da educação nacional. Em maio de 1987, Demerval Saviani profere palestra na X Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), realizada em Salvador (BA), sobre o tema “Em direção às novas diretrizes e bases da educação”. Em julho de 1988, Saviani publica artigo sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) na Revista da ANDE, em seu número 13. Este artigo é que daria origem ao projeto inicial da nova LDB (nº 1.158-A/88), apresentado pelo deputado Octávio Elísio (PSDB-MG), em dezembro de 1988, pouco tempo após a promulgação da Constituição Federal (05/10/1988) (SAVIANI, 1997, p. 41-42).

Iniciados no governo do presidente Sarney, os trabalhos de elaboração da nova LDB passaram pelos governos de quatro presidentes da República, marcados por escândalos políticos, instauração de uma Comissão Própria de Investigação (CPI) – a CPI do PC -, a renúncia de um presidente, Fernando Collor de Melo, e duas renovações do Congresso Nacional. Este clima de instabilidade muito contribuiu para o truncamento e a morosidade dos trabalhos, além de favorecer as manobras realizadas pelos grupos que se opunham ao projeto de LDB inicialmente apresentado, pois defendiam o modelo econômico neoliberal que se estabelecia no Brasil. Por isso, os trabalhos só foram concluídos em 20 de dezembro de 1996, com a sanção da Lei 9.394 (SAVIANI, 1997, p. 151-162).

A nova LDB apresenta um único artigo que faz referência à Filosofia, como pode ser verificado abaixo (BRASIL, 1996):

Art. 36º. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

§ 1º. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

**III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania. [grifo meu]**

§ 2º. O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

§ 3º. Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.

§ 4º. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

Com esta nova LDB, a Filosofia reaparece em discussão, pois, embora contemple que o aluno necessita de conhecimentos de Filosofia para o exercício da cidadania, não esclarece de que forma isso se dará: se como disciplina ou como tema transversal em outras disciplinas. Foram anos de indefinição e de dúvidas, até que em junho de 2008, a Câmara dos Deputados recebeu do Senado o Ofício nº 808/08, que encaminhava o autógrafo sancionado do Vice Presidente José Alencar, como apresentado a seguir (Presidência da República, Lei 11.684, 2008):

**O VICE-PRESIDENTE DA REPÚBLICA,**  
no exercício do cargo de **PRESIDENTE DA REPÚBLICA**

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 36. ....  
IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio.

§ 1º .....

III – (revogado).....” (NR)

Art. 2º Fica revogado o inciso III do § 1º do art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 2 de junho de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

JOSÉ ALENCAR GOMES DA SILVA

*Fernando Haddad*

Esta lei, de n. 11.684, de 2 de junho de 2008 altera, então, o artigo 36 da Lei n. 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 no currículo do Ensino Médio, após 12 anos de incertezas.

Diante desta obrigatoriedade, documentos oficiais foram publicados em vista de orientar o ensino de Filosofia nas escolas. A próxima seção apresentará dois documentos, sendo um de nível federal e outro, estadual, onde estão localizados os sujeitos e as escolas da referida pesquisa.

## 1.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DO ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL

Esta pesquisa apresentará dois documentos oficiais que contribuem para emergir um regime de verdade sobre o ensino da disciplina de Filosofia na escola: As Orientações Curriculares para o Ensino de Filosofia, publicadas pelo MEC em 2006, e Proposta Curricular de Filosofia para o Ensino Médio, dentro da Coleção Conteúdo Básico Comum (CBC), da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

### 1.2.1 Orientações Curriculares para o Ensino de Filosofia, em nível nacional

As Orientações Curriculares são constituídas de três volumes, de acordo com as três áreas: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias (volume 1); Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (volume 2); e, Ciências Humanas e suas Tecnologias (volume 3). E dentro de cada volume, as Orientações Curriculares tratam das disciplinas que integram

cada área. Especificamente, o volume 3 traz orientações para as disciplinas de Filosofia, Geografia, História e Sociologia.

Dentro das Orientações Curriculares do Ensino Médio, em seu terceiro volume, o primeiro capítulo é dedicado para refletir sobre os Conhecimentos de Filosofia e está organizado em seis seções: “Introdução”, “Identidade da Filosofia”, “Objetivos da Filosofia no Ensino Médio”, “Competências e Habilidades em Filosofia”, “Conteúdos de Filosofia” e “Metodologia”.

Mesmo antes da promulgação da lei da obrigatoriedade do ensino de Filosofia como componente curricular, a Filosofia já estava presente no currículo de várias escolas. E surgiu a necessidade de elaborar diretrizes nacionais para o seu ensino. Logo na introdução das Orientações Curriculares, expressam-se os desafios desta nova etapa com a obrigatoriedade do seu retorno:

trata-se da reimplantação de uma disciplina por muito tempo ausente na maioria das instituições de ensino, motivo pelo qual ela não se encontra consolidada como componente curricular dessa última etapa da educação básica quer em materiais adequados, quer em procedimentos pedagógicos, quer por um histórico geral e suficientemente aceito (BRASIL, v.3, 2006, p. 16).

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio tiveram sua elaboração com a participação de vários setores como as equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, professores e alunos da rede pública e representantes da comunidade acadêmica. O objetivo deste documento

é contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente. A qualidade da escola é condição essencial de inclusão e democratização das oportunidades no Brasil, e o desafio de oferecer uma educação básica de qualidade para a inserção do aluno, o desenvolvimento do país e a consolidação da cidadania é tarefa de todos (BRASIL, v.3, 2006, p. 5).

O referido documento assume uma postura de concepção plural da Filosofia, pois compreende que não existe uma Filosofia, mas uma multiplicidade de perspectivas, que não deve ser reduzida a uma voz unilateral: “Tem-se aqui como pressuposto que não existe uma Filosofia, mas Filosofias, e que a liberdade de opção dentro de seu universo não restringe seu papel formador” (BRASIL, v.3, 2006, p. 21). Segundo o documento (BRASIL, 2006, p. 18-19), há a necessidade de ser ter cautela filosófica, pois posturas por demais doutrinárias podem sufocar a própria possibilidade de diálogo entre a Filosofia e as outras disciplinas.

Na seção seguinte sobre a Identidade da Filosofia, as Orientações Curriculares afirmam que o primeiro problema filosófico é “o que é Filosofia” e a esta pergunta cada professor sempre procurará responder baseado nos conceitos pelos quais elabora seu pensamento:

Em suma, a resposta de cada professor de Filosofia do ensino médio à pergunta “que filosofia?” sempre dependerá da opção por um modo determinado de filosofar que considere justificado. Aliás, é relevante que ele tenha feito uma escolha categorial e axiológica a partir da qual lê o mundo, pensa e ensina (BRASIL, v.3, 2006, p. 24).

Ou seja, o elemento indispensável para se pensar o ensino de Filosofia é o próprio conceito de Filosofia, representado nestas questões: que filosofia, ou quais filosofias se quer ensinar? Que conceito de filosofia o professor assume para si em sua prática pedagógica?

Esta questão exige do professor um posicionamento político. Sendo assim, o documento apresenta uma concepção do professor de Filosofia como aquele que produz filosofia como atividade intrínseca ao papel do professor, indicando uma concepção na qual não deva haver distinção entre o professor e o filósofo.

Com relação à especificidade da filosofia, o documento afirma que é a reflexão:

Ademais, se descrevermos alguns procedimentos característicos do filosofar, não importando o tema a que se volta nem a matriz teórica em que se realiza, podemos localizar o que caracteriza o filosofar. Afinal, é sempre distintivo do trabalho dos filósofos sopesar os conceitos, solicitar considerandos, mesmo diante de lugares-comuns que aceitaríamos sem reflexão (por exemplo, o mundo existe?) ou de questões bem mais intrincadas, como a que opõe o determinismo de nossas ações ao livre arbítrio. Com isso, a Filosofia costuma quebrar a naturalidade com que usamos as palavras, tornando-se reflexão (BRASIL, v.3, 2006, p. 22)

Na sequência, o documento aprofunda a temática da especificidade da filosofia:

Cabe, então, especificamente à Filosofia a capacidade de análise, de reconstrução racional e de crítica, a partir da compreensão de que tomar posições diante de textos propostos de qualquer tipo (tanto textos filosóficos quanto textos não filosóficos e formações discursivas não explicitadas em textos) e emitir opiniões acerca deles é um pressuposto indispensável para o exercício da cidadania (BRASIL, v.3, 2006, p. 26).

Além disso, o documento recomenda que a História da Filosofia e o texto filosófico tenham papel central no ensino de Filosofia. Desta forma, o documento enfatiza este aspecto peculiar que diferencia a filosofia de outras áreas do saber, diferença esta que baseia na relação singular que a filosofia mantém com sua história, sempre retornando a seus textos clássicos para descobrir sua identidade, mas também sua atualidade e sentido: “[...] é na leitura de textos filosóficos que se constituem problemas, vocabulários e estilos de se fazer simplesmente Filosofia. E isso se aplica tanto para a pesquisa em Filosofia quanto para seu ensino” (BRASIL, v.3, 2006, p. 27).

Após apresentar a especificidade da Filosofia, o documento descreve o objetivo da Filosofia no Ensino Médio:

O objetivo da disciplina Filosofia não é apenas propiciar ao aluno um mero enriquecimento intelectual. Ela é parte de uma proposta de ensino que pretende desenvolver no aluno a capacidade para responder, lançando mão dos conhecimentos adquiridos, as questões advindas das mais variadas situações. Essa

capacidade de resposta deve ultrapassar a mera repetição de informações adquiridas, mas, ao mesmo tempo, apoiar-se em conhecimentos prévios (BRASIL, v.3, 2006, p. 29).

Estas Orientações Curriculares para o Ensino de Filosofia desejam desenvolver competências e habilidades nos alunos, e não propiciar apenas um ensino meramente enciclopédico. Por isso, o documento reserva uma seção específica para refletir sobre as competências e habilidades em Filosofia, que se trata tanto de competências comunicativas quanto de competências cívicas, que podem fixar-se igualmente à luz de conteúdos filosóficos.

Trata-se da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, de saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimentos (BRASIL, v.3, 2006, p. 31).

O documento afirma que a contribuição mais importante da Filosofia é “fazer o estudante aceder a uma competência discursivo-filosófica”, principalmente o desenvolvimento das competências comunicativas, que implica um tipo de leitura, envolvendo capacidade de análise, de interpretação, de reconstrução racional e de crítica (BRASIL, v.3, 2006, p. 31).

Mas um tema importante quando se trata de ensino de Filosofia é pensar sobre o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula, diante de um universo amplo de possibilidade. Diante desta questão, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, referentes à disciplina de Filosofia, apresentam sugestões de conteúdos para aqueles que futuramente venham a preparar um currículo ou material didático para a disciplina de Filosofia no Ensino Médio. Este documento sugere que o conteúdo da disciplina tenha como eixo norteador a própria História da Filosofia, apresentando uma lista que perpassa todos os períodos: antigo, medieval, moderno e contemporâneo:

A lista que se segue tem por referência os temas trabalhados no currículo mínimo dos cursos de graduação em Filosofia e cobrados como itens de avaliação dos egressos desses cursos, ou seja, os professores de Filosofia para o ensino médio. Trata-se de referências, de pontos de apoio para a montagem de propostas curriculares, e não de uma proposta curricular propriamente dita. Dessa forma, não precisam todos ser trabalhados, nem devem ser trabalhados de maneira idêntica à que costumam ser tratados nos cursos de graduação, embora devam valer-se de textos filosóficos clássicos, cuidadosamente selecionados, mesmo quando complementados por outras leituras e atividades. Os temas podem ensinar a produção de materiais e dão um quadro da formação mínima dos professores, a partir da qual podemos esperar um diálogo competente com os alunos (BRASIL, v.3, 2006, p. 34)

Dessa forma, essas Orientações Curriculares (BRASIL, v.3, 2006, p. 34-35) apresentam a seguinte lista de conteúdos que podem ser trabalhados no Ensino Médio:

- 1) Filosofia e conhecimento; Filosofia e ciência; definição de Filosofia;
- 2) validade e verdade; proposição e argumento;
- 3) falácias não formais; reconhecimento de argumentos; conteúdo e forma;
- 4) quadro de oposições entre proposições categóricas; inferências imediatas em contexto categórico; conteúdo existencial e proposições categóricas;
- 5) tabelas de verdade; cálculo proposicional;
- 6) filosofia pré-socrática; uno e múltiplo; movimento e realidade;
- 7) teoria das ideias em Platão; conhecimento e opinião; aparência e realidade;
- 8) a política antiga; a República de Platão; a Política de Aristóteles;
- 9) a ética antiga; Platão, Aristóteles e filósofos helenistas;
- 10) conceitos centrais da metafísica aristotélica; a teoria da ciência aristotélica;
- 11) verdade, justificação e ceticismo;
- 12) o problema dos universais; os transcendentais;
- 13) tempo e eternidade; conhecimento humano e conhecimento divino;
- 14) teoria do conhecimento e do juízo em Tomás de Aquino;
- 15) a teoria das virtudes no período medieval;
- 16) provas da existência de Deus; argumentos ontológico, cosmológico, teleológico;
- 17) teoria do conhecimento nos modernos; verdade e evidência; ideias; causalidade; indução; método;
- 18) vontade divina e liberdade humana;
- 19) teorias do sujeito na filosofia moderna;
- 20) o contratualismo;
- 21) razão e entendimento; razão e sensibilidade; intuição e conceito;
- 22) éticas do dever; fundamentações da moral; autonomia do sujeito;
- 23) idealismo alemão; filosofias da história;
- 24) razão e vontade; o belo e o sublime na Filosofia alemã;
- 25) crítica à metafísica na contemporaneidade; Nietzsche; Wittgenstein; Heidegger;
- 26) fenomenologia; existencialismo;
- 27) Filosofia analítica; Frege, Russell e Wittgenstein; o Círculo de Viena;
- 28) marxismo e Escola de Frankfurt;
- 29) epistemologias contemporâneas; Filosofia da ciência; o problema da demarcação entre ciência e metafísica;

### 30) Filosofia francesa contemporânea; Foucault; Deleuze.

A sequência de temas acima perpassa a História da Filosofia. Desse conjunto, o professor pode selecionar alguns tópicos para o trabalho em sala de aula. Além disso, o documento afirma que os professores “devem valer-se de textos filosóficos clássicos, cuidadosamente selecionados, mesmo quando complementados por outras leituras e atividades” (BRASIL, v.3, 2006, p. 34).

Por fim, as Orientações Curriculares tratam da metodologia, defendendo que o aluno para desenvolver as competências esperadas ao final do ensino médio, não pode haver uma separação entre conteúdo, metodologia e formas de avaliação (BRASIL, 2006, p. 36). Este documento afirma que a metodologia mais usada é a aula expositiva:

Como se sabe, a metodologia mais utilizada nas aulas de Filosofia é, de longe, a aula expositiva, muitas vezes com o apoio do debate ou de trabalhos em grupo. A grande maioria dos professores adota os livros didáticos (manuais) ou compõe apostilas com formato semelhante ao do livro didático; mesmo assim, valem-se da aula expositiva em virtude da falta de recursos mais ricos e de textos adequados. Muitas vezes, o trabalho limita-se à interpretação e à contextualização de fragmentos de alguns filósofos ou ao debate sobre temas atuais, confrontando-os com pequenos textos filosóficos. Há, ainda, o uso de seminários realizados pelos alunos, pesquisas bibliográficas e, mais ocasionalmente, o uso de música, poesia, literatura e filmes em vídeo para sensibilização quanto ao tema a ser desenvolvido (BRASIL, v.3, 2006, p. 36).

Por fim, o documento olha com esperança para a nova etapa que se vislumbra com a obrigatoriedade do ensino de Filosofia: “devemos reconhecer que está se abrindo para o ensino de Filosofia um novo tempo, no qual não se frustrarão nossos esforços”, mas também expressa a exigência de uma formação contínua dos docentes de Filosofia no ensino médio e de um esforço coletivo de reflexão e de produção de novos materiais.

Portanto, a elaboração destas Orientações Curriculares para a Filosofia foi fundamental, pois veio apresentar diretrizes para o seu ensino, sem deixar de preservar a multiplicidade de suas perspectivas, que a configuram como sua maior riqueza.

#### 1.2.2 Proposta Curricular para o Ensino de Filosofia, em Minas Gerais

Esta proposta curricular foi elaborada a partir das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, v. 3, 2006), e “é fruto de trabalho de uma equipe de consultores e debate com professores e outros profissionais envolvidos com o ensino de Filosofia no ensino médio, em Minas Gerais, nos últimos anos” (MINAS GERAIS, s/d, p. 3).

Além disso, o documento não quer ser uma forma engessada para a elaboração dos planos de aulas dos professores de Filosofia, mas os conteúdos desta proposta curricular de Minas Gerais “só terão sentido se forem objeto de apropriações didáticas, criativas, vivas e adequadas às realidade singulares das salas de aulas” (MINAS GERAIS, s/d, p. 3).

O documento está organizado em 7 seções, assim intituladas: “Introdução”, “Para que Filosofia?”, “Diretrizes para o ensino de Filosofia”, “Critérios de Seleção de Conteúdos”, “A escolha dos temas”, “Princípios norteadores” e “Avaliação”.

Primeiramente, o documento traz uma apresentação justificando a existência destas propostas curriculares para as disciplinas que compõem o Conteúdo Básico Comum (CBC). “A definição dos conteúdos básicos comuns (CBCs) para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio constitui um passo importante no sentido de tornar a rede estadual de ensino de Minas um sistema de alto desempenho” (MINAS GERAIS, s/d, p. 2).. Ou seja, percebe-se que o interesse por bons resultados motivou a elaboração deste documento, pois eles expressam os aspectos fundamentais de cada disciplina, que não podem deixar de ser ensinados e que o aluno não pode deixar de aprender.

A proposta curricular para o ensino de Filosofia se serve das contribuições dos filósofos da Antiguidade Clássica para expressar a sua utilidade, na seção intitulada “para que Filosofia?”. Segundo o documento:

Ensinar Filosofia, no final do século XX e começos do século XXI, passa a significar formação crítica e torna-se um elemento decisivo na redescoberta da educação para a cidadania. A Filosofia enquanto *paideia* se opõe ao positivismo tão disseminado na cultura brasileira e se renova com a pesquisa em História da Filosofia, nos principais *curricula* de graduação das universidades (MINAS GERAIS, s/d, p. 4).

Nesta perspectiva, a utilidade da Filosofia se transforma em relevância cultural, papel pedagógico, formação humanística, etc. O documento (MINAS GERAIS, s/d, p. 5) compreende o pensar filosófico como “uma modalidade do desejo (que os gregos chamam de *Eros*) e, enquanto tal, pode e deve ser expressão das aspirações humanas legítimas, marcadas por interesses variados, em diversos níveis”. Aproximando-se bem da perspectiva da Antiguidade Clássica, a proposta curricular (MINAS GERAIS, s/d, p. 5) concebe a filosofia como “um modo de viver e de fazer”. Para isso, o documento apresenta 5 atitudes necessárias, a saber:

- Perceber: “a atitude filosófica implica saber acolher e detectar questões no plano do vivido, na cultura; é preciso ser sensível aos acontecimentos, saber discernir diferenças”. (MINAS GERAIS, s/d, p. 5).

- Problematizar: “a Filosofia, em geral, caracteriza-se por sua atitude de questionamento do imediatamente dado, de desconfiança das aparências e de dúvida a respeito do óbvio” (MINAS GERAIS, s/d, p. 6).
- Refletir: “é preciso exercer um pensar que envolva o sujeito, que volte-se sobre aquele que pensa. Nesse sentido, o pensar filosófico parte do sujeito, encontra-se com o objeto e volta-se novamente sobre o sujeito” (MINAS GERAIS, s/d, p. 6).
- Conceituar: “pensar filosoficamente implica em ser poeta, no sentido grego da palavra, ou seja, implica em fabricar, produzir, criar palavras e conceitos; ser capaz de sintetizar a experiência, uma multiplicidade vivida, na direção de uma unificação conceitual” (MINAS GERAIS, s/d, p. 6).
- Argumentar: “o filósofo tem que ser capaz de defender uma posição, atacar ou criticar outras, ou seja, é preciso que ele saiba sustentar com razões a posição que adota” (MINAS GERAIS, s/d, p. 6).

Percebe-se, através destas atitudes a intenção que o referido documento tem de fazer da Filosofia um estilo de vida.

Na sequência, a proposta curricular apresenta as Diretrizes para o ensino de Filosofia que pretendem opor-se e desfazer os seguintes preconceitos:

- A filosofia é abstrata demais, difícil demais. Seu conhecimento não pode ser exigido de um adolescente ao final do Ensino Médio.
- A filosofia não é suficientemente rigorosa para ser exigida como um conhecimento específico. Qualquer pensamento já é filosófico; por isso, não há necessidade de se abordar diretamente textos mais complexos (MINAS GERAIS, s/d, p. 7).

Para vencer estes preconceitos, a proposta curricular acredita que é possível e necessário introduzir temas e textos filosóficos no ensino médio. Além disso, explicita o convencimento de que um meio de fazer com que o ensino de Filosofia seja filosófico é abordar a tradição através de temas e problemas. “Na presente proposta, como se verá adiante, o conteúdo curricular aparece organizado a partir de temas; acreditamos que essa estratégia pode facilitar a tarefa de retomada da tradição de uma maneira indagadora e adequada ao seu público alvo” (MINAS GERAIS, s/d, p. 8). Para isso, há a necessidade de se fazer um recorte e uma adaptação, que em parte já é feito no material didático disponível para os professores.

Na seção “Critérios de Seleção de Conteúdos”, o documento apresenta os motivos da Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais fazer a opção por estruturar sua proposta curricular por temas, e não a partir da História da Filosofia. Os motivos são os seguintes (MINAS GERAIS, s/d, p. 8):

- A análise e discussão de temas parecem mais adequadas à faixa etária à qual se destina o programa, pois tornam mais fácil estabelecer relações entre a reflexão filosófica e a experiência do aluno. Países que têm tradição no ensino de Filosofia no nível médio propõem programas temáticos, como é o caso da França e de Portugal.
- A História da Filosofia é uma das disciplinas filosóficas, juntamente com a Ética, a Teoria do Conhecimento, a Metafísica, a Estética e outras. Um programa temático possibilita que várias disciplinas sejam contempladas, num nível introdutório, incluindo a própria História da Filosofia, sem, no entanto, privilegiá-la.
- Uma visão mínima da História da Filosofia exigiria muito mais tempo do que as 80 horas/aula atualmente destinadas ao ensino de Filosofia.

Sendo assim, a proposta é partir dos temas e analisá-los filosoficamente, mediante conceitos e argumentos que têm como fundamento a tradição da História da Filosofia. Por isso, a próxima seção do documento apresenta a “Escolha dos temas”, que é tarefa nada fácil diante da multiplicidade de formas nas quais a disciplina pode apresentar-se.

O programa se organiza em Campos de Investigação que “são grandes áreas do questionamento e da pesquisa filosóficas, que possibilitam a inserção de diferentes perspectivas em suas abordagens” (MINAS GERAIS, s/d, p. 10). Para a proposta curricular de Minas Gerais, estes campos de investigação são três: “Ser Humano”; “Agir e Poder”; e “Conhecer”, que correspondem em grande medida, às disciplinas filosóficas: Antropologia Filosófica; Ética e Filosofia Política; e Teoria do Conhecimento.

Para cada campo de investigação, têm-se temas mais específicos que serão propriamente os objetos de reflexão filosófica. A cada tema estão associados conceitos, pois “o trabalho com os conceitos permite que se desenvolvam plenamente as habilidades linguísticas e de pensamento, num sentido propriamente filosófico” (MINAS GERAIS, s/d, p. 10). E relacionado com os temas e os conceitos, tem-se os problemas, que podem servir de pontos de partida para o professor na sala de aula. O documento apresenta ainda Temas Complementares que podem ser explorados pelo professor, caso haja disponibilidade de carga horária.

Na sequência, a proposta curricular apresenta alguns princípios ou valores que podem orientar as práticas dos professores de Filosofia:

- que seja respeitada a liberdade de pensamento, acima de tudo, evitando que a filosofia seja instrumentalizada por compromissos de natureza política, religiosa ou científica;
- que seja preservada a liberdade do professor, no que diz respeito à sua posição diante daquilo que o programa propõe;
- que as diferenças culturais, religiosas, de gênero e outras sejam acolhidas e respeitadas;
- que se esteja pronto a combater qualquer ilusão simplificadora;
- que seja enfatizado o exercício da compreensão, mais do que o da mera explicação;
- que se tenha sempre em vista a fidelidade à condição humana, com consciência dos seus limites, mas também de suas potencialidades (MINAS GERAIS, S/D, P. 11).

E por fim, a avaliação em Filosofia deve ser assunto em constante discussão entre os professores, alunos e educadores, a fim de que seja ressignificada e contribua para um crescimento de todo processo. A proposta apresenta os seguintes elementos para reflexão sobre a avaliação:

- em Filosofia, avalia-se não apenas a assimilação dos conteúdos, na sua positividade, mas, principalmente, a capacidade de argumentação que sustenta uma determinada tomada de posição;
- disso decorre uma questão incontornável, tão difícil quanto premente: como estabelecer "progressão" no ensino / aprendizado de Filosofia?
- é preciso saber propiciar momentos avaliativos diferenciados: avaliações de conteúdos, de atitudes e de competências;
- enquanto sondagem do ensino e do aprendizado efetivos, os processos avaliativos devem servir para que sejam feitas correções de cursos / percursos, tanto dos professores como dos alunos;
- avaliação é também uma oportunidade de aprendizado, tanto para o aluno, como para o professor; - a avaliação deve levar em conta tanto o empenho (pólo subjetivo), como o desempenho (pólo objetivo) do indivíduo avaliado; nessa medida ela é tanto construção e processo, como aferição de resultados;
- é preciso incorporar uma dimensão de auto-avaliação permanente, em todos os níveis: do aluno, do professor, da instituição;
- não podemos deixar de reconhecer que os processos avaliativos (valorativos) estão, inevitavelmente, associados a "jogos de poder", em níveis diversos – entre indivíduos, pequenos grupos, turmas ou instituições (MINAS GERAIS, S/D, p. 11).

Diante destes documentos oficiais (Orientações Curriculares Nacionais e Conteúdo Básico Comum de Minas Gerais), o professor de Filosofia vai se constituindo, inscrevendo, no ambiente escolar, suas práticas e saberes e criando regimes que instauram certas verdades. É nesta perspectiva, que esta pesquisa quer adentrar no espaço escolar e analisar as práticas e saberes de professores de Filosofia de escolas de Minas Gerais, principalmente através de narrativas de si, e refletir sobre a constituição de suas subjetividades.

### 1.3 A PESQUISA E SEUS SUJEITOS PARTICIPANTES<sup>2</sup>

A coleta de dados desta pesquisa foi efetuada através de 8 (oito) entrevistas com professores de Filosofia do Ensino Médio, sendo metade com graduados em Filosofia e metade com não graduados em Filosofia, em escolas da região do Sul de Minas Gerais, nas cidades de Pouso Alegre, Santa Rita do Sapucaí, Cachoeira de Minas, Borda da Mata e Paraisópolis. O referido projeto de pesquisa está aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade São Francisco, com o número CAAE 46103215.6.0000.5514 e segue

---

<sup>2</sup> Segundo a Resolução n. 466, de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, deve-se usar a terminologia "participante da pesquisa". Mas considerando a perspectiva discursiva desta tese, esta pesquisa assume a terminologia "sujeito participante" ao longo deste trabalho, conciliando a normativa do CEP e a perspectiva teórica.

os preceitos estabelecidos, diretrizes e normas por envolver seres humanos em pesquisas, de acordo com a Resolução 466/12 de 12/12/2012 do Conselho Nacional da Saúde, que atualiza as Resoluções 196/96, 303/2000 e 404/2008. O Protocolo de aprovação desta pesquisa encontra-se no Anexo A.

Para isso, foi solicitada Carta de Autorização para Coleta de dados juntos aos diretores de 9 escolas, conforme modelo presente no Apêndice A. Um dos participantes na pesquisa leciona em duas escolas. Os demais lecionam em uma única escola. Por isso que se tem 8 participantes da pesquisa vinculados em 9 escolas. As escolas são bastante diversificadas, sendo algumas particulares e outras públicas, dentre as quais municipais e estaduais. Todos os sujeitos participantes da pesquisa assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, como consta no Apêndice B.

A entrevista foi feita pelo próprio autor-pesquisador desta tese com cada sujeito participante, sendo agendada anteriormente e realizada na própria escola na qual está vinculado. O roteiro da entrevista, com 17 perguntas, encontra-se no Apêndice C. Cada entrevista teve duração de até 1h30min, sendo gravada e depois transcrita.

Com base na análise das respostas das perguntas 1, 2, 11 e 12, esta seção apresenta o próprio discurso do sujeito participante narrando a si mesmo.

Sujeito Participante 1: Professor de 32 anos de idade com 3 anos de experiência docente, sendo 3 anos ministrando aulas de Filosofia em instituição particular. Academicamente, tem sua graduação em Filosofia, pela Faculdade Católica de Pouso Alegre, e especialização em Ensino de Filosofia, à distância. Desde 2014 está no curso de Mestrado em Filosofia, pela Universidade Federal de São Paulo, aprofundando o pensamento de Plotino, de maneira especial a obra *Enéadas*. Por causa deste curso, tem lido vários filósofos devido às disciplinas, como, por exemplo: Martin Heidegger e Galileu Galilei. O próprio professor, ao analisar sua maneira de ser, de pensar e de agir, narra seu embasamento filosófico no empirismo aristotélico. O próprio professor afirma: “*eu sou aristotélico*”. Inclusive, seu Trabalho de Conclusão do Curso da graduação em Filosofia foi sobre a Lógica aristotélica. Além disso, ele escreve sobre si: “*eu sou empirista*”. Mas este sujeito professor também percebe a influência do existencialismo sartreano e de Heidegger em sua vida. Mas ele relata que “*por causa de Plotino, eu tenho mexido um pouco com a visão religiosa*” e o tem levado a ter uma visão mais mística da realidade.

Sujeito Participante 2: Professora de 36 anos, sendo 5 anos como professora. Somente no ano de 2015 iniciou a docência de Filosofia no Ensino Médio em uma instituição pública estadual, ou seja, está apenas no seu primeiro ano de experiência. Ela não tem graduação em Filosofia e, atualmente, cursa a faculdade de Matemática. Ela não tem o hábito de ler nenhuma obra filosófica e seus livros de preparação de aula são os livros que a própria escola fornece. Além disso, ela analisa que seu conhecimento filosófico é superficial, e também narra que lê livro que fala da vida dos filósofos, mas sem procurar ler os próprios filósofos. Este sujeito participante da pesquisa não apresentou nenhum filósofo ou corrente filosófica que embase sua vida.

Sujeito Participante 3: Professor de 35 anos de idade, sendo que iniciou a exercer a função de professor no início de 2015, com as aulas de Filosofia no Ensino Médio. Este sujeito professor tem duas graduações: em Engenharia e em Filosofia, o que lhe habilita para dar aulas de Física, Matemática e Filosofia, embora no momento só leccione Filosofia. O professor relata que *“a Filosofia lhe trouxe uma amplidão maior de conhecimento em relação à Engenharia”*. No término do curso de graduação em Filosofia, o professor fez seu trabalho de conclusão baseado no pensamento de Emmanuel Mounier, cujo interesse foi despertado devido ao fato deste filósofo refletir a questão social. Atualmente, o professor não tem conseguido tempo para dedicar a leituras de obras filosóficas, pois está cursando uma complementação pedagógica, o que lhe tem conduzido a ler livros de Pedagogia. O próprio professor relata que este é um grande desafio neste início de sua docência: *“eu não estou tendo tempo pra estudar, preparar o suficiente, pra aprofundar o conteúdo com os meninos”*. Ele relaciona sua vida com dois filósofos: Aristóteles, por causa da reflexão sobre as virtudes, e Mounier, devido ao seu pensamento cristão que influenciou a cultura e as pessoas. O sujeito escreve sobre esta influência: *“eu faço ligação muito com Mounier pra essa questão que eu tento sempre ligar com a minha realidade, com o dia-a-dia e também com a questão do – por eu ser católico, por eu ser cristão – Mounier tem muito essa ligação com isso e com esse cristianismo”*.

Sujeito Participante 4: professor de 27 anos, com 3 anos de experiência em sala de aula, inicialmente como professor de Formação Cristã, num colégio particular de confessionalidade católica e, logo em seguida, como professor de Filosofia no Ensino Médio. Graduou-se em Filosofia e Teologia, pela Faculdade Católica de Pouso Alegre. Especializou-se em Ensino de Filosofia e, atualmente está cursando o Mestrado em Filosofia, pela Universidade Federal de

São Paulo. O tema de estudo em seu mestrado insere-se dentro da Filosofia Medieval, com estudos da obra de Tomás de Aquino, com a reflexão sobre a problemática do sofrimento e do mal no mundo, à luz da obra *Suma Teológica*. O professor tem sempre se dedicado a leituras de obras filosóficas e o mesmo relata: “*eu tenho lido mais obras referentes ao tema que eu tenho desenvolvido na minha pesquisa, mas só que pra atender também o Ensino Médio eu tenho procurado ler autores, tanto autores europeus estrangeiros, mas brasileiros que tentam [...] popularizar o discurso filosófico*”. Dentre estes filósofos brasileiros, o professor destaca sua leitura de várias obras de Mário Sérgio Cortella, entre as quais, *Provocações Filosóficas*, e Clóvis de Barros, que busca quebrar um pouco o discurso rígido, muito sistemático e lógico da Filosofia, aproximando-a mais da vida das pessoas. Dentre os europeus, o professor tem lido livros e artigos de Luc Ferry, com destaque para a obra “*Aprender a Viver*”, em que o autor desconstrói a ideia de que a Filosofia é somente para alguns e mostra que a Filosofia está na nossa vida. O sujeito professor desta pesquisa também tem lido Allan de Botton, de maneira especial o livro *As consolações da Filosofia*, em que reflete temas existenciais, como a raiva, o sofrimento, a ira, a autoestima. Por fim, o professor relata que muitos filósofos marcaram o seu modo de ser, mas desde que começou a lecionar no Ensino Médio, ele percebeu que um filósofo que influenciou muito sua didática e metodologia em sala de aula foi Sócrates, no sentido de provocar os alunos a não somente esperarem respostas prontas, mas de provocá-los a serem críticos. O professor reforça a influência de Tomás de Aquino em sua vida, pois a leitura da obra “*De Magistro*” despertou para uma nova compreensão da educação como processo de construção conjunta do professor e do aluno. Além destes filósofos, o professor cita seu apreço pelo Existencialismo de Sartre e pelo Personalismo de Lévinas e Buber.

Sujeito Participante 5: professor de 57 anos e há 26 anos é professor, lecionando desde o início a disciplina de Filosofia, tanto na escola pública quanto na escola particular. Este professor teve seu início tardiamente de estudos, sendo que somente com 20 anos cursou a quinta série, estudando com crianças de 11 a 12 anos, na época. Após concluir o estudo ginásial, fez o colegial e, sem seguida, Faculdade de Filosofia como curso livre, e realizou, posteriormente, complementação dos estudos filosóficos, na Universidade Claretiana, para ter o reconhecimento do MEC. E depois ainda concluiu outro curso superior, em Pedagogia com ênfase em Administração Escolar. E não se contentando somente com o nível superior de estudos, realizou uma especialização em Filosofia. Este se dedica muito a leituras de jornais, diariamente, de manhã e a noite. Dedicar também à leitura de textos de Filosofia e Educação,

pois segundo ele mesmo narra: *“Filosofia e Educação são as almas do meu trabalho”*. Ele faz uma comparação do professor de Filosofia com o trabalhador do campo sobre as ferramentas de trabalho: *“um trabalhador da roça sem a enxada e sem o facão não caracteriza um bom trabalhador nos anos oitenta [...] hoje um professor de Filosofia tem que ter na mochila dele um livro de Filosofia e um livro de Educação pelo menos”*. O referido professor dedica-se à leitura das obras de Marilena Chauí, filósofa brasileira, devido ao seu trabalho que utilizam-se de obras desta filósofa como material didático. Mas em relação ao pensamento filosófico, o professor se vê *“espremido entre dois filósofos: um é Arthur Schopenhauer e o outro é Baruch Spinoza”*. O professor prossegue explicando sua relação com a leitura destes dois filósofos: *“Schopenhauer me cutuca para uma agressividade, para uma angústia, às vezes; daí vem a maciez do pensamento do Spinoza e me deixa mais tranquilo, mais espiritualmente tranquilo, o Spinoza me amansa”*. Além disso, o professor ainda afirma que: *“a leitura do Spinoza me dá uma ideia de universal e a leitura do Schopenhauer me dá uma ideia do indivíduo, esse indivíduo enquanto ser angustiado”*. Em seguida, o professor escreve sobre si: *“eu sou um professor que vivo muito com angústia por culpa de uma coisa: o sentir e o pensar em mim não consegue separar”*. Além disso, o professor mostra a importância da leitura das obras de Paulo Freire em sua vida: *“essas obras eu tenho que voltar nelas toda hora [...] se um cristão precisa rezar sempre, orar sempre para se manter dentro de uma linha de pensamento espiritual religioso, se eu não ler Paulo Freire pelo menos uma vez por semana alguma coisa está falha comigo”*.

Sujeito Participante 6: Professor de 40 anos, sendo 5 anos na docência de Filosofia no Ensino Médio em escola pública. Não tem formação específica em Filosofia, mas tem uma ampla trajetória acadêmica. É graduado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista, de Araraquara. Tem dois mestrados, sendo um em Economia, pela Unicamp e, outro, em Ciência Política Comparada entre Brasil e França, pela Sorbonne, na França. Atualmente, está no doutorado em Ciência Política, na Universidade São Paulo. O professor lê muitas obras filosóficas, tendo uma biblioteca pessoal com aproximadamente 3 mil exemplares. Ultimamente ele tem se dedicado à leitura de obras de Nietzsche e manifesta sua predileção também por filósofos da Antiguidade Clássica, a partir de Sócrates, Platão e Aristóteles. O próprio professor relata sobre sua leitura nietzschiana: *“eu fui ler semana retrasada, reler de novo, um trequinho do Nietzsche do ‘A Genealogia da Moral’, mas eu vou pegando um pouquinho aqui, um pouquinho ali, eu sou muito dependendo do estado de humor”*. E o professor destaca também a importância da leitura de Bourdieu em seu modo de ser e de

entender a realidade: “*o que tem me mostrado como é que os alunos funcionam foi o Pierre Bourdieu [...] e eu fui percebendo como é muito claro o que ele está falando na década de oitenta, ali setenta, sessenta, como ele está falando com a gente hoje em dia*”. Aprofundando a compreensão desta leitura, o professor faz a análise do discurso derrotista que, muitas vezes, o aluno tem na escola: “*essa ideia de os alunos, tem muito aluno que já chega com discurso derrotista na escola, e aí o foi o Bourdieu que me que me ensinou que esse discurso derrotista vem da necessidade de você se fazer uma auto defesa*”. E, especificamente, a leitura de Bourdieu tem esclarecido muitas coisas em relação à escola.

Sujeito Participante 7: Professora, com 49 anos e 29 anos de exercício do magistério na rede pública municipal. Ela é formada em Pedagogia, em 2006, Especialista em Psicopedagogia, em 2008, e atualmente cursando graduação em Filosofia. Um dos filósofos que a professora admira muito é Santo Agostinho, que segundo ela, “*é um pensador que, através de sua vasta produção literária, marcou profundamente dentro da especulação cristã*”. A autora destaca os temas que Agostinho trabalha em suas obras, que instigam o ser humano em todos os tempos, entre os quais “*bem e o mal; a liberdade, o destino humano; História e sociedade*”. Inclusive a professora partilha que já trabalhou com os alunos em sala de aula a obra “*A cidade de Deus*”, tentando despertar nos alunos o desejo e a vontade de aprender Filosofia. Além de Santo Agostinho, a professora relata que sempre acompanha as palestras de Mario Sérgio Cortella através dos meios de comunicação e, inclusive, já passou algumas destas palestras aos seus alunos.

Sujeito Participante 8: professora, com 27 anos, sendo 18 anos como professora e há menos de 1 ano como professora de Filosofia. Fez o Ensino Médio com Magistério e, logo após, já iniciou a lecionar. Depois graduou-se em Letras e, após à conclusão, iniciou a dar aulas de Língua Portuguesa. Após 12 anos de docência, sentiu a necessidade e graduou-se em Pedagogia e, com isso, conseguiu habilitação para dar aula de Filosofia. A professora relata que no ano de 2015 leu mais obras filosóficas do que literárias, devido à necessidade de aprofundar conhecimento, entre as quais ela lê livros e artigos científicos. Dentre as obras lidas está “*A República*” de Platão. A professora analisa que tem obras com leituras mais acessíveis e, outras, com linguagem mais científica. Apesar da professora afirmar que não tem o conhecimento de todo o universo da Filosofia, ela conta que cria empatia por alguns, dentro os quais ela cita Sócrates, principalmente seu método da maiêutica, sempre questionando e

duvidando daquilo que é posto. Também faz referência a Santo Agostinho, que reflete sobre o Bem e o Mal.

A partir das narrativas de si, esta pesquisa deseja pensar os modos de constituição da subjetividade e da singularidade do professor de Filosofia no Ensino Médio, tanto os graduados quanto os não graduados em Filosofia, a partir das práticas de Si propostas por Michel Foucault, principalmente com as “Escritas de Si”, e, juntamente com os conceitos de diferença e singularidade, entre outros, de Gilles Deleuze e Félix Guatarri, problematizar o Ensino de Filosofia nos dias atuais, numa análise comparativa entre a prescrição do Ministério da Educação para o ensino de Filosofia e a sua efetivação dentro da sala de aula.

Sendo assim, os dois próximos capítulos serão reservados ao aprofundamento dos conceitos centrais do pensamento tanto de Michel Foucault quanto de Deleuze e Guatarri.

## **CAPÍTULO II – MICHEL FOUCAULT: A “ESCRITA DE SI” E A CONSTITUIÇÃO DE SUBJETIVIDADE**

O segundo capítulo apresenta a perspectiva foucaultiana como ferramenta de mobilização das reflexões e ações desse trabalho, que juntamente com o pensamento de Deleuze e Guatarri, o qual será apresentado no capítulo seguinte, compõem-se o referencial teórico desta pesquisa. Inicialmente, deseja-se contextualizar Michel Foucault, sua vida, juntamente com seu pensamento e obra, que se movimentam nos três domínios foucaultianos: Ser-saber, Ser-poder e Ser-consigo. É fundamental percorrer a biografia de Michel Foucault para pensar e conhecer como ele foi se constituindo como sujeito, como seu pensamento foi sofrendo mudanças e deslocamentos. Na sequência, este capítulo adentra a perspectiva foucaultiana nos seus escritos do último domínio, principalmente, com as reflexões sobre a noção de cuidado de si, escrita de si, regimes de verdade e constituição de subjetividade.

### **2.1 MICHEL FOUCAULT, O PIROTÉCNICO: UM SUJEITO EM CONSTITUIÇÃO**

A biografia de um pensador pode fornecer alicerces para lê-lo e compreender melhor o movimento de suas reflexões. Por isso, esta pesquisa apresenta elementos da vida foucaultiana em vista de compreender a constituição de sua subjetividade.

Em uma entrevista concedida a Roger Pol-Droit (2006, p. 69), pergunta-se a Foucault sobre sua autodefinição e o mesmo responde da seguinte forma: “Eu sou um pirotécnico. Fabrico alguma coisa que serve, finalmente, para um cerco, uma guerra, uma destruição. Não sou a favor da destruição, mas sou a favor de que possa passar, de que se possa avançar, de que se possa fazer caírem os muros”. A vida de Foucault foi uma constante passagem, sempre esteve em movimento, não só no sentido de deslocamento físico, embora viajou muito durante toda sua vida, mas principalmente no sentido de movimento existencial.

Para aprofundar na biografia de Foucault, este trabalho basear-se-á na pesquisa de Didier Eribon, que conviveu com Foucault entre 1979 e 1984 (ERIBON, 1990, p. 13). Assim ele inicia descrevendo Foucault:

Mas, em se tratando de Foucault, havia dificuldades específicas. Ele era uma pessoa complexa e múltipla. ‘Tinha máscaras e sempre as trocava’, disse Dumézil, que o conhecia melhor que ninguém. Não procurei revelar ‘a’ verdade de Foucault: sob a máscara sempre há outra máscara e a meu ver não existe uma verdade da personalidade que se possa encontrar sob sucessivos disfarces. Há vários Foucault? Mil Foucault, como dizia Dumézil? Sim, sem dúvida. Eu os apresentei como me apareceram (ERIBON, 1990, p. 13).

Foucault nasceu e viveu sua infância e adolescência em Poitiers, França, sendo uma cidade provinciana voltada para suas igrejas românticas e seu palácio de justiça do século XV. Segundo Eribon (1990, p. 20), a cidade é bonita, mas é sufocante, pois parece desafiar o tempo que passa e os transtornos que ele acarreta.

Por tradição, a família Foucault sempre colocava o mesmo nome, de pai para filho, no caso específico, este nome era Paul. Paul Foucault, o avô; Paul Foucault, o pai; Paul Foucault, o filho. “Porém, madame Foucault não quer ceder totalmente às tradições impostas pela família do marido. Seu filho deve se chamar Paul. Acrescenta, no entanto, um hífen e um segundo nome: Michel” (ERIBON, 1990, p. 20). Desta forma, Eribon (1990, p. 20) mostra a variação do nome do filósofo: somente nos documentos oficiais e nos registros escolares ele se chama Paul; para o próprio interessado será o contrário: apenas Michel; e para Madame Foucault e para toda família sempre foi Paul-Michel. Segundo Eribon (1990, p. 20), a justificativa apresentada pelo próprio filósofo aos amigos era que ele não queria mais levar o nome do pai, pois o odiava desde sua adolescência.

O filósofo Foucault era filho de Paul Foucault, cirurgião em Poitiers e professor na Faculdade de Medicina, e de Anne Malapert. Este casal teve três filhos: Francine, a mais velha; Paul-Michel, quinze meses depois e o filho mais novo, Denys, nasceu anos mais tarde. Estas três crianças levaram a vida dos filhos da boa burguesia provinciana, constituindo uma família de boas condições financeiras. O pai era um notável da cidade, sendo um cirurgião prestigiado, que operava o dia inteiro nas duas clínicas em Poitiers. Eribon (1990, p. 21) afirma que “não falta dinheiro aos Foucault. Uma babá se ocupa da criança, uma cozinheira se ocupa da família, que tem até motorista particular”.

Eribon ainda discorre sobre os costumes religiosos e as práticas educativas da família: “A educação é rigorosa, embora Madame Foucault tenha adotado o lema do seu pai, Dr. Malapert: ‘O importante é governar a si mesmo’. Ela evita dirigir ou orientar as leituras dos filhos” (ERIBON, 1990, p. 21). Já em relação à religiosidade, Eribon (1990, p. 21) relata que era uma família de participação semanal às missas, na Igreja Saint-Porchaire, no centro da cidade, inclusive Paul-Michel foi coroinha por algum tempo. Mas esta participação era mais devido às exigências da tradição.

Paul-Michel iniciou seus estudos em uma escola de formação religiosa jesuítica, o Liceu Henri-IV, com menos de quatro anos de idade, não tendo idade legal para frequentar a escola, mas iniciou os estudos em companhia de sua irmã mais velha, para não se separarem. Frequenta esta escola de 1930 a 1936, cursando o primário e até 1940, nas classes do secundário. Paul Foucault deixou o Henri-IV no início de 1940, depois de um ano de notas

baixas e se transferiu para o Colégio Saint-Stanislas, outro colégio religioso. Neste novo colégio, um dos professores mais marcantes, que ficou na lembrança dos alunos, foi o professor de História, o padre De Montsabert, monge beneditino. Segundo Madame Foucault, este foi o único professor que marcou Paul-Michel, que desde a mais tenra idade se interessava por História. (ERIBON, 1990, p. 23). Nas diversas etapas de sua formação no Colégio Saint-Stanislas (*seconde, première e a terminale*), sempre teve aulas com padres que lhe apresentavam vários pensadores e filósofos, entre os quais Dom Pierrot que lembra bem de seu aluno Foucault:

Eu classificava em duas categorias os jovens estudantes de filosofia que conheci: aqueles para quem a filosofia sempre seria um objeto de curiosidade e que gostariam de se orientar para o conhecimento dos grandes sistemas, das grandes obras, etc. E aqueles para quem ela seria antes uma questão de inquietude pessoal, de inquietude vital. Os primeiros são marcados por Descartes, os segundos por Pascal. Foucault pertencia à primeira categoria. Sentia-se nele uma formidável curiosidade intelectual (Pierrot apud ERIBON, 1990, p. 25).

Após a conclusão dos estudos secundários, Dr. Foucault escolheu o caminho da medicina ao seu filho, mas o filho Foucault horrorizou-se com a ideia de cursar medicina, pois era apaixonado por história e literatura. Seu pai não escondeu sua contrariedade, mas consolou-se quando o outro filho iniciou seus estudos de medicina. Dessa forma, Paul-Michel iniciou a preparação para seguir o caminho que ele escolheu: preparar-se para o concurso de ingresso à École Normale Supérieure da rue d'Ulm, em Paris. Frequentou curso em Poitiers em vista deste concurso e começou a ler autores falados por seus professores: Bergson, Platão, Descartes, Kant, Spinoza... Neste período Foucault era muito solitário, estudava o tempo todo e não se ligava a ninguém. Após este tempo de preparação, Paul-Michel não se classifica e fica terrivelmente decepcionado, terminando assim, sua escolaridade em Poitiers, pois no ano de 1945 marca uma mudança muito importante em sua vida ao mudar para Paris (ERIBON, 1990, 27-29).

No ano de 1945 termina a Segunda Guerra Mundial, que movimentou toda a Europa e um ambiente mais tranquilo ressurgiu e o pensamento filosófico se instaura de uma forma bem marcante:

Logo após a guerra e durante vários anos, o prestígio da filosofia foi incomparável. Não sei se é possível dizer de fora e friamente o que ela representa para nós. O século XIX foi, talvez, o século da história, os meados do século XX surgiam dedicados à filosofia... A literatura, a pintura, os estudos históricos, a política, o teatro, o cinema estavam nas mãos da filosofia (D'Ormesson apud ERIBON, 1990, p. 33).

Em Paris, um professor que influenciou Michel foi Jean Hyppolite, de maneira especial, fez com que ele se sentisse atraído pelas obras e pensamento de Hegel. Hyppolite

expõe justamente uma filosofia que faz o relato da história e conta o caminho da Razão rumo a sua elevação. Para Eribon (1990, p. 33), “Jean Hyppolite foi o iniciador de Foucault naquilo que se tornaria seu destino. O próprio Foucault não deixou de proclamar sua dívida para com esse homem que alguns anos depois reencontraria no quadro docente da École Normale e a quem sucederia no Collège de France”. Continuando seus estudos, Foucault aderiu aos estudos filosóficos, dedicando-se com paixão.

Finalmente, Foucault conseguiu aprovação na École Normale Supérieure da rue d’Ulm, em Paris, após nova tentativa, iniciando uma nova vida. “Uma vida que lhe será difícil suportar. Ele é um rapaz solitário, arisco, cujas relações com os outros são muito complicadas, geralmente conflituosas. Sente-se mal, até um pouco adoentado” (ERIBON, 1990, p. 40).

Após 2 anos de ingresso no École, Foucault foi levado por seu pai a um médico psiquiatra, após constatada fragilidade em seu equilíbrio psicológico, com algumas tentativas de suicídio. Juntou-se a tudo isso o fato de ser homossexual, numa época em que era preciso esconder seus sentimentos. Isso possibilitou a Foucault seu primeiro contato com clínica psiquiátrica.

Com sua entrada na École, Foucault tornou-se um estudioso obstinado, lia o tempo todo, principalmente os filósofos clássicos, com destaque para Platão, Kant, Bergson, Hegel, Heidegger e Nietzsche. Dedicava-se incansavelmente a sua produção filosófica e entrou em debate com vários filósofos da sua época. Faz diversas viagens, vindo inclusive ao Brasil algumas vezes, para proferir palestras e participar de encontros. Escreveu inúmeras obras, sendo que alguns trabalhos ficaram sem terminar. Nos últimos anos de sua vida, conviveu com a enfermidade por ter contraído o vírus da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (SIDA). “Em 3 de junho de 1984, Foucault é hospitalizado na Saint-Michel da capital francesa. Alguns dias mais tarde, em 10 de junho, é trasladado para o serviço de terapia intensiva da Salpêtrière, onde falece em 25 daquele mês” (CASTRO, 2014, p. 147-148).

Portanto, percebe-se a que a vida de Foucault esteve num constante movimento, podendo analisar a relação existente entre algumas de suas obras com sua história pessoal. Assim como sua subjetividade esteve numa dinâmica de constituição, suas obras passaram por deslocamentos. É justamente sobre estes deslocamentos que a próxima seção quer refletir, apresentando o pensamento foucaultiano como obra aberta, em construção.

## 2.2 PENSAMENTO DE FOUCAULT: UMA OBRA EM ABERTO

O conjunto das obras de Foucault encontra-se em aberto. Segundo Castro (2014, p. 11), isso se justifica não somente porque não apareceram dois de seus treze cursos no Collège de France, mas devido ao fato da existência de um “arquivo Foucault”, que se encontra depositado na Biblioteca Nacional da França, compreendendo aproximadamente 40 mil folhas inéditas, com destaque para o quarto volume da *História da Sexualidade*, intitulado *As confissões da carne* e em torno de 30 cadernos que serviam de diário intelectual em que Foucault registrava suas leituras e reflexões desde 1961 até sua morte. “Este balanço se localiza, assim, na fronteira que separa o Foucault dos livros e cursos, o dos trabalhos já publicados, do Foucault dos escritos propriamente inéditos, cuja aparição demorará certamente um tempo” (CASTRO, 2014, p. 11-12).

Devido ao fato de não se aceitar uma periodização convencional para classificar as obras de Foucault, Alfredo Veiga-Neto assume a proposta apresentada por Miguel Morey, seguindo critérios ontológicos, segundo os quais os três eixos da obra foucaultiana têm em comum a nossa ontologia histórica, ou seja, “diferenciam-se um do outro em função de como Foucault entende a constituição dessa ontologia: pelo *saber (ser-saber)*, pela *ação de uns sobre os outros (ser-poder)* e pela *ação de cada um consigo próprio (ser-consigo)*” (VEIGA-NETO, 2007, p. 40). Nessa compreensão, pode-se investigar “como nos constituímos como *sujeitos do conhecimento*, como *sujeitos de ação sobre os outros* e como *sujeitos de ação moral sobre nós mesmos*” (VEIGA-NETO, 2007, p. 40). Com relação às obras, podem ser assim analisadas: “ao primeiro eixo, pertencem a *História da Loucura*, *O nascimento da clínica* e *As palavras e as coisas*; ao segundo, a *História da Loucura* e *Vigiar e punir*; ao terceiro, a *História da Loucura* e a *História da Sexualidade*” (VEIGA-NETO, 2007, p. 40). Ou seja, *História da Loucura* é atravessada pelos três eixos, ao passo que *A Vontade de saber* separa-se de *Vigiar e punir* e se aproxima do segundo e terceiro volumes de *História da Sexualidade*, como pode ser observado no quadro abaixo:

<b>QUADRO 1</b>		
Os três Foucault, segundo critérios ontológicos de Morey (apud VEIGA-NETO, 2007, p. 41)		
<b>Ser-saber</b>	<b>Ser-poder</b>	<b>Ser-consigo</b>
como nos tornamos o que somos, como sujeitos...		
<b>de conhecimento</b>	<b>de ação</b>	<b>constituídos pela moral</b>

<p><i>História da Loucura</i>  <i>O Nascimento da Clínica</i>  <i>As Palavras e as Coisas</i>  <i>A Arqueologia do Saber</i></p>	<p><i>História da Loucura</i>  <i>Vigiar e Punir</i>  <i>A ordem do Discurso</i></p>	<p><i>História da Loucura</i>  <i>História da Sexualidade</i>  <i>(A Vontade de Saber; O uso dos Prazeres; e O Cuidado de si)</i></p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Gilles Deleuze faz sua análise destas três fases de Foucault, nas quais o saber, o poder e o si são a tripla raiz de uma problematização do pensamento:

São três dimensões irredutíveis, mas em implicação constante, ser, poder e si. São três “ontologias”. Por que Foucault apresenta que elas são históricas? Porque elas não designam condições universais. O Ser-saber é determinado pelas duas formas que assumem o visível e o enunciável em determinado momento, e a luz e a linguagem não são separáveis da “existência singular e limitada” que têm sobre determinado estrato. O Ser-poder é determinado nas relações de forças, as quais passam, elas próprias, por singularidades variáveis conforme a época. E o si, o ser-si, é determinado pelo processo de subjetivação, isto é, pelos locais por onde passa a dobra” (DELEUZE, 2005, p. 121-122).

Além dessa análise, Deleuze também formula três questões, nas quais o “eu” não designa um universal, mas um conjunto de posições singulares ocupadas: “que posso eu saber, ou como posso ver e enunciar em tais condições de luz e linguagem? Que posso fazer, a que poder visar e que resistência opor? Que posso ser, de que dobras me cercar ou como me produzir como sujeito?” (DELEUZE, 2005, p. 122).

Veiga-Neto (2007, p. 41) prefere usar o termo “domínios” em vez de fases ou eixos para evitar compreensões indevidas tanto de sucessão temporal em tais fases, como algo que existiu antes e não existe mais quanto de sentido espacial, geométrico, o que poderia sugerir uma certa regionalidade do pensamento foucaultiano. Veiga-Neto (2007, p. 37) percebe que nesta divisão de fases surgem alguns problemas, entre os quais o principal é que na terceira fase não há um método novo, pois a ética é um campo de problematizações que se vale tanto da arqueologia quanto da genealogia, o que leva alguns a afirmarem que, no terceiro Foucault, o método é arqueogenealógico. “Além do mais, tal periodização leva a pensar que cada fase encerra uma teoria e um conjunto de técnicas suficientes e independentes uma da outra – do discurso, do poder e da subjetivação” (VEIGA-NETO, 2007, p. 38).

Esta pesquisa tem como referencial teórico os escritos foucaultianos do *terceiro domínio* (Ser-consigo) que pressupõe os outros dois domínios – do “ser-saber” e o do “ser-poder” – operando simultaneamente. Esse terceiro domínio é fruto de diversas conferências e entrevistas, que culminou com a publicação do segundo e do terceiro volumes de *História da*

*sexualidade*, deslocando os estudos de Foucault para a questão da sexualidade na Antiguidade Greco-romana:

Para ele [Foucault], não interessa estudar os comportamentos, as condutas e as práticas sexuais em si, nem como eles foram e são representados pela Sociologia, Teologia, Filosofia, Biologia etc. Aqui, a sexualidade interessa não tanto em si mesma, como seria o caso para um sexologista; ela interessa por ser um modo, um caminho, muito importante de experimentar a subjetivação, pelo qual nos subjetivamos como seres de desejo (VEIGA-NETO, 2007, p. 80).

Diante disso, a sexualidade interessa na medida em que funciona como grande sistema de interdições, no qual cada um é levado a falar sobre si mesmo. Reconhecendo o ser humano como sujeito do desejo, Foucault tenta responder à pergunta: “através de quais jogos de verdade o ser humano se reconheceu como homem do desejo?” (FOUCAULT, 1994, p. 12). Segundo Veiga-Neto (2007, p. 81-82), Foucault ao falar de jogos de verdade está no plano da ética e remete a sua reflexão às relações entre o falso e o verdadeiro, que são construídas a partir do entendimento que cada um tem do mundo e de si mesmo. Sendo assim, Foucault deseja estudar as práticas discursivas para, olhando-as de fora, descobrir os regimes que as constituem e são por elas constituídos. Nessa perspectiva foucaultiana, a ética é entendida como o modo como o indivíduo se constitui a si mesmo como um sujeito moral de suas atitudes (VEIGA-NETO, 2007, p. 81).

As reflexões de Foucault sobre esse seu terceiro domínio foram interrompidas com sua morte, não chegando a desenvolver considerações específicas sobre a escola e as tecnologias do eu, que ela põe em movimento. Disso tudo decorre que o sujeito é um produto, ao mesmo tempo, dos saberes, dos poderes e da ética. Na seção seguinte pretende-se analisar esta constituição de subjetividades a partir do projeto *História da Sexualidade*.

### 2.3 A HISTÓRIA DA SEXUALIDADE E A CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE

Foucault em seus últimos anos de vida desenvolve um projeto de problematização da constituição da subjetividade na coleção *História da sexualidade*, ficando evidente que esses estudos tinham como proposta a ênfase na noção de “cuidado de si”, que embasará as pesquisas e análises de Foucault a partir do *uso dos prazeres e o cuidado de si*. Desta forma, faz-se necessário percorrer este itinerário de reflexão.

### 2.3.1 História da Sexualidade I: a vontade de saber

O pensamento de Michel Foucault é transversal, atravessando diversas áreas como Filosofia, Sociologia, História, Psicologia, Direito, etc. Mas sua questão central é a problematização da constituição do sujeito que atravessa suas obras. E essa tematização perpassa toda a obra do primeiro volume da História da Sexualidade, intitulada “a vontade de saber”, publicado em 1976. Juntamente com outros escritos, como *Vigiar e Punir* (1975) e de cursos proferidos no College de France, como *Em Defesa da Sociedade*, Foucault busca atrelar a questão da constituição dos saberes a modos de exercícios do poder em um dispositivo político.

Foucault afirma que o indivíduo moderno é fruto de uma produção disciplinar, de relações de poder, mas ele acrescenta a essa análise o conceito de biopoder que é essencial para a compreensão do indivíduo moderno enquanto sujeito.

Esse dispositivo é, simultaneamente, efeito e instrumento da expansão das estratégias de poder que colocam o indivíduo e a população na junção do biopoder. É graças a ele que o biopoder poderá chegar aos menores movimentos do corpo e as mais sutis emoções da alma do homem, constituindo-o sujeito de uma sexualidade (FONSECA, 2011, p. 81).

Primeiramente, deseja-se apresentar algumas reflexões de Foucault presentes na obra *História da Sexualidade: a vontade de saber* para, em seguida, refletir sobre alguns deslocamentos.

O primeiro capítulo da obra, intitulado “Nós, vitorianos”, Foucault, ao fazer alusão ao período inglês da Rainha Vitória, que marcou o Ocidente pela moral, pela ênfase na instituição familiar e no sexo conjugal, interroga “o caso de uma sociedade que desde há mais de um século se fustiga ruidosamente por sua hipocrisia, fala prolixamente de seu próprio silêncio, obstina-se em detalhar o que não diz, denuncia os poderes que exerce e promete liberar-se das leis que a fazem funcionar” (FOUCAULT, 1988, p. 15). Dessa forma, Foucault (1988, p. 15) expressa seu objetivo que consiste em “passar em revista não somente esses discursos, mas ainda a vontade que os conduz e a intenção estratégica que os sustenta”. Sua questão de pesquisa não é saber por que somos reprimidos, mas, “por que dizemos, com tanta paixão, com tanto rancor, contra nosso passado mais próximo, contra nosso presente, contra nós mesmos, que somos reprimidos?” (FOUCAULT, 1988, p. 15). Ou seja, a repressão é colocada como discurso pela sociedade, transformando a sexualidade em discurso. Assim, deseja-se refletir até que ponto a sexualidade é repressão ou um discurso de repressão. Esta temática é tratada e problematizada no segundo capítulo da obra.

Em suas reflexões levantam-se pelo menos três dúvidas sobre essa ‘hipótese repressiva’: a repressão do sexo seria mesmo uma evidência histórica? Houve alguma acentuação ou instauração de um regime de repressão ao sexo no século XIX? A repressão veio a se cruzar com um mecanismo de poder, que até então funcionaria sem contestação, para barrar-lhe a via? Acontece que, a partir do fim do século XVI, a “colocação do sexo em discurso”, em vez de sofrer um processo de restrição, foi, ao contrário, submetida a um mecanismo de crescente incitação, assim como as técnicas de poder exercidas sobre o sexo não obedeceram a um princípio de seleção rigorosa, mas de disseminação e implantação das sexualidades polimorfas.

Dessa forma, Foucault (1988, p. 43) afirma que

não obstante, através de tais discursos multiplicaram-se as condenações judiciais das perversões menores, anexou-se a irregularidade sexual à doença mental; da infância à velhice foi definida uma norma do desenvolvimento sexual e foram cuidadosamente caracterizados todos os desvios possíveis; organizaram-se controles pedagógicos e tratamentos médicos; em torno das mínimas fantasias, os moralistas e os médicos trouxeram à baila todo o vocabulário enfático da abominação.

Uma série de pequenos perversos desfilou no século XIX e foi entomologizada por seus psiquiatras: “os exibicionistas de Laségue; os fetichistas de Binet; os zoófilos e zooerastas de Krafft-Ebing; os automonossexualistas de Rohdeler; haverá os mixoscopófilos, os ginecomastos, os presbiófilos, os invertidos sexoestéticos e as mulheres disparêunicas” (FOUCAULT, 1988, p. 51). Segundo Foucault (1988, p. 51), esses belos nomes de heresias precisavam mais do que as velhas interdições, esta forma de poder exigia para se exercer tanto presenças constantes, atentas e curiosas, quanto proximidades, mediante exames e observações insistentes, requerendo um intercâmbio de discursos através de perguntas que extorquem confissões e de confidências que superam a inquisição. Prazer e poder, por um lado, prazer em exercer um poder que questiona, fiscaliza, esprieta, espia, investiga, apalpa e revela, por outro lado, prazer que surte em escapar e fugir deste poder, enganá-lo ou travesti-lo.

Foucault (1988, p. 54) exemplifica esta questão citando as instituições escolares e psiquiátricas, com sua numerosa população, sua hierarquia, suas organizações espaciais e seu sistema de fiscalização que constituem, ao lado da família, outra forma de distribuir o jogo dos poderes e prazeres, mas também indicam regiões de alta saturação sexual com espaços ou ritos privilegiados, como a sala de aula, o dormitório, a visita ou a consulta. “Nelas são solicitadas e implantadas as formas de uma sexualidade não conjugal, não heterossexual, não monogâmica” (FOUCAULT, 1988, p. 54). Sendo assim, “poder e prazer não se anulam; não

se voltam um contra o outro; seguem-se, entrelaçam-se e se relançam. Encadeiam-se através de mecanismos complexos e positivos, de excitação e de incitação” (FOUCAULT, 1988, p. 56). Ou seja, para Foucault (1988, p. 57), “nunca tantos centros de poder, jamais tanta atenção manifesta e prolixa nem tantos contatos e vínculos circulares, nunca tantos focos onde estimular a intensidade dos prazeres e a obstinação dos poderes para se disseminarem mais além”.

Foucault, no terceiro capítulo, discorre sobre os dois grandes procedimentos para produzir a verdade do sexo. Enquanto as civilizações como China, Índia, Japão, Roma e nações árabes-muçulmanas desenvolveram *ars erótica* (artes eróticas), a civilização ocidental foi a única a desenvolver a *scientia sexualis*. Foucault esclarece bem os dois procedimentos. “Na arte erótica, a verdade é extraída do próprio prazer, encarado como prática e recolhido como experiência; não é por referência a uma lei absoluta do permitido e do proibido, nem a um critério de utilidade, que o prazer é levado em consideração, mas, ao contrário, em relação a si mesmo” (FOUCAULT, 1988, p. 65). Já “a *scientia sexualis* desenvolvida a partir do século XIX, paradoxalmente, guarda como núcleo o singular rito da confissão obrigatória e exaustiva, que constituiu, no Ocidente cristão, a primeira técnica para produzir a verdade do sexo” (FOUCAULT, 1988, p. 77). Desde o século XIX, este rito fora desvinculando do sacramento da penitência e se emigrando para a pedagogia, para as relações entre adultos e crianças, para as relações familiares, a medicina e a psiquiatria. Foucault (1988, p. 101) desenvolve sua reflexão, pois deseja outra teoria do poder: ele quer pensar o sexo sem a lei, como se pensa o poder sem o rei. E com isso, pensar sobre o funcionamento de uma rede sutil de discursos, saberes, prazeres e poderes.

No quarto capítulo, Foucault reflete sobre o dispositivo de sexualidade, a partir do qual ele deseja instaurar uma outra teoria do poder. Foucault (1988, p. 100) reconhece que “permanecemos presos a uma certa imagem do poder-lei, do poder-soberania que os teóricos do direito e a instituição monárquica tão bem traçaram”. E assim, ele faz outro convite: “tentemos desembaraçar-nos de uma representação jurídica e negativa de poder, renunciemos a pensá-lo em termos de lei, de interdição, de liberdade e de soberania” (FOUCAULT, 1988, p. 101).

Primeiramente, o poder não é algo que se adquira, arrebate ou compartilhe, algo que se guarde ou deixe escapar, mas se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis (1988, p. 104). Na sequência, Foucault (1988, p. 104) afirma que as relações de poder não se encontram em posição de exterioridade com respeito a outros tipos de relações, mas lhe são imanentes e possuem lá onde atuam um papel produtor. Discorrendo

sobre sua nova teoria, Foucault esclarece que o poder vem de baixo, ou seja, não há, no princípio das relações de poder, e como matriz geral, uma oposição binária e global entre os dominadores e dominados, dualidade que repercute do alto a baixo e sobre grupos cada vez mais restritos até as profundezas do corpo social. Ao contrário, as correlações de forças são múltiplas que se formam e atuam nos aparelhos de produção, nas fábricas, nos grupos restritos e instituições. Em quarto lugar, as relações de poder são, ao mesmo tempo, intencionais e não subjetivas (FOUCAULT, 1988, p 105). E, por fim, que lá onde há poder há resistência, afirma-se que estamos necessariamente “no” poder e que dele nunca se escapa. Daí o caráter relacional das relações de poder: elas não podem existir senão em relação a uma multiplicidade de focos de resistência que representam o papel de alvo, de apoio, saliência que permite a apreensão – esses pontos de resistência estão presentes a toda a rede de poder. Enfim, as relações de poder são distribuídas de modo irregular: os pontos, os nós, os focos de resistência disseminam-se com mais ou menos densidade no tempo ou no espaço, às vezes provocando o levante de grupos ou indivíduos de maneira definitiva, inflamando certos pontos nos corpos, certos momentos da vida, certos tipos de comportamento (FOUCAULT, 1988, p. 106).

Segundo Foucault (1988, p. 114), “nas relações de poder, a sexualidade não é o elemento mais rígido, mas um dos dotados da maior instrumentalização: utilizável no maior número de manobras, e podendo servir de ponto de apoio, de articulação às mais variadas estratégias”. Sendo assim, parece possível distinguir, a partir do século XVIII, quatro conjuntos estratégicos, que desenvolvem dispositivos específicos de saber e poder a respeito do sexo: a) histerização do corpo da mulher; b) a pedagogização do sexo da criança; c) socialização das condutas de procriação; d) a psiquiatrização do prazer perverso.

A preocupação com o sexo aumentou ao longo do século XIX, e quatro figuras se esboçaram como objetos privilegiados de saber e alvos ou pontos de fixação de empreendimentos do saber: a mulher histérica, a criança masturbadora, o casal malthusiano, o adulto perverso.

Dessa forma, no início do século XIX, surgiu um novo dispositivo, o da sexualidade, que se superpõe ao da aliança, e que sem o pôr de lado, contribui para reduzir sua importância. Enquanto o dispositivo de aliança se estrutura em torno de um sistema de regras que define o permitido e o proibido, o prescrito e o ilícito, o dispositivo de sexualidade funciona de acordo com técnicas móveis, polimorfos e conjunturais de poder. Com o advento da psicanálise, é a “sexualidade que dá corpo e vida às regras da aliança, saturando-as de desejo (FOUCAULT, 1998, p. 124).

O sexo torna-se ligado às micropráticas do biopoder. E aqui se encontra a eficácia de sua ação sobre o corpo individual e sobre o corpo social, uma vez que atingem os desejos, os pensamentos e os atos mais sutis e também as condutas coletivas mais gerais da população. Por isso, o biopoder é fundamental no desenvolvimento do capitalismo, pois está diretamente ligado à possibilidade de uma utilização controlada dos corpos no aparelho de produção.

Todas as técnicas, mecanismos e estratégias disciplinares têm um único objetivo de aplicação: o corpo vivo do indivíduo.

A biopolítica do corpo e a biopolítica da população compõem a espécie de relações de poder que marcam a atualidade. É pelas disciplinas do corpo e pelas regulações da população que se desenvolve o poder sobre a vida. Nessa era do biopoder, administração dos corpos e a gestão calculista da vida supõem o desenvolvimento de técnicas disciplinares diversas para serem aplicadas a todos os lugares institucionais. Lugares esses em que a vida acontece (FONSECA, 2011, p. 87).

Por fim, no último capítulo da obra intitulado “Direito de morte e poder sobre a vida”, Foucault (1988, p. 150) afirma que o velho direito de causar a morte ou deixar viver foi substituído por um poder de causar a vida ou devolver à morte. Esse poder sobre a vida desenvolveu-se a partir do século XVII, em duas formas principais, que constituem dois polos de desenvolvimento interligados: anátomo-política do corpo humano (centra-se no corpo como máquina, no seu adestramento, na ampliação de suas aptidões, na extorsão de suas forças etc.) e uma biopolítica da população (que se centra no corpo-espécie, no corpo transpassado pela mecânica do ser vivo e como suporte dos processos biológicos: a proliferação, os nascimentos e a mortalidade, o nível de saúde, a duração da vida, a longevidade). Sendo assim, as disciplinas do corpo e as regulações da população constituem os dois polos em torno dos quais se desenvolveu a organização do poder sobre a vida. E com isso, há um outro deslocamento: da velha potência de morte, em que se simbolizava o poder soberano, para uma administração dos corpos e gestão calculista da vida.

Foucault (1988, p. 160) também discorre sobre o deslocamento de uma simbólica do sangue para uma analítica da sexualidade, pois, por muito tempo, o sangue constituiu um elemento importante nos mecanismos do poder. “Quanto a nós, estamos em uma sociedade do ‘sexo’, ou melhor, ‘sexualidade’: os mecanismos de poder se dirigem ao corpo, à vida, ao que a faz proliferar, ao que reforça a espécie, seu vigor, sua capacidade de dominar, ou sua aptidão para ser utilizada” (FOUCAULT, 1988, p. 161).

Segundo Foucault (1988, p. 171), “o dispositivo de sexualidade suscitou um de seus princípios internos de funcionamento mais essenciais: o desejo do sexo – desejo de tê-lo, de aceder a ele, de descobri-lo, liberá-lo, articulá-lo em discurso, formulá-lo em verdade”.

Esta obra é instigante e problematizadora, pois provoca a rever posturas e conceitos, principalmente ao fazer da sexualidade um objeto histórico de investigação, deseja apontar que é preciso ressignificar o que se concebe por sexualidade. A partir das reflexões de Foucault, percebe-se que a sexualidade é um saber proporcionado pelas relações de poder inerentes ao discurso científico. A vontade de saber sobre o sexo não garante a liberdade, pelo contrário, torna o corpo dócil e limitado e, sobretudo, reféns dos padrões comportamentais, por conta dos efeitos que o discurso da sexualidade exerce sobre cada um.

Mas o grande deslocamento que esta obra apresenta é a nova perspectiva de poder. Pois até então o poder que se tinha conhecimento, ao longo da história, se apresentava como aquilo que regula, ordena e, sobretudo, oprime as condutas dentro de um campo de ação. Entretanto, para Foucault é preciso reinventar o que, por costume, se concebe como poder. Durante toda a obra, o autor deixa claro que o poder não tem um centro nem um ponto de partida fixo. O poder nos atravessa e, dessa maneira, determina como pensamos e agimos e, sobretudo, como nos comportamos sexualmente. Sendo assim, a vontade de saber sobre o sexo é também vontade de poder, de modo que o discurso criado sobre a sexualidade sempre esteve envolto de relações de poder, relações estas, que historicamente controlam e oprimem o sexo. O interessante da analítica foucaultiana é sua concepção de que o poder também produz e incita e, por isso, não é unicamente repressor. E acima de tudo, as relações de poderes e saberes produzem sujeitos, que dentre tantos outros discursos, são atravessados pelo discurso da sexualidade.

### 2.3.2 A História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres

Michel Foucault, dando continuidade ao primeiro volume da *História da Sexualidade*, publicou seu segundo volume, tendo como fio condutor a seguinte questão: “de que maneira, por que e sob que forma a atividade sexual foi constituída como campo moral?” (1994, p. 17). Ou seja, Foucault estuda e analisa como a atividade sexual se constituiu na Grécia Clássica como domínio de prática moral e modo de subjetivação características do projeto de uma “estética da existência”.

Foucault acredita que mediante as normalizações, controles e vigilâncias ainda há espaço para uma liberdade na construção ética do sujeito. Para tal postura, Foucault retoma o pensamento grego e ressalta suas práticas e discursos sobre a existência. Seu trabalho agora se direciona para uma ética apoiada na reflexão sobre si.

Em sua nova abordagem, Foucault encaminha-se no sentido de realizar uma história da moral. Compreender que “ética é a própria relação consigo, fazer a história da moral é fazer a história da subjetivação em função das técnicas de si” (FONSECA, 2011, p. 99). Nesta obra, Foucault permite compreender que a problematização do sexo e dos atos a ele ligados permanecem presentes desde o pensamento grego, passando pela moral cristã até nas sociedades europeias modernas, porém não houve uma continuidade entre as formulações morais.

O interesse de Foucault é fazer uma genealogia da ética. Compreender a maneira pela qual foram formulados os temas de austeridade tornados recorrentes sobre os quatro eixos da experiência que os gregos gozavam de liberdade e autonomia em relação a interdições civis, sociais e religiosas: a relação com o corpo, a relação com a esposa, a relação com os rapazes e a relação com a verdade. Uma elaboração de um modo de ser. Atitudes de autoconhecimento de controle de aperfeiçoamento e de transformação de si, enfim, “práticas de si” que estão no fundamento da ação moral. Portanto existe uma vinculação entre ação moral e as práticas de si.

A obra *O uso dos prazeres* divide-se em cinco eixos: I - A problematização moral dos prazeres; II - Dietética; III - Econômica; IV - Erótica; V - O verdadeiro amor. Foucault nesta obra modifica o seu projeto original e volta à Antiguidade deixando de falar da sexualidade no século XIX. Ele analisa como se formou o “homem do desejo” e coloca importantes questões sobre a formação da moral.

Para a compreensão da problematização moral dos prazeres que determina os aspectos gerais da interrogação moral, Foucault parte das noções de *aphrodisia*, *chresis*, *enkrateia* e *sophrosune*. “*Aphrodisia* são atos, gestos, contatos, que proporcionam uma certa forma de prazer” (FOUCAULT, 1994, p. 53). Dessa forma, a questão ética não é ‘quais desejos?’ ou ‘quais atos?’ ou ‘quais prazeres’, mas como que força se é levado ‘pelos prazeres e pelos desejos’. A preocupação moral dos *aphrodisia* é controlar os excessos da atividade sexual. Mas surge outra questão: ‘como usar os prazeres’. *Chresis* aponta para aquilo que deve ser submetida a prática sexual para que seja uma prática moral.

O uso da dinâmica entre atos, prazeres e desejos, portanto, a *chresis*, no pensamento da Antiguidade, é definido levando-se em consideração três estratégias. São elas: a estratégia da necessidade, a estratégia do momento oportuno e a estratégia que consiga a posição social de quem pratica os *aphrodisia* (FONSECA, 2011, p.106).

A partir das ideias de necessidade, conveniência e *status* social, a *chresis* estabelece o regime que o indivíduo deve se impor a fim de que o uso que se fez do seu sexo seja um uso

moral. E essa atividade é moderada, limitada e regulada pelo princípio da temperança, cujo significado Foucault apresenta da seguinte forma:

A temperança não pode tomar a forma de uma obediência a um sistema de leis ou a uma codificação das condutas; ela também não pode valer como um princípio de anulação dos prazeres; ela é uma arte, uma prática dos prazeres que é capaz, ao “usar” daqueles que são baseados na necessidade de se limitar ela própria (FOUCAULT, 1994, p. 71).

A virtude na ordem dos prazeres não é concebida como um estado de integridade, mas como uma relação de dominação que tem a ver com a expressão *enkrateia* que traduz a atitude que é necessária à moral dos prazeres e que se manifesta no bom uso que se faz deles. A *enkrateia* “se caracteriza, sobretudo, por uma forma ativa de domínio de si que permite resistir ou lutar e garantir sua dominação, no terreno dos desejos e dos prazeres” (FOUCAULT, 1994, p. 80).

O melhor é dominar os prazeres sem se deixar vencer por eles; e não o fato de não recorrer a eles. O uso dos prazeres constitui um campo de apreciação e de escolhas morais e modos de subjetivação dados por modos de sujeição, substância ética e formas de elaboração e teleologia moral. Essa prática de domínio de si só se efetiva pelo exercício, pelo hábito.

O último elemento constitutivo da moral está na noção de *sophrosune* que é entendida como “o estado que se tende a alcançar pelo exercício do domínio e pelo comedimento na prática dos prazeres” (FOUCAULT, 1994, p. 97). Além disso, segundo Foucault, ela é caracterizada como uma liberdade. Mas uma liberdade que “é poder que se exerce sobre si, no poder que se exerce sobre os outros” (FOUCAULT, 1994, p. 99). Uma liberdade que exige ação, poder, força e capacidade de dominação. Ou seja, para Foucault, não há liberdade sem uma relação de poder. Além disso, é somente em uma relação com a verdade que se pode conceber esse tipo de dominação de si. O uso comedido dos prazeres sexuais, portanto livre, só é possível a partir de uma relação com a verdade. E esta relação com a verdade é uma condição estrutural, instrumental e ontológica da instauração do sujeito temperante, abrindo-se para uma Estética da Existência.

O conjunto das noções de *chresis*, *aphrodisia*, *enkrateia* e *sophrosune* representa um quadro de referência para que as condutas sejam elaboradas no interior de um campo ético. Esses elementos possibilitam compreender a produção de uma vida bela, a partir da relação consigo, a “Estética da Existência”.

São em referência aos cuidados com o corpo, ao casamento e ao amor pelos rapazes, questões sobre a vida que impera a liberdade, que procurou-se “estilizar uma liberdade: aquela que o homem ‘livre’ exerce sobre sua atividade” (FOUCAULT, 1994, p. 89). Os

capítulos “Dietética”, “Econômica” e “Erótica” da obra *O uso dos prazeres* tratam dessas formas de estilização da conduta.

#### a) Dietética

A Dietética é o domínio em que é estilizada a relação do indivíduo com o próprio corpo. Na Dietética é descrito o paradoxo dos gregos em praticarem, aceitarem e valorizarem as relações entre homens e rapazes, onde os filósofos conceberam e edificaram uma moral de abstenção. A preocupação era muito mais dietética do que terapêutica, era uma questão de regime, pois visava regular uma atividade importante para a saúde.

Segundo Foucault (1994, p. 133), “a dieta não tem por finalidade conduzir a vida o mais longe possível no tempo, nem o mais possível no desempenho, mas torná-la útil e feliz nos limites que lhe foram fixados”. A dietética é uma técnica de existência. É uma prática que demanda reflexão e prudência. Neste sentido, “Enquanto os medicamentos ou as operações agem sobre o corpo, o regime se dirige à alma e lhe inculca princípios” (FOUCAULT, 1994, p. 136).

O ato sexual não é percebido pelos gregos como um mal, mas sim como o jogo do domínio, a força e a vida do homem. A atividade sexual se inscreve no amplo horizonte da morte e da vida, ela se torna necessária porque o indivíduo é destinado a morrer e para que, de certa maneira, ele escape à morte (FOUCAULT, 1994, p. 170). Na Dietética supõe um cuidado de si sobre si.

#### b) Econômica

A reflexão de Foucault parte da obra *Econômica*, de Xenofonte, que “contém o tratado de vida matrimonial mais desenvolvido que a Grécia clássica nos deixou” (FOUCAULT, 1994, p. 193). A Econômica está associada com as artes de governo. Ou seja. Foucault discorre como as relações vão conduzir o governo de si e o governo do outro. No fundo, o autor destaca a importância da temperança no uso dos prazeres. “O texto [de Xenofonte] se apresenta como um conjunto de preceitos relativos à maneira de governar o próprio patrimônio” (FOUCAULT, 1994, p. 193). É neste contexto de uma arte da economia que Xenofonte coloca o problema das relações entre marido e esposa.

Segundo Foucault (1994, p. 194ss), a temperança do marido diz respeito a uma arte de governar, de se governar, e de governar uma esposa. Em três itens se desenvolve o tema do que o estado de casamento exige, da parte do homem:

- A dupla obrigação de limitar as atividades sexuais ao casamento concerne o equilíbrio da cidade, sua moralidade pública, as condições de uma boa procriação, e não os deveres recíprocos atinentes a uma relação dual entre os cônjuges;
- Esforço em fazer reinar um espírito de concórdia em sua casa e em suas posses, pois demanda domínio sobre si;
- Uma casa que deve prosperar na boa ordem, e cuja manutenção deve ser, aos olhos de todos, a imagem e a garantia de um bom governo, obrigado a fazer funcionar, nas formas da desigualdade própria ao casamento, e à natureza da mulher, as regras da justiça.

Para o homem casado, ser temperante no uso dos prazeres sexuais significa ser capaz de bem conduzir sua vida e a vida dos que dele dependiam.

### c) Erótica

A “Erótica” problematiza de que maneira o homem poderá assegurar seu domínio não cedendo aos outros, relacionando o homem com o governo da cidade, pois “quando no jogo das relações de prazer desempenha-se o papel de dominado, não se pode ocupar, de maneira válida, o lugar de dominante no jogo da atividade cívica e política” (FOUCAULT, 1994, p. 274). Ou seja, não se pode aceitar a autoridade de um chefe que se identificou outrora com o papel de objeto de prazer para os outros. Amar os rapazes era uma prática livre, no sentido de que era não somente permitida pelas leis como também admitida pela opinião. Essa prática era envolta em apreciações diversas e atravessada por um jogo de valorizações e desvalorizações complexas. A relação sexual é sempre pensada a partir da polaridade que opõe atividade e passividade. É percebido como a relação entre superior e inferior, aquele que domina e aquele que é dominado. Experimentar volúpia, ser sujeito de prazer com um rapaz não constituía problema para os gregos. O rapaz ao ceder se contentava em dar prazer ao outro. A relação sexual com o rapaz demandava, portanto, da parte de cada um dos parceiros, condutas particulares. Tal relação desencadeia certos elementos a serem analisados.

Nesta seção, Foucault discorre sobre a importância da Filosofia nessa relação de governo de si e dos outros:

O que a Filosofia é capaz de mostrar é, de fato, como tornar-se ‘mais forte do que a si próprio’ e quando se chega aí ela fornece, além disso, a possibilidade de prevalecer sobre os outros. Ela é por si mesma princípio de comando posto que é ela, e somente ela, que é capaz de dirigir o pensamento [...]. Vê-se que a Filosofia é

um bem necessário à sabedoria do jovem; entretanto, não para desviá-lo para uma outra forma de vida mas para permitir-lhe exercer o domínio de si e a vitória sobre os outros no difícil jogo das provas a serem enfrentadas e da honra a ser salvaguardada ( FOUCAULT, 1994, p. 266).

Por fim, Foucault dedica um capítulo para refletir sobre o verdadeiro amor, na qual vai problematizar a relação do sujeito com a verdade. O movimento do sujeito é a construção da verdade de si. Foucault (1994, p. 297-307) apresenta alguns deslocamentos essenciais em relação ao jogo de questões tradicionais nos debates sobre o amor:

- Passagem da questão da conduta amorosa à interrogação sobre o ser do amor;
- Passagem da questão da honra do rapaz para a questão do amor da verdade;
- Passagem da questão da dissimetria dos parceiros para a questão da convergência do amor;
- Passagem da virtude do rapaz amado para o amor do mestre e para sua sabedoria.

Foucault, com esta obra, não quer desconstruir nada, mas ter um outro olhar sobre as questões apresentadas, de tal forma que cada homem busque transformar-se de objeto em sujeito, refletindo sobre a questão: como fazer do objeto do prazer o sujeito senhor de seus prazeres?

É nessa reflexão, que Foucault colocou a questão das relações complexas entre o amor, a renúncia aos prazeres e o acesso à verdade.

Em *O uso dos prazeres*, buscou-se identificar um sujeito e a sua constituição. Sujeito moral constituído no universo do pensamento e das práticas da civilização grega do século IV a.C. é o produto de uma ética de uma Dietética, de uma Econômica e de uma Erótica, enquanto domínios de problematização moral que permitam estilizar a liberdade. Trata-se não da elaboração de preceitos de valor universal, mas de considerações úteis ao indivíduo, a fim de que ele se constitua como sujeito de sua moral, com vistas a dar à sua existência a forma mais bela possível (FONSECA, 2011, p.114).

### 2.3.3 História da Sexualidade 3: o cuidado de si

A obra *História da Sexualidade 3: o cuidado de si* é de grande significância dentro dos escritos foucaultianos, pois nela Foucault intensifica sua reflexão sobre a maneira como o próprio indivíduo se constitui enquanto sujeito. Este terceiro volume compõe parte de um projeto de reflexão sobre o sujeito que Foucault iniciou a desenvolver, mas não concluiu, devido a sua morte, em 1984. O que muda em relação a suas obras anteriores é que na referida

obra se colocam como temas centrais as formas de constituição do sujeito segundo procedimentos de uma ética apoiada na reflexão sobre si, não havendo, nesse processo de constituição do indivíduo, a presença prescritiva dos códigos, interditos e mecanismos disciplinares tratados até então, essenciais para a compreensão da constituição do indivíduo moderno.

Para problematizar esta questão, Foucault faz nesta obra um deslocamento histórico do século IV a.C. para os séculos I e II da nossa era, analisando e problematizando as questões da subjetivação à luz da civilização greco-romana. Nesta sua reflexão, Foucault desenvolve uma arte da existência atravessada por aquilo que pode ser designado por uma Cultura de si.

A obra é constituída de seis seções, cujos títulos principais são os seguintes: I – Sonhar com os próprios prazeres; II – A cultura de si; III – Eu e os outros; IV – O corpo; V – A mulher; VI – Os rapazes.

Primeiramente, faz-se necessário compreender esta obra inserida no conjunto do pensamento foucaultiano, a fim de entender e problematizar os deslocamentos efetivados por Foucault. Em seguida, a reflexão focará sobre a Cultura de si e em seu processo de constituição de sujeitos.

Depois do estudo das formas e das práticas discursivas que articulam o saber – arqueologia do saber – e do exame das relações múltiplas, das estratégias abertas e das técnicas racionais que articulam o exercício dos poderes – genealogia do poder –, Foucault opera, em sua história da sexualidade, um novo deslocamento para analisar as formas de subjetivação em termos das diferentes modalidades de relação consigo através dos quais o indivíduo se constitui e se reconhece como sujeito de uma sexualidade, tomando como domínio de referência e campo de investigação aquilo que se poderia chamar de história do homem do desejo.

Diante disso, a sexualidade interessa na medida em que funciona como grande sistema de interdições, no qual cada um é levado a falar sobre si mesmo. Reconhecendo o ser humano como sujeito do desejo, Foucault tenta responder à pergunta: “através de quais jogos de verdade o ser humano se reconheceu como homem do desejo?” (FOUCAULT, 1994, p. 12). Segundo Veiga-Neto (2007, p. 81-82), Foucault ao falar de jogos de verdade está no plano da ética e remete a sua reflexão às relações entre o falso e o verdadeiro, que são construídas a partir do entendimento que cada um tem do mundo e de si mesmo. Sendo assim, Foucault deseja estudar as práticas discursivas e não-discursivas para, olhando-as de fora, descobrir os regimes que as constituem e são por elas constituídos. Nessa perspectiva foucaultiana, a ética

é entendida como o modo “como o indivíduo se constitui a si mesmo como um sujeito moral de suas atitudes” (VEIGA-NETO, 2007, p. 81).

Pode-se afirmar que o sujeito constituiu o tema geral da pesquisa de Foucault. O próprio filósofo reconhece isso em um de seus últimos escritos:

Eu gostaria de dizer, antes de mais nada, qual foi o objetivo do meu trabalho nos últimos vinte anos. Não foi analisar o fenômeno do poder nem elaborar os fundamentos de tal análise. Meu objetivo, ao contrário, foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos (FOUCAULT, 1995, p. 231).

Foucault não investiga o fundamento segundo o qual um sujeito pode conhecer verdades sobre o mundo, mas problematiza os processos históricos segundo os quais as estruturas de subjetivação ligaram-se a discursos de verdade. Dessa forma, suas pesquisas investigam “historicamente os procedimentos através dos quais, na história, os discursos de verdade transformam, alienam e informam os sujeitos e as subjetividades se constroem e fazem um trabalho de modificação sobre si mesmas” (PORTOCARRERO, 2008, p. 282).

Foucault dedica uma seção do terceiro volume da História da Sexualidade para tratar do tema da Cultura de si. Segundo Foucault (2009, p. 49)

Pode-se caracterizar brevemente essa “cultura de si” pelo fato de que a arte da existência – a *techne tou biou* sob as suas diferentes formas – nela se encontra dominada pelo princípio segundo o qual é preciso “ter cuidado consigo mesmo”; é esse princípio do cuidado de si que fundamenta a sua necessidade, comanda o seu desenvolvimento e organiza a sua prática.

Sendo assim, a cultura de si caracteriza-se por constituir no trabalho de aplicação de si sobre si. E, enquanto tal, mostra-se como uma atividade que envolve considerações a respeito do tempo que a ela deve ser dedicado, assim como das receitas e exercícios que devem acompanhá-la, a fim de que constitua efetivamente no procedimento que leve à verdadeira conversão a si, a partir do autoconhecimento e do domínio sobre si.

Para isso, faz-se necessário converter-se a si, que segundo Foucault (2009, p. 70), “é afastar-se das preocupações com o exterior, dos cuidados com a ambição, do temor diante do futuro”. Ou seja, é pertencer a si, estar em posse de si, ser seu. “É a experiência de si que se forma nessa posse não é simplesmente a de uma força dominada, ou de uma soberania exercida sobre a força prestes a se revoltar; é a de um prazer que se tem consigo mesmo” (FOUCAULT, 2009, p. 70).

Diante disso, Foucault (2009, p. 72) constata que “é no quadro dessa cultura de si, de seus temas e de suas práticas que foram desenvolvidas, nos primeiros séculos de nossa era, as reflexões sobre a moral dos prazeres; é preciso olhar para esse lado a fim de compreender as transformações que puderam afetar essa moral”.

Cabe ressaltar que o exercício de reflexão sobre si, incitado por diversas correntes filosóficas, não deve ser entendido como restrito aos filósofos, mas como prática social que todo homem livre deveria encampar. Além disso, as técnicas de si se configuram não somente em práticas pessoais, mas também sociais. Ter governo sobre si era condição indispensável para que se governasse a outros. Muitas vezes, tais práticas se davam também sob a guarda e acompanhamento de um mestre. Ou seja, a arte da existência era tanto uma relação consigo quanto uma relação com outros. Assim Foucault escreve: “Tem-se aí um dos pontos mais importantes dessa atividade: ela não constitui um exercício de solidão, mas sim uma verdadeira prática social” (FOUCAULT, 2009, p. 57). Dessa forma, o cuidado de si “aparece como uma intensificação das relações sociais” (FOUCAULT, 2009, p. 58).

“Após a crítica à interdição, ao controle, à normalização e, acima de tudo, a crítica à produção das disciplinas, surgem vozes de liberdade e de constituição ética dos indivíduos ligados à estilização da vida e dos atos” (FONSECA, 2011, p. 97).

Foucault pensou a relação de si para consigo mesmo e em que consistiam tais relações, comumente identificadas como *práticas de si*. A nova preocupação com a longa duração o permitiu identificar como o *cuidado de si* aparece ao longo da história ocidental, não como uma invariante, mas com diferentes significações em diferentes contextos e épocas.

Sobre a distinção encontrada entre a moral da Grécia do período clássico e a dos séculos I e II no mundo greco-romano, Foucault mostra que esta se deu na perspectiva em que o indivíduo passou a se pensar como sujeito moral:

A moral sexual exige, ainda e sempre, que o indivíduo se sujeite a uma certa arte de viver que define os critérios estéticos da existência; mas essa arte se refere cada vez mais a princípios universais da natureza e da razão, aos quais todos devem cuidar-se e da mesma maneira, qualquer que seja seu *status* (FOUCAULT, 2009, p. 72).

E na sequência, Foucault destaca a importância do ocupar-se de si mesmo, do domínio de si:

Através de exercícios de abstinência e domínio que constituem a *askésis* necessária, o lugar atribuído ao conhecimento de si torna-se mais importante: a tarefa de se pôr à prova, de se examinar, de controlar-se numa série de exercícios bem definidos, coloca a questão da verdade – da verdade do que se é, do que se faz e do que se é capaz de se fazer – no cerne da constituição do sujeito moral (FOUCAULT, 2009, p. 72).

Portanto, Foucault, com esta obra, rompeu com as metanarrativas iluministas, dentre as quais a que pode ser sintetizada na expressão: *o sujeito desde sempre aí*. Diversos filósofos destacam dentro dessa concepção, entre os quais Descartes – com o dualismo *res cogitans/res extensa* –, Leibniz – com sua filosofia da mônada –, e Kant – que concebe o ser humano como

sujeito *a priori* do conhecimento. Em vez de aceitar que o sujeito é algo sempre dado, acabado, como uma entidade que preexiste ao mundo social, “Foucault dedicou-se ao longo de sua obra a averiguar não apenas como se constituiu essa noção de sujeito da Modernidade, como, também, de que maneiras nós mesmos nos constituímos como sujeitos modernos” (VEIGA-NETO, 2007, p. 107).

Deleuze (2005, p. 124), ao analisar os escritos de Foucault, afirma que Foucault se interessa pelas condições de produção, como pode ser visto:

Ele não faz uma história das mentalidades, mas das condições nas quais se manifesta tudo o que tem uma existência mental, os enunciados e o regime de linguagem. Ele não faz história dos comportamentos, mas das condições nas quais se manifesta tudo o que tem uma existência visível, sob um regime de luz. Ele não faz uma história das instituições, mas das condições nas quais elas integram relações diferenciais de forças, no horizonte de um campo social. Ele não faz uma história da vida privada, mas das condições nas quais a relação consigo constitui uma vida privada. Ele não faz uma história dos sujeitos, mas dos processos de subjetivação.

O próprio Foucault se questionou se a cultura de si rompia com a ética tradicional do domínio de si. Assim ele responde: “É claro que não, mas deslocamento, desvio e diferença de acentuação” (FOUCAULT, 2009, p. 72).

Portanto, Foucault apontou no terceiro volume da História da Sexualidade para uma espécie de gozo que se tem ao perceber-se como conhecedor de si mesmo. O cuidar-se de si é “um princípio válido para todos, todo o tempo e por toda a vida” (FOUCAULT, 2009, p. 53). “Portanto, não há idade para ocupar-se consigo” (FOUCAULT, 2009, p. 54). Além disso, Foucault (2009, p. 70) afirma: “Alguém que conseguiu, finalmente, ter acesso a si próprio é, para si, um objeto de prazer”. Mas toda esta reflexão só foi possível graças ao encontro que Foucault teve com a filosofia antiga e que possibilitou um deslocamento em seu pensamento.

#### 2.4 FOUCAULT E O ENCONTRO COM A FILOSOFIA ANTIGA: DESLOCAMENTO EM SEU PENSAMENTO

No itinerário filosófico de Foucault um acontecimento possibilitou um deslocamento em seu pensamento: o encontro com a filosofia antiga, principalmente os diálogos de Platão, que lhe vem apresentar um novo sentido para a Filosofia que é compreendida como “modo de vida”. Deseja-se, primeiramente, compreender o sentido da Filosofia na perspectiva platônica para, em seguida, refletir sobre a acolhida e emprego deste conceito em suas obras.

Pierre Hadot (1999) reflete sobre o sentido da palavra Filosofia e de seu emprego desde os primórdios do pensamento. Segundo o autor, “é provável, em todo caso, que

[Sócrates] teria usado essa palavra dando-lhe o sentido corrente da época, isto é, ele teria empregado, como se fazia então, para designar a cultura geral que os sofistas e outros poderiam conceder a seus alunos” (HADOT, 1999, p. 69). Com os sofistas, a Filosofia adquire uma vinculação com a aquisição de técnicas retóricas para o uso político. É neste contexto dos sofistas que surge Sócrates, com uma forma revolucionária de filosofar. Sócrates cultiva filosoficamente os seus interlocutores e discípulos, através do diálogo, e os leva a examinar-se, a tomar consciência de si mesmos. “Como um ‘tavão’, fustiga seus interlocutores com questões que os obrigam a prestar atenção em si mesmos, a tomar cuidado consigo mesmos” (HADOT, 1999, p. 55). Dessa forma, após ter dialogado com Sócrates, seu interlocutor já não sabe muito bem por que age. Ele toma consciência das contradições de seu discurso e de suas próprias contradições internas.

Mas somente com Platão que um novo sentido é dado à palavra Filósofo e à Filosofia, de maneira especial através de sua obra *Banquete*, em que Platão descreve o modo de vida de Sócrates como o modelo de filósofo. Dessa forma, Filosofia passa a ser compreendido como *modo de vida*. “Filosofar não é mais, como queriam os sofistas, adquirir um saber, ou um saber-fazer, um *Sophia*, mas é pôr-se a si mesmo em questão, pois experimenta-se o sentimento de não ser o que se deveria ser” (HADOT, 1999, p. 56).

A experiência do filósofo não é apenas racional ou teórica. Ela é prática e vital. A busca pela verdade consiste na vivência da filosofia como forma de vida. A este respeito, Pierre Hadot (1999, p. 55-56) nos traz contribuições importantes:

No fim das contas, após ter dialogado com Sócrates, seu interlocutor toma distância em relação a si mesmo, desdobra-se, uma parte de si mesmo identificando-se, de agora em diante, com Sócrates no acordo mútuo que este exige de seu interlocutor em cada etapa da discussão. Opera-se nele uma tomada de consciência de si; ele se põe a si mesmo em questão.

Para Hadot (1999), há uma reviravolta na vida do homem que se encontra com Sócrates e seu estilo de vida. Há uma subversão total dos valores, das certezas, dos dogmas. Sócrates é um incômodo do qual os homens gostariam de evitar, a fim de que permaneçam, em certo sentido, evitando a si mesmos. A missão de Sócrates é fazer com que os homens tomem consciência de seu não-saber.

Na obra *O Banquete* há uma série de discursos que os participantes desenvolverão em honra de *Eros*, sendo que a intervenção de Sócrates, mesmo chegando atrasado, é tão longa quanto a de todos os outros oradores reunidos. Nestes discursos, “*Eros* e Sócrates personificam, um de uma maneira mítica, outro de maneira histórica, a figura do filósofo”. (HADOT, 1999, p. 72).

Dessa forma, Hadot analisa a relação de *Eros* e Sócrates com a filosofia. Para isso, serve-se da descrição mítica de Diotima, que de uma maneira muito hábil e bem-humorada, aplica-se ao mesmo tempo a *Eros*, a Sócrates e ao filósofo. Segundo Hadot (1999, p. 75), “esse retrato de *Eros*-Sócrates é, a um tempo, o retrato do filósofo, na medida em que, filho de Poros e de Penia, *Eros* é pobre e deficiente, mas sabe, por sua habilidade, compensar sua pobreza, sua privação e sua deficiência”. Sendo assim, no discurso de Diotima, *Eros* é filósofo pois está a meio caminho entre a *sophia* e a ignorância, de tal forma que “o filósofo jamais atingirá a sabedoria, mas pode progredir em sua direção” (HADOT, 1999, p. 78). Ou seja, segundo o *Banquete* de Platão, a filosofia não é a sabedoria, mas um modo de vida, sendo o filósofo um mediador, como *Eros*, que revela aos homens alguma coisa do mundo dos deuses, do mundo da sabedoria. Para muitos pode ser surpreendente esta noção de filósofo, pois como *Eros*, é desmistificado no *Banquete*, passando do posto de deus ao de *daímon*. A partir da concepção platônica, o filósofo não é mais aquele que recebe dos sofistas um saber acabado, mas o que tem consciência de sua deficiência e, ao mesmo tempo, do desejo que existe em si e que o atrai para o belo e para o bem (HADOT, 1999, p. 80).

Então, a filosofia seria uma experiência modificadora de si, uma experiência do pensar a própria história para saber como podemos ser de outra forma, como pensar de outro modo. Uma experiência modificadora de si, como processo criativo de fazer da vida uma obra de arte.

Além disso, Hadot salienta a filosofia como exercício espiritual, noção esta encontrada nas escolas filosóficas desde os platônicos até os estóicos. A filosofia como exercício espiritual (*askesis*) tem por objetivo formar a alma dos alunos. É um exercício de transformação do modo de pensar e de ser.

O cuidado de si é, portanto, indissolavelmente cuidado da cidade e cuidado dos outros, como se vê pelo exemplo do próprio Sócrates, cuja razão de viver é ocupar-se com os outros. Há em Sócrates um aspecto ao mesmo tempo “missionário” e “popular”, que se reencontrará posteriormente em certos filósofos da época helenística (HADOT, 1999, p. 67).

É preciso, para tanto, a filosofia resguardar aquilo que ela tem de mais precioso, a saber, sua liberdade, sua autonomia de qualquer forma de poder hegemônico, de qualquer discurso instituído, de qualquer verdade universalizada. É concebendo a filosofia como projeto sempre aberto e em construção, como metamorfose conceitual, que se deseja que ela faça parte, de forma efetiva, do cotidiano da vida, pois, para Platão, o filósofo integra discurso e modo de vida, de tal forma que a pessoa é o que fala e fala o que se é. Esta filosofia como

modo de vida é conseguida pela vida em comum (convívio), diálogo (interlocução), exercícios espirituais, etc.

Foucault, retomando a espiritualidade antiga, mediante a ascese, através de exercícios espirituais, sobressai “a busca, a prática, a experiência mediante as quais o sujeito opera sobre si próprio as transformações necessárias para ter acesso à verdade” (FOUCAULT, 2010, p. 16).

Para Foucault, “desde o personagem de Sócrates, interpelando os jovens para lhes dizer que se ocupem consigo até o ascetismo cristão, que dá início à vida ascética com o cuidado de si, vemos uma longa história da noção de *epiméleia heautou*” (FOUCAULT, 2011, p.11). No entanto, nessa história do pensamento, será com Platão que Foucault irá se apropriar mais detidamente a respeito da noção de cuidado de si.

A obra definida como essencial para esta análise será Alcibíades, que para o filósofo francês, se trata da primeira e única teoria global entre todos os textos de Platão sobre a emergência teórica da *epiméleia heautón* (FOUCAULT, 2010, p. 44).

Foucault irá afirmar que o cuidado de si designa o conjunto de transformações de si que constituem a condição necessária para se ter acesso a verdade (FOUCAULT, 2010, p.17), já que é “a verdade que ilumina o sujeito, a verdade é o que lhe dá beatitude; a verdade é o que lhe dá tranquilidade de alma. Em suma, na verdade e no acesso a verdade, há alguma coisa que completa o próprio sujeito, que completa o ser mesmo do sujeito e que o transfigura” (FOUCAULT, 2010, p.16).

Neste contexto, segundo Foucault, o filósofo é o operador da passagem da *stultitia* (aquele que não tem cuidado consigo mesmo) à *sapientia*. Assim como o mestre é o operador na reforma do indivíduo e na formação do indivíduo com o sujeito. É o mediador na relação do indivíduo com sua constituição de sujeito (FOUCAULT, 2010, p. 117-119).

O “cuidado de si” desemboca, para Foucault, em uma estilização da existência ou estética da existência, onde o homem arma sua vida de acordo com sua escolha, como expressão máxima da sua liberdade. O cuidado de si está disponível a todos os homens que podem escolher esse caminho como estilo de vida. A vida passa a ser definida como uma obra de arte .

Dessa forma, na próxima seção, aprofundar-se-á a noção do cuidado de si e sua relação com os regimes de verdade na constituição de subjetividades.

## 2.5 A FILOSOFIA, O CUIDADO DE SI E A ARTICULAÇÃO ENTRE SUBJETIVIDADE E VERDADE

Foucault, na obra *Hermenêutica do Sujeito*, apresenta uma investigação sobre a noção de “Cuidado de Si” que, bem mais do que o famoso “Conhece-te a ti mesmo”, organiza as práticas da filosofia. Retomando a espiritualidade antiga, mediante a ascese, através de exercícios espirituais, sobressai “a busca, a prática, a experiência mediante as quais o sujeito opera sobre si próprio as transformações necessárias para ter acesso à verdade” (FOUCAULT, 2010, p. 16).

Foucault (2010) tenta reconstruir a história da cultura greco-romana no tocante a relação entre o sujeito e a verdade, através de ascetes e práticas de si. Nesse contexto, ele também chama atenção para o fato de que na modernidade houve uma inversão do *cuidado de si* para o *conhecimento de si*. Essa alteração seria produto do *momento cartesiano*. Ou seja, com o advento da racionalidade ocidental moderna, o preceito ético do cuidado de si foi ofuscado pelo preceito délfico do conhecimento de si, em que o acesso à verdade se daria apenas via *cogito*, e não mediante um trabalho intenso e ético sobre si mesmo.

De modo que podemos ter acesso ao real por um ato meramente racional, filosófico e não mediante uma ascese, uma atitude ética e espiritual por si mesmo. Em que, compreende-se por *filosofia*:

[...] esta forma de pensamento que se interroga, não certamente sobre o que é verdadeiro e sobre o que é falso, mas sobre o que faz com que haja e possa haver verdadeiro e falso, sobre o que nos torna possível ou não separar o verdadeiro do falso [...] creio que poderíamos chamar de “espiritualidade” o conjunto de buscas, práticas e experiências tais como as purificações, as ascetes, as renúncias, as conversões do olhar, as modificações de existências, 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 (FOUCAULT, 2010, p. 15).

Foucault (2012, p. 258) confirma que o problema das relações entre sujeito e os jogos de verdade sempre esteve presente em seus escritos, embora examinado inicialmente por ele a partir de práticas coercitivas, como no caso da psiquiatria e do sistema penitenciário, e depois dos cursos no Collège de France, analisando a problemática através de práticas de si. “Essas práticas de si tiveram, nas civilizações grega e romana, uma importância e, sobretudo, uma autonomia muito maiores do que tiveram a seguir, quando foram até certo ponto investidas pelas instituições religiosas, pedagógicas ou do tipo médico e psiquiátrico” (FOUCAULT, 2012, p. 259).

Com isso, há um deslocamento dos jogos de verdade, que não se referem mais a uma prática coercitiva, mas a uma prática de autoafirmação do sujeito, que pode ser concebida como uma prática ascética, que segundo Foucault (2012, p. 259), se dá ao ascetismo um sentido muito mais geral, “não o sentido de uma moral da renúncia, mas o de um exercício de si sobre si mesmo através do qual procura se elaborar, se transformar e atingir um certo modo de ser” (FOUCAULT, 2012, p. 259).

Para César Candiotto (2008, p. 91), ao analisar a obra foucaultiana, percebe-se que “o fio condutor da articulação entre subjetividade e verdade é o cuidado de si”. Foucault enfatiza que o conhecimento de si jamais é referência fundamental entre os antigos, sendo sempre referido ao princípio basilar do cuidado de si. Foucault, ao reler Platão, vem apresentar a Filosofia como arte da existência, arte da vida, ou seja, “o cuidado de si torna-se coextensivo à vida” (FOUCAULT, 2010, p. 79). O cuidado de si é uma atividade permanente que deve durar a vida toda e que implica sempre uma escolha do modo de vida, isto é, uma separação entre aqueles que escolheram esse modo de vida e os outros. Além disso, o cuidado de si está ligado ao cuidado do outro. A filosofia como exercício espiritual (*askesis*) tem por objetivo formar a alma dos alunos. É um exercício de transformação do modo de pensar e de ser.

O cuidado de si é, portanto, indissolavelmente cuidado da cidade e cuidado dos outros, como se vê pelo exemplo do próprio Sócrates, cuja razão de viver é ocupar-se com os outros. Há em Sócrates um aspecto ao mesmo tempo “missionário” e “popular”, que se reencontrará posteriormente em certos filósofos da época helenística (HADOT, 1999, p. 67)

Sendo assim, percebe-se que o objetivo de Foucault é criar uma história dos diferentes modos pelos quais os seres humanos tornaram-se sujeitos. Esses modos de subjetivação são as práticas de constituição do sujeito. Essas práticas referem-se às formas de atividade sobre si mesmo. O autor se utiliza dos conceitos de “práticas de si”, “técnicas de si” e “cuidado de si”, extraídos da Antiguidade Grega, para analisar a forma pela qual o sujeito se constitui.

Para Foucault, o sujeito não é substância, não é estático, ou seja, não está pronto:

[O sujeito] não é uma substância. É uma forma, e essa forma nem sempre é, sobretudo, idêntica a si mesma. Você não tem consigo próprio o mesmo tipo de relações quando você se constitui como sujeito político que vai votar ou toma a palavra em uma assembleia, ou quando você busca realizar o seu desejo em uma relação sexual. Há, indubitavelmente, relações e interferências entre essas diferentes formas do sujeito; porém, não estamos na presença do mesmo tipo de sujeito. Em cada caso, se exercem, se estabelecem consigo mesmo formas de relação diferentes. E o que me interessa é, precisamente, a constituição histórica dessas diferentes formas do sujeito, em relação aos jogos de verdade (FOUCAULT, 2012, p. 269).

Continuando sua análise sobre o sujeito, Foucault destaca a importância da espiritualidade na constituição da subjetividade, ao entender a espiritualidade como “aquilo que se refere precisamente ao acesso do sujeito a um certo modo de ser e às transformações

que o sujeito deve operar em si mesmo para atingir esse modo de ser” (FOUCAULT, 2012, p. 273). Desta forma, Foucault resgata a relação de identidade que na antiguidade havia entre filosofia e espiritualidade, pois a filosofia era concebida como modo de vida.

O “cuidado de si” constituiu, na antiguidade, o modo pelo qual a liberdade individual se referia a maneira de ser e de se conduzir, como pode ser verificado nas palavras de Foucault (2012, p. 262),

[...] acredito que, nos gregos e romanos – sobretudo nos gregos –, para se conduzir bem, para praticar adequadamente a liberdade, era preciso ocupar-se de si mesmo, cuidar de si, ao mesmo tempo para se conhecer – eis o aspecto familiar do *gnôthi seauton* – e para se formar, superar-se a si mesmo, para dominar em si os apetites que poderiam arrebatá-lo.

Na sequência, Foucault (2012, p. 280) reflete sobre a tendência a querer determinar a conduta do outro através de relações de poder e de dominação. Neste sentido, Foucault (2012, p. 280) percebe que “quanto mais as pessoas forem livres umas em relação às outras, maior será o desejo de tanto de umas como de outras de determinar a conduta das outras. Quanto mais o jogo é aberto, mais ele é atraente e fascinante”.

Sendo assim, Foucault (2012, p. 280), destaca a tarefa da Filosofia em advertir os perigos do poder:

Em sua vertente crítica – entendo crítica no sentido amplo – a filosofia é justamente o que questiona todos os fenômenos de dominação em qualquer nível e em qualquer forma com que eles se apresentem – política, econômica, sexual, institucional. Essa função crítica da filosofia decorre, até certo ponto, do imperativo socrático: “Ocupa-te de ti mesmo”, ou seja, “Constitua-te livremente, pelo domínio de ti mesmo”.

Foucault ao redescobrir a filosofia antiga, e as relações que os seus sujeitos estabeleciam, não com algo exterior, mas uma relação consigo mesmo, recupera o sentido do sujeito se auto-constituindo por ele próprio. Contudo, vale ressaltar que

o que lhe interessa nessa filosofia [antiga], no entanto, não são as doutrinas, não é a teoria, não são os elementos de conhecimento, mas o que ele chama de “técnicas de subjetivação”. Isto é: ele encontra na sabedoria antiga procedimentos pelos quais o sujeito é convidado a se construir a si próprio, como se a própria vida devesse ser para cada um de nós um material que fosse preciso trabalhar e moldar. A filosofia se entende neste caso como o empreendimento pelo qual cada um é convidado a dar uma forma à sua liberdade e, conseqüentemente, a se inventar. Passamos então do tema da produção do sujeito pelas máquinas cegas ao da autoprodução do sujeito por ele mesmo (GROS, 2010, p. 179).

Candiotto (2008, p. 88) mostra que Foucault entende subjetividade como modos de agir, consistindo em processos de subjetivação modificáveis e plurais. Diante disso, ocorre um deslocamento de questões, pois na perspectiva filosófica tradicional, de Platão a Kant, “a articulação entre subjetividade e verdade parte das seguintes questões: como e em que

condições é possível conhecer a verdade? Como é alcançável o conhecimento legítimo a partir da experiência do sujeito cognoscente?” (CANDIOTTO, 2008, p. 88). Já Michel Foucault aborda a relação através do viés histórico, propondo outras questões: “Que relação o sujeito estabelece consigo a partir de verdades que culturalmente lhe são atribuídas? (...) Que experiências os seres humanos fazem de si próprios?” (CANDIOTTO, 2008, p. 88). Dessa forma, Michel Foucault busca saber quais são os efeitos de subjetivação a partir da própria existência de discursos que pretendem dizer uma verdade para o sujeito.

Segundo Foucault (2011, p. 137), “(...) o tema da fala franca, do dizer a verdade (*parrhesía*) estava ligado ao tema da verdade coragem [...]. Verdade da coragem, coragem de dizer a verdade.” Ou ainda, a *parrhesía* pode ser entendida como “(...) a emergência da verdadeira vida no princípio e na forma de dizer a verdade (dizer a verdade aos outros, a si mesmo, sobre si mesmo e dizer a verdade sobre os outros), verdadeira vida e jogo de dizer a verdade (...)” (FOUCAULT, 2011, p. 142).

Segundo Judith Revel (2011, p. 149), “o tema dos ‘jogos de verdade’ é onipresente em Foucault a partir do momento em que a análise das condições de possibilidade de constituição dos objetos de conhecimento e a análise dos modos de subjetivação são dadas como indissociáveis”. Com isso, a preocupação de Foucault não é a descoberta daquilo que é verdadeiro, mas das regras segundo as quais aquilo que um sujeito diz a respeito de um certo objeto pode decorrer da questão do verdadeiro e do falso.

A *parrehsía* para estabelecer a relação entre *bíos* e *lógos*, necessita do suporte da *askesis*, que cria um estilo de vida, produz um modo de existência. Foucault define *askesis* (*techne tou biou*) como um treino de si mesmo, exercício constante sobre si, mediante o qual o sujeito dá forma à sua existência.

Dessa forma, a *parrhesía* é o instrumento principal para a elaboração do *êthos*, definido por Foucault, como a maneira de viver e de se conduzir, forma de relação do homem consigo próprio e com os outros. Foucault descreve como os sistemas de poder e de verdade, fabricam sujeitos, produzem indivíduos. O sujeito não é pensado como um simples efeito de verdade, mas como aquele que se constitui e se transforma a partir de uma relação determinada com um discurso sobre a verdade.

Na História da sexualidade, em seus volumes II e III, e nos últimos cursos do *Collège de France*, o interesse de Foucault volta-se para o estudo das práticas de si, fenômeno importante nas sociedades desde a época greco-romana, à medida que essas práticas foram utilizadas pelas instituições religiosas e pedagógicas, pela medicina e psiquiatria. Esses jogos de verdade não assumem mais um caráter coercitivo, mas funcionam como uma prática de

auto-formação do sujeito, isto é, uma ascese, um exercício de si sobre si, mediante o qual o sujeito pode se elaborar, transformar-se e aceder a um certo modo de vida (WELLAUSEN, 1996).

Foucault tenta analisar como o homem entra nos “jogos de verdade”, onde e como a subjetividade, a ética, e a sexualidade se ligam aos “jogos de verdade”. A produção de verdade empreendida em “O uso dos prazeres” (1994), e no “Cuidado de Si” (2009) não é uma história do saber verdadeiro, mas

Uma história que não seria aquela do que poderia haver de verdadeiro nos acontecimentos mas uma análise dos “jogos de verdade”, dos jogos entre o verdadeiro e o falso, através dos quais o ser se constitui historicamente como experiência, isto é, como podendo e devendo ser pensado. Através de quais jogos de verdade o homem se dá seu ser próprio a pensar quando se percebe como louco, quando se olha como doente, quando reflete sobre si como ser vivo, ser falante e ser trabalhador, quando ele se julga e se pune enquanto criminoso? Através de quais jogo de verdade o ser humano se reconheceu enquanto homem de desejo? (FOUCAULT, 2012, p. 13).

Essa história dos jogos de verdade não analisa as condições formais ou transcendentais para a existência de um enunciado verdadeiro. É uma história de aparições concretas, de formas diferentes do falar verdadeiro.

Segundo Candiotta (2008, p. 90), “a articulação entre subjetividade e verdade prescinde de exigências éticas”. Na perspectiva moderna, a verdade não transforma o sujeito, na medida em que ele, tal como é, já é capaz de verdade. Assim escreve Candiotta (2008, p. 91) sobre o cuidado de si:

O solo da *epimeleia heautou*, traduzido pelos latinos como *cura sui* e para o português como cuidado de si, diz respeito à atitude diferente consigo, com os outros e com o mundo: indica a conversão do olhar do exterior para o próprio interior como modo de exercer a vigilância contínua do que acontece nos pensamentos; sugere ações exercidas de si para consigo mediante as quais alguém tenta modificar-se; designa maneiras de ser, formas de reflexão e de práticas que conformam o núcleo da relação entre subjetividade e verdade.

Candiotta (2008, p. 92) analisa que o cuidado de si exige uma apropriação diferente de conhecimento. Por isso, aborda a diferença entre conhecimentos úteis e inúteis, no qual a diferença versa sobre o modo de ser do conhecimento e não sobre seu conteúdo. Citando Foucault, Candiotta esclarece que conhecimentos úteis são aqueles que designam-se os saberes mediante os quais aquilo que conhecemos poderá ter efeito sobre na natureza do sujeito, na sua maneira de agir, no seu *êthos*. Por isso, que se diz que os conhecimentos úteis têm caráter “etopoético”, pois “são capazes de produzir o *êthos* e modificar a maneira de ser de alguém” (CANDIOTTO, 2008, p. 93).

Aprofundando o conceito “cuidado de si”, CandiOTTO discorre sobre as funções de luta, de crítica e de terapia do cuidado de si. “Função de luta, porque o cuidado de si define-se como enfrentamento permanente diante dos acontecimentos e provações existenciais” (CANDIOTTO, 2008, p. 93). “Função de crítica, pois o cuidado de si exerce papel de correção” (CANDIOTTO, 2008, p. 94). “Função terapêutica, posto que o cuidado de si assemelha-se à distética, saber que conjuga cuidado do corpo e da alma. Se a medicina cura o *páthos* do corpo é tarefa da filosofia curar o *páthos* da alma”. (CANDIOTTO, 2008, p. 94). Esse cuidado de si apresenta como exigência fundamental a conversão do olhar, que consiste na conversão a si, e que se define como “esquema prático: implica atos de proteção e de defesa, atitudes de respeito pelo eu, estado de alguém que está em posse do eu porque o domina” (CANDIOTTO, 2008, p. 95). Como efeito dessa conversão a si é a subjetivação da verdade pelo qual alguém procura transformar seu modo de ser.

CandiOTTO cita que Foucault aponta a ascese como critério de diferenciação entre espiritualidade antiga e filosofia moderna. E cita como algumas das técnicas de si relevantes da *áskesis* a escuta ativa e a escritura de si. “A subjetivação da verdade supõe o movimento indissociável da enunciação do *logos* e da pragmática da escuta” (CANDIOTTO, 2008, p. 98). Ao descrever a escritura de si, CandiOTTO (2008, p. 99) explica:

Semelhante processo fisiológico da digestão a escritura converte-se em princípio de ação racional naquele que escreve. Inversamente, o escritor constitui sua subjetividade por intermédio de coisas ditas. Quando escreve, sua alma-sujeito transforma. Assim como o ser humano carrega na fisionomia a semelhança natural de seus ancestrais, analogamente, naquilo que é escrito encontra-se a filiação dos pensamentos gravados na alma.

Por fim, CandiOTTO (2008, p. 100) faz uma distinção entre a perspectiva foucaultiana e a fenomenologia. Para a fenomenologia, o sujeito permanece sempre o mesmo, sua “identidade é suficientemente firme para suportar, servir de fundamento, resistir à mudança”. Já Foucault toma distância desta perspectiva. Ao apresentar o sujeito como sua alma, Foucault postula um “sujeito de ação” e que está em constante processo de constituição.

Portanto, o cuidado de si é um conjunto de práticas segundo as quais o sujeito vai se constituindo como sujeito de suas ações, sem a necessidade de imposição de códigos e leis, e pressões sociais e morais, ou seja, o indivíduo através de sua temperança constitui o seu próprio código moral e vive baseado nele, se construindo e reconstruindo, formando-se e transformando-se, constantemente em seu devir. Portanto, o cuidado de si e o cuidado do outro inscrevem-se num contexto de prática da liberdade, e não de repressão.

Entre as práticas de si, deseja-se focar suas reflexões sobre a Escrita de si, pois esta é um exercício de si para si num processo de subjetivação.

## 2.6 A “ESCRITA DE SI”: UM EXERCÍCIO DE SI PARA SI NUM PROCESSO DE SUBJETIVAÇÃO

A “escrita de si” é uma forma de escrever para si e para o outro, no entanto, se diferencia de uma “narrativa confessional”, na medida em que não possui o objetivo de uma confissão nem o valor de purificação. Ela é uma das formas de exercitar o treino de si por si mesmo com a finalidade de nada mais que a constituição de si num processo de subjetivação, sendo um exercício que possibilita uma abertura para o outro (FOUCAULT, 2012). Para Foucault, os modos de subjetivação são fundamentais para a constituição do sujeito moral e esses modos de subjetivação aparecem e se desenvolvem historicamente como práticas de si.

Segundo Foucault (2012, p. 144), “(...) como elemento de treinamento de si, a escrita tem, para utilizar uma expressão que se encontra em Plutarco, uma função etopoiética: ela é a operadora da transformação da verdade em *êthos*”.

Para Foucault (2012, p. 144), “essa escrita *etopoiética* parece estar localizada no exterior das duas formas já conhecidas e utilizadas para outros fins: os *hupomnêmata* e a *correspondência*”.

### 2.6.1 Os *hupomnêmata*

O conceito dos *hupomnêmata* gregos, trabalhado por Foucault, diz que:

(...) os *hupomnemata*, no sentido técnico, podiam ser livros de contabilidade, registros públicos, cadernos pessoais que serviam de lembrete. Sua utilização como livro da vida, guia de conduta, parece ter se tornado comum a todo um público culto. Ali se anotavam citações, fragmentos de obras, exemplos e ações que foram testemunhadas ou cuja a narrativa havia sido lida, reflexões ou pensamentos ouvidos ou que vieram à mente. Eles constituíam uma memória material das coisas lidas, ouvidas ou pensadas; assim, eram oferecidos como um tesouro acumulado para a releitura e meditação posteriores (FOUCAULT, 2012, 144).

Continuando sua reflexão sobre esses *hupomnêmata*, Foucault (2012) não os considera como um simples suporte de memória, que poderiam ser consultado de tempos em tempos, nem tampouco se destinam para a substituir as eventuais falhas de memória. “Constituem de preferência um material e um enquadre para exercícios a serem frequentemente executados: ler, reler, meditar, conversar consigo mesmo e com os outros etc.” (FOUCAULT, 2012, p 144).

Os *hupomnêmata*, por mais pessoais que sejam, não devem ser entendidos como diários ou como narrativas de experiências espirituais; não constituem uma “narrativa de si

mesmo”. Segundo Foucault (2012, p. 145), “o movimento que eles procuram realizar é o inverso daquele: trata-se de não buscar o indizível, não de revelar o oculto, não de dizer o não dito, mas de captar, pelo contrário, o já dito; reunir o que se pôde ouvir ou ler, e isso com uma finalidade que nada mais é que a constituição de si”.

### 2.6.2 A correspondência

A categoria correspondência desenvolvida no texto de Foucault (2012, p. 149), na medida em que ela não é um simples prolongamento do caderno de notas, mas, sim, “uma maneira de cada um se manifestar a si próprio e aos outros”. As escritas de si repousam sobre um solo dialógico. Cada palavra escrita se configura como uma proposta de diálogo. Nessa moldura, cada expressão adquire uma forma de ação e de reflexão.

Afirma Foucault (2012, p. 152): “a carta faz o escritor ‘presente’ àquele a quem a dirige. E presente não apenas pelas informações que lhe dá acerca da sua vida, das suas atividades, dos seus sucessos e fracassos, das suas venturas ou infortúnios; presente com uma espécie de presença imediata e quase física”. O sentido no dito sobre si não se reduz ao que está posto no significado semântico das palavras escritas, mas completa-se, ganha força e vivacidade naquilo que está marcado pela motivação da fala e na possibilidade da escuta. A escrita de si está perpassada pela intersubjetividade. Portanto, a escrita de si na Antiguidade clássica se inseria num quadro de investimentos em práticas de liberdade, práticas intersubjetivas e relacionais com o mundo exterior que visavam à autoelaboração constante. Dessa forma, “tem-se um sujeito voltado para seu exterior, sendo a verdade recolhida e meditada e não revelada por Deus ou pela ciência” (IONTA, 2013, p. 14).

“Na modernidade, a escrita de si tornou-se confissão, o sujeito está voltado para seu interior, a verdade não é mais recolhida e construída, mas revelada por Deus, como no cristianismo e, depois, pela ciência, nas sociedades dessacralizadas” (IONTA, 2013, p. 14). Foucault (2009, p. 141) evidencia que “a escrita como exercício pessoal praticado por si e para si é uma arte da verdade contrastiva: ou, mais precisamente, uma maneira refletida de combinar a autoridade tradicional da coisa já dita com a singularidade da verdade que nela se afirma e a particularidade das circunstâncias que determinam o seu uso”. Ou seja, a “escrita de si” permite uma prática de liberdade a fim de inscrever na alma a experiência modificadora de si.

Estes conceitos foucaultianos, juntamente com alguns de Gilles Deleuze e Guatarri, servirão de referencial teórico para a análise desta pesquisa.

## **CAPÍTULO III – GILLES DELEUZE E FÉLIX GUATARRI: A CONSTRUÇÃO DE UMA FILOSOFIA DA DIFERENÇA E DA SINGULARIDADE**

Gilles Deleuze e Félix Guatarri destacam-se na produção filosófica da vida intelectual francesa da segunda metade do século XX: suas vidas e suas obras são emblemáticas desse período de efervescência política e intelectual. Deleuze e Guatarri se encontram em 1969, iniciando uma grande amizade e cumplicidade e dando origem a uma aventura intelectual de grande criação conceitual.

Juntamente com os conceitos foucaultianos, os conceitos de Deleuze e Guatarri servem de ferramenta de análise das práticas e saberes dos professores de Filosofia, que compõem o *corpus* deste trabalho e é desenvolvida no quarto capítulo, em que se analisa a constituição da subjetividade e da singularidade dos sujeitos participantes da pesquisa. De igual forma do capítulo anterior, faz-se necessário compreender o processo de constituição da subjetividade de Gilles Deleuze e Félix Guatarri, apresentando na primeira seção deste capítulo a biografia cruzada destes dois filósofos que possibilitou a construção de conceitos filosóficos que ajudam a pensar a Filosofia de outra forma, fazendo emergir o novo e o diferente. Na sequência, este capítulo aprofundará alguns conceitos do pensamento da filosofia de Deleuze e Guatarri que se entrelaçam e provocam pensar e agir de outra forma, sempre marcados pela multiplicidade, singularidade e diferença.

### **3.1 GILLES DELEUZE E FÉLIX GUATARRI: ENCONTRO DE SINGULARIDADES**

Para compreender a constituição das subjetividades de Deleuze e Guatarri, faz-se necessário subdividir este processo em duas etapas, que são delimitadas pelo acontecimento das manifestações populares de 1968, ocorrido na França, que ocasionou o encontro destes dois filósofos e possibilitou o surgimento de uma filosofia da diferença e da singularidade. Conhecer todo este processo histórico é fundamental, pois assim como os professores de filosofia se constituem como sujeitos na história, ter acesso a esta constituição das subjetividades dos filósofos ajuda a entender o processo de cada pessoa que se coloca num caminho de constante devir.

### 3.1.1 A constituição da subjetividade de Gilles Deleuze até 1969

Gilles Deleuze nasceu em 18 de janeiro de 1925, em Paris, filho de Louis Deleuze e de Odete Camaüer. Seu pai era dono de uma microempresa que explora uma técnica de impermeabilização de telhados, mas devido à crise de 1930, ele arrumou emprego em uma fábrica de aeronaves. Já sua mãe cuidava de casa e dos filhos. (DOSSE, 2010, p. 83). Gilles explica a origem meridional de sua família, que antigamente era “De l’yeuse”, cujo significado é “Do carvalho”... “Uma árvore cuja única preocupação, como da família, era se desarraigá-la, tomando a linha de fuga de uma livre deriva” (DOSSE, 2010, p. 83).

Aos 15 anos, Deleuze vivencia uma primeira ruptura em sua vida com o advento da guerra, sendo necessário morar num hotel na cidade de Deauville, que fora transformado em colégio devido à ocasião. Até então Deleuze se considerava um aluno medíocre, que se dedicava mais a colecionar selos do que estudar. Neste hotel-colégio, Deleuze sente fascinação por um jovem professor de Letras, Pierre Halbwegs, que lhe desperta para a vida intelectual, descobrindo através dele a literatura francesa. Dessa forma, Deleuze torna-se um aluno dedicado, não se contentando somente com as aulas, seguindo o referido professor pelas praias e dunas. Pierre declama a Deleuze textos de Andre Gide, Charles-Pierre Baudelaire e Anatole France (DOSSE, 2010, p. 83).

Impossibilitados de retornar a Paris com o início da Segunda Guerra Mundial, em 1939, pois as tropas alemãs avançavam rapidamente sobre a capital francesa, Gilles e seu irmão Georges vão de bicicleta encontrar seus pais em Rochefort, para onde a fábrica que seu pai trabalhava fora transferida. Somente com o armistício em 1940, Gilles Deleuze retorna à Paris, agora ocupada pelos alemães, e ao Liceu Carnot, onde fez seus estudos médios. No último ano do Ensino Médio, tem como professor de Filosofia o senhor Vial, que de imediato lhe transmite sua paixão pela disciplina (DOSSE, 2010, p. 84). Com esta nova experiência, Deleuze (1976, p. 78) afirma: “Desde as primeiras aulas de filosofia, soube que era isso que eu iria fazer”.

Segundo Dosse (2010, p. 84), “Deleuze, mais uma vez, vai além dos marcos instituídos, está sempre criando oportunidades de conversar com o professor de filosofia e se torna um aluno particularmente brilhante. A descoberta da especulação filosófica é para ele uma verdadeira revelação”. O próprio Deleuze (1976, p. 78) confirma seu interesse pela filosofia: “Quando aprendi que havia conceitos, isso teve em mim o efeito de novos personagens. Isso me pareceu tão vivo, tão animado”.

Durante este seu último ano do Ensino Médio, Deleuze, em 1943, com seus 18 anos de idade, dedicava tempo para conversar com Pierre Klossowski a respeito de Nietzsche e também participava com Maurice de Gandillac das reuniões no último sábado de cada mês na residência de Marcel Moré, onde se encontravam professores universitários e intelectuais de renome. Essas discussões ocorreram no clima sombrio da ocupação nazista. Mas um outro acontecimento desperta seu entusiasmo: a publicação da obra *O Ser e o Nada* de Jean-Paul Sartre. Deleuze leu e releu profundamente as 722 páginas da obra que considerou a “nossa nova bíblia” (DOSSE, 2010, p. 85-86).

Esta leitura incentivou Deleuze a escrever sua primeira publicação, intitulada: “Descrição da mulher. Por uma filosofia de outrem sexuada”, em que procura dar um estatuto filosófico à mulher, pois Heidegger havia representado a humanidade como assexuada. Assim Deleuze justifica sua posição:

A mulher é um universal concreto, ela é um mundo, não um mundo exterior, mas o debaixo do mundo, a morna interioridade do mundo, um comprimido de mundo interiorizado. De onde o prodigioso sucesso sexual da mulher: possuir a mulher é possuir o mundo. Essa síntese do ser e do possível é o que se chama a “necessidade” da mulher (DELEUZE, 2015, p. 189).

Mas Deleuze é acometido por uma grande decepção em relação a Sartre quando este, em 1945, profere conferência intitulada “O existencialismo é um humanismo” diante de uma grande multidão em Paris. Segundo Dosse (2010, p. 86), “Deleuze, que acaba de concluir o ensino médio, e seu amigo Michel Tournier estão desapontados com a apresentação de seu guru, e não o perdoam por tentar reabilitar essa velha noção de humanismo”. Diante disso, Deleuze toma outro caminho reflexivo, mas mesmo assim reconhece sua dívida para com Sartre.

Deleuze ingressa no curso superior de Letras, em 1945 e, posteriormente, estuda na Sorbonne, onde segue os cursos de Georges Ganguilhem, de Gaston Bachelard e de Maurice de Gandillac. “Estudante na Sorbonne, Deleuze faz parte de um grupo de amigos entre os quais se encontram seu companheiro de sempre, Jean-Pierre Bamberger, François Châtelet, Olivier Revault d’Allones, Claude Lanzmann, Michel Butor e, naturalmente, Michel Tournier” (DOSSE, 2010, p. 88). Foi nesta época que Deleuze teve seu encontro com a filosofia de Bergson, através da obra “Matéria e Memória”, que provocou novas mudanças em seu pensamento, inspirando toda a sua filosofia. Dosse (2010, p. 89), faz a seguinte análise:

Num momento filosófico marcado pela dominação do marxismo e do existencialismo sartriano, considerar Bergson um filósofo importante denota uma originalidade que Deleuze jamais deixará de reivindicar, sempre preocupado em pensar de maneira intempestiva contra a *doxa* de sua época.

Mas Deleuze começa a enfrentar diversas dificuldades a partir de 1947: falecimento do pai, desaparecimento do irmão Georges, problemas de saúde, principalmente respiratórios. Com isso, ele falta às aulas, o que gera preocupação em seus colegas. Entretanto, Deleuze quer sair desta situação. Em 1950, abandona a mãe e resolve morar num hotel no centro de Paris, em companhia de seu amigo Michel Tournier, e começa a lecionar no Liceu de Amiens, para onde viaja toda semana, permanecendo nesta função até 1952 (DOSSE, 2010, p. 89-90).

Desde o seu início como professor, Deleuze foi um despertador de vocações filosóficas. José Gil (2002, p. 211) testemunha o impacto que Deleuze causava no ambiente acadêmico e no seu desejo de criar sua própria filosofia:

Tinha escrito um livro sobre Hume [Empirismo e subjetividade: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume] que tinha feito um grande sucesso, que tinha tido um enorme impacto naquele meio pequenino, que era o meio universitário francês. E toda gente já respeitava Deleuze e a sua inteligência. Ele já era reconhecido e considerado, embora, dentro do sistema. Depois, ele foi para Lyon. Então, não escreveu mais nada, ou quase não escreveu, durante oito anos. Nesses oito anos ele elabora e reelabora o seu próprio pensamento. Se me permitem repetir uma frase que me foi dita pelo orientador de minha tese, o François Châtelet, que era muito amigo de Deleuze e foi seu companheiro de Escola Normal Superior – embora, dizer frases de Deleuze, ou de qualquer pessoa que esteja morta é sempre muito fácil, acontece que é verdade –, que me disse ter ouvido de Deleuze, quando este saiu da Escola Normal Superior, o seguinte: “Meu caro, eu vou ter a minha filosofia!”. Foi o que ele fez.

Dosse (2010, p. 91) descreve que Deleuze dedicava uma atenção especial aos alunos que manifestavam interesse e competência em filosofia de forma excepcional, não se limitando ao ano letivo.

De 1952 a 1955, Deleuze lecionou no liceu de Orléans. Neste período escreve sua primeira obra sobre Hume, em 1953. A partir de 1955, Deleuze é nomeado para o liceu de Louis-le-Grande, em Paris, onde lecionará até 1957. Em agosto de 1956, Deleuze casa-se com Fanny Grandjoun. De 1957 a 1960, ele se torna assistente de história da Filosofia na Sorbonne, onde conhece um grande sucesso. Segundo Dosse (2010, p. 102-103):

Não apenas a sala ficava cheia, como havia estudantes sentados no pequeno tablado em torno da mesa do professor. Outros tinham de ficar no corredor, e a porta era deixada aberta para que pudessem ouvir. No final da aula, às 15 horas, todos iam embora, e Raymon Polin, que lecionava na mesma sala, ficava com apenas seis pessoas. Ele era louco furioso e detestava Deleuze.

Entre 1960 e 1964, Deleuze fica afastado da docência e “sua maior disponibilidade lhe possibilitará explorar livremente textos que não fazem parte do corpo clássico da história da filosofia, mas que atendem ao seu desejo de ligar a crítica e a clínica” (DOSSE, 2010, p. 105). Desta forma, desde 1961, muito antes de conhecer Guatarri, Deleuze se interessa por outras

categorias, entre as quais as analíticas. E, na sequência, de 1964 a 1969, é encarregado do ensino na Universidade de Lyon.

Sendo assim, segundo análise de Dosse (2010, p. 98), até 1969, Deleuze é muito fiel aos autores, sempre movido pela preocupação de respeitar a originalidade de cada autor, de descobrir os problemas que tentou resolver, mas até desvendar seu próprio sistema filosófico com a dupla publicação de *Diferença e Repetição* e de *A Lógica do Sentido*.

Em 1968-1969, Deleuze passa a difundir suas próprias teses filosóficas, após concluir seu doutorado, falando agora em seu próprio nome aquilo sobre as situações discordantes. Dessa forma, afirma sua singularidade de pensamento e de escrita, de estilo.

Gil (2002, p. 210) descreve as mudanças ocorridas no pensamento de Deleuze:

o novo discurso que apareceu com Deleuze foi, para centenas de antigos alunos, uma espécie de descoberta, um (re)contato, uma (re)elaboração de um certo tipo de pensamento ao qual se tinha renunciado. Descobríamos que podíamos pensar Kant ou Husserl de uma outra maneira, sem que se tivesse necessariamente que fazer qualquer ligação de força.

### 3.1.2 O acontecimento de 1968: rupturas e biografias cruzadas

O ano de 1968 foi marcado por diversas manifestações populares, de maneira especial entre os meses de março a maio, em que se reuniam todos os dias movimentos de insatisfações cada vez mais amplas e combativas. É importante ressaltar este acontecimento, pois foi a partir dele que possibilitou o encontro e a amizade de Deleuze com Félix Guatarri. Como diz Dosse (2010, p. 153), “sem maio de 1968, esse encontro não poderia ter ocorrido. O acontecimento de 1968 operou neles algo como uma ruptura instauradora”. Durante esses meses de contestação, Deleuze não é um militante revolucionário como seu futuro amigo Guatarri. Neste período, “eles ainda não se conhecem, e suas preocupações na época parecem bem distantes” (DOSSE, 2010, p. 152).

Em maio de 1969, Deleuze leciona na universidade de Lyon e desde o início se mostrou receptivo em relação à contestação estudantil, sendo um dos poucos professores a declarar apoio e participar das assembleias e das manifestações. Este período coincidiu com a fase de término da tese de doutorado de Deleuze, cuja prioridade o fez refugiar em propriedade familiar durante o verão para dedicar aos seus estudos.

Dosse (2010, p. 153) relata o surgimento de problemas de saúde em Deleuze, que o fez procurar um médico, que diagnosticou o reaparecimento de uma antiga tuberculose. Diante disso, ele precisou ser hospitalizado com urgência, a fim de não comprometer a defesa de sua tese, adiada para início de 1969. Assim, Deleuze apresenta em janeiro de 1969, um das

primeiras teses defendidas após o movimento de maio, estando os confrontos longe de terem seu fim. “Sabendo que ele estava muito doente, a banca decide abreviar um pouco a duração da defesa para não cansar demais o autor, pois todos conhecem a qualidade excepcional do trabalho realizado. Sobretudo, a banca teme a chegada de visitantes não convidados e inoportunos” (DOSSE, 2010, p. 153).

Após a defesa, Deleuze teve que se submeter a uma cirurgia muito delicada, retirando um dos pulmões, o que o condena a uma insuficiência respiratória até o fim da vida. Segundo Dosse (2010, p. 153), esta cirurgia exigiu um afastamento de 1 ano de suas atividades como professor, retirando-se da agitação, passando a residir com sua esposa em sua propriedade de Limousin. “É no vazio desse momento de debilitação vital e de afastamento obrigatório que Deleuze encontra Guatarri” (DOSSE, 2010, p. 153).

A “escrita de si” a seguir de Deleuze narra as condições do encontro com Guatarri e suas lembranças do início desta amizade:

Quando encontrei Félix eu havia feito história da filosofia, crítica literária e dois livros de filosofia, *Lógica do sentido* e *Diferença e repetição*. Meu encontro com Félix se deu a partir de questões de psicanálise e de inconsciente. Félix me trouxe uma espécie de campo novo, me fez descobrir um domínio novo, mesmo que eu tenha falado da psicanálise antes, e era isso que suscitava o interesse dele por mim. Nosso trabalho comum se deu sobretudo entre 1970 e 1980. Depois houve uma parada e cada um de nós voltou a escrever sozinho, como se, provisoriamente – não é que fôssemos menos amigos, de modo algum! –, as possibilidades de trabalho tivessem se esgotado. Elas se reapresentaram bem recentemente. Não há nenhuma receita nisso. O único critério é que “funcione”. No início de nossas relações, Félix é quem veio me procurar. Já eu, não o conhecia. Acredito que o que mais me surpreendeu é ele não ser filósofo de formação e tomar, portanto, diante dessas coisas, muitas precauções, sendo quase mais filósofo do que se o fosse de formação, e encarnando a filosofia no estado de criatividade (Deleuze apud MAGGIORI, 2015, p. 164-165).

As impressões de Guatarri são quase idênticas. Assim ele escreve:

Eu havia ficado muito impressionado pela leitura de *Diferença e repetição* e de *Lógica do sentido*. Em meu modo de entender o que lhe era dito, ele tinha sido impactado pela dissidência muito marcada relativamente ao lacianismo, que já era dominante, e por um jeito meu de abordar os problemas políticos e sociais. Ele me incitou a dar forma àquilo tudo. Mas o momento não convinha tanto e eu estava longe de estar preparado. Então, ele me propôs que trabalhássemos juntos. Quem foi procurá-lo, portanto, fui eu, mas foi ele, num segundo momento, quem me propôs o trabalho em comum. O que ele me trouxe, desde o início, foi uma escuta de aventuras teóricas para as quais eu estava numa solidão total, um encorajamento para elaborações teóricas que qualquer outro interlocutor teria me aconselhado a interromper! Além disso, ele me traz um *background* filosófico extraordinário, a máquina de trabalho, a máquina de reflexão e de escrita (Guatarri apud MAGGIORI, 2015, p. 165).

E deste encontro nasce a primeira obra comum de Deleuze e Guatarri, *O Anti-Édipo*, que se enraíza no movimento de maio. Segundo Dosse (2010, p. 153), esta obra “tem a marca da efervescência intelectual do período”. Guatarri comenta sobre a publicação desta primeira

obra comum, por ocasião de seu lançamento: “Maio de 1968 foi um abalo para Gilles e para mim, como para muitos outros: não nos conhecíamos, mas esse livro, atualmente, é a continuação do movimento”.

Além de *O Anti-Édipo*, Deleuze e Guatarri escreve muitas outras obras, com destaque para *Kafka: Por uma literatura menor*, *Rizoma*, *Mil Platôs* e *O que é Filosofia*.

Os dois autores, Deleuze e Guatarri, pensavam juntos seus conceitos por meio de cartas e de sessões de trabalho. Assim os dois escrevem sobre as práticas de trabalho comum.

Segundo Deleuze (apud MAGGIORI, 2015, p. 166):

Acredito que principalmente dois elementos intervêm em nosso trabalho comum. Primeiro, sessões orais. Ocorre que tenhamos um problema sobre o qual concordamos vagamente, mas buscamos soluções capazes de torná-lo preciso, de localizá-lo, condicioná-lo. Ou então encontramos uma solução, mas não sabemos muito bem para qual problema. Temos uma ideia que parece funcionar num domínio, mas buscamos outros domínios, bem diferentes, que poderiam prolongar o primeiro, variar suas condições, graças a uma reviravolta. (...) O outro elemento são as versões múltiplas. Cada um escreve uma versão sobre um tema dado (que foi precisamente resgatado nas sessões orais). Depois a reescreve, levando em conta a versão do outro... Cada um funciona como incrustação ou citação no texto do outro, mas, depois de um tempo, não se sabe mais quem está citando quem.

Félix Guatarri também descreve os encontros regulares, das sessões orais e dos textos que passam de um crivo a outro.

Somos bem diferentes um do outro: de modo que os ritmos de adoção de um tema ou de um conceito são diferentes. Mas também há, é claro, uma complementaridade. De minha parte, sou mais levado a operações aventureiras, de ‘comando conceitual’, digamos, de inserção em territórios estranhos. Ao passo que Gilles possui pesadas armas filosóficas, toda uma intencionalidade bibliográfica. Isso pode criar um descompasso de método. Mas o que fazemos não funciona na base de debates ou de resoluções de conflitos. De certa maneira, jamais há oposição. O problema é buscar uma confrontação, uma ‘afinação’ dos processos. Às vezes, a articulação e a junção são imediatas. Mas nem sempre é assim. Ocorre não articularmos um conceito da mesma maneira ou no mesmo terreno. Ainda que haja, naturalmente, interseção. Pode ser também que a junção não se faça. Cada um, então, mantém ‘em espera’ suas formações conceituais (Guatarri apud MAGGIORI, 2015, p. 166).

Destas “escritas de si” e das práticas de cada um, percebe-se que pensar a dois não significa pensar a mesma coisa, mas pensar uma diferença, respeitando as singularidades de cada um.

Gilles e eu temos uma certa propensão a tratar quase todo mundo de maneira informal. E, no entanto, há mais de vinte anos, tratamo-nos com formal polidez. Há uma verdadeira política do dissenso entre nós, não um culto, mas uma cultura da heterogeneidade, que faz com que cada um de nós reconheça e aceite a singularidade do outro. Fizemos muitas coisas juntos e, no entanto, é paradoxal, eu sempre tentei, e ele fez o mesmo, não interferir, não me intrometer em sua vida ou em suas preocupações. Talvez seja isso o que você chama de discrição. A confecção de uma máquina de trabalho implica essa micropolítica do dissenso. Não é um maneirismo pretensioso. É assim. Se fazemos algo juntos, é porque funciona, e porque somos levados por algo que nos ultrapassa. Gilles é meu amigo, e não meu confidente (Guatarri apud MAGGIORI, 2015, p. 166).

Sendo assim, percebe-se que de 1969 até a morte de Guatarri, em 1992, dois autores diferentes, em diversos sentidos, trabalharam juntos para construir uma obra excepcional.

### 3.2 O PENSAMENTO DE DELEUZE-GUATARRI

Nesta seção, deseja-se apresentar as criações conceituais de Deleuze e Guatarri, que revolucionaram a forma de conceber a Filosofia no final do século XX e renunciaram uma nova ideia de pensamento para este novo século. Segundo Solange Puntel Mostafa e Denise Viuniski Nova Cruz (2009, p. 7), “Deleuze e Guatarri são célebres por sua preocupação com uma filosofia da vida, interessados nas disciplinas ditas não-filosóficas, especialmente focados na intercessão das diferentes maneiras de pensar, como construção criadora”.

Sendo assim, esta pesquisa aprofundará alguns conceitos do pensamento de Deleuze-Guatarri que contribuirão para repensar as práticas e os saberes dos professores do Sul de Minas.

#### 3.2.1 O Conceito de Filosofia

Gilles Deleuze, ao chegar na velhice, sente a necessidade de escrever e aprofundar a questão *O que é a Filosofia?*. “Tínhamos muita vontade de fazer filosofia, mas não perguntávamos o que ela era (...) Mas o que é isso que fiz toda a minha vida?” (DELEUZE; GUATARRI, 2010, p. 7). Diante desta maturidade, os autores percebem que poucas pessoas escreveram sobre o conceito de Filosofia ou o trataram de forma superficial: “Antigamente nós a formulávamos, não deixávamos de formulá-la, mas de maneira muito indireta ou oblíqua, demasiadamente artificial, abstrata demais; expúnhamos a questão, mas dominando-a pela rama, sem deixar-nos engolir por ela” (DELEUZE-GUATARRI, 2010, p. 7).

Deleuze e Guatarri iniciam a obra *O que é Filosofia?* com um capítulo intitulado “O que é um conceito”, pois eles concebem o conceito como ideia filosófica e o cerne da Filosofia. E para isso desenvolve uma pedagogia do conceito, segundo o qual “mesmo na filosofia, não se cria conceitos, a não ser em função dos problemas que se consideram mal visto ou mal colocados” (DELEUZE; GUATARRI, 2010, p. 24). De maneira especial, os filósofos discorrem sobre três características dos conceitos:

- a) “Em primeiro lugar, cada conceito remete a outros conceitos, não somente em sua história, mas em seu devir ou suas conexões presentes. (...) Os conceitos vão, pois, ao

infinito e, sendo criados, não são jamais criados do nada”. (DELEUZE; GUATARRI, 2010, p. 27).

- b) “Em segundo lugar, é próprio do conceito tornar os componentes inseparáveis nele, tal é o estatuto dos componentes, ou o que define a *consistência* do conceito, sua endoconsistência” (DELEUZE; GUATARRI, 2010, p. 27).
- c) “Em terceiro lugar, cada conceito será pois considerado como ponto de coincidência, de condensação ou de acumulação de seus próprios componentes” (DELEUZE; GUATARRI, 2010, p. 28).

Desta forma, o conceito tem vários componentes, por isso, é uma heterogênese, que é mais bem exemplificado por Deleuze e Guatarri (2010, p. 25-26):

Numa palavra, dizemos de qualquer conceito, que ele sempre tem uma história, embora a história se desdobre em ziguezague, embora cruze talvez outros problemas ou outros planos diferentes. Num conceito, há, no mais das vezes, pedaços ou componentes vindos de outros conceitos que respondiam a outros problemas e supunham outros planos. Não pode ser diferente, já que cada conceito opera um novo corte, assume novos contornos, deve ser reativado ou retalhado.

Além disso, vale ressaltar outra propriedade do conceito, pois segundo Deleuze e Guatarri, ele é incorporeal, mesmo tendo que assumir um corpo para produzir seus efeitos: “Um conceito é um incorporeal, embora se encarne ou se efetue nos corpos. Mas, justamente, não se confunde com o estado das coisas no qual se efetua. Não tem coordenadas espaçotemporais (...). Não tem energia, mas somente intensidades (...)” (DELEUZE; GUATARRI, 2010, p. 29). E de uma maneira muito enfática, Deleuze e Guatarri (2010, p. 29) afirmam que “o conceito diz o acontecimento, não a essência ou a coisa”. Por exemplo, Deleuze e Guatarri (2010, p. 28) citam o exemplo do conceito de um pássaro, que “não está em seu gênero ou sua espécie, mas na composição de suas posturas, de suas cores e de seus cantos”.

Por fim, vale destacar que, para Deleuze e Guatarri (2010, p 29-30), o conceito é, ao mesmo tempo, absoluto e relativo:

relativo a seus próprios componentes, aos outros conceitos, ao plano a partir do qual se delimita, aos problemas que se supõe deva resolver, mas absoluto pela condensação que opera, pelo lugar que ocupa sobre o plano, pelas condições que impõe ao problema. É absoluto como todo, mas relativo enquanto fragmentário.

Com este aprofundamento do “conceito”, Deleuze e Guatarri desejam aprofundar sua compreensão da Filosofia como criação de conceitos. E para isso, primeiramente, esclarecem o que a filosofia não é:

Ela não é contemplação, nem reflexão, nem comunicação... Ela não é contemplação, pois as contemplações são as coisas elas mesmas enquanto vistas na criação de seus próprios conceitos. Ela não é reflexão, porque ninguém precisa da filosofia para

refletir sobre o que quer que seja: acredita-se dar muito à filosofia fazendo dela a arte da reflexão, mas retira-se tudo dela, pois os matemáticos como tais não esperaram os filósofos para refletir sobre a matemática, nem os artistas sobre a pintura ou a música (...). E a filosofia não encontra nenhum refúgio último na comunicação, que não trabalha em potência a não ser de opiniões, para criar o “consenso” e não o conceito (DELEUZE, GUATARRI, 2010, p. 12).

Ou seja, para Deleuze e Guatarri (2010, p. 13) a contemplação, a reflexão e a comunicação são “máquinas de constituir Universais em todas as disciplinas” e que levam a ilusões que pretendiam fazer a filosofia dominar as outras disciplinas. Diante disso, Deleuze e Guatarri propõem a criação filosófica como singularidade: “Toda criação é singular, e o conceito como criação propriamente filosófica é sempre uma singularidade”. (2010, p. 13). E eles definem o primeiro princípio da Filosofia segundo o qual “os Universais não explicam nada, eles próprios devem ser explicados” (DELEUZE; GUATARRI, 2010, p. 13).

Deleuze apresenta sua crítica ao conceito de Filosofia quando a reduz como uma “reflexão sobre”, pois ela deve ser muito mais do que isso:

Sempre que se está numa época pobre, a filosofia se refugia na reflexão “sobre”... Se ela mesma nada cria, o que poderia fazer, senão refletir sobre? Então reflete sobre o eterno, ou sobre o histórico, mas não consegue ela própria fazer o movimento. De fato, o que importa é retirar do filósofo o direito à reflexão. O filósofo é o criador, ele não é reflexivo (DELEUZE, 2013, p. 156).

E logo na Introdução da obra, os autores apresentam sua concepção de Filosofia: “a filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos” (DELEUZE; GUATARRI, 2010, p. 8). Mas não se deve contentar com essa resposta simples e direta, e o aprofundamento nesta concepção se faz necessário, pois envolvem outros elementos para compreendê-la: “seria necessário também que determinasse uma hora, uma ocasião, circunstâncias, paisagens e personagens, condições e incógnitas da questão. Seria preciso formulá-la ‘entre amigos’” (DELEUZE; GUATARRI, 2010, p. 8).

Mas os filósofos explicitam que a filosofia não é criadora em geral, ela cria conceitos. O filósofo é o grande inventor de conceitos, como por exemplo: a *mônada* de Leibniz, o *hábito* de Hume, o *eterno retorno* de Nietzsche, a *duração* de Bergson etc. De acordo com a concepção de filosofia de Deleuze e Guatarri, a criação não compete a esta ou aquela disciplina. Partindo do pressuposto de que os conceitos não preexistem, Deleuze e Guatarri destacam a capacidade criadora da filosofia ao afirmar que “os conceitos não nos esperam inteiramente feitos, como corpos celestes. Não há céu para os conceitos” (DELEUZE; GUATARRI, 2010, p. 11) e que, portanto, “eles devem ser inventados, fabricados ou antes criados, e não seriam nada sem a assinatura daqueles que os criam” (DELEUZE; GUATARRI, 2010, p. 11). Através do conceito, o filósofo assina na História da Filosofia,

deixa sua marca indelével no pensamento: o conceito de duração estará sempre ligado ao nome de Bergson, assim como o de eterno retorno ao de Nietzsche.

Segundo Deleuze e Guatarri (2010, p. 8), “os conceitos têm necessidade de personagens conceituais que contribuam para sua definição. *Amigo* é um desses personagens, do qual se diz mesmo que ele testemunha a favor de uma origem grega da filosofia”. Primeiramente, os filósofos apresentam a diferença entre o filósofo e o sábio que não é uma diferença de grau, como numa escala que vai do filósofo ao sábio, mas uma diferença no nível do pensamento: “o velho sábio vindo do Oriente pensa talvez por Figura, enquanto o filósofo inventa e pensa o Conceito” (DELEUZE; GUATARRI, 2010, p. 9). Desta forma, “um filósofo não pára de remanejar seus conceitos, e mesmo de mudá-los; basta às vezes um ponto de detalhe que se avoluma, e produz uma nova condensação, acrescenta ou retira componentes” (DELEUZE; GUATARRI, 2010, p. 30).

Para Deleuze e Guatarri, é fundamental ter clareza da diferenciação entre as três grandes formas de pensamento: filosofia, arte e ciência, que têm em comum a força criadora e a capacidade de realizar deslocamentos no pensamento.

Na perspectiva de Deleuze e Guatarri, pensamento é entendido como enfrentamento diante do caos. E cada uma das formas de pensamento elencadas acima terá uma forma diferenciada deste enfrentamento. “Define-se o caos menos por sua desordem que pela velocidade infinita com a qual se dissipa toda forma que nele se esboça. É um vazio que não é um nada, mas um *virtual*” (DELEUZE, GUATARRI, 2010, p. 139). Desta forma, o caos é o virtual e cabe à Filosofia, através da criação de seus conceitos e da construção do plano de imanência, realizar a atualização deste virtual, traçando, na vida, uma consistência possível, os acontecimentos experienciados. Ou seja, “o crivo filosófico, como plano de imanência que recorta o caos, seleciona movimentos infinitos do pensamento e se mobiliza com conceitos formados como partículas consistentes que se movimentam tão rápido quanto o pensamento” (DELEUZE; GUATARRI, 2010, p. 140). Já a ciência tem uma maneira inteiramente diferente de abordar o caos. Segundo Deleuze e Guatarri (2010, p. 140):

[a ciência] renuncia ao infinito, à velocidade infinita, para ganhar *uma referência capaz de atualizar o virtual*. Guardando o infinito, a filosofia dá uma consistência ao virtual por conceitos; renunciando ao infinito, a ciência dá ao virtual uma referência que o atualiza, por funções. A filosofia procede por um plano de imanência ou de consistência; a ciência, por um plano de referência.

Sendo assim, a ciência atualiza o virtual por desaceleração, colocando “um limite no caos, sob o qual todas as velocidades passam, de modo que formam uma variável determinada como abscissa, ao mesmo tempo que o limite forma uma constante universal que não se pode

ultrapassar” (DELEUZE; GUATARRI, 2010, p. 140,141). Percebe-se, assim, que a ciência não tem por objeto conceitos, mas funções, embora tenha necessidade de buscar conceitos filosóficos que não são dados nas funções. Por fim, Deleuze e Guatarri (2010, p. 150), fazem a seguinte relação entre filosofia e ciência:

Dir-se-ia que filosofia e ciência seguem duas vias opostas, porque os conceitos filosóficos têm por consistências acontecimentos, ao passo que as funções científicas têm por referência estados de coisas ou misturas: a filosofia não para de extrair, por conceitos, do estado de coisas, um acontecimento consistente, [...] ao passo que a ciência não cessa de atualizar, por funções, o acontecimento num estado de coisas, uma coisa ou um corpo referíveis.

Já a arte também enfrenta o caos e, através de perceptos e afectos, tem a pretensão de fixá-lo em suas obras, em seus monumentos. “Os perceptos não mais são percepções, são independentes do estado daqueles que os experimentam; os afectos não são mais sentimentos ou afecções, transbordam a força daqueles que são atravessados por eles” (DELEUZE; GUATARRI, 2010, p. 193-194). Desta forma, para Deleuze e Guatarri (2010, p. 194), “as sensações, perceptos e afectos, são *seres* que valem por si mesmos e excedem qualquer vivido”. Sendo assim, “a arte quer criar um finito que restitua o infinito: traça um plano de composição que carrega por sua vez monumentos ou sensações compostas, sob a ação de figuras estéticas” (DELEUZE, GUATARRI, 2010, p. 233). E, segundo os referidos filósofos (2010, p. 209), o monumento não atualiza o acontecimento virtual, mas o incorpora ou o encarna de tal forma que lhe dá um corpo, uma vida, um universo. “Estes universos não são nem virtuais, nem atuais, são possíveis, o possível como categoria estética” (DELEUZE; GUATARRI, 2010, p. 210). Ou seja, o pintor, o escultor, o músico e o escritor precisam, para criar, recortar uma possibilidade e imaginá-la. Cada um deles procede a uma escolha: o pintor escolhe na palheta das cores, o escultor opta no material a ser moldado, o músico seleciona na cifra da música a ser composta; e o escritor compõe seus escritos na pluralidade discursiva. Ou seja, cada um fixa uma porção específica das infinitas possibilidades virtuais.

Deleuze e Guatarri, após diferenciarem filosofia, ciência e arte, mostra como estes três pensamentos cruzam-se, entrelaçam-se, mas sem síntese ou identificação:

A filosofia faz surgir acontecimentos com os seus conceitos, a arte ergue monumentos com as suas sensações, a ciência constrói estados de coisas com suas funções. Um rico tecido de correspondências pode estabelecer-se entre os planos. Mas a rede tem seus pontos culminantes, onde a sensação se torna ela própria sensação de conceito, ou de função; o conceito, o conceito de função ou de sensação; a função, a função de sensação ou de conceito. E um dos elementos não aparece, sem que o outro possa estar ainda por vir, ainda indeterminado ou desconhecido. Cada elemento criado sobre um plano apela a outros elementos heterogêneos, que restam por criar sobre outros planos: o pensamento como heterogênesse (DELEUZE; GUATARRI, 2010, p. 234-235).

Portanto, esta concepção de filosofia e sua posição hierarquicamente igual com as outras duas formas de pensamento é uma contribuição de Deleuze e Guatarri, pois não há proeminência nem privilégios de uma maneira de pensar sobre a outra. No entanto, cada uma delas tem, agora, suas atribuições, seus indivíduos, suas funções, suas possibilidades, seus devires. Mas do que isso, Deleuze e Guatarri deram vida e longevidade a todas estas formas de pensar. Nova vida, especialmente, para a Filosofia, que, por muitas vezes esteve ameaçada de desaparecer, fulgurada pela importância demasiada dada à ciência e à arte.

Diante disso, o pensamento de Deleuze e Guatarri deseja conceber a filosofia como criação conceitual, livrando o conceito de seu caráter dado e fazer dele algo sempre por vir, além de desmistificar a filosofia e purificá-la de sua arrogância em relação às outras disciplinas, pois, afinal, “a exclusividade da criação de conceitos assegura à filosofia uma função, mas não lhe dá nenhuma proeminência, nenhum privilégio, pois há outras maneiras de pensar e de criar, outros modos de ideação que não têm de passar por conceitos” (DELEUZE; GUATARRI, 2010, p. 15). E não devemos também ignorar o esforço, implicado na ideia da filosofia como criação, de livrar a filosofia de suas três grandes ilusões; a saber: a contemplação, a reflexão e a comunicação. Pelo contrário, Deleuze e Guatarri provoca fazer da Filosofia uma atividade que traga a possibilidade de pensar em potência: criando, inventando, construindo sempre novos conceitos, sendo o conceito o resultado de um ato criador, a atualização de uma potência.

### 3.2.2 Planos de Imanência

A partir da criação conceitual de Deleuze e Guatarri (2010, p. 78) que afirma: “a Filosofia é devir, não história; ela é coexistência de planos, não sucessão de sistemas”, faz necessário aprofundar o conceito de Planos de Imanência, pois existem tantos planos de imanência quantas são as filosofias, além do que, um mesmo filósofo pode, ele próprio, compor mais de um plano de imanência. Mas em que consiste este plano de imanência? Compreender este conceito de Deleuze e Guatarri se faz necessário para exercer a filosofia como criação. Para isso, os filósofos escreveram um capítulo específico sobre o assunto, na obra *O que é Filosofia?*.

Segundo Deleuze e Guatarri (2010, p. 45), “o plano de imanência não é um conceito, nem o conceito de todos os conceitos”. Por isso, não podem ser confundidos, embora são estritamente correlativos, sendo tarefa da Filosofia, como construtivismo, ter “dois aspectos

complementares: criar conceitos e traçar um plano” (DELEUZE; GUATARRI, 2010, p. 45). Assim, Deleuze e Guatarri explicam a correlação entre ambos os conceitos:

Os conceitos são como as vagas múltiplas que se erguem e que se abaixam, mas o plano de imanência é a vaga única que os enrola e os desenrola. O plano envolve movimentos infinitos que o percorrem e retornam, mas os conceitos são velocidades infinitas de movimentos finitos, que percorrem cada vez somente seus próprios componentes (DELEUZE; GUATARRI, 2010, p. 46).

Mas para que o leitor entenda as relações expostas acima, Deleuze e Guatarri apresentam alguns exemplos mais usuais. Deleuze e Guatarri (2010, p. 46) afirmam que “os conceitos são o arquipélago ou a ossatura, antes uma coluna vertebral que um crânio, enquanto o plano é a respiração que banha essas tribos isoladas”. Também estes referidos filósofos compreendem os conceitos como “superfícies ou volumes absolutos, disformes e fragmentários, enquanto o plano é o absoluto ilimitado, informe, nem superfície nem volume, mas sempre fractal” (DELEUZE; GUATARRI, 2010, p. 46). E ainda desenvolvem outras comparações como podem ser analisadas a seguir:

os conceitos são agenciamentos concretos como configurações de uma máquina, mas o plano é a máquina abstrata cujos agenciamentos são as peças. [...] os conceitos são acontecimentos, mas o plano é o horizonte dos acontecimentos, o reservatório ou a reserva de acontecimentos puramente conceituais, [...] o horizonte absoluto, independente de todo observador. [...] os conceitos ladrilham, ocupam ou povoam o plano, pedaço por pedaço, enquanto o próprio plano é o meio indivisível em que os conceitos se distribuem sem romper-lhe a integridade, a continuidade: eles ocupam sem contar ou se distribuem sem dividir (DELEUZE; GUATARRI, 2010, p. 46).

Diante destas relações, percebe-se que os conceitos são as únicas regiões do plano, mas é o plano que é o único suporte dos conceitos. Segundo Deleuze e Guatarri (2010, p. 47), “é o plano que assegura o ajuste dos conceitos, com conexões sempre crescentes, e são os conceitos que asseguram o povoamento do plano sobre uma curvatura renovada, sempre variável”.

Este conceito de plano criado por Deleuze e Guatarri substitui o de “campo transcendental” oriundos da filosofia de Kant e Husserl. Desta forma, faz-se mister compreender esta mudança:

‘Plano’ e não mais ‘campo’: porque ele é *para* um sujeito suposto fora-de-campo ou no limite de um campo que se abra a partir de si próprio segundo o modelo de um campo de percepção (cf. o Ego Transcendental da fenomenologia – ao contrário, o sujeito constitui-se no dado, ou mais exatamente sobre o plano); e também porque tudo o que vem ocupá-lo não cresce ou não se conecta a não ser lateralmente, sobre as bordas, tudo não passando aí de deslizadas, deslocamentos [...] (ZOURABICHVILI, 2009, p. 86).

De igual forma, Deleuze e Guatarri fazem o deslocamento de transcendental para imanência, pelo seguinte motivo:

‘De imanência’ e não mais ‘transcendental’: porque o plano *não precede* o que vem povoá-lo ou preenchê-lo, mas é construído e remanejado na experiência, de tal modo que faz mais sentido falar de formas *a priori* da experiência, de uma experiência em geral, para todos os lugares e todos os tempos [...] (ZOURABICHVILI, 2009, p. 87).

Diante disso, Deleuze e Guatarri, ao conceberam a filosofia como criação de conceitos, implicam uma pressuposição que dela se distingue, mas sendo inseparável: “a filosofia é ao mesmo tempo criação de conceito e instauração de plano. O conceito é o começo da filosofia, mas o plano é sua instauração” (DELEUZE; GUATARRI, 2010, p. 52). Sendo assim, tanto os conceitos quanto os planos de imanência são necessários, comparados como duas asas ou duas nadadeiras: “O plano não consiste evidentemente num programa, num projeto, num fim ou num meio; é um plano de imanência que constitui o solo absoluto da filosofia, sua Terra ou sua desterritorialização, sua fundação, sobre os quais ela cria seus conceitos” (DELEUZE; GUATARRI, 2010, p. 52).

Sendo assim, o problema da filosofia se distingue do problema da ciência. Deleuze e Guatarri abordam esta questão analisando esta diferença:

O problema da filosofia é adquirir uma consistência, sem perder o infinito no qual o pensamento mergulha [...]. *Dar consistência sem nada perder do infinito* é muito diferente do problema da ciência, que procura dar referências ao caos, sob a condição de renunciar aos movimentos e velocidades infinitos que retornam sobre si na troca incessante, mas também não cessam de liberar outras que se conservam. Então, resta aos conceitos traçar as ordenadas intensivas destes movimentos infinitos, como movimentos eles mesmos finitos que formam, em velocidade infinita, *contornos* variáveis inscritos sobre o plano. Operando um corte do caos, o plano de imanência faz apelo a uma criação de conceitos (DELEUZE; GUATARRI, 2010, p. 53-54).

Portanto, a filosofia, como criação de conceitos e instauração de planos de imanência, provoca o surgimento da multiplicidade, que Deleuze e Guatarri evocam com o conceito de rizoma.

### 3.2.3 Rizoma

O conceito filosófico “Rizoma” de Deleuze e Guatarri surgiu primeiramente na obra *Kafka*, mas foi desenvolvido, posteriormente, num artigo, em 1976, que recebeu o mesmo nome e, somente, posteriormente integrou a obra *Mil Platôs*, como introdução. Segundo Deleuze e Guatarri (2011, p. 9), “*Mil Platôs* foi nosso livro de menor receptividade. Entretanto, se o preferimos, não é da maneira como uma mãe prefere seu filho desfavorecido”. Eles destacam as novidades que foram abordadas neste livro: “*Mil Platôs*, apesar de seu fracasso aparente, fazia com que déssemos um passo à frente, ao menos para

nós, e abordássemos terras desconhecidas” (DELEUZE; GUATARRI, 2011, p. 9-10). Os autores explicam o projeto deste livro:

O projeto é “construtivista”. É uma teoria das multiplicidades por elas mesmas [...]. As multiplicidades são a própria realidade, e não supõem nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade e tampouco remetem a um sujeito. As subjetivações, as totalizações, as unificações são, ao contrário, processos que se produzem e aparecem nas multiplicidades (DELEUZE; GUATARRI, 2011, p. 10).

Essa perspectiva filosófica nasce com Nietzsche que destacou que os homens do conhecimento deveriam estar atentos para o fato de que o conhecimento seria tanto mais completo quanto mais estivesse voltado para os diversos e distintos olhares, como pode ser observado na sua reflexão a seguir:

Devemos afinal, como homens do conhecimento, ser gratos a tais resolutas inversões das perspectivas e valorações costumeiras, com que o espírito, de modo aparentemente sacrílego e inútil, enfureceu-se consigo mesmo por tanto tempo: ver assim diferente, *querer ver* assim diferente, é uma grande disciplina e preparação do intelecto para a sua futura “objetividade” - a qual não é entendida como “observação desinteressada” (um absurdo sem sentido), mas como a faculdade de ter seu pró e seu contra *sob controle* e deles poder dispor: de modo a saber usar em prol do conhecimento a *diversidade* de perspectivas e interpretações afetivas [...] Existe apenas uma visão perspectiva, apenas um “conhecer” perspectivo; e *quanto mais* afetos permitirmos falar sobre uma coisa, *quantos mais* olhos, diferentes olhos, soubermos utilizar para esta mesma coisa, tanto mais completo será nosso “conceito” dela, nossa “objetividade”. Mas eliminar a vontade inteiramente, suspender os afetos todos sem exceção, supondo que o conseguíssemos: como? - não seria castrar o intelecto? (NIETZSCHE, 1998, p. 108-109).

Sendo assim, Deleuze e Guattari criam o conceito de Rizoma compreendido como um sistema a-centrado, que seria a expressão máxima da multiplicidade em detrimento às outras duas condições apresentadas de raiz e radícula, que não expressam nada mais do que a proposta de um todo disciplinador, um totalitarismo estrutural. Ou seja, essa imagem do rizoma vem deslocar uma outra imagem que perdurou durante séculos: a imagem da “árvore dos saberes” criada por Descartes para representar o conjunto dos conhecimentos, que pode ser assim compreendida:

Nessa imagem, as raízes da árvore representariam o mito, como conhecimento originário; o tronco representaria a filosofia, que dá consistência e sustentação para o todo; os galhos, por sua vez, representariam as diferentes disciplinas científicas que, por sua vez, se subdividem em inúmeros ramos. Interessante notar que a imagem da árvore, por mais que dê vazão ao recorte, à divisão e às subdivisões, remete sempre de volta à totalidade, pois há uma única árvore, e para além do conhecimento das partes, podemos chegar ao conhecimento do todo, isto é, tomando distância podemos ver a árvore em sua inteireza (GALLO, 2011, p. 40).

Assim, Deleuze e Guattari explica o que se deve compreender por rizoma:

É preciso fazer o múltiplo, não acrescentando sempre uma dimensão superior, mas, ao contrário, da maneira simples, como força de sobriedade, no nível das dimensões de que se dispõe, sempre n-1 (é somente assim que o uno faz parte do múltiplo, subtraindo-se dele). Subtrair o único da multiplicidade a ser construída; escrever a

n-1 um tal sistema poderia ser chamado de rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 21).

O rizoma pode assumir formas muito distintas, desde sua extensão superficial ramificada até suas concreções em bulbos e tubérculos. Entre vários exemplos, Deleuze e Guatarri (2011, p. 22) citam a formação do rizoma quando os ratos deslizam uns sobre os outros. E para uma melhor compreensão deste conceito, os autores enumeram certas características aproximativas do rizoma como:

- a) Princípios da conexão e de heterogeneidade, segundo os quais qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro, sendo muito diferente da árvore ou da raiz que fixam um ponto, uma ordem (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 22-23);
- b) Princípio da multiplicidade, em que a multiplicidade não tem mais nenhuma relação com o uno, de tal forma que não existem pontos ou posições num rizoma como se encontra numa estrutura, numa árvore, numa raiz, existindo somente linhas (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 23-24).
- c) Princípio de ruptura insignificante, que expressa que um rizoma pode ser rompido, quebrado em qualquer lugar, mas também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas. Deleuze e Guatarri (2011, p. 25) citam como exemplo as formigas: “É impossível exterminar as formigas, porque elas formam um rizoma animal do qual a maior parte pode ser destruída sem que ele deixe de se reconstruir”. As rupturas acontecem num rizoma todas as vezes que as linhas segmentares explodem numa linha de fuga, mas a linha de fuga faz parte do rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 26).
- d) Princípio de cartografia e de decalcomania, que significam que um rizoma não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural ou gerativo. Enquanto toda lógica do sistema de árvore é baseado na lógica do decalque e da reprodução, na qual se faz um decalque de algo já dado, ao contrário do rizoma, que não é decalque, mas mapa. O mapa é aberto e desmontável, pode ser conectado em qualquer uma de suas partes ou dimensões, é reversível e suscetível de receber montagens de qualquer natureza, ser (re)construído por um indivíduo ou por uma formação social, como obra de arte ou ação política. Ele tem entradas múltiplas, “(...) contrariamente ao decalque, que volta sempre ao mesmo” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 29-30). É preciso, no entanto, não opor os dois sistemas, mas projetar o recalque sobre o mapa, de tal forma que relacione as raízes ou as árvores a um mapa (DELEUZE e GUATTARI, 2004: 23)

Para ilustrar essa compreensão, abaixo uma imagem simbolizando um rizoma:

FIGURA 1 – Imagem de gengibre, simbolizando um rizoma



FONTE: Ginger. In: Global b2b Network.

Disponível em: <http://www.global-b2b-network.com/b2b/2/5/137/29441/ginger.html>. Acesso em: 03.jan.2017.

Deleuze e Guattari, citados por Galo (2004), afirmam que a totalidade é uma fábula e que a teia de possibilidades e interconexões, as ramificações em todos os sentidos, a provisão, o deslocamento, a evasão, a ruptura, a mestiçagem, a mistura, a promiscuidade, a transversalidade, caracterizam a construção rizomática onde se dão as tensões desse contexto:

Com o rizoma as coisas se passam de maneira distinta. Sua imagem remete a uma miríade de linhas que se engalfinham, como num novelo de lã emaranhado pela brincadeira do gato. Ou talvez essa não seja a melhor imagem; um rizoma é promiscuidade, é mistura, mestiçagem, é mixagem de reinos, produção de singularidades sem implicar o apelo à identidade (GALLO, 2004, p. 45-46).

Ou seja, a unidade é artificial, uma fábula criada por nossas ilusões. Segundo Gallo (2011, p. 43), “o que precisamos buscar são formas de diálogo na diferença, diálogo na multiplicidade, sem a intenção de reduzir os diferentes ao mesmo, ao uno”.

Por fim, ao final do capítulo intitulado “Rizoma” dentro da obra *Mil Platôs*, Deleuze e Guattari (2011, p. 43) resumem as principais características de um rizoma:

Diferentemente das árvores e das raízes, o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um dos seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza. [...] ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes de dimensões de direções moveáveis. Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual se cresce e transborda. Ele constitui multiplicidades [...]. O rizoma é feito somente de linhas: linhas de segmentaridade, de estratificação, como dimensões, mas também linha de fuga ou de desterritorialização como dimensão máxima segundo a qual, sem seguindo-a, a multiplicidade se metamorfoseia, mudando de natureza.

Desta forma, o conceito de rizoma pode ser considerado como a porta de entrada ao pensamento deleuze-guattariano, porta cujo local de aparição é variável, indeterminado, vagamente dado, uma porta pela qual se entra e se caminha a qualquer lugar destes platôs.

### 3.2.4 Desterritorialização

Este conceito, criado por Deleuze e Guatarri, foi introduzido através da obra *O Anti-Édipo*, publicado originalmente em 1972 e, posteriormente, desenvolvida sobretudo em *Mil Platôs* e *O que é a filosofia?*. Com este conceito, os filósofos pensam como se dá a construção e a destruição ou abandono dos territórios humanos, quais são os seus componentes, seus agenciamentos e suas intensidades. Mas prioritariamente faz-se necessário esclarecer o que estes autores propõem conceitualmente como sendo os processos de desterritorialização.

Deleuze e Guatarri sempre tiveram no conceito de território e nos processos de desterritorialização e reterritorialização importantes ferramentas para o entendimento não apenas das questões filosóficas, mas também das práticas sociais e na construção de um efetivo projeto político de libertação dos desejos, dos corpos, da arte, da criação e da produção de subjetividade. Por isso, para eles a filosofia é uma geofilosofia, que é o título, inclusive, de um dos capítulos da obra *O que é a Filosofia?*.

Esta perspectiva filosófica de Deleuze e Guatarri é inspirada no pensamento de Nietzsche, para o qual não há uma verdade universal sobre os acontecimentos e nem uma moral possível para balizar os fatos históricos:

Para Nietzsche, a verdade não passa de um valor moral que é, sobretudo, estabelecido pelos próprios filósofos. Deste modo, filosofar teria de envolver a criação de valores novos e não apenas confirmar os já criados pela tradição e tidos como verdadeiros. A ironia com que o autor se refere ao filósofo alemão Kant, com relação aos livros de críticas, faz Deleuze e Guatarri afirmarem que foi Nietzsche quem fundou a geofilosofia, isto é, esta nova maneira de pensar pelo lado de fora do sujeito e do objeto (MOSTAFA; NOVA CRUZ, 2009, p. 81).

Primeiramente, faz-se necessário compreender o conceito de território. Deleuze e Guatarri, ao convidar seus leitores a pensar de outro modo, afirmam que “pensar não é nem um fio estendido entre um sujeito e um objeto, nem um revolução de um em torno do outro. Pensar se faz antes na relação entre o território e a terra” (DELEUZE; GUATARRI, 2010, p. 103). Ou seja, para Deleuze e Guatarri não importa se se começa pelo objeto, como querem os materialistas ou empiristas, ou se se começa pelo pensamento, como querem os idealistas ou racionalistas. Na nova proposta, os filósofos propõem pensar com base na relação entre território e terra. “Essa imagem de sujeito e objeto não é adequada porque supõe julgamentos, isto é, que podemos julgar tudo: quem e quais são os sujeitos de fato e de direito, como e quais são os objetos merecedores de nossa atenção” (MOSTAFA; NOVA CRUZ, 2009, p. 80). Assim os filósofos justificam sua posição:

Kant é menos prisioneiro que se acredita das categorias de objeto e de sujeito, já que sua ideia de revolução copernicana põe diretamente o pensamento em relação a

terra; Husserl exige um solo para o pensamento, que seria como a terra, na medida em que não se move nem está em repouso, como intuição originária. Vimos, todavia, que a terra não cessa de operar um movimento de desterritorialização *in loco*, pelo qual ultrapassa todo território: ela é desterritorializante e desterritorializada (DELEUZE; GUATARRI, 2010, p. 103).

Desta forma, Deleuze e Guatarri ao deslocar o pensamento do sujeito e do objeto, procuram pensar nos movimentos que este encontro promove na terra, que contemplam os constantes processos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização. Segundo Deleuze e Guatarri, o território é um agenciamento<sup>3</sup>. Os agenciamentos extrapolam o espaço geográfico, por esse motivo o conceito de território dos autores é extremamente amplo, pois, como tudo pode ser agenciado, tudo pode ser também desterritorializado e reterritorializado. A desterritorialidade é movimento pelo qual um território é abandonado e a reterritorialização é um movimento de construção de um território.

Para Zourabichvili (2009, p. 46), “o conceito de território decerto implica o espaço, mas não consiste na delimitação objetiva de um lugar geográfico. O valor do território é existencial: ele circunscreve, para cada um, o campo do familiar e do vinculante, marca as distâncias em relação a outrem e protege do caos”.

Segundo Deleuze e Guatarri (2010, p. 103), os corpos estão em movimento assim como a própria terra: “Ela se confunde com o movimento daqueles que deixam em massa seu território, lagostas que se põem a andar em fila no fundo da água, peregrinos ou cavaleiros que cavalgam num linha de fuga celeste” (DELEUZE; GUATARRI, 2010, p. 103). A partir disso, Deleuze e Guatarri propõe a filosofia da terra em que a filosofia se confunde com o lugar, de tal forma que os corpos estão em permanentes processos de desterritorialização, toda vez que se movem na terra. Mas mesmo que pareçam estar parados como as rochas e as árvores, os corpos estão sempre em movimento:

A terra não é um elemento entre outros, ela reúne todos os elementos num mesmo abraço, mas se serve de um ou de outro para desterritorializar o território. Os movimentos de desterritorialização não são separáveis dos territórios que se abrem sobre um alhures, e os processos de reterritorialização não são separáveis da terra que restitui territórios. São dois componentes, o território e a terra, com duas zonas de indiscernibilidade, a desterritorialização (do território à terra) e a reterritorialização (da terra ao território). Não se pode dizer qual é primeiro (DELEUZE; GUATARRI, 2010, p. 111).

---

<sup>3</sup> “Todo agenciamento é, em primeiro lugar, territorial. A primeira regra concreta dos agenciamentos é descobrir a territorialidade que envolvem, pois sempre há alguma: dentro de sua lata de lixo ou sobre o banco, os personagens de Beckett criam para si um território. Descobrir os agenciamentos territoriais de alguém, homem ou animal: ‘minha casa’. (...) O território cria o agenciamento. O território excede ao mesmo tempo o organismo e o meio, e a relação entre ambos; por isso, o agenciamento ultrapassa também o simples ‘comportamento’ (...)” (DELEUZE; GUATARRI, 1997, p. 218)

Para ilustrar sua criação conceitual, Deleuze e Guatarri (2010, p. 103) perguntam-se em que sentido a Grécia é o território do filósofo ou a terra da filosofia e concluem que isto se deve ao encontro da terra com o pensamento. Segundo os filósofos, a Grécia tem uma geografia fractal, em que todos os pontos da península estão perto do mar, o que faz dos gregos os navegadores. As suas cidades formam, assim, um meio de imanência, um meio favorável ao contato, como se fosse um mercado internacional onde os artesãos e os mercadores encontram mais liberdade e mobilidade para seus movimentos. Inclusive os pensadores estrangeiros ao chegarem à Grécia, também se tornam filósofos. Deleuze e Guatarri explicam o que os emigrados encontram no meio grego:

Três coisas ao menos, que são as condições de fato da filosofia: uma pura sociabilidade como meio de imanência, “natureza intrínseca da associação” [...]; um certo prazer de se associar, que constitui a amizade, mas também de romper a associação, que constitui a rivalidade; um gosto pela opinião, inconcebível num império, um gosto pela troca de opiniões, pela conversação (DELEUZE; GUATARRI, 2010, p. 106).

Desta forma, percebe-se que Deleuze e Guatarri estão preocupados com o acontecimento, sua história e seu devir e desejam mostrar os acontecimentos pelos seus encontros, suas dobras e redobras.

A partir deste processo de desterritorialização, o ser está em constante ressignificação e num constante movimento, possibilitando ser um ser da diferença.

### 3.2.5 Diferença

O conceito de *diferença pura* é uma criação autenticamente deleuziana. Mas isso não exclui o fato de que determinados elementos já estivessem presentes antes mesmo da sua criação. Este conceito está desenvolvido na obra *Diferença e Repetição*, de autoria somente de Gilles Deleuze e publicada pela primeira vez em 1968.

Para Deleuze (1988, p. 8), “o pensamento moderno nasce da falência da representação e, assim como perda das identidades, e da descoberta de todas as forças que agem sob a representação do idêntico”. Ou seja, Deleuze rompeu com a representação e os conceitos de “diferença e repetição tomaram o lugar do idêntico e do negativo, da identidade e da contradição” (DELEUZE, 1988, p. 8). Nesta nova compreensão, Deleuze (1988, p. 8) concebe as identidades como “simuladas, produzidas como um ‘efeito’ óptico por um jogo mais profundo, que é da diferença e repetição”. Com esta sua criação, Deleuze deseja pensar a diferença em si mesma e a relação do diferente com o diferente.

Regina Schöpke analisa esta criação conceitual de Deleuze:

Era preciso inventar um conceito que libertasse a diferença das regras limitadoras da representação. E libertá-la da representação é libertá-la de sua subordinação à “identidade”, ao “mesmo” e à “semelhança”. É dar a ela “voz” própria, ou seja, assegurar à *diferença* uma ontologia sempre negada por uma imagem de pensamento ortodoxa. Dissemos “ontologia” porque a *diferença pura* é a própria expressão do “ser” (SCHÖPKE, 2012, p. 143).

Esta criação conceitual de Deleuze foi um grande devir na história do pensamento filosófico, pois com “raras exceções (e Nietzsche é uma delas), a filosofia colocou a diferença no lugar do ‘*não-ser*’; quando muito, reservou a ela um mínimo de existência” (SCHÖPKE, 2012, p. 144). Já na concepção deleuziana, o ser se diz da diferença e se diz na multiplicidade, e a relação que se estabelece entre os seres é a do diferente com o diferente e não a do semelhante com o idêntico ou do idêntico com o diferente.

Por isso, Deleuze imbuído do desejo de “tirar a diferença de seu estado de maldição” (DELEUZE, 1988, p. 38), desenvolve sua filosofia da diferença na qual “a diferença deve sair da caverna e deixar de ser um monstro” (DELEUZE, 1988, p. 38).

Para Deleuze, a diferença está no âmago do próprio ser, sendo que o ser não pode se dizer de outra maneira, uma vez que o ser existir-se é diferenciar, pois o filósofo compreende a diferença como um desdobramento do próprio ser.

Além disso, Deleuze concebe o ser como unívoco, que não significa que exista um só e mesmo ser para todas as coisas, mas esta univocidade entendida como multiplicidade e diferença:

Com efeito, o essencial na univocidade não é que o Ser se diga num único sentido. É que ele se diga num único sentido *de* todas as suas diferenças individuantes ou modalidades intrínsecas. O Ser é o mesmo para todas modalidades, mas estas modalidades não são as mesmas. Ele é “igual” para todas, mas elas mesmas não são iguais. Ele se diz num só sentido de todas, mas elas mesmas não têm o mesmo sentido. [...] Não há duas “vias”, como se acreditou no poema Parmênides, mas uma só “voz” do Ser, que se reporta a todos os seus modos, os seus diversos, os seus variados, os mais diferenciados. O Ser se diz num único sentido de tudo aquilo de que ele se diz, mas aquilo de que ele se diz difere: ele se diz da própria diferença (DELEUZE, 1988, p. 66).

Desta forma, compreende-se que a posição deleuziana não defende a univocidade do ser enquanto existência de um único e mesmo ser para todas as coisas, mas os seres são múltiplos e diferentes, que se diz de uma mesma maneira e num único sentido.

Mas, para Deleuze, o ser unívoco só é efetivamente realizado no eterno retorno, devido ao fato da sua verdadeira potência estar ligado à sua própria repetição. Segundo Schöpke (2012, p. 154), “é neste sentido que Deleuze afirma que a repetição é o ser informal de todas as diferenças, já que ele não faz retornar o mesmo e o idêntico, mas a própria

diferença”. Com isso, Deleuze nega o idêntico e também a submissão dos seres a um único princípio ou fundamento:

O eterno retorno não faz o *mesmo* retornar, mas o retornar constitui o único Mesmo do que devem. Retornar é o devir idêntico do próprio devir. Retornar é, pois, a única identidade, mas a identidade como potência segunda, a identidade da diferença, o idêntico que se diz do diferente (DELEUZE, 1988, p. 83).

Para o eterno retorno, a repetição adquire um caráter significativo e compreender alguns de seus aspectos são essenciais para entender o surgimento do diferente. Logo no primeiro capítulo do livro *Repetição e Diferença*, Deleuze inicia apresentando a distinção de repetição e generalidade. Enquanto a “generalidade exprime um ponto de vista segundo o qual um termo pode ser trocado por outro, substituído por outro”, os critérios da repetição são o roubo e o dom, em que “a repetição concerne a uma singularidade não-trocável” (DELEUZE, 1988, p. 8). Além disso, a generalidade é da ordem das leis, em que a lei determina a semelhança dos sujeitos que estão a ela submetidos. Para Deleuze (2008, p. 12), “a lei mostra antes de tudo como a repetição permaneceria impossível para puros sujeitos da lei”. Já a repetição escapa à lei, é transgressão ou põe a lei em questão. Desta forma, “a repetição remete a uma potência singular que difere por natureza da generalidade” (DELEUZE, 1988, p. 13).

Deleuze irá frisar que o eterno retorno concerne diretamente ao futuro, a um transbordamento produzido pelo futuro, mais do que ao passado e o presente:

O eterno retorno só afeta o novo, isto é, o que é produzido sob a condição da insuficiência e por intermédio da metamorfose. Mas ele não faz retornar nem a condição nem o agente; ao contrário, ele os expulsa, os renega com toda a sua força centrífuga. Ele constitui a autonomia do produto, a independência da obra. Ele é a repetição por excesso, que nada deixa subsistir da insuficiência nem do devir igual. Ele é o novo, é toda a novidade (DELEUZE, 1988, p. 158).

Desta forma, compreende-se que a lei do eterno retorno movimenta o ser num constante devir, em que a sua verdadeira potência está ligada a sua própria repetição, supondo um mundo em que todas as identidades prévias são abolidas e dissolvidas e cada pessoa deve ser compreendida como um simulacro:

Cada um de nós é um simulacro, já que não há um fundamento como um “em si” que nos sirva de modelo. O modelo não existe mais. Logo, o antigo “jogo”, o “mau jogo”, onde um *ser* que é a *Ideia* exige do mundo caótico uma submissão irrestrita, não pode mais ser pensado. Existe um outro “jogo” – mais profundo e também mais puro e inocente – em que cada peça é única e insubstituível e onde só existe uma lei: a do seu próprio retorno (SCHÖPKE, 2012, p. 162).

Deleuze (1988, p. 62), ao comentar a filosofia de Nietzsche, constata que ele “só anuncia uma leve punição aos que não vierem a ‘crer’ no eterno retorno: eles apenas sentirão e terão uma vida fugitiva”. Além disso, se o eterno retorno pode ser comparado a uma roda, o

seu centro sempre é móvel: “Se o eterno retorno é um círculo, é a Diferença que está no centro, estando o Mesmo somente na circunferência – centro descentrado a cada instante, constantemente tortuoso, que gira apenas em torno do desigual” (DELEUZE, 1988, p. 62).

Os conceitos e o processo de repetição e diferença estão em vista da produção de singularidades e a constituição de subjetividades, cuja seção a seguir vai aprofundar este conceito filosófico.

### 3.3 O PENSAMENTO DE DELEUZE-GUATTARI E A CONSTITUIÇÃO DE SUBJETIVIDADES E SINGULARIDADES

Deleuze e Guattari concebem o conceito de subjetividade como uma trama que não está dada, mas que está em composição contínua com diferentes arranjos, sendo assim, ela não está na ordem do identificado, como uma espécie de moldura formatada e fixada que leva à padronização do indivíduo a ser conhecido e reconhecido, pois “a subjetividade não é passível de totalização ou centralidade no indivíduo” (GUATTARI, F; ROLNIK, S, 1996, p. 31). Desta forma, a subjetividade está marcada pelo devir, pela multiplicidade e pela constante desterritorialização.

No processo de subjetivação, há a possibilidade da singularização através das linhas de fuga. Segundo Silvio Gallo (2010, 241), “se a subjetivação é uma produção de subjetividades em série, de forma massiva, a produção desejante colocada no âmbito da produção e do mercado, a singularização é uma resistência a este processo, o investimento em um fluxo singular, em uma produção desejante que *escape* ao território, abrindo novos fluxos”.

A ideia de singularidades, portanto de anti-generalidade, distingue-se de imediato da ideia de senso comum que serve de fundamento à imagem do pensamento que estrutura a forma da representação. As singularidades, caracterizando-se como anti-generalidades, excluem toda relação a uma forma pessoal e individual. “O que Deleuze chama em *Lógica do sentido* de ‘emissões de singularidades’ se dá sobre uma superfície móvel e heterogênea, distinguindo-se, assim, das distribuições fixas e sedentárias características das formas pessoas e individuais” (DA SILVA, 2004, p. 5).

Para Brito (2012, p. 10), “a subjetividade exige um povoamento que não cessa de percorrer as grandes potências, as conjugalidades, as matilhas, que instaura alianças, que atravessa e promove viagens, que muda, transforma e faz linhas de fuga que levam à implicação de novas formas de expressões”. Desta forma, a subjetividade, concebida na perspectiva de Deleuze e Guattari, não está submetida a essências fixas. Para ambos, a

subjetividade é um exercício de criação, que se inventa, fabrica outros modos de vida a partir de seus processos de singularidade.

Sendo assim, nesta complexidade de multiplicidades e possibilidades, a subjetividade pode ser compreendida numa perspectiva rizomática, pois não tem início e também não se sabe o fim, estando na ordem da legião, pois como dizem Deleuze e Guattari “não nos interessamos pelas características; interessamo-nos pelos modos de expansão, de propagação, de ocupação, de contágio, de povoamento. Eu sou legião” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 20). E dizem ainda “essas multiplicidades de termos heterogêneos, e de co-funcionamento de contágio, entram em certos agenciamentos e é neles que o homem opera seus devires” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 23).

Desta forma, concebe a subjetividade como movimento, marcado pelo deslocamento, pelo agenciamento, em que ela torna-se criadora, pois se constitui no movimento de territorialidade, desterritorialidade e reterritorialidade.

Aprofundando esta análise, Brito (2012, p. 21) apresenta o caminho para a construção da singularidade que emana do enfrentamento dos agenciamentos de controle:

Enfrentar a vida, o desconhecido, tentar desvendar os agenciamentos que formam, que controlam e que sujeitam, é saber construir novos mundos, novos espaços de vida, novas formas de ver e pensar o mundo. Isso não alarga só a singularidade, mas alarga tudo que a cerca, assim, são fomentados um novo mundo, uma nova forma de vida. Isso remete aos processos de singularização.

E os processos de singularização consistem em linhas de fugas a estes agenciamentos:

Processo de singularização: uma maneira de recusar todos esses modos de endocodificação preestabelecidos, todos esses modos de manipulação e de telecomando, recusá-los para construir, de certa forma, modos de sensibilidade, modos de relação com o outro, modos de produção, modos de criatividade que produzem uma subjetividade singular (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p.17).

Deleuze e Guattari não tratam especificamente sobre o tema da escola e dos processos educativos, mas, especialmente em *Mil Platôs*, dão pistas sobre a possibilidade da singularização no interior do próprio sistema escolar, no processo institucional mesmo. “É o que eles chamam ‘estar fora estando dentro’. Produzir buracos no espaço estriado do sistema educativo, aproveitar-se de suas brechas e de suas falhas para produzir escapes à serialização e fomentar singularizações” (GALLO, 2010, p. 241).

Por fim, Gallo (2010, 241) faz a análise deste processo de singularização

Este é um processo aberto, para o qual não há receitas e nem programas. O que pode fazer um educador incomodado com a serialização do processo de subjetivação é instalar-se em seu meio, à espreita dos acontecimentos e dos buracos, para agir neste fluxo, provocando pequenas desterritorializações no interior mesmo do território. Fazer vazar singularizações onde só há subjetivação. Não é um processo fácil, mas é apaixonante e desafiador.

Desta forma, percebe-se que filósofos como Foucault, Deleuze e Guattari criaram conceitos que possibilitam analisar e problematizar não só a constituição de subjetividades e singularidades, como também relações de poder e suas formas de constituição históricas e contemporâneas, pois as malhas de poder, seja nas instituições, seja nos indivíduos, estão sempre presentes e são exercidas de maneiras muito fortes. Diante disso, os filósofos falam da necessidade de oferecer resistência. Segundo Foucault (1988, p. 91), “onde há poder há resistência”, sendo que estas relações de poder são sempre de mão dupla, isto é, nunca se sofre apenas o poder, ele é também, na mesma medida, exercido. De forma bem semelhante, Deleuze e Guattari (1977), ao pensar os processos de territorialização, pensaram também as linhas de fuga, as possibilidades de desterritorialização, de saída de um sistema de opressão.

Nesta perspectiva, a presente pesquisa deseja, no próximo capítulo, analisar as práticas e saberes dos professores de Filosofia em escolas do Sul de Minas, a fim de perceber e problematizar as multiplicidades, as desterritorializações, as linhas de fuga, os devires, as criações conceituais destes professores e, principalmente, sua constituição de singularidades dentro do contexto escolar. E neste processo, a Filosofia é tensional, provocativa e criativa, pois potencializa novos e diferentes devires.

## CAPÍTULO IV – AS DES(RE)TERRITORIALIZAÇÕES: AS SINGULARIDADES DOS PROFESSORES DE FILOSOFIA

À luz dos conceitos de Foucault, Deleuze e Guatarri, deseja-se analisar os modos de constituição de subjetividade dos professores de Filosofia do Ensino Médio a partir das “escritas de si”, tanto os graduados quanto os não graduados em Filosofia. Com isso, deseja-se pensar o processo de constituição de singularidades, que possibilitam emergir a diferença.

Desta forma, a questão central que norteará a análise dos sujeitos participantes desta pesquisa é: como se dá o processo de constituição da subjetividade do professor de Filosofia do ensino médio, independentemente de sua formação superior? Com este viés, analisar-se-á as “escritas de si” de cada sujeito participante, problematizando os modos de subjetivação e de singularidade, olhando para cada sujeito participante de forma singular. Por isso, este capítulo está dividido em 8 seções, referentes às análises de cada um dos sujeitos participantes da pesquisa.

As entrevistas foram consideradas como “escritas de si”, pois apresentam o falar franco (*parrhesía*) de cada sujeito participante que faz um exercício de si por si mesmo com a finalidade de analisar discursivamente sua própria constituição da subjetividade.

Para a transcrição da entrevista oral, esta pesquisa adotou a perspectiva de Marcuschi, segundo o qual “a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem”. (MARCUSCHI, 2004, p. 47). Aprofundando sua teoria, Marcuschi discorre sobre sua concepção de transcrição:

Transcrever a fala é passar um texto de sua realização sonora para a gráfica com base numa série de procedimentos convencionalizados. Seguramente, neste caminho, há uma série de operações e decisões que conduzem a mudanças relevantes que não podem ser ignoradas. Contudo, as mudanças operadas na transcrição devem ser de ordem a não interferir na natureza do discurso produzido do ponto de vista da linguagem e do conteúdo (MARCUSCHI, 2004, p. 49).

Ainda no sentido de esclarecer sua perspectiva, Marcuschi explica que se adota “uma série de convenções de transcrição para manter um mínimo de fidelidade à qualidade da produção oral, fugindo inclusive ao padrão ortográfico, no plano da forma da expressão”.

Desta forma, em consonância com a perspectiva discursiva que tem como proposta apresentar não o “sujeito falante”, mas o “sujeito falando”, em sua real condição sócio-histórico-ideológica, esta pesquisa serviu das convenções propostas por Marcuschi a fim de manter, o máximo possível, a fidelidade ao texto falado, destacando, na transcrição, ênfases, pausas menores e maiores, repetições, redundância informacional, hesitações, entre outros.

#### 4.1 A Constituição da Subjetividade e da Singularidade do Sujeito Participante 1

O sujeito participante 1, professor graduado em Filosofia e com continuidade dos seus estudos com ingresso no mestrado na área, está lecionando em uma escola particular há 3 anos. Ele se vê totalmente afetado pelos estudos filosóficos e pela docência da disciplina de Filosofia no Ensino Médio. A sua narrativa de si explicita o modo como tem se subjetivado, nesta sua relação com a Filosofia.

A “escrita de si” deste sujeito transparece a sua vocação de filósofo:

*eu não sou assim só formado EM Filosofia não ... tenho a formação EM Filosofia... não sou ACADÊMICO SÓ... eu não sou só um pesquisador de Filosofia... antes de tudo... eu procuro ser filósofo no dia a dia... tanto é que muitos amigos meus falam ah... você filosofa demais... é o que dá você ser filósofo e tudo o mais<sup>4</sup>.*

Na concepção deste professor, a sua subjetividade se constitui pelo encontro e confronto com a realidade, percebida pelo seu discurso através de incisivas afirmações: “eu não sou só formado em Filosofia”, “não sou acadêmico só”, “eu procuro ser filósofo no dia a dia”, apresentando uma perspectiva mais imanente de filosofia diante dos problemas. Ou seja, o referido professor deixa transparecer uma tensão entre o saber acadêmico e a prática docente, de tal forma que enfatiza a importância de ser filósofo do cotidiano. Percebe-se uma aproximação da concepção de Deleuze e Guatarri que concebem a filosofia a partir de problemas da realidade e da criação de conceitos que tem como base planos de imanência que possibilitam produzir um novo sentido. É perceptível também no professor, através deste excerto, uma insatisfação “implícita” da prática da reprodução do conhecimento, pois ele chega a reforçar duas vezes que não é nem somente acadêmico e nem só pesquisador de Filosofia, dando a entender que a formação de Filosofia em curso superior enfatiza muito a questão da produção intelectual. Por fim, ainda no excerto inicial, destaca-se a compreensão do outro sobre a sua condição de filósofo, ao afirmar que os amigos dizem que ele filosofa muito. Ou seja, é a percepção que ele está tendo do olhar do outro sobre ele mesmo e que se vê nele.

Desta forma, percebe-se que as práticas e os saberes deste professor dentro do ambiente escolar têm produzido nele efeito de transformação, em que foi necessário passar por um processo de desterritorialização e reterritorialização para constituir a sua subjetividade de professor de Filosofia e se singularizar dentro da escola, pois, ao terminar a faculdade, viu a necessidade de ressignificar sua aprendizagem no novo espaço.

---

<sup>4</sup> A formatação de todos os excertos das entrevistas estará seguindo as normas de citação direta, acima de três linhas e diferencia-se pela formatação em itálico em sua íntegra.

Com relação a sua compreensão de Filosofia, percebe-se uma aproximação da concepção da Antiguidade Clássica, pois para este sujeito-professor, Filosofia pode ser compreendida como um modo de ser e de agir:

*porque eu tento aplicar a Filosofia antes de tudo na minha vida porque para mim a Filosofia é um modo de ser e de agir... ela TEM que influenciar no meu modo de ser e agir antes de tudo porque não adianta eu ser só um professor de Filosofia... ir lá e reproduzir o CONHECIMENTO e aplicar as informações... porque isso qualquer professor pode fazer... uma pessoa formada em PEDAGOGIA que tenha as permissões pela Secretaria de Educação... professor de História ou de Geografia ou de Sociologia que seja... consegue ensinar a Filosofia da mesma forma... mas não consegue viver porque primeiro pra mim tem que VIVER a Filosofia... depois ensinar a Filosofia... aí nesse ponto eu sou SOCRÁTICO porque Sócrates antes de tudo VIVIA a Filosofia e depois ele ensinava então:: essa é a minha concepção de Filosofia... um modo de ser e de agir no mundo.*

No excerto acima, o sujeito participante 1 explicita, através da repetição, a sua concepção da Filosofia como “modo de vida”: “eu tento aplicar a filosofia antes de tudo na minha vida” e “primeiro para mim tem que viver a Filosofia”. Esta concepção tem uma aproximação conceitual do pensamento de Hadot (1999) para o qual a experiência do filósofo não é somente prática e teórica, mas vital, concebendo-a como modo de vida, sob inspiração socrática.

Além disso, no referido excerto, percebe-se outros diferentes enunciados que levam ao sentido de conceber a filosofia como “modo de vida”, em que ressalta possibilidade de qualquer professor com outra formação acadêmica superior (Pedagogia, Geografia, História ou Sociologia) ser professor de Filosofia, mas sem conseguir viver a Filosofia. Desta forma, o sujeito participante 1 constrói a sua singularidade ao contrapor o professor de Filosofia, formado ou não em Filosofia, com o viver a Filosofia. Ele é um professor de Filosofia, que por primeiro, vive a Filosofia.

Em outro excerto, o sujeito participante 1 também narra sobre as mudanças provocadas em sua vida pelo estudo e ensino da Filosofia, contribuindo para seu amadurecimento e processo de constituição de sua subjetividade:

*Então provocar mudanças com certeza provocou porque por exemplo... muita coisa que na época da faculdade eu não vi digamos assim na graduação por causa do ritmo ser diferente no Ensino Médio. (...). Agora na minha vida no modo de agir eu creio que vai ajudando no processo de estudo de ensino também no CONTATO com os alunos em sala de aula... há um processo de amadurecimento e tanto na questão profissional quanto pessoal também... não posso descartar essas duas ah:: esses dois lados porque para eu trabalhar em sala de aula um tema de Filosofia... como por exemplo os Mundos Inteligível e Sensível de Platão... eu tenho que sentar e entender aquilo ali e depois passar para os meninos de uma forma que eles entendam e depois QUANDO eu fizer uma cobrança em prova em avaliação eu também tenho que interpretar a resposta deles de acordo com o que ELES entenderam que eu passei em sala de aula então essa é uma das coisas que aconteceu nesses últimos três anos.*

A partir deste excerto, percebe-se, de maneira mais explícita, o processo de singularização pelo qual tem passado o referido professor. Através dos enunciados acima, mostra uma formação acadêmica desvinculada com a prática docente, pois ele afirma que “muita coisa que eu na época da faculdade eu não vi digamos assim na graduação” e que sua prática docente ressignificou-se a partir do contato com os alunos. Além disso, novamente o sujeito participante 1 reforça a relação intrínseca da Filosofia com a vida, pois os enunciados “modo de ser” e “lado pessoal”, indicam que sua profissão vai além da transmissão do conhecimento. Mas merece destaque especial sua preocupação com o outro, no caso, os alunos, pois ao valorizar o pensamento do outro, ele precisa estar aberto ao devir, ao movimento, às linhas de fuga, pois ele interpreta a resposta dos alunos de acordo com o que eles entenderam. De maneira especial, merece destaque visitar a prática socrática para compreender a ação do referido professor. Segundo Silveira (2014, p.111),

tal como a sua mãe Fenareta que era parteira e o seu pai Sofronisco que era escultor, parece que Sócrates reuniu as duas artes criativas (poiésis) em uma única e criou a do “Educador”, pois ajudava as pessoas grávidas pelo saber a darem a luz, bem como, as esculpia, ajudando-as a se tornarem belas, numa Escultura de si.

Mas esta constituição de subjetividade do professor está perpassada pelo fato dele ser professor de Filosofia, que possibilita a criação, invenção, pensar de outro modo, ver as coisas de outra maneira. Ou seja, o professor 1 se coloca em disposição de desterritorializar-se constantemente.

Em outro excerto, a análise que o sujeito participante 1 faz de sua atividade docente revela um paradoxo entre, de um lado, motivação e animação pela valorização e acolhida da disciplina de Filosofia e, de outro lado, frustração gerada pelo desinteresse de determinado assunto. Nesta tensão, o referido professor se vê desafiado a encontrar meios para despertar em seus alunos o desejo de problematizar e estudar Filosofia, mostrando ser uma disciplina indispensável dentro do processo educativo:

*É meio que:: paradoxal na verdade o:: sentimento com relação a ser professor de Filosofia no Ensino Médio porque:: tem hora que:: a gente fica hiper animado e eu fico hiper animado quando eu chego à sala (...) e LEVO na verdade os meninos a COMPREENDEREM o que aquele determinado filósofo falou... só que ao mesmo tempo::: eu posso ficar frustrado no sentido assim de que às vezes eles não se interessam por determinado assunto e (...) é essa coisa meio paradoxal... é lógico se eu for analisar eu tenho muito mais momentos de alegria do que de frustrações... já TIVE muito mais de frustrações no passado... hoje não... hoje já percebo assim que os alunos procuram levar a SÉRIO a disciplina mas só conseguem levar porque EU que tento mostrar, isso também parte do meu ponto de vista enquanto eu professor eu mostro para eles que não é uma disciplina dispensável... é uma disciplina que eles tem que estudar e que é importante também para a vida... de alguma forma influencia na vida... então assim eu sendo professor é esse o sentimento que eu tenho... é meio paradoxal dentro de mim.*

Percebe-se que é um sujeito-professor que vive no paradoxo, na tensão, na luta interior, no conflito, pois, por algumas vezes, repetiu enunciados neste sentido, embora ele manifeste que atualmente as frustrações reduziram e os momentos de realização e alegria têm acontecido em sua vida. Estas situações têm provocado na sua prática docente uma maneira de incentivar os alunos a levarem com seriedade o estudo da Filosofia, mas deixa claro que os alunos “só conseguem levar porque EU que tento mostrar”. Mas mesmo diante das dificuldades, o professor não deixa de se constituir na sua singularidade e na sua diferença, pois tem se deslocado e deixado ser atravessado pela relação dialógica com os alunos.

Diante deste paradoxo, o professor 1, inspirado na Filosofia Clássica, busca ser o mestre que deseja ter discípulos ao seu redor a fim de fazerem da Filosofia um modo de vida, incentivando a viver a Filosofia antes de estudá-la, principalmente com o desenvolvimento da capacidade de interpretar o mundo:

*eu tento passar para eles que a Filosofia tem que ser introjetada em suas vidas... que ANTES de tudo como era na Filosofia Antiga quando a gente tinha o sábio... o sábio amante da Filosofia era aquele que VIVIA a Filosofia antes de estudar a Filosofia então eu tento passar isso para eles... em sala de aula muito mais que decorar conceitos... é entender e colocar isso em ação para interpretar o mundo a sua volta.*

Na continuidade de sua “escrita de si”, o professor 1 reforça ainda mais a concepção da Filosofia como modo de vida ao afirmar que a “Filosofia tem que ser introjetada em suas vidas”, baseando-se numa proposta pedagógica centrada na análise e interpretação do mundo e não na memorização dos conceitos. Pois o professor, ao se constituir como sujeito, deseja também que seus alunos trilhem este caminho de devir, pois a filosofia possibilita que cada um, ao cuidar de si, cuide dos outros também. A concepção socrática, na qual o sujeito professor 1 se inspira, concebe a Filosofia como modo de vida, frente a si, aos outros e ao mundo, sendo um conjunto de práticas dialógicas pelas quais alguém deve passar para transformar-se. Segundo Walter Kohan (2011, p. 58-59), em *Alcibíades I e Laques*, Sócrates diz que o exercício do cuidado e da filosofia atinge cada um, não tendo como provocar certo efeito no outro se antes não for feito este exercício consigo mesmo: para cuidar do outro é preciso, primeiramente, cuidar de si.

Para o sujeito participante 1, o fato do apostilamento do conteúdo em materiais didáticos para a disciplina de Filosofia tem dificultado o processo de apresentar a Filosofia como modo de vida, pois estes materiais, muitas vezes, não levam o aluno a uma arte de criação e invenção:

*o material que eu uso hoje INSTRUMENTALIZA a Filosofia (...) os meninos de repente compreendem a Filosofia como um modo de vida mas quando eu digo*

*instrumentalizar é que de repente pega ali... só coloca datas alguns autores que não são tão legais para trabalhar assim COM ELES na fase em que eles estão que não tem assuntos tão chamativos e acaba dificultando um pouco o trabalho.*

Segundo o excerto acima, o professor usa, com ênfase, o enunciado “instrumentalizar” para expressar a relação do material didático com o ensino de Filosofia, sendo que este referido verbete pode ser entendido como meio ou instrumento para atingir seus fins. Ou seja, a narrativa do professor 1 explicita que, com o apostilamento na escola, a Filosofia deixa de ter fim em si mesma e, ao priorizar o ensino da História da Filosofia, em detrimento da seleção temática, restringe sua ação provocativa e criativa nos alunos. E isso dificulta o trabalho, pois o professor não quer somente ensinar Filosofia, mas desejar que seus alunos sejam atravessados e transformados pelo seu exercício e vivência.

Portanto, a partir destes excertos da entrevista com o Sujeito Participante 1, percebe-se que sua constituição de subjetividade é rizomática, pois é marcada pelas multiplicidades e devires de situações que emergem da constante desterritorialização de sua subjetividade, a fim de fazer emergir a sua singularidade como professor de Filosofia. Sua perspectiva pedagógica transcende os estudos de Filosofia e sua leitura de obras filosóficas, mas tem seu efeito à medida que busca fazer da Filosofia um estilo de vida, de tal forma, que tem incidência no seu pensar e no seu agir. Pela sua “escrita de si”, ele inscreve na escola em que leciona algo muito específico da Filosofia: aprender Filosofia, filosofando. Como filósofo, e não apenas como professor, o sujeito-professor provoca mudanças em si e naqueles que estão seu redor, através de práticas de si, que envolvem devires, abertura ao novo e diferente. Ao cuidar de si e dos outros, o professor 1 vai constituindo a sua singularidade como professor de Filosofia, num processo de exercício espiritual que o possibilita estar em constante transformação.

#### 4.2 A Constituição da Subjetividade e da Singularidade do Sujeito Participante 2

O sujeito participante 2 é uma professora que, mesmo sem ter sua graduação em Filosofia e nem ter um envolvimento com os estudos filosóficos anteriormente à docência desta disciplina, tem sido afetada pelos seus poucos meses como professora de Filosofia no Ensino Médio. Precisou desterritorializar-se e reterritorializar-se. Como será que ela conseguiu fazer este processo? Através de sua “escrita de si”, deseja-se problematizar a constituição de sua singularidade como professora de Filosofia, mesmo estando cursando faculdade de Matemática.

Esta professora 2 assumiu a disciplina pelo fato da função estar vacante e por necessidade, como a própria escreve:

*veio a oportunidade de eu assumir o cargo de Filosofia... primeiramente por falta de professor e segundo por NECESSIDADE.*

Ou seja, os enunciados “por falta de professor” e “por necessidade” carregam as motivações iniciais que possibilitaram a professora assumir a docência de Filosofia. E a mesma nem imaginava a transformação que estaria por ocorrer na sua vida com esta escolha.

Interessante é sua análise sobre o efeito da disciplina de Filosofia não só na professora, mas também nos alunos. Percebe-se uma abertura do sujeito participante para que a Filosofia possa provocar mudanças em si e nos que estão ao seu redor:

*Filosofia eu acho que não causa SÓ no professor... causa TAMBÉM nos alunos... é uma JUNÇÃO na sala de aula professor e aluno... nos debates nas CONVERSAS filosóficas... SEMPRE ali alguém acha um PONTO de parecer com sua vida ou então que vai mudar a sua vida daqui para frente.*

Neste excerto, a professora 2 cita duas vezes o enunciado “causar”, manifestando uma compreensão inicial da Filosofia como algo que provoca, que afeta, que transforma. Em sua narrativa, relata que esta empreitada do exercício filosófico é realizada de forma conjunta, professor e aluno, não apresentando com clareza a concepção da Filosofia como modo de vida, mas dá indícios de que a Filosofia provoca efeitos na vida tanto do professor quanto do aluno, como explicitados pelos enunciados “acha um ponto de parecer com sua vida” e “vai mudar a sua vida”. O destaque neste excerto é a importância dada para o diálogo no exercício do filosofar, através da metodologia de aula baseada em debates e conversas filosóficas. Um retorno para a prática socrática faz-se necessário, pois mesmo sem a professora ter um conhecimento aprofundado sobre o método dialético, ela o pratica em sala de aula junto aos seus alunos.

O método dialético proposto por Sócrates visa ajudar a pessoa a conhecer sua alma, inspirado pelo Oráculo de Delphos: “Conheça-te a ti mesmo”. Este método é chamado dialético porque se dá mediante o diálogo, no qual se leva a outra pessoa a conscientizar-se da sua ignorância (momento de refutação) e a elaborar, a partir de si mesma, ideias que expressam a verdade, como que num ‘parto’ de conceitos verdadeiros (momento da maiêutica). (REALE; ANTISERI, 1990, p. 98-99). Este segundo momento pode ser mais bem compreendido e apreciado através do seguinte trecho escrito por Platão retratando as palavras de Sócrates:

*A minha arte obstétrica tem atribuições iguais às das parteiras, com a diferença de eu não partear mulher, porém homens, e de acompanhar as almas, não os corpos, em seu trabalho de parto. Porém a grande superioridade da minha arte consiste na*

faculdade de conhecer de pronto se o que a alma dos jovens está na iminência de conceber é alguma quimera e falsidade ou fruto legítimo e verdadeiro. Neste particular, sou igualzinho às parteiras: estéril em matéria de sabedoria, tendo grande fundo de verdade a censura que muitos me assacam, de só interrogar os outros, sem nunca apresentar opinião pessoal sobre nenhum assunto, por carecer, justamente, de sabedoria. E a razão é a seguinte: a divindade me incita a partejar os outros, porém me impede de conceber. Por isso mesmo, não sou sábio, não havendo um só pensamento que eu possa apresentar como tendo sido invenção de minha alma e por ela dado à luz. Porém, os que tratam comigo, suposto que alguns no começo pareçam de todo ignorantes, com a continuação de nossa convivência, quantos a divindade favorece progridem admiravelmente, tanto no seu próprio julgamento como no de estranhos. O que é fora de dúvida é que nunca aprenderam nada comigo; neles mesmos é que descobrem as coisas belas que põem no mundo, servindo, nisso tudo, eu a divindade como parteira (PLATÃO, 1988, 148e-151d).

Desta forma, percebe-se que a professora 2, na prática docente, tem exercitado conceitos filosóficos e despertado nos alunos o desejo de mudança e criação.

Em outro excerto, a professora 2 narra que tem sentido dificuldades no exercício de sua docência em Filosofia:

*Filosofia eu estou encontrando MAIS dificuldade do que em outra qualquer função que eu já tenho exercido na minha vida.*

E explica com mais detalhes o porquê destas dificuldades:

*a questão teórica... a questão de alguns alunos se interessarem pela Filosofia... outros alunos acham aquilo um absurdo... a gente tem que tentar reverter a situação (...) que a Filosofia é importante para a nossa vida... é uma maneira NOVA da gente pensar é uma maneira de da gente REFLETIR a nossa própria vida.*

A professora elenca duas dificuldades, através dos enunciados: “a questão teórica” e “outros alunos acham aquilo um absurdo”. Ou seja, primeiramente, ela assume a sua dificuldade conceitual, pois não é formada em Filosofia. E, o segundo motivo é sua constatação que alguns alunos não tenham interesse pela Filosofia. Mas a professora quer que os alunos olhem de outra maneira a Filosofia, apresentando-a como “maneira nova da gente pensar”. Ela assume como sua missão reverter esta situação, pois apesar do seu pouco convívio com a Filosofia, já deixa transparecer que está atravessada pelo seu ensino e que a Filosofia é transformadora e provocativa. Ela desconhece as Orientações Curriculares do MEC, tendo como suporte o documento da Secretaria de Educação de Minas Gerais, o Conteúdo Básico Comum (CBC) da disciplina, que pode ter lhe despertado esta perspectiva de pensar a vida de um outro modo.

Diante destes desafios, o sujeito participante pensou em desistir, mas foi motivada a continuar, inclusive pelos alunos:

*eu tive ao ponto de querer desistir das aulas de verdade porque assim... OS ALUNOS eles estão além dos limites... eles sabem ...eles querem explorar MESMO e eu vi que eu estava com um pouco de dificuldade para atender a demanda deles*

*para comigo como professora de Filosofia... e eu cheguei a um ponto de chegar ao diretor da escola e falar... olha não consigo VOU desistir... mas aí com o apoio DEle:: do meu esposo... não... vamos tentar NOVAMENTE vamos mudar... vamos VER aí com a ajuda DOS ALUNOS.*

Através deste último excerto, dois elementos merecem destaque na constituição da subjetividade da professora 2. Primeiro, a professora se coloca frente ao saber numa atitude de humildade, diante do interesse e conhecimento dos próprios alunos, e ela se abre ao diferente e aceita o desafio de se deixar ser transformada pela Filosofia. Segundo, o fato dos alunos provocarem a permanência do sujeito 2 como docente, inversamente à atitude do sujeito participante 1, que tinha que se esforçar para motivar seus alunos na sala de aula. A professora aceita continuar como professora assumindo a disposição de mudança, como narra o enunciado: “vamos tentar novamente... vamos mudar”. Na repetição, emerge a diferença. Na resistência, surge a linha de fuga, a dobra, que possibilita uma singularidade.

E a professora 2, na sua “escrita de si”, relata que a maneira dos alunos praticarem a Filosofia tem afetado a sua vida e provocado mudanças:

*eu assumindo as aulas ESTRANHEI MUITO... estranhei muito porque eu achei que eles queriam mais... uma coisa mais centrada e não... eles gostam muito de DEBATER a vida do dos filósofos... eles gostam da Filosofia... a PRÁTICA não só teoria... eles gostam da prática então eles querem encenar (...) e isso eu tive muita dificuldade em APRENDER com eles... até que eu consegui me CENTRAR no que eles queriam.. não é a teoria... chegar passar a matéria explicar e atividade... NÃO... eles querem movimentação... eles querem SER o filósofo... eles querem praticar aquilo que os filósofos praticaram na idade deles.*

Neste excerto, a professora 2 narra seu processo de constituição de subjetividade como professora que conta com alguns elementos. A sua primeira atitude diante das aulas de Filosofia é de estranhamento, pois ela tinha uma expectativa e os alunos outra. A professora se sente amedrontada por ter de lecionar teorias filosóficas, mas se transforma pela disposição dos alunos em debater e praticar a filosofia. A professora novamente precisa se desterritorializar-se e ressignificar sua prática docente. A sua “escrita de si”, transcrita no excerto acima, apresenta vários enunciados que provocaram mudanças em seu modo de dar aula, a partir das atitudes dos alunos: “eles gostam da prática”; “eles querem encenar”, “eles querem movimentação”, “eles querem ser o filósofo”, que explicitam uma concepção da filosofia como prática, como exercício e que transformam a vida da professora. A professora 2 se põe em movimento. Ela se põe em questão. Ela não teve formação para aprofundar conceitualmente os filósofos e nem era isso que os alunos queriam, mas ela pode, junto com os alunos, encontrar as linhas de fuga da resistência.

E a abertura a constituição de sua subjetividade como professora de Filosofia foi tão grande, que ela pediu colaboração dos alunos e acolheu suas sugestões:

*eu fiz uma entrevista em sala de aula... para que eles colocassem em papel o que eles queriam de MIM como professora... ali eles colocaram as IDEIAS (...) agora têm dado certo mas foi muito difícil.*

No último excerto, novamente a professora 2, com sua atitude de humildade, possibilita um espaço para a constituição de sua subjetividade que não aconteceria sem a participação dos alunos, pois ela se põe num lugar, como professora de Filosofia, que num primeiro momento não era dela, tendo que se desterritorializar-se e reterritorializar-se. A partir das ideias dos alunos, a professora tem se colocado em constante devir, provocando sua singularidade.

E com o exercício da docência de Filosofia, a professora 2 tem vivenciado a força transformadora da Filosofia, que tem ajudado alunos a verem a vida de um outro modo:

*eu venho dando a minha CONTRIBUIÇÃO para aqueles alunos que às vezes estão lá deprimidos com algum motivo (...) eles conseguem enxergar a vida de uma maneira diferente... uma OUTRA vida... uma vida que eles PODEM se transformar... eles podem mudar de vida com a o estudo DA Filosofia... eles podem pensar refletir.*

Ao se singularizar, a professora 2 tem provocado, também, nos alunos um processo de transformação e mudança. No excerto acima, alguns enunciados merecem destaque: “eles conseguem enxergar a vida de uma maneira diferente”, “eles podem se transformar”, “eles podem mudar de vida”. Ao deixar ser afetada pela Filosofia, a professora provoca nos alunos um constante movimento. O seu processo de constituição de subjetividade tem despertado a constituição de outras subjetividades.

Interessante já é a percepção da referida professora do conceito de Filosofia, pois já consegue fazer uma relação entre Filosofia e vida, como narra no excerto a seguir:

*Um estudo de mim mesma... um estudo de você mesma, da minha mente mesma do meu AGIR do meu pensar do meu refletir (...) e falar em Filosofia é refletir a VIDA refletir o meu sentimento a minha vida.*

Ou seja, a professora, ao se singularizar, fez a experiência concreta da Filosofia em sua vida, compreendendo esta relação intrínseca da Filosofia com a vida.

Portanto, este sujeito participante 2 tem uma profunda experiência de transformação no seu jeito de pensar e de conceber a Filosofia e, a partir das resistências encontradas, soube buscar as linhas de fuga para mudar seu modo de ensinar Filosofia: buscou o diálogo com os alunos e acolheu as sugestões. Com este seu processo de constituição de subjetividade, o sujeito participante esteve aberto ao diferente e iniciou um movimento de singularidade de tal

forma que encontrou na Filosofia um forma de olhar o mundo e a escola de uma outra forma, e de pensar de um outro modo.

#### 4.3 A Constituição da Subjetividade e da Singularidade do Sujeito Participante 3

O sujeito participante 3, professor que tem duas graduações, sendo uma em Engenharia e outra em Filosofia, iniciou a docência de Filosofia há poucos meses e já tem percebido transformações em sua vida de tal forma que tem se constituído sujeito-professor.

O próprio professor percebe que essa constituição da subjetividade se dá pelo seu processo de interação entre professor e aluno:

*eu comecei a perceber que posso aprender muito mais com ele do que às vezes ensinar.*

O excerto acima, através do enunciado “aprender muito mais com ele”, revela uma disposição do professor de se colocar em constante abertura para a relação dialógica do processo educativo. Ou seja, o professor não se coloca diante da sala como detentor do saber e concebe a educação com processo de descoberta e criação conceitual de corresponsabilidade entre professor e alunos. Desta forma, o professor desterritorializa constantemente, pois seus planos de imanências estão em movimento.

Isso acontece porque a Filosofia é um exercício de problematizar a própria realidade e de pensá-la de outro modo, como o professor destaca em sua “escrita de si”, através do seguinte excerto:

*essa prática da Filosofia que é um ganho muito grande pois ela sai um pouco das outras disciplinas (...) comparando com Matemática às vezes fica mais a Matemática mais um INSTRUMENTAL enquanto a Filosofia não... ela tem uma possibilidade de ir além daquilo que a gente está conversando... além daquele debate e fazer o sujeito PENSAR... faz ele sair daquela realidade DELE e ir pra uma realidade ALÉM... dar novos caminhos.*

A “escrita de si” deste professor manifesta a singularidade do exercício do filosofar que permite o sujeito pensar e ressignificar a realidade ao seu redor. Daí a filosofia se distinguir das demais ciências. O enunciado “ela sai um pouco das outras disciplinas” expressa a especificidade da Filosofia de criar e inventar novos sentidos. Esta ideia também está presente nos enunciados “[a Filosofia] tem uma possibilidade de ir além”; “dar novos caminhos”. E sobretudo, percebe-se no excerto acima a constatação do próprio professor de que a filosofia é mudança, devir, transformação, em outras palavras, filosofia é desterritorializar-se e reterritorializar-se. O professor expressa este movimento através do enunciado: “faz ele sair daquela realidade dele e ir para uma realidade além”. É neste

movimento que o sujeito participante 3 se coloca e, conseqüentemente, faz com que seus alunos pratiquem o mesmo exercício de transformação.

Mas o professor se sente muitas vezes triste pelo desinteresse do aluno, que é percebido pelas ausências na sala de aula:

*aqui eu vejo muito que os alunos principalmente do terceiro ano que já estão SAINDO do Ensino Médio que poderia ter uma VISÃO já um NORTE pra vida deles... eles NÃO TÊM... eles estão ainda perdidos (...) não vão muito a aula... se eu tenho uma turma de mais ou menos uns trinta e cinco alunos na sala de aula... tem aula que eu dou que tem QUINZE ALUNOS... então isso é muito triste... então isso é uma questão que influencia muito no professor também.*

Percebe-se, no excerto acima, que o professor é afetado pela ausência dos alunos, que o provoca a pensar a situação. O sentimento de tristeza influencia suas práticas, provocando novas desterritorializações.

Com esta resistência, o sujeito participante 3, em suas linhas de fuga, tenta dinamizar as aulas de tal forma que possa despertar interesse nos alunos:

*eu não sou um professor que gosta de ficar apenas lá à frente... às vezes eu pego ou modifico toda a sala de aula faço uma forma de círculo e coloco-os para debater sobre aquele assunto... eu os levo para fora da sala de aula também.*

Através do enunciado “eu não sou um professor que gosta de ficar apenas lá à frente”, o professor inscreve seu modo de ser na sala de aula, marcado pela concepção de uma educação dialógica, não sendo apenas transmissor de conhecimento, mas um condutor do processo de criação. Outros enunciados reforçam esta perspectiva: “modifico toda a sala”, “faço uma forma de círculo”, “coloco eles para debater” e “levo eles para fora da sala de aula”. São práticas que englobem dinâmicas de participação e que revelam uma sala de aula em constante movimento e que provoca no professor e nos alunos a abertura ao novo e ao diferente.

Desta forma, o professor relata que não deseja dar nada pronto aos alunos, mas quer que seus alunos façam o seu próprio caminho. E nesta prática, percebe uma ruptura grande entre o saber acadêmico adquirido com o curso de graduação e o exercício docente na sala de aula:

*eu acredito que às vezes não trabalho nem tanto a profundidade da Filosofia como eu vi na faculdade (...) quando você entra na escola você tem esse sonho aí de talvez pelo menos o professor tenha de passar aquela riqueza de conteúdo que você teve na Faculdade para o aluno do Ensino Médio... só que aí você vê com a realidade que não é bem assim... então você tem que TRADUZIR tudo aquilo de uma forma mais simplificada para que o aluno possa ter mais palpável esse conteúdo e eu tento o máximo.*

O conflito ajuda o professor a repensar sua postura e seu desejo inicial de oferecer conteúdo aprofundado aos seus alunos, expresso pelo enunciado: “quando você entra na

escola você tem esse sonho”. O confronto com a realidade faz o professor rever seus conceitos e criar novas práticas, como ele afirma: “você tem que traduzir tudo aquilo de uma forma mais simplificada”. Além disso, o professor deixa transparecer que o saber acadêmico é abstrato, pois apresenta seu exercício de traduzir o conteúdo de uma forma mais palpável. Percebe-se o professor num constante movimento, num devir, afetado pelo encontro com a realidade.

Ou seja, foi necessário ao sujeito participante 3 ressignificar sua prática a fim de ir ao encontro da realidade dos alunos na sala de aula, contribuindo para o processo de subjetivação do referido professor, embora o professor perceba que outros deslocamentos também precisam acontecer em sua prática, principalmente o fato de conhecer mais a realidade dos seus alunos:

*eu acredito que tentei fazer o máximo dentro daquilo que eu aprendi na faculdade e dentro da limitação da realidade da sala de aula porque não é fácil estar na sala de aula pela questão da indisciplinaridade (...) então eu acho que o dia a dia ali da prática eu acredito que eu tenho que melhorar muito no sentido de conhecer mais a realidade do aluno... como eu comecei agora na escola... se eu fosse um professor que já tivesse uns três quatro cinco anos aí já na sala de aula eu acredito que conheceria mais essa realidade que acredito que quanto mais você conhece a realidade do aluno mais fácil você vai poder passar este conteúdo para ele.*

Através deste excerto, o professor narra sobre si o desejo de estar num constante momento de singularização, reconhecimento sua necessidade de melhorar sua prática docente: “eu tenho que melhorar muito”. Ou seja, o referido professor apresenta a falta como princípio de crescimento e, ao mesmo tempo, um ideal que coloca para si com foco no conhecimento do outro. Este movimento de constituição de sua subjetividade tem passado pelo confronto com a realidade do aluno, que tem lhe provocado transformações no seu modo de ser e de pensar a prática do professor em sala de aula. Pode-se afirmar que é uma subjetividade constantemente desterritorializada.

Sendo assim, neste processo de docência, percebe que o professor 3 tem se esforçado para ir se constituindo como sujeito-professor, e essa constituição tem sido possível através da relação com seus alunos, pois o mesmo não se coloca com arrogância dentro da sala de aula, mas busca criar um espaço criação e de expressão do pensamento:

*é no dia a dia de sala de aula eu percebo que o professor tem uma arrogância muito grande com o aluno:: eu vejo pelos outros professores assim:: eu não... eu tento sempre estar junto no meio deles... claro não saindo da posição de professor mas eles me falam da arrogância do professor em relação ao aluno... por ele ser esse detentor do conhecimento e o aluno às vezes não saber NADA... então eles reclamam muito disso para mim... assim que nas aulas de Filosofia eles têm a liberdade de serem eles mesmos e falarem de forma mais aberta mais livre que nas outras matérias não.*

Diante de outras posturas de outros professores, o próprio professor 3 reconhece seu processo de singularização dentro da escola através de suas práticas e saberes: “eu não... eu tento sempre estar junto no meio deles”, sem sair de sua posição professor. Com isso, o professor não se massifica, mas se singulariza no ambiente escolar. E contribui para a singularização dos alunos, pois o professor afirma: “nas aulas de Filosofia eles têm a liberdade de serem eles mesmos e falarem de forma mais aberta, mais livre”.

Sendo assim, criou-se um espaço propício para o diálogo e a criação filosófica, de tal forma que o sujeito-professor 3 destaca a prioridade que se deve dar para a filosofia a partir da vida dos alunos:

*eu começo a falar de Platão mas depois já acabo falando da vida do menino lá na sala então a gente entra muito a fundo na vida do menino... isso tem ajudado muito até para mim (...). O CBC pede que entre na História da Filosofia... eu acho que às vezes tem que entrar na história do aluno e não muito na da Filosofia... que o filosofar ele nasceu de uma prática no questionar do dia a dia dos filósofos... então eu acredito que vai mais por aí.*

O referido professor concebe a Filosofia como prática, como exercício e faz com que ele rompa a perspectiva conteudista de ensino da Filosofia e transgreda a Orientação Curricular do MEC ao afirmar que “eu acho que às vezes tem que entrar na história do aluno e não muito na da Filosofia”. Com isso, propõe uma filosofia da imanência, do cotidiano, que visa problematizar questões da vida dos alunos.

Neste processo, a subjetividade do professor vai se constituindo, embora o professor 3 reconheça alguns desafios, entre os quais o pouco tempo que se tem para estudo pessoal, principalmente para leituras de obras filosóficas:

*um grande desafio do professor de Filosofia tem hoje em dia é essa questão... pelo menos aqui no Ensino Médio... é não ter muito tempo pra LER.*

Através deste enunciado “não ter muito tempo para ler”, o professor revela sobrecarga ou acúmulo de atividades e serviços, que o impedem de reservar tempo para leitura e formação continuada. Geralmente esta é a realidade do ensino de Filosofia no Brasil, pois com a carga horária de apenas 1 h/a semanal, por turma do ensino médio, obriga o professor dar aula em mais de uma instituição para sua subsistência.

O professor relata que se criam algumas imagens do professor de Filosofia, ora apresentado como louco, ora como alienado, e ainda como professor legal.

*as pessoas têm três visões do professor de Filosofia:: primeira visão é a dos outros professores sobre o professor de Filosofia que é um LOUCO que é um cara ALIENADO fora da ((risos)) realidade ((risos))... o do aluno que é um professor LEGAL que deixa eles fazerem tudo sem questionar ((risos)) perguntar:: e vai pra fora da sala de aula e faz coisas diferentes (...) e a visão do próprio professor de Filosofia que é trazer essa outra realidade para a sala de aula... não ficar naquele*

*naquela MESMICE no senso comum mas trazer um olhar FORA dos muros da escola... que o aluno possa observar e ser um sujeito que vê ALÉM da posição dele atual mas veja um horizonte mais amplo.*

Nesta “escrita de si”, o sujeito participante 3 narra as percepções dos outros sobre o professor de Filosofia, gerando certo pré-conceitos até mesmo entre os demais professores da escola e dos alunos. Segundo o sujeito 3, os outros professores veem o professor de Filosofia como “um louco, um cara alienado”. Já os alunos têm a visão de que o professor de Filosofia “é legal, que deixa eles fazerem tudo sem questionar”. Mas o sujeito 3 destaca a visão do próprio professor de Filosofia que deseja sair da mesmice. Percebe-se isso através do seguinte enunciado: “não ficar naquela mesma mesmice, no senso comum”. O professor de Filosofia é aquele que quer possibilitar um “olhar fora dos muros da escola” e dar condições para o aluno “ser um sujeito que vê além da posição dele atual”. Ou seja, a Filosofia permite ampliar horizontes e criar novas possibilidades de analisar o mundo e a escola, pensando de outro modo tudo o que está posto no mundo.

Esta tensão entre visões diferentes provoca o professor de Filosofia a buscar um novo jeito de ser e de pensar a educação de tal forma que seja crítica e criativa. Nesta nova perspectiva, segundo o sujeito participante 3, a Filosofia amplia horizontes, fundamenta novas práticas e permite romper as barreiras físicas e ideológicas da escola. Por isso, o professor escreve sobre a missão do professor de Filosofia na atualidade:

*hoje o professor de Filosofia é esse que:: pega o aluno pela mão e leva para um lugar DIFERENTE... não fica só naquela mesmice.*

Deste excerto, o professor compreende, através de sua prática, que filosofar é conduzir o outro pra um lugar diferente, é possibilitar ao outro pensar de maneira diferente. É permitir sempre desterritorializações, vencendo posturas dogmáticas. Nesta mesma perspectiva, destaca-se o pensamento de Platão, que ao concluir a Alegoria da Caverna, deixa ao homem livre do cativo das sombras a tarefa de regressar aos seus irmãos e ajudá-los na sua libertação.

Portanto, as “práticas de si” e a “escrita de si” do sujeito participante 3 relatam que, mesmo com poucos meses de docência da disciplina de Filosofia, transformações significativas já aconteceram em seu modo de vida, confirmando a compreensão da Filosofia como modificadora de si. O referido professor tem clareza das dificuldades e ao enfrentá-las, tem buscado criar novas possibilidades de valorização da Filosofia na escola, buscando encantar os alunos ao considerar a própria realidade ao qual estão inseridos e conduzi-los para a superação de uma educação da repetição e da mesmice. Ao conduzir todo esse processo, o

sujeito 3 tem se constituído como sujeito-professor, realçando sua singularidade e provocando mudanças naqueles que estão ao seu redor.

#### 4.4 A Constituição da Subjetividade e da Singularidade do Sujeito Participante 4

O sujeito participante 4, professor que possui graduação e especialização em Filosofia, e atualmente cursa mestrado em Filosofia, e que leciona tanto no Ensino Médio quanto no Ensino Superior, tem uma significativa experiência docente que lhe tem proporcionado mudar seu modo de pensar e de agir, tornando-o mais crítico, constituindo-se como sujeito e singularizando sua existência a partir da relação com seus alunos e no aprofundamento do estudo e da prática filosófica:

*a partir da minha experiência tanto na atuação na sala de aula quanto nos estudos, eu tenho percebido que a Filosofia ela MUDA realmente o nosso modo de pensar à medida que nós não entendemos a Filosofia apenas como um saber teórico abstrato distante da vida mas sim como um saber que nos ajuda a ter uma postura tanto teórica quanto prática NA VIDA... isso traz muitas transformações... eu tenho percebido como eu trabalho com adolescente e adolescente pelo menos a grande maioria é MUITO questionador muito crítica... eles não aceitam de bom grado as opiniões mas sempre querem discutir apresentar a opinião DELES... isso tem me AJUDADO a me tornar MAIS reflexivo MAIS crítico... a perceber alguns elementos da sociedade tanto na questão da mídia quanto da questão do próprio mercado... como que nós se NÃO tivermos e não elaborarmos essa postura crítica nós vamos sendo manipulados... as outras pessoas vão pensando pela gente... então a Filosofia ela tem me ajudado a perceber QUE se eu mesmo não usar de um modo AUTÔNOMO a minha razão de um modo reflexivo FACILMENTE eu vou sendo manipulado por OUTROS discursos.*

Através desta “escrita de si”, o professor explicita o papel da Filosofia de libertar as pessoas das falsas aparências para o encontro com as coisas em si, superando toda forma de manipulação. No excerto acima, o sujeito 4 tem a compreensão da Filosofia como experiência modificadora de si, como mostra o seguinte enunciado: “a filosofia ela muda realmente o nosso modo de pensar”. Com esta postura crítica, o professor alerta para os perigos das manipulações, principalmente do mercado e da mídia. Por isso, o professor de Filosofia pode despertar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle e possibilite emergir o novo e o diferente.

Outro desafio elencado pelo professor é a tendência pragmática que predomina na mentalidade escolar, gerando desinteresse pela Filosofia:

*Eu trabalho numa rede particular... eu percebo que a TÔNICA da educação é muito voltada PARA o vestibular... então eu já DEPARO com um grupo de alunos que são MUITO PRAGMÁTICOS e muito utilitaristas... eles já TÊM essa mentalidade... eles já TRAZEM essa mentalidade de casa e daí como a Filosofia ela vai abordando temas existenciais... temas que estão relacionados com a VIDA não são ÚTEIS nesse sentido PRAGMÁTICO que é imposto... eles têm uma certa rejeição um certo desinteresse... então eles vão se dedicar muito mais a disciplinas como Português*

*como Matemática como Física como Química do que a disciplina de Filosofia... então o GRANDE desafio é trazer o INTERESSE mostrar a IMPORTÂNCIA... essa utilidade da Filosofia para a existência deles... então essa é a dificuldade essa talvez seja a principal dificuldade que eu me deparo... é trabalhar com essa mentalidade pragmática utilitarista.*

No excerto acima, o professor 4 destaca a tendência utilitarista da escola do ensino médio, principalmente da rede particular, em vista de enfatizar a preparação para o vestibular. O próprio professor afirma: “eu percebo que a tônica da educação é muito voltada para o vestibular”. E ele confronta com esta realidade na sala de aula: “deparo com um grupo de alunos que são muito pragmáticos e muito utilitaristas”. Com isso, o professor encontra resistência ao problematizar temas existenciais: “eles têm uma certa rejeição, um certo desinteresse”. Diante desta realidade, o professor se vê afetado a repensar suas práticas e se vê na necessidade de ressignificar a importância da disciplina de Filosofia, pois a mesma é deixada para segundo plano diante das exigências dos principais vestibulares do país:

*a Filosofia fica SEMPRE em segundo plano... daí a necessidade de sempre ENCANTÁ-LOS... em mostrar a importância também... que a educação ela não está voltada só para o vestibular... a educação ela está voltada para um TODO, para VIDA do ser humano, não pode se reduzir a isso.*

Com a “escrita de si” acima, o professor amplia horizontes e provoca um novo olhar para a educação, de tal forma que evite reducionismos. O professor tem uma visão de educação mais integral, como afirma: “a educação está voltada para um todo, para vida do ser humano, não pode se reduzir”. Com isso, o professor propõe uma filosofia que faça seus alunos repensar as contribuições do ensino de Filosofia e desterritorialize suas posições unilaterais, encontrando as linhas de fuga do sistema utilitarista e pragmático para apresentar a especificidade da Filosofia.

Este professor leciona numa escola particular, que assume uma apostila como referência para o desenvolvimento do conteúdo da disciplina, e o mesmo relata que, embora tenha liberdade dada pela direção da escola, existe a pressão dos pais para a utilização da apostila:

*a direção do colégio me deixa muito LIVRE para esse trabalho... só que por outro lado há uma cobrança no sentido de que à medida de que há um material estabelecido se não se utiliza pelo menos uma PARTE desse material há uma cobrança principalmente dos pais porque eles são pagando esse material e eles vão verificar se o professor não utilizou se o aluno não está realizando exercícios da daquele material... há uma cobrança.*

A constituição da subjetividade do professor 4 é atravessada pela tensão entre a liberdade e o controle dos pais no uso do material didático, provocando nele um constante

movimento de escolhas em que mostra aos seus alunos o universo infinito da Filosofia e não somente daqueles temas ou filósofos que a apostila apresenta.

Nesta constante busca de conciliar material pedagógico, provocação filosófica e contextualização da realidade dos alunos, o professor se coloca numa perspectiva de caminho, sempre aberto a buscar crescimento e, para isso, conta com a colaboração dos seus próprios alunos:

*eu estou sempre BUSCANDO... estou querendo aprender cada vez mais e o que eu estou vendo é que isso aqui é na prática mesmo... é dentro da sala de aula que você aprende a ser professor... aprende a desenvolver esse processo de ensino e aprendizagem... e o ALUNO também me ajuda muito porque não é uma vamos dizer assim brincando com o termo não é uma tábua rasa... ele traz conceitos... ele traz uma visão de mundo e ele tem essa NECESSIDADE de partilhar essa visão de mundo... então oferecendo esse espaço ele me AJUDA nessa prática nessa metodologia também dentro de sala de aula.*

Com este excerto, a “escrita de si” do professor inscreve dentro da escola um modo de vida marcado pela disposição de ir se constituindo e não se sentir como acabado e pronto para a docência. O professor concebe sua docência como algo dinâmico e em construção. O professor afirma: “estou querendo aprender cada vez mais”. Mas o professor percebe que esta aprendizagem acontece na prática, dando a entender que os estudos acadêmicos não lhe possibilitaram esta imersão na realidade. Tem que ser considerado também que o curso superior concluído pelo sujeito participante 4 foi bacharelado em Filosofia e não licenciatura. O professor constata isso: “é dentro da sala de aula que você aprende a ser professor”. Ou seja, o sujeito 4 sente que a prática docente lhe tem possibilitado a constituição de sua subjetividade. Além desta prática escolar, a constituição da subjetividade do professor 4 é compartilhada pela participação do aluno. Ele narra: “o aluno também me ajuda muito [...] ele traz conceitos, ele traz uma visão de mundo”. O professor parte da concepção de que nenhum aluno é uma tábua rasa, ou seja, os conceitos que cada um traz dentro de si são fundamentais para a problematização e discussão. Tudo isso provoca mudanças, devires, enfim, desterritorializações.

Diante disso, o professor 4 tem buscado valorizar a disciplina de Filosofia e, com isso, tem se motivado e feito um deslocamento existencial na sua pessoa de tal forma que visse de outro modo a importância no currículo escolar. Este movimento existencial que resultou em mudanças em seu jeito de pensar e de agir no interior da escola:

*eu tenho me VISTO como uma peça IMPORTANTÍSSIMA dentro desse sistema... porque como eu disse não quer dizer que é só a Filosofia que cumpre esse papel de forma alguma... outros professores trabalham de modo bastante profundo também a consciência crítica dos alunos mas quando eu ENTRO na sala de aula... no começo eu me assustei eu falei... nossa... mais aí não tem importância... não tem significado nenhum o meu trabalho... passando um tempo... uns seis meses de atuação eu*

*comecei a VALORIZAR o meu trabalho... falei... não... o meu trabalho é importantíssimo... a minha disciplina é importantíssima... se eu não der valor para minha disciplina como que eu vou exigir isso dos meus alunos... então eu ENTRO na sala de aula com essa motivação com essa percepção de que a minha aula é TÃO IMPORTANTE quanto a aula de Matemática quanto a aula de Física quanto a aula de Português... já é o ponto principal... que foi o processo de uma reeleitura existencial que exigiu de mim.*

O excerto acima narra a ressignificação que o professor 4 faz do ensino de Filosofia, que só acontece, pois ele possibilita pensar de outro modo a contribuição significativa da Filosofia no currículo escolar. Mas tudo parte da experiência, até angustiante inicialmente, pois narrou seu sentimento da seguinte forma: “nossa... mais aí não tem importância... não tem significado nenhum”. Esta provocação, brotada do seu encontro com a realidade escolar, que muitas vezes não valoriza a presença da Filosofia no currículo do Ensino Médio, que o fez tomar a decisão que a mudança deveria começar por ele. O professor 4 narra: “eu comecei a valorizar meu trabalho”. Ele reforça esta sua postura outras vezes em sua narrativa: “o meu trabalho é importantíssimo... a minha disciplina é importantíssima”. A constituição do sujeito-professor possibilitou provocar aos que estão ao seu redor mudanças também. O professor afirma: “se eu não der valor pra minha disciplina como que eu vou exigir isso dos meus alunos”. E mais uma vez o professor 4 realça a importância da Filosofia ao compará-la com as demais disciplinas: “a minha aula é tão importante quanto a aula de Matemática, quanto a aula de Física, quanto a aula de Português”. Pode entender sua concepção como um processo de descolonização do Ensino de Filosofia diante das consideradas disciplinas de maior importância. Mesmo com apenas 1 h/a aula semana, o professor reconhece que a Filosofia tem sua especificidade que a faz pensar a educação e o currículo de uma forma diferente, como um rizoma, onde não há dominação, mas relação de todos para todos. Percebe-se nitidamente a necessária desterritorialização do professor para se constituir em sua singularidade,

Este deslocamento na sua visão sobre o currículo escolar e sobre a importância da disciplina diante das demais disciplinas tem gerado uma satisfação no professor, mas ao mesmo tempo, um desafio:

*eu me sinto dentro do campo como professor de Filosofia muito satisfeito... entendo que eu estou cumprindo um papel SOCIAL na vida daqueles alunos na vida da sociedade mas ao mesmo tempo DESAFIADO... desafiado porque a própria perspectiva filosófica NAVEGA contrária as águas do utilitarismo de um pragmatismo que está se instaurando cada vez mais NA MENTALIDADE dos nossos alunos e na própria Educação.*

O professor relata que tem conseguido encontrar as dobras do sistema para pensar e fazer de outro modo a educação. E também concebe a Filosofia com sua função social, pois

atravessa a vida e a sociedade: “eu estou cumprindo um papel social na vida daqueles alunos, na vida da sociedade”, pois a Filosofia problematiza questões do cotidiano e é concebida, pelo professor 4, na sua relação com a vida e a sociedade. Mas para isso ele precisa resistir às forças contrárias do utilitarismo e pragmatismo. Na resistência, surgem as linhas de fuga. E o professor tem buscado vivenciar esta resistência contra uma educação colonizadora e utilitarista.

Toda esta motivação parte da convicção e amor que o sujeito participante 4 tem pela Filosofia, capaz de provocar mudanças e deslocamentos em seu modo de pensar e agir:

*eu levo esse conceito... a Filosofia como um ENCANTAMENTO diante da vida o encantamento que me ROMPE que rompe vamos dizer assim essa APATIA... essa INÉRCIA... esse descaso com o que está acontecendo em torno de mim em torno do MUNDO... no próprio mundo no próprio ambiente na sociedade que eu me encontro.*

Com o excerto acima, o professor narra que a Filosofia é movimento, pois possibilita romper com a inércia e a apatia. Novamente o professor pensa a Filosofia com relação a vida e o mundo ao seu redor, pois o ensino de Filosofia deve provocar o rompimento com o estado de descaso que, muitas vezes, impera no ambiente escolar e não possibilita o comprometimento com o contexto ao seu redor.

Portanto, o sujeito participante 4 se sente atravessado pela Filosofia, de tal forma que o seu encantamento por ela tem provocado constantes deslocamentos em seu modo de pensar e agir na sala de aula. Por isso, sua “escrita de si” no interior da escola tem deixado um rastro, um caminho de amor à Filosofia que tem despertado nos alunos e demais professores o respeito e espaço que a Filosofia merece. O professor se sente desafiado a buscar acolher e ouvir o diferente e alargar horizontes e ajudar a constituir sujeitos mais críticos e integrados, cuidando de si, do outro e do mundo ao seu redor. Diante de tudo isso, o professor se vê provocado a evitar a instrumentalização da Filosofia, mas de fazê-la efetivamente um modo de vida capaz de superar a apatia e a inércia diante dos problemas sociais presentes no mundo.

#### 4.5 A Constituição da Subjetividade e da Singularidade do Sujeito Participante 5

O sujeito participante 5 tem uma profunda intimidade com a Filosofia devido a sua longa caminhada como professor e estudante-praticante da Filosofia. Pode-se dizer que este professor foi um desbravador de um território em disputa, pois quando estudou e desejou lecionar Filosofia, esta disciplina não era mais obrigatória no currículo, mas mesmo assim, ele

enfrentou as resistências e procurou escolas para iniciar sua experiência de professor, conforme seu relato abaixo:

*Eu costumo dizer muito um ditado popular (...) a gente gosta de vender o peixe que a gente tem... a gente formado em Filosofia... uma formação ESPECÍFICA de Filosofia... e não ter a oportunidade de lecionar Filosofia seria mais ou menos uma oportunidade à frustração... COINCIDIU na época a gente... por ter uma relação social bacana... as pessoas conhecendo a gente começaram indicar as escolas que TINHAM interesse em ensinar Filosofia e eu fui atrás dos diretores e fui muito bem RECEBIDO na pública e na particular... me apresentei e eles acharam importante adotar aula de Filosofia ou um professor específico para lecionar a matéria e aí eu fui muito bem RECEBIDO nessas unidades e comecei a lecionar.*

O excerto acima relata o caminho conquistado pelo professor, construindo um espaço de ensino de Filosofia no currículo por iniciativa própria, conforme acentua o enunciado a seguir: “as pessoas conhecendo a gente começaram a indicar as escolas que tinham interesse em ensinar Filosofia e eu fui atrás dos diretores”. Ou seja, este professor encontrou um espaço e traz uma voz de um sujeito que se formou numa época na qual a Filosofia não integrava o currículo do Ensino Médio. Em seu discurso, o professor 5 se mostra um árduo defensor do Ensino de Filosofia, servindo-se da metáfora “vender o peixe que a gente tem”, e, com isso, cria uma possibilidade dentro da escola que provoca uma diferença na prática curricular. O professor relata que quem é formado em Filosofia quer exercer a docência na área, como mostra o enunciado seguinte: “a gente formado em Filosofia... e não ter a oportunidade de lecionar Filosofia seria mais ou menos uma oportunidade à frustração”. Na análise discursiva, percebe-se que o professor usa o verbo “adotar” para expressar que a disciplina foi assumida como componente curricular. Este verbo pode ter alguns significados, mas principalmente pode ser entendido como tomar por filho, algo que não tinha legitimidade. Desta forma, “adotar” evoca um sentido de pertença, que até então a Filosofia não tinha em relação ao currículo do ensino médio ou que havia perdido a devido a sua exclusão como disciplina do ensino médio. A escola, ao adotar a disciplina de Filosofia, mesmo não sendo obrigatória, adota também seu professor no corpo docente. No excerto acima merece destaque uma alternância de discurso do professor em terceira e primeira pessoas. Várias vezes, ao usar o termo “a gente”, o professor manifesta um olhar externo sobre si e os demais professores de Filosofia. Quando retoma sua “escrita de si” em primeira pessoa, assume sua subjetividade de professor, narrando sua prática e experiência.

Dando continuidade à sua “escrita de si”, o professor 5 exalta o bom início de docência de Filosofia no Ensino Médio para que ele pudesse alimentar seu desejo de ser perseverante nesta profissão, que exerce com gosto, apesar dos desafios:

*foi encantador, motivador demais... e eu posso dizer que aquele momento inicial foi fundamental para eu ter ÂNIMO E GOSTO para continuar como professor porque a*

*profissão é ÁRDUA... o relacionamento com o aluno... é um desafio diário mas foi o pontapé inicial que me deu a perspectiva... eu acho que esse vigésimo sétimo ano de professor... que eu EM TESE celebro esse ano de Filosofia... nasceu lá do encantamento com os alunos.*

O professor, através de seu relato acima, narra sua posição sujeito marcada pelo encanto e pelo desafio. Em duas ocasiões cita derivações do verbo encantar: encantador e encantamento. Mas este encantamento nasce da prática da docência, no relacionamento com os alunos. Para isso, o professor sente a necessidade de ter ânimo e gosto para continuar como professor. O sujeito-professor faz a experiência do paradoxo que o desterritorializa a todo momento, provocado pelo desafio diário desse relacionar com os alunos, pois afirma: “a profissão é árdua”. Este enunciado evoca as dificuldades que atravessam a prática docente, mas ao mesmo tempo, possibilita encontrar a dobras para resistir aos desafios.

A Filosofia tem produzido um efeito de constituição da subjetividade do professor que o mesmo escreve sobre si:

*a Filosofia me fez ser o que sou sem que eu tivesse feito essa escolha; ao cursar Filosofia... ao trabalhar a Filosofia e lecionar com aluno que faz pergunta muito mais do que a gente tem resposta para dar... eu acho que hoje eu sou um professor de Filosofia que sente e pensa e pensa e sente sem se dar conta que está fazendo os dois ao mesmo tempo.*

Através desta narrativa de si, percebe-se um sujeito constituído pela Filosofia, que atravessa toda sua vida. O professor é o que é devido ao fato de entrar na Filosofia, que penetra todo seu pensamento e sentimento, pois o sujeito-professor se revela todo atravessado pela Filosofia. Além disso, expressa através do enunciado “ao trabalhar Filosofia e lecionar com alunos que faz pergunta muito mais do que a gente tem resposta para dar” uma adesão a uma educação problematizadora, que rompe com dogmatismos e vem emergir uma perspectiva de investigação do saber.

Através de sua “escrita de si”, o professor se reconhece como produto da Filosofia, reconhecendo-a como constituidora e modificadora de si, de tal forma que ele se percebe professor de Filosofia que virou filósofo, sem ele se perceber. Tudo ocorreu de uma maneira muito natural e que transformou a sua vida, considerando-a como uma invasora em seu ser:

*alguém me perguntou outro dia se você não tivesse feito estudo nenhum... se tivesse ficado lá no sítio trabalhando como você era no na época de jovem criança assim como todos os parentes o que seria... eu seria mais um deles... parecido com eles... fazendo o mesmo trabalho... ESSE ser que tá aqui não seria não existiria não existiria... eu NÃO IA absolutamente PRODUZIR não tinha a menor chance de produzir essa coisa que a Filosofia me deu... então eu diria a Filosofia foi uma tremenda de uma invasora que fez o que eu sou hoje... então na verdade eu sou essa coisa vinda dela... ela não só mudou acho que a gente pode usar aqui um termo meio forte que eu acho que ela fez um processo de transformar... ela transformou.*

Neste excerto, o professor narra a experiência do seu encontro transformador com a Filosofia, que lhe provocou deslocamentos ao fazer a opção de fazer a graduação. A opção por fazer a faculdade de Filosofia criou um território que lhe conquistou. Para o professor 5, a filosofia é invasora, de tal forma que ela chegou e tomou conta de sua vida. Realmente, através desta “escrita de si”, percebe-se que a compreensão da Filosofia como modo de vida está muito presente nele, pois a Filosofia está dentro dele o tempo todo. Se ele não tivesse estudado Filosofia, o professor supõe que estivesse trabalhando na agricultura, como no seu período de infância. Assim ele narra: “eu seria mais um deles... parecido com eles... fazendo o mesmo trabalho... esse ser que está aqui não existiria”. Fazer esta constatação mostra a vida e suas escolhas como potência transformadora de si. E de maneira especial, a Filosofia tem esta força transformadora que provoca devires e emerge diferenças. Novamente, percebe-se em seu discurso, enunciados que alternam terceira e primeira pessoa, narrando a si mesmo com o termo “esse ser”: “esse ser que está aqui não seria, não existiria”. Ele se apropria de um olhar externo para falar de si. Além disso, ele usa o termo “coisa” para narrar-se como efeito da Filosofia: “eu sou essa coisa vinda dela”. O termo “coisa” designa aquilo que não tem nome, podendo ser entendido como uma experiência indescritível.

Com base em sua própria experiência, o sujeito participante 5 quer despertar nos alunos o mesmo interesse pela discussão filosófica. Por isso, adota uma metodologia de aula mais participativa, que parte do pressuposto do envolvimento dos alunos na leitura e nas discussões de textos filosóficos ou temas. O professor busca ser criativo e percebe diferenças na aplicação da sua metodologia entre a escola particular e a escola pública:

*terminou o texto começa a discussão... essa discussão pode seguir de dois jeitos... ou a gente faz a discussão ali mesmo... o que é muito comum na escola particular... a escola particular por ter aulas de cinquenta minutos e é um tempo MUITO LIMITADO para fazer uma BOA discussão em Filosofia então você tem que render o máximo no mínimo oferecido... então você tem que fazer a leitura propor a discussão para fazer o fechamento razoável... então na escola privada acontece sempre isso... na escola pública tem muito mais à vontade... posso ficar mais tempo eu posso se eu precisar de dez minutos... excedeu o tempo... eu não vou ser xingado alguém vai entender... é a abertura do sistema e aí o que acontece... o aluno faz em grupo... eu falo... pode fazer dupla trio o quarteto discute essa matéria (...) vocês têm uns dez minutos pra discutir... VOLTA para cá... a gente faz o fechamento... aí vem a riqueza... aí que é o bonito da Filosofia... eles trazem as conclusões deles... as ideias deles... podem não ter a PROFUNDIDADE que o professor tem... o que é bastante esperado mas têm uma matéria-prima RICA pra ser retrabalhada ali na aula.*

Nesta narrativa de suas práticas na escola pública e na particular, o professor descreve sua forma de desenvolver as atividades em ambos os sistemas, analisando os limites e os efeitos de suas aulas nos alunos. Percebe-se que o sujeito 5 usa da mesma metodologia de aula em ambas as escolas: leitura e discussão de textos filosóficos, seguido de conclusão do

professor, como narra o enunciado a seguir: “terminou o texto, começa a discussão”. Mas ele descreve as distinções em sua prática nas duas escolas. Segundo o professor, a escola particular tem uma estrutura bem rígida de horário, reservando-lhe exatamente 50 minutos por semana, e sendo insuficiente para um aprofundamento das discussões, como o mesmo afirma: “é um tempo muito limitado para fazer uma boa discussão em Filosofia, então tem que render o máximo no mínimo oferecido”. Já na escola pública, sua “escrita de si” narra a existência de uma flexibilidade maior de tempo para exceder os 50 minutos de aula semana, por turma, para a discussão e a conclusão da aula. Pois o professor 5 percebe que a beleza da Filosofia está nas discussões e conclusões dos próprios alunos: “aí está o bonito da Filosofia... eles trazem as conclusões deles... as ideias deles...”. Este professor vai gestando os conceitos juntamente com seus alunos, pois, ao considerar as contribuições a partir das discussões dos alunos como matéria-prima rica, ele está possibilitando fazer um caminho de construção de novos conceitos e criando um espaço de transformação dentro da escola. O professor não quer oferecer nada pronto, mas quer construir junto com seus alunos os conceitos, assim como Deleuze e Guatarri apresenta sua concepção de Filosofia como criação, invenção de conceitos. Com isso, o professor vai provocando seus alunos a estarem em constante devir e a buscarem sempre algo novo e diferente. Interessante perceber esta valorização que o referido professor faz das contribuições dos alunos, considerada por ele como uma “matéria-prima rica”, ou seja, o professor reconhece que os alunos têm muito que oferecer para a construção de conceitos em sala de aula. Ele extrapola o uso apenas da sala de aula e se serve de outros espaços da escola para desenvolver sua aula, criando espaço propício para a discussão:

*há escolas que eu já fiz os TOCOS de eucaliptos para os alunos sentarem nos tocos... eles carregam o toquinho... há um ato pedagógico bonito aí que eu gosto... é ir lá ao cantinho da parede vinte e cinco trinta jovens... sem reclamação nenhuma... só com o meu convite... baixa... pega o seu toquinho... às vezes a menina meio preguiçosa fala para o menino levar o seu...ele pega o toquinho leva o toquinho chega lá põe e senta todo mundo em círculo e começa a debater o assunto debaixo de uma árvore... essa é a maneira que eu trabalho Filosofia... se existe gosto de trabalhar Filosofia pela metodologia é essa agora... me peça para trabalhar do jeito que se trabalha com aula expositiva que a minha Filosofia vai a zero... eu tenho MEDO de não conseguir dizer ao aluno na exposição de fileira e ele aceitar porque aquela posição dele ou disposição não propicia conversa e a aula de Filosofia é conversa... comigo é conversa e FUNCIONA... é diálogo.*

Para que a Filosofia ofereça possibilidades de produzir efeito de transformação em seus alunos, o professor vai se constituindo como um sujeito-professor que rompe os espaços limitados da sala de aula e ele não se percebe como professor de aula expositiva, mas um professor que oferece espaço propício para o debate. Ao sair da sala de aula, o professor 5

quer narrar que sua prática é de resistência à educação que apenas transmite conteúdo. Ele encontrou uma dobra do sistema e, com sua desterritorialização e reterritorialização física, quer provocar este mesmo processo em cada vida dos seus alunos. O deslocamento geográfico de cada aluno com seu toco embaixo dos braços é um ato pedagógico, diz o professor. A Filosofia quer provocar este deslocamento na vida de cada um que assume este caminho com abertura ao diferente. Para o sujeito participante 5, a Filosofia só acontece a partir do momento que se abre perspectiva de diálogo entre professor e alunos. E nesta interação, mudanças vão acontecendo tanto nos alunos quanto no professor, de tal forma, que o professor, ao analisar sua vida, percebe significativos deslocamentos e mudanças no seu pensar e agir, reconhecendo em sua “escrita de si” a presença de três professores em sua vida:

*Ao longo desses quase trinta anos há três professores em mim... há três professores em mim... eu tenho um professor APAIXONADO no começo... um professor apaixonado aquele que gastava um tempo muito GRANDE em casa PREPARANDO A AULA do dia mesmo (...) esse período durou mais ou menos uns... eu acredito que ...uns nove anos... não é oito anos eu acho... que misturou um pouco necessidade, vontade e IDEAL... depois disso como a labareda tem um tempo para ficar no alto e outra para ficar embaixo, ela foi assentando... então eu fui criando o que eu chamo de estabilidade emocional, racional tendo segurança... então veio o segundo professor que não tinha o encantamento anterior... o encantamento ele foi sofrendo impacto mas um impacto que não chegou a desânimo de jeito nenhum mas ele perdeu vamos dizer o COLORIDO o IDEAL aquele ânimo aquela coisa de euforia... eu já levava menos material... PEDIA mais para o aluno... ora antes eu gastava uma hora duas horas olhando os livros e produzindo uma aula num papel e entregava para ele... era muito paternalismo pedagógico até eu fui CRIANDO um novo jeito e fui pedindo mais para eles e eles foram entregando para mim e trazendo o negócio... parte deles... esse jeito durou mais ou menos uns oito anos eu acredito (...).hoje é muito difícil dizer isso... mas eu tenho que dizer... eu tenho um cansaço eu tenho um cansaço (...) é um cansaço que eu digo ele é muito FÍSICO... eu estou com cansaço físico apesar de não ter e eu vou falar a meu favor não estou velho... cinquenta e sete anos não é velho mas há um ENVELHECIMENTO nesse aspecto... esses três professores que há em mim eu poderia dizer usando uma palavra... eu gosto de aproveitar aquilo que aparentemente não tem utilidade... o ex-jogador de futebol Romário ele disse um dia que quando ele era jovem ele corria muito atrás da bola... no final de carreira ele fez muito mais gols do que no começo sem correr atrás da bola... ele punha a bola lá e eu uso essa estratégia para dizer o seguinte... o professor lá atrás ele era o cara que CORRIA atrás da bola... ele ia lá e levava a matéria pronta e AGORA ele não é mais esse cara... agora esse cara pensa muito melhor já que o corpo está cansado então... ele precisa que cabeça produza OUTROS instrumentos... agora se eu contar aos três professores do ponto de vista de produção de material... do ponto de vista metodológico... do ponto de vista de avaliação hoje eu sou muito melhor do que o começo.*

Este excerto narra as constantes desterritorializações e reterritorializações que este professor sofreu ao longo de seus quase 30 anos de docência de Filosofia no Ensino Médio e, como seus planos de imanência foram sofrendo alterações ao longo destas mudanças de conceitos e perspectivas. Ou seja, o professor 5 mostra os devires pelos quais sofreu ao longo dos anos e como estes deslocamentos provocaram mudanças em seu modo de pensar e nas suas práticas dentro da sala de aula. Na constituição de sua subjetividade, o professor foi se

constituindo como sujeito através de suas práticas e de seus saberes. O professor relata: “ao longo de quase estes trinta anos há três professores em mim”. Primeiramente, um professor apaixonado, em que preparava bem as aulas, reservando um bom tempo fora da escola para isso, e que percebia uma mistura de necessidade, vontade e ideal. Com a ruptura do paternalismo pedagógico, que já oferecia aos alunos algo pronto, percebeu a necessidade de praticar a Filosofia em sala de aula e não somente de ensiná-la teoricamente. Nesta nova etapa, assumiu uma postura dialógica e relacional na construção do saber, perdendo o idealismo, mas não o ânimo, a motivação. E a outra ruptura veio com o seu envelhecimento, que lhe causou um cansaço físico, mudando suas posturas, como ele mesmo afirma ao fazer uma paráfrase, citando Romário, ex-jogador de futebol: “ele disse um dia que quando ele era jovem ele corria muito atrás da bola... no final de carreira ele fez muito mais gols do que no começo sem correr atrás da bola”. Assim, também o professor 5, em sua “escrita de si”, narra sua experiência na prática docente hoje tem muito mais efeito que no começo da sua profissão. Na análise discursiva, novamente merece atenção o seu olhar externo sobre si mesmo, citando a si mesmo como “esse cara”: “o professor lá atrás ele era o cara que corria atrás da bola... ele ia lá e levava a matéria pronta e agora ele não é mais esse cara... agora esse cara pensa muito melhor já que o corpo está cansado então... ele precisa que cabeça produza outros instrumentos”. Desta forma, percebe-se que a constituição do sujeito-professor foi acontecendo como um processo de rupturas e deslocamentos em seus saberes e em suas práticas. Com esta “escrita de si”, o sujeito 5 se percebe como um ser em constituição, em movimento, em constante deslocamento, possibilitando emergir a singularidade, provocado pelo próprio caminho do filosofar. É muito interessante perceber esta auto-percepção de seu processo de constituição do professor que se é hoje, que passou por fases, não desvinculadas uma da outra, mas intrinsecamente unidas pelo fio condutor da constituição da sua própria subjetividade.

E neste exercício da docência de Filosofia, existe uma entrega total do professor, pois o mesmo se sente como a Filosofia sendo parte integrante do seu ser:

*eu não ESTOU professor... eu SOU professor e é um SER que me compromete em TODOS os sentidos... eu respiro e aspiro à vida de professor... eu só vivo DISSO... eu não tenho nenhuma outra atividade que me ocupe NEM fisicamente nem mentalmente nem espiritualmente a não ser vida de professor E DE Filosofia.*

Na sua “narrativa de si”, o professor assume que sua posição sujeito não é transitória, pois o mesmo não está professor, mas é professor: “eu respiro e aspiro à vida de professor”. O professor se narra como totalmente constituído e atravessado pela docência de Filosofia, pela “vida de professor e de Filosofia”. E é uma subjetividade de professor, em constituição, em

construção. Tudo isso se fundamenta na própria concepção que o professor tem, concebendo a Filosofia como algo marcado pela abertura e dinamicidade:

*o BELO da Filosofia é NÃO TER na verdade uma natureza ESTÁTICA... ela é uma coisa dinâmica... BRINCO com os meus alunos e digo a FILOSOFIA para ter um bom CONCEITO não pode ter um bom conceito... o melhor CONCEITO da Filosofia é dizer que ela é uma reflexão infinita... é uma coisa CONSTITUINTE DINÂMICA (...) é uma reflexão que tem um ponto de partida não tem ponto de chegada... ela não tem medida certa porque se tiver medida certa ela perde a natureza de liberdade da Filosofia... ela é LIVRE.*

Com esta sua “escrita de si”, o professor 5 concebe a Filosofia como rizoma, pois ele afirma que ela “tem um ponto de partida, não tem ponto de chegada... ela não tem medida certa porque se tiver medida certa ela perde a natureza de liberdade da Filosofia”. Ou seja, a Filosofia é totalmente aberta à multiplicidade, variável e indeterminada. E o professor usa um trocadilho para falar desta indeterminação e dinamicidade da Filosofia: “a Filosofia para ter um bom conceito não pode ter um bom conceito”.

Inspirado por Dermeval Saviani, o referido professor aprofunda sua concepção de Filosofia como exercício de problematização e de colocar tudo em suspeita e dúvida:

*eu tenho que ter um PAI chamado PROBLEMA... eu tenho que ter uma mãe chamada DÚVIDA e OS DOIS se relacionam e aí nasce a Filosofia. Filosofia é a FILHA REBELDE DO PROBLEMA E DA DÚVIDA.*

Com esta concepção de Filosofia, como filha rebelde do problema e da dúvida, o professor 5 busca, dentro da escola, as linhas de fugas e vivencia a resistência a fim de efetivar na sala de aula uma educação problematizadora e provocativa, e que esteja em ruptura com o sistema massificador que produz indivíduos e não favorece a produção de singularidades.

Portanto, estes excertos da “escrita de si” do sujeito participante 5 manifesta um processo intenso, longo e dinâmico de constituição da sua subjetividade, afetado pelo exercício da Filosofia, como modo de vida e que provocou profundas transformações. Um professor que fala e cultiva em sala de aula o que vive e o que acredita. As suas práticas de si, marcadas pela criatividade e criticidade, envolvem os que estão ao seu redor. O seu modo de conduzir suas aulas é conduzido pelo amor à Filosofia. Com certeza, sua singularidade desperta nos seus alunos processos de singularidades e contribui para constituição de outras subjetividades.

#### 4.6 A Constituição da Subjetividade e da Singularidade do Sujeito Participante 6

O sujeito participante 6, é um professor que apesar de não ter formação específica em Filosofia, tem leituras filosóficas e ampla formação acadêmica. Após estar inserido em grandes universidades do Brasil e do exterior, o referido professor decide migrar para uma pequena cidade do sul de Minas, fazendo a descoberta que a Filosofia atravessava sua vida:

*foi só vindo pra cá que eu comecei a descobrir que eu VIVIA no meu dia a dia... MESMO sem saber... filosoficamente ou seja eu (...) gosto de MUDANÇA... eu gosto de ENTENDER a verdade das coisas... eu gosto de saber como elas funcionam.*

O professor 6, no excerto acima, através do enunciado “eu gosto de mudança”, inscreve na escola um modo de vida marcado pelo constante devir e desejo de transformação e deslocamentos. Percebe-se que este sujeito participante da pesquisa tem uma perspectiva foucaultiana de analisar e ver as coisas, pois o mesmo tem interesse em saber o funcionamento das coisas e não as coisas em si, além de gostar de mudanças, ou seja, estava aberto a constantes devires. O professor afirma: “eu gosto de entender como elas funcionam”. Desta forma, ele instaura novas práticas dentro da sala de aula, buscando provocar nos alunos diferenças e multiplicidades.

O sujeito 6, em sua “escrita de si”, revela que inicialmente assumiu a disciplina de Filosofia no Ensino Médio para complementar sua renda, mas depois pôde encontrar na Filosofia as condições para o aprofundamento e a aprendizagem:

*pode parecer estranho mas num local tão SIMPLES simplório que é o Ensino Médio comparado com a ARROGÂNCIA da Universidade (...) COMO eu fui me completando... como eu fui me conhecendo AQUI então no primeiro momento era SÓ pra complementação de renda depois eu fui percebendo que eu... o meu aprendizado aqui MAIS do que DOBROU... eu fui percebendo algumas coisas que eu FAZIA (...) e fui me descobrindo... tendo mais o ÍMPETO FILOSÓFICO do que eu achava que eu tinha.*

Este professor tem grande experiência em sua vida acadêmica e sua subjetividade tem sido constituída neste confronto de inserção em grandes universidades do Brasil e do exterior, principalmente na França, e em sua presença mais recentemente numa escola pública de uma cidade do sul de Minas Gerais. Realidades distintas que têm provocado transformações em sua vida. Comparando a arrogância das universidades com a simplicidade das escolas de Ensino Médio, o professor faz uma constatação: “o meu aprendizado aqui mais do que dobrou”. Mesmo frequentando grandes universidades, o professor faz a experiência de uma aprendizagem mais intensa na efetivação de sua presença numa sala de aula no Ensino Médio, em escola pública. E este processo possibilita ao professor descobertas: “fui me descobrindo... tendo mais o ímpeto filosófico do que eu achava que eu tinha”. Ao exercer a filosofia em sala

de aula, o professor se vê trilhando um novo caminho de mudança. Este ímpeto filosófico tem provocado mudanças no jeito de pensar e de agir do professor, principalmente no seu relacionamento consigo mesmo:

*eu consigo viver MUITO MAIS em paz comigo mesmo apesar de... como diz todo mundo que me conhece... que eu sou MUITO barulhento... eu penso muito... fico discutindo muito... questionando muito mas eu CONSIGO de mim para comigo mesmo digamos assim eu consigo me sentir MELHOR*

Com base no excerto acima, a filosofia desperta no professor 6 uma atenção ao cuidado de si, nessa relação de si para si mesmo. Foucault destaca a importância do cuidado de si como condição para o cuidado do outro. Desta forma, percebe-se que o sujeito 6 tem uma relação consigo mesmo mais satisfatória após seu encontro com a Filosofia. Foram várias as mudanças provocadas em suas práticas: “eu consigo viver muito mais em paz comigo mesmo”, “eu penso muito”, “discutindo muito”, “questionando muito”. Estas práticas de si tem provocado deslocamentos no sujeito 6.

Deslocamento também acontece no referido professor pela sua insatisfação com o sistema escolar que lhe faz repensar se pretende continuar como professor de Filosofia no Ensino Médio, pois o mesmo se encontra em uma contradição, que narra a seguir:

*eu estou um pouco INSATISFEITO com muita coisa por exemplo a valorização da escola pública NÃO SÓ no sentido financeiro... não só do dinheiro mas do nosso trabalho... do APOIO da base para o nosso trabalho... então isso está me fazendo REPENSAR ainda novamente se eu consigo ficar aqui muito tempo::: se eu consigo::: TRABALHAR nesse ambiente porque às vezes eu me sinto um pouco CHARLATÃO nessas horas... no sentido de que::: eu podia dar MUITO MAIS do que eu posso e o aluno poderia QUERER muito mais do que supostamente quer então eu fico meio parece uma contradição de pensamento...*

Segundo o excerto acima, alguns enunciados evocam um conflito no sujeito participante 6 que o provoca ainda mais a repensar sua função como professor de Filosofia, que torna o seu futuro incerto quanto à continuidade da docência. Sua insatisfação é tanto de ordem financeira quando do apoio para o trabalho desenvolvido. Esta incerteza está expressa em sua “escrita de si”: “isso está me fazendo repensar se ainda novamente eu consigo ficar aqui muito tempo”. E este conflito tem afetado sua prática docente, pois o mesmo se vê como um charlatão. Assim ele explica: “eu podia dar muito mais do que eu posso e o aluno poderia querer muito mais do que supostamente quer”. Esta insatisfação o incomoda e provoca uma prática de si de ressignificar e repensar sua presença na escola e de exercer a resistência diante do sistema.

O professor relata que tem dificuldade de despertar nos alunos o interesse pela Filosofia e busca superar isso com a discussão filosófica a partir da vida:

*a minha MAIOR dificuldade é fazer com que eles GOSTEM... que eles sintam que HÁ NECESSIDADE da Filosofia e para isso eu tento relacionar a Filosofia com o dia a dia deles. (...) eu acho que PARA algumas pessoas eu consigo alcançar mas para outras AINDA NÃO.*

O excerto acima relata a prática filosófica do professor 6 a partir do cotidiano. Através do pensar e problematizar o dia a dia dos alunos, que o professor tem conseguido despertar o interesse dos alunos pela filosofia. O professor, ao constituir sua subjetividade, enfrenta a dificuldade e alcança parte de seus objetivos, despertando gosto de alguns alunos pela Filosofia. Mas o professor não perde a esperança de ainda provocar nos demais alunos o mesmo interesse. O professor constata: “eu acho que pra algumas pessoas eu consigo alcançar mas para outras ainda não”. Sua fala, destacando o termo “ainda” reforça a ideia de que o professor tem esperança de contagiar a todos seus alunos com o exercício do filosofar.

Com aqueles que consegue despertar o interesse nas aulas, o professor percebe o amadurecimento do senso crítico, desenvolvendo um olhar de questionamento diante das coisas do mundo:

*eu me importo MUITO com os meus alunos... com a molecada que está comigo porque eu vejo na Filosofia a construção do senso crítico GIGANTESCO, você não engole qualquer coisa depois disso.*

Neste excerto merece destaque alguns enunciados: primeiramente, o professor afirma que se importa muito com os alunos que estão sob seus cuidados na aula de Filosofia. Ter esta cumplicidade é fundamental para despertar no outro o desejo de pensar. Em segundo lugar, os efeitos da Filosofia na vida daqueles que se permitem trilhar o seu caminho. Segundo o professor: “eu vejo na Filosofia a construção do senso crítico gigantesco, você não engole qualquer coisa depois disso”. Com esta narrativa de si, o sujeito 6 evoca o caráter transformador da filosofia, provocando senso crítico e posicionamento diferente diante das questões da vida, pois permite pensar e ver a vida de outro modo.

O sujeito 6 percebe que tem muito ainda a se deslocar em sua prática docente, demonstra que gosta da Filosofia, mesmo sem ser filósofo, mas reconhece que tem muito que aprender, principalmente com a forma de pensar do outro, que pode ser diferente da sua:

*eu poderia melhorar MUITO... eu precisaria:: não querendo fazer uma mea-culpa mas a escola precisava... eu precisava ter... eu acho que eu fico MUITO AQUÉM daquilo que eu posso fazer... não sou filósofo... sou sociólogo... SEMPRE gostei de Filosofia como eu já disse anteriormente... sinto que eu VIVO filosoficamente sem ser um filósofo (...) eu não sou um bom professor... ainda eu tenho muito que aprender no sentido e eu não estou sendo demagogo não... eu tenho mesmo no sentido de CONSEGUIR TRABALHAR a Filosofia... a minha forma de pensar e a forma de pensar DO OUTRO.*

Com esta sua “escrita de si”, o professor se considera em processo de constituição, pois percebe que poderia melhorar muito. O professor afirma: “eu fico muito aquém daquilo

que eu posso fazer”. Ele tem uma “vontade de potência”<sup>5</sup> em sua vida, mas algo o impede de superar suas dificuldades. Mesmo não sendo formado em filosofia, mas em sociologia, o professor 6 faz uma experiência de si diante da filosofia: “eu vivo filosoficamente sem ser filósofo”. Tudo indica que a referência ao fato de não ser filósofo evoca sobre sua situação de não ser graduado em Filosofia numa instituição de ensino superior. É sua vida filosófica que tem produzido efeitos de transformação em si mesmo, e possibilitado reconhecer sua diferença em relação aos outros, cada um no seu processo de singularidade. Por isso, sente que tem que trabalhar a Filosofia, confrontando a sua forma de pensar e a forma de pensar do outro. O mesmo não reconhece como bom professor: “eu não sou um bom professor... ainda tenho muito que aprender”. Com esta sua experiência, o professor vai constituindo sua subjetividade, pois o desinstala a buscar novas práticas, estando num devir.

Mas ao mesmo tempo, o professor através de sua “escrita de si”, manifesta a decepção de não inovar em seu método de ensino, concentrando suas aulas na leitura e discussão de textos, sem uso de outras tecnologias:

*eu FICO no meu feijão com arroz ali do texto... eu fui CRIADO academicamente mas eu SEI que eles NÃO GOSTAM disso então eu fico eu me sinto um pouco decepcionado comigo mesmo nesse sentido.*

Sua metodologia de aula tem gerado um desconforto interior, decepcionando consigo mesmo. O excerto destacou sua atitude de passividade diante dos desafios que pedem novas práticas. O professor prefere ficar na mesmice, como afirma a seguir: “eu fico no meu feijão com arroz ali no texto... eu fui criado academicamente”. Com esta “escrita de si”, o professor 6 relata uma deficiência em sua graduação, pois sua formação oferecia apenas o básico para si. E com isso, está reproduzindo um sistema de manutenção de práticas que desmotivam os alunos a gostarem da Filosofia, como ele reconhece: “eles não gostam disso”. A decepção que

---

<sup>5</sup> Este é um conceito central na filosofia do alemão Friedrich Nietzsche. Influenciado pela leitura da obra *O Mundo como Vontade e Representação* de Arthur Schopenhauer (1788-1860), no qual ofereceu uma visão profundamente pessimista da vida, e no centro do que era sua ideia estava a da contínua tensão, força cega e irracional que ele chamou de “**vontade**”, constituinte da essência dinâmica do mundo. Segundo Alphonso Lingis (2003, p.12), na perspectiva de Nietzsche, “a vontade de potência não é apenas potência ou força, mas vontade de potência, sempre vontade de mais potência”. Além disso, “a vontade é a força que comanda. A vontade existe originalmente em relação, mas não em relação com o involuntário; ela não é, por exemplo, exercida misteriosamente sobre os músculos e os nervos, menos ainda sobre a matéria em geral. Ela não é uma força que é simplesmente transmitida à matéria passiva; ela é exercida sobre uma outra vontade”. (LINGIS, 2003, p.16). Reale e Antiseri (1991, p. 435-436) analisam que no pensamento de Nietzsche “o mundo tem em si a necessidade da *vontade*. Desde a eternidade, o mundo é dominado pela vontade de se aceitar e de se *repetir*. É essa a doutrina do *eterno retorno* que Nietzsche retoma da Grécia e do Oriente”. “Assim como para Protágoras, também para Nietzsche o homem deve ser a medida de todas as coisas, deve criar novos valores e pô-los em prática. O homem embrutecido tem a espinha curvada diante das ilusões cruéis do sobrenatural. O super-homem ‘ama a verdade’ e ‘cria o sentido da terra’ – e é fiel a isso. Aí está a sua *vontade de poder*” (REALE; ANTISERI, 1991, p. 437).

brota desta sua atitude é provocativa em sua vida que o faz repensar sua prática docente. E isso com certeza provoca devir em si, mudança.... desterritorializações e reterritorializações.

Ao olhar para suas próprias práticas em sala de aula e sua presença na escola, o professor relata que não se sente bem devido à desvalorização do professor de Filosofia em relação aos demais professores, sendo um problema de ordem institucional:

*COMO professor... como um integrante da instituição eu me sinto MAL mas com alguém que COMEÇA a entender a Filosofia num me importa tem uma certa diferenciação aí... então eu gostaria de ser valorizado como o professor de Matemática... gostaria mesmo... gostaria que os ALUNOS me valorizassem dessa forma.*

Com o relato acima, o professor manifesta sua insatisfação diante da desvalorização da disciplina de Filosofia pelos alunos e reclama por uma valorização igual aos demais professores das outras disciplinas. Ele narra: “tem uma certa diferenciação”. Com isso, o professor analisa que no currículo escolar perpassam relações de poder que engendram um certo tipo de saber de acordo com a conveniência. Daí vem sua reclamação: “gostaria que os alunos me valorizassem dessa forma”. Novamente, seus relatos trazem insatisfações e decepções que têm provocado ressignificações.

Por fim, o professor 6 discorre sobre sua concepção de Filosofia, que vem possibilitar novas possibilidades de transformações, pois tem o desejo de ver as coisas acontecerem de uma maneira diferente. Mas tudo isso nasce do sentimento de angústia que desinstala e provoca mudanças:

*eu vejo a Filosofia como um ESTILO DE VIDA (...). Eu vejo a Filosofia como uma FERRAMENTA ANGUSTIANTE para falar a verdade... é uma coisa que eu NÃO CONSIGO largar mas ao mesmo tempo:: eu ADORARIA não conhecer ((risos)) porque às vezes DÓI... CANSÁ... os outros não gostam de você. (...) eu QUERO que as coisas às vezes sejam diferentes ali.*

Sua concepção de Filosofia aproxima-se da concepção da Antiguidade Clássica entendida como modo de vida. O professor 6 vê “a Filosofia como estilo de vida”, embora ao mesmo tempo, a conceba como “uma ferramenta angustiante”. Ao usar o termo “ferramenta”, parece evocar uma interpretação mais instrumental, fazendo da filosofia um meio, um instrumento. Mas a filosofia vem permeada da angústia, que provoca desconforto e desejo de mudança. Diante de tudo isso, o professor já se percebe tomado pela filosofia, pois ele narra sobre si: “eu não consigo largar mas ao mesmo tempo eu adoraria não conhecer porque às vezes dói”. O professor faz a experiência do pensamento como algo sofrido, provoca dor. Por fim, tem um desejo de ver tudo de outra forma: “eu quero que as coisas sejam diferentes ali”. Este desejo é fundamental para que haja deslocamentos em seu modo de pensar e de agir.

Portanto, o sujeito participante 6, apesar de não ter formação superior em Filosofia, manifesta ter uma vida atravessada pelo discurso filosófico que o instiga a querer e provocar mudanças em si, nos alunos e na escola. Embora relate sentimentos negativos em relação a sua satisfação como professor de Filosofia na escola, o professor se vê numa tensão entre a acomodação e desvalorização do docente de Filosofia, de um lado, e as provocações dos filósofos que lê e do retorno de algumas atitudes que seus alunos têm de criticidade dentro da escola, provocando posicionamentos diante de algumas questões pertinentes na escola. Nesta tensão, o professor está constituindo sua subjetividade, pois ele fez um percurso contrário, saindo da academia e de seus estudos de doutorado para adentrar de uma sala de aula no Ensino Médio no interior de Minas Gerais. Isso exige deste professor um deslocamento que lhe possibilite ressignificar sua nova experiência, singularizando sua existência.

#### 4.7 A Constituição da Subjetividade e da Singularidade do Sujeito Participante 7

O sujeito participante 7 é uma professora com longa experiência docente, mas iniciante na docência de Filosofia, com um pouco mais de um ano de exercício dentro da sala de aula. Mas mesmo com a recente atividade de docência de Filosofia no Ensino Médio, percebe-se que a professora tem deixado ser atravessada pelo discurso filosófico e que tem percebido deslocamentos em seu modo de pensar e de agir. Através de sua “escrita de si”, pode-se constatar as modificações em suas práticas em vista de desenvolver bem sua docência.

A professora iniciou a ministrar aulas de Filosofia no início de 2014, numa escola pública, por necessidade da escola, devido à falta de professores na área:

*Trabalhei a Sociologia de dois mil e nove até dois mil e treze... aí devido às outras situações de regularidade dos funcionários dentro da instituição eu acabei tendo que exercer as aulas de: Filosofia aonde com a minha força de VONTADE eu comecei.*

Através de excerto, a professora 7 assumiu a disciplina de Filosofia no Ensino Médio por motivos internos da escola que passou por regularizações de funcionários, ficando vacante a vaga de docente de Filosofia. A professora reconhece sua inexperiência na área e narra sua disposição inicial: “com a minha força de vontade eu comecei”. E com isso, ela se colocar no caminho de estudo, leituras e preparação, aprofundando seus estudos e fazendo a experiência do encontro com a filosofia.

E mesmo com pouco tempo de atividade, o sujeito participante 7 já percebe mudanças em sua vida:

*Trouxe bastante mudanças... lógico que foi bastante enriquecedor para o meu conhecimento e a questão da gente aprender e ensinar Filosofia começou a ser visto para mim não como um problema filosófico e também político mas também uma questão que não era só exclusivamente pedagógica principalmente no âmbito da POLÍTICA... para mim está sendo MUITO inovador.*

A professora 7 reconhece que ao adentrar ao horizonte filosófico desterritorializações aconteceram. Ela relata: “trouxe bastante mudanças”. Uma professora que não teve formação superior em Filosofia, ao iniciar seu estudo, sente-se provocado a repensar suas práticas. Por isso, ela escreve sobre si: “para mim está sendo muito inovador”.

Algumas das mudanças foram provocadas pelas dificuldades que a professora encontrou, principalmente com os alunos do primeiro ano do Ensino Médio que questionavam pela utilidade da Filosofia:

*Dificuldades nós temos BASTANTE porque para os alunos que não estão ainda acostumados com essa disciplina então quando você vai iniciar eles querem SEMPRE saber O PORQUÊ de aprender Filosofia... pra que a Filosofia SERVE na vida deles:: então é assim (...) a gente tem que trabalhar e fazer com que ele SINTA GOSTO pela disciplina porque eles acham que em si na vida deles a única disciplina que vai ser importante são as outras áreas... então a partir desse momento a gente tem que saber trabalhar MUITO pra que SINTAM VONTADE de aprender a Filosofia.*

O excerto acima traz a “escrita de si” da professora 7 que relata a angústia da indiferença dos alunos na aprendizagem da Filosofia. O enunciado a seguir explicita isso: “quando você vai iniciar eles querem saber o porquê de aprender Filosofia, para que a Filosofia serve na vida deles”. Ou seja, o discurso da (in)utilidade da Filosofia se faz presente nas falas dos alunos. Isso provoca a professora a repensar suas práticas e saberes para que despertem neles o interesse igualmente ao das outras disciplinas: “a gente tem que trabalhar e fazer com que ele sinta assim gosto pela disciplina”. E novamente ela reforça esta sua postura de despertar vocações filosóficas em seus alunos, reafirmando sua prática: “a gente tem que trabalhar muito para que sintam assim vontade de aprender Filosofia”. Ou seja, ela deixa transparecer o esforço que realiza para defender a presença da Filosofia na escola e encantar seus alunos com seu ensino.

Diante disso, o sujeito 7 busca mostrar a relação do ensino da Filosofia com o cotidiano da vida, mostrando a sua importância:

*tento sempre passar a importância DA Filosofia na VIDA ...no cotidiano da vida deles pra que eles sejam pessoas CRÍTICAS... tento sempre falar nesse sentido pra eles a importância para as PROVAS deles... que HOJE no ENEM é cobrado MUITO a parte DA Filosofia... então quando a partir do segundo ano eles já têm esse compromisso e eles já levam mais a sério a disciplina.*

Com este relato, a professora assume uma concepção de Filosofia atravessada pela discussão e problematização de questões do cotidiano e, principalmente, ajudar seus alunos a

assumirem uma postura de criticidade diante dos acontecimentos: “que sejam assim pessoas críticas”. A professora tenta justificar com vários motivos a presença da Filosofia no Ensino Médio, destacando o fato de alguns vestibulares e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) conterem questões filosóficas. E a professora vai percebendo que o processo de encanto e interesse pela Filosofia é processual, de tal forma que ela constata que a partir do segundo ano do Ensino Médio os alunos levam mais a sério o seu ensino. Desta forma, a professora se esforça para que a Filosofia tenha incidência sobre seus alunos e lhes provoquem transformações também, de maneira especial, no despertar da consciência crítica.

Tudo isso ajuda a professora 7 a vencer uma outra dificuldade que se apresenta na escola que é o número elevado de alunos na sala de aula, provocando a necessidade de usar da criatividade para despertar interesse:

*o maior problema que nós enfrentamos na nossa escola principalmente é o NÚMERO de alunos dentro da sala de aula... então a gente tem que fazer mesmo... vamos dizer... BEM CRIATIVO para que CHAME a atenção e ATRAIA a vontade deles para o ensino de Filosofia... então sempre procuro trabalhar com eles através de VÍDEOS... nós temos a partir desse ano o laboratório de INFORMÁTICA então sempre levo os alunos para fazer PESQUISAS (...) para que eles SINTAM vontade pelo estudo... também através de trabalhos pesquisas apresentações em sala de aula através de trabalho EM GRUPOS com apresentações referentes alguns filósofos (...) LEITURAS de textos também (...) trabalho bastante bem diversificado... enriquece.*

No excerto acima, a professora 7 relata as práticas pedagógicas como forma de resistência diante do desinteresse dos alunos. Ela vai encontrando as dobras do sistema para fazer emergir outras maneiras de pensar e novas verdades e, com isso, ressignificar o ensino de Filosofia. Assim ela escreve sobre seu agir na sala de aula: “bem criativo para que chame a atenção e atraia a vontade deles para o ensino de Filosofia”. A professora não assume uma postura sólida, mas se abre à multiplicidade de práticas, criando um plano de aula rizomático, com diversidade de atividades como: uso de vídeos, prática de pesquisa no laboratório de informática, apresentações em salas de aula, trabalhos em grupos, leituras de textos filosóficos, entre outras. Desta forma, a professora percebe um enriquecimento de sua prática docente e um movimento em sua vida, deslocamentos estavam por vir.

Interessante é perceber que a professora se coloca como aprendiz, e isso provoca sua melhor preparação e enfrentamento dos desafios que a impulsionam a se colocar como mediadora do processo educativo e tem consciência de que é um caminho que não tem fim, pois a Filosofia é inesgotável:

*A minha experiência como professora dentro da Filosofia ainda também me sinto um APRENDIZ (...) tudo o que nós sabemos ainda às vezes se torna MUITO POUCO pra gente poder TRANSMITIR um CONHECIMENTO e dentro da minha experiência dentro da área de Filosofia então eu procuro contribuir com saberes...*

*os VALORES no aprendizado dos alunos... o compromisso com as questões sendo assim um MEDIADOR dentro das questões que envolvem na sociedade -- para mim o que move o filosofar é o DESAFIO de ter que dar conta permanente de uma distância ou vazio que num acaba de encher.*

Segundo a “escrita de si” acima, a professora passa por desterritorializações e reterritorializações à medida que se coloca como aprendiz e se abre à mudança e enfrentamento do novo e desconhecido. A Filosofia é algo desconhecida para a professora. Mas seu enfrentamento tem possibilitado emergir novos olhares sobre o seu ensino. Assim ela relata: “a minha experiência como professora dentro da Filosofia ainda também me sinto assim um aprendiz”. Esta experiência da Filosofia como modificadora de si, colocando-se como discípula, possibilita transformações na sua própria vida e daqueles que estão sob seu cuidado. E justamente o que faz a professora se colocar neste caminho de constituição de sua subjetividade é o fato da Filosofia ser inesgotável. Para compreender esta sua concepção, a professora faz o seguinte relato: “para mim o que move o filosofar é o desafio de ter que dar conta permanente de uma distância ou vazio que num acaba de encher”. Ao se servir de dois singelos exemplos, a professora 7 mostra o movimento permanente daquele que se coloca neste exercício de filosofar num combate infinito, como um caminho do qual nunca se atinge a chegada final ou um vazio que não se acaba de encher. Ou seja, pensar o ensino da Filosofia com Deleuze e Guatarri é uma provocação a transpor as formas, os limites e as barreiras do senso comum, buscando criar e inventar conceitos.

A professora também relata da discriminação que sofre até dos próprios colegas professores das outras disciplinas do Ensino Médio, gerando uma certa indignação, que a mesma assim relata:

*entre COLEGAS a gente está sendo até visto com outros olhos mas nós sofremos... até vamos dizer assim posso dizer... DISCRIMINAÇÃO até mesmo entre colegas dentro da nossa disciplina... em reuniões::: como pedagógicas entre os professores... então você ficava assim... a Filosofia a Sociologia a ARTE são disciplinas SEM IMPORTÂNCIA... então isso FERE a gente... nosso trabalho.*

A “escrita de si” da professora 7, presente no excerto acima, manifesta um sentimento de dor e triste diante da discriminação que sofre por parte dos professores das outras disciplinas, pois ela relata que “a Filosofia, a Sociologia, a arte são disciplinas sem importância”. Oculto a este discurso, percebe-se uma escola tecnicista e pragmática, que não quer ver de outro modo a escola, mas apenas com a função de reproduzir conhecimento. São vários os enunciados no excerto acima que expressam os sentimentos que atravessam a professora 7: “nós sofremos”, “posso dizer discriminação”, “isso fere a gente nosso trabalho”.

Este incômodo afeta a professora a ressignificar e reencantar sua prática docente, de tal forma que isso vai contribuindo para a constituição de sua subjetividade.

Todo este deslocamento assumido em suas práticas como professora tem seu fundamento na sua própria compreensão do conceito de Filosofia, entendido como algo dinâmico:

*Filosofia para mim é a VIDA... aprendi muito dentro da Filosofia fazendo uso da nossa reflexão que é a o objetivo da Filosofia para nós... é a nossa reflexão e com isso eu aprendi muito refletir mais na vida sobre a nossa PESSOA... é o esforço para gente poder REAPRENDER.*

Com este excerto, a professora concebe Filosofia como “vida”: “Filosofia para mim é a Vida”. Desta forma, para a professora 7 a Filosofia carrega em si uma força transformadora, uma potência de mudança, um devir dos planos de imanências em busca de novos e diferentes territórios. Esta professora associa várias vezes Filosofia com reflexão, distanciando da concepção de Deleuze-Guatarri, mas ao mesmo tempo ela relata que Filosofia “é o esforço para gente poder reaprender”. O evento de reaprender exige um eterno retorno que possibilite emergir a diferença e novos processos de desterritorializações. Desta análise, pode-se constatar que a professora está num caminho de descobertas da prática filosófica e não tem demonstrado posições dogmáticas, pelo contrário, tem estado aberta a pensar de outro modo o ensino de Filosofia e a própria escola.

Portanto, o sujeito participante 7, com uma longa jornada como professora, tem repensado suas práticas dentro da sala de aula desde o início de sua docência na disciplina de Filosofia. Estes deslocamentos têm sido provocados pelas dificuldades e desafios enfrentados dentro da escola, principalmente pelo desinteresse e discriminação que a disciplina enfrenta por parte dos alunos e até dos demais professores. Diante disso, ela tem se esforçado para rever suas práticas e encontrar caminhos para gerar interesse nos alunos, com constantes movimentos de desterritorialização e reterritorialização. Com isso, mudanças têm acontecido em seu modo de pensar e de agir, permitindo constituir sua subjetividade como professora de Filosofia, estando num processo de singularização de sua existência.

#### 4.8 A Constituição da Subjetividade e da Singularidade do Sujeito Participante 8

O sujeito participante 8 é uma professora que tem graduação em Letras e Pedagogia, e tem 18 anos de docência, assumiu há poucos meses as aulas da disciplina de Filosofia no Ensino Médio. Mesmo sem graduação em Filosofia, desde que assumiu a disciplina, tem se dedicado à leitura de obras filosóficas e isso tem provocado em sua vida alguns

deslocamentos e movimentos que tem feito se encantar pela Filosofia e provocar nos alunos o mesmo interesse.

E tudo começou por causa de uma necessidade da escola, após a aposentadoria da professora de Filosofia, ficando vacante a função:

*A nossa escola tinha uma professora que lecionava essa disciplina:: ela ficou MUITOS anos lecionando a Filosofia e a Sociologia (...); ela se aposentou... a diretora::: convidou a MIM que era ligado:: -- ela até quando nos chamou para conversar ela ainda pensou da seguinte maneira (...) ela chamou a professora de História e a de Literatura -- ainda nos pôs dessa seguinte maneira... OLHA a História está mais próxima da Sociologia... você professora de História podia me ajudar e ficar com as aulas e eu professora de Literatura podia ajudá-la a ficar com a Filosofia... eu confesso que na hora eu fiquei com medo mas::: ASSUMI e estou TENTANDO corresponder ao que ela me pediu... ao que me FOI oferecido na época.*

No seu relato, a professora descreve o sentimento quando recebeu o convite para lecionar Filosofia: “eu confesso que na hora eu fiquei com medo”. Mas ela não deixou ser tomada por este sentimento e foi em busca de atender às expectativas da escola: “eu estou tentando corresponder ao que ela me pediu”. Com isso, a professora 8 abre um novo horizonte em sua vida, inesperado até aquele momento, pois não fazia parte dos seus planos lecionar Filosofia. Mas percebe-se o esforço da professora em corresponder ao pedido da diretora. Em vista disso, ela tem se esforçado muito para oferecer um ensino de Filosofia que instigue os alunos na sua aprendizagem e na sua prática. E toda esta preparação que a professora tem feito para dar suas aulas, tem provocado profundos efeitos em sua vida, como podemos analisar na sua “escrita de si” a seguir:

*eu confesso que eu tenho estudado MUITO... até não tenho lido obras ESPECÍFICAS até pelo pouco tempo que eu TENHO... eu estou à medida que os temas vão aparecendo:: eu estou estudando e tenho me apaixonado tanto... é que eu TENHO ESTUDADO... tenho me dedicado MUITO... eu quero me DEITAR eu quero ficar ouvindo uma aula de um professor na UNESP... eu estou assim verdadeiramente apaixonada... tem mexido muito principalmente na questão do EQUILÍBRIO... percebo que DESDE a Antiguidade onde foi que o homem se perdeu nesse equilíbrio então eu -- uma coisa que eu tenho buscado MUITO é o EQUILÍBRIO a RESIGNAÇÃO que alguns principalmente os mais antigos na Antiguidade colocam então toda vez que TEM esses temas... essas abordagens eu sinto que MEXE que COMO SER HUMANO como PESSOA que BUSCA melhorar... a Filosofia está mexendo com a minha vida sim... influencia DIRETAMENTE.*

No excerto acima, tem-se vários enunciados que evocam as transformações pelas quais a professora tem passado. Logo no início do excerto por três vezes ela repete o quanto ela tem estudado: “eu confesso que eu tenho estudado muito”; “eu tenho estudado e tenho me apaixonado tanto” e “eu tenho estudado assim... tenho me dedicado muito”. Com isso, percebe-se o esforço da professora 8 para mergulhar no universo filosófico e ela se encanta com este estudo, como se pode verificar pela sua fala: “eu quero me deitar... eu quero ficar

ouvindo uma aula de um professor da UNESP... eu estou assim verdadeiramente apaixonada”. Ou seja, ela tem sido, desde o começo, de sua preparação para a docência atravessada pela Filosofia e que já tem provocado efeito em sua vida e por três vezes, no excerto acima, ela faz referência a derivações do verbo mexer: “tem mexido muito”, “toda vez que tem esses temas, essas abordagens eu sinto que mexe” e “a Filosofia está mexendo com a minha vida”. Além disso, ela percebe a incidência da Filosofia na busca de melhorar-se como ser humano, como pessoa. Ou seja, a Filosofia provoca mudanças, transformações.

Com visto acima, a professora 8 tem sido atravessado pelo discurso filosófico e, mesmo diante das dificuldades, tem buscado encontrar possibilidades para desenvolver profundamente sua docência de Filosofia.

*As dificuldades são ESSAS... eu não tinha muito material então eu tive que sair pedindo material EMPRESTADO:: realmente é dificuldade mais na questão DE MATERIAL mas ao MESMO tempo eu achei assim essa dificuldade ela foi MINHA... não foi a resistência... NÃO EXISTE por conta dos alunos uma coisa que me SURPREENDE comparando às outras matérias que eu dou eu SINTO a Língua Portuguesa e a Literatura com MAIS RESISTÊNCIA do que as aulas de Filosofia (...) tanto é que tem dias que eles... eu tenho que me policiiar... porque senão eles ficam assim... DÁ mais uma aula de Filosofia... CONTINUA o debate que você estava fazendo na aula de Filosofia.*

Ao mesmo tempo em que a professora se sente insegura pela falta de material, pode-se perceber que o espanto toma conta dela, pois os alunos tem pedido mais aulas de Filosofia, comprovando que sua prática docente tem despertado neles o desejo da discussão e da problematização. Por parte dos alunos, esta professora não tem encontrado resistência: “a resistência não existe por conta dos alunos... uma coisa que me surpreende comparando às outras disciplinas”. Segundo a professora, os alunos tem mais resistência nas outras duas disciplinas que a mesma professora leciona, Língua Portuguesa e Literatura. A professora narra o enunciado dos alunos: “dá mais uma aula de Filosofia... continua o debate que você estava fazendo na aula de Filosofia”. Ou seja, percebe-se que a professora, ao deixar ser atravessada pela Filosofia, tem conseguido provocar nos alunos o interesse pelo estudo e exercício da Filosofia.

Com este interesse e com a participação mais intensa dos alunos nas aulas, a professora 8 tem dificuldade de cumprir o cronograma proposto pelo sistema de apostilamento:

*eu tenho um CRONOGRAMA... recebo uma apostila todo mês... eu fico atrasada mas eu não fico atrasada porque eu atraso porque ELES mergulham naquilo... é MUITO bonito.*

Com base neste excerto, a professora manifesta sua preferência pela profundidade e qualidade das aulas e não apenas no cumprimento de um cronograma. A professora relata:

“eles mergulham naquilo... é muito bonito”. Ela se encanta de ver os alunos atraídos pela Filosofia, mas resultado de sua dedicação e abertura ao diferente, ao novo. Mas, ao mesmo tempo, isso exige muitas leituras da professora 8, e uma preparação intensa, por isso suas aulas de Filosofia são distribuídas durante a semana para melhor organização. E a mesma nem pensa em deixar essas aulas no próximo ano, pois ela se vê conquistada pela Filosofia:

*eu não sou perfeita... acho que toda vez eu penso... eu vou deixar essas aulas ano que vem aí... eu falo aí... num vou mais... é não vou por EGOÍSMO não... de não passá-las adiante... é porque REALMENTE eu estou sentindo um prazer IMENSO em preparar essas aulas... se elas estão sendo bem dadas eu acho que só meus alunos para falar... mais que eu estou me esforçando e que eu procuro e assisto e ouço e procuro isso eu tenho essa consciência tranquila de que eu não estou indo dar aula sem pesquisar e sem PREPARAR a minha aula; eu PREPARO as minhas aulas tanto é que eu pedi pra coordenadora distribuí-las de maneira que eu pudesse intercalá-las durante a semana para que eu pudesse estudar com AFINCO durante a noite com mais TEMPO até para que elas não ficassem agrupadas no mesmo dia então assim tem sido BEM GOSTOSO.*

Neste excerto, o discurso da professora 8 evoca o encanto da professora que não quer deixar mais as aulas de Filosofia: “realmente eu estou sentindo uma prazer imenso em preparar essas aulas”. Percebe-se uma entrega muito grande da professora na preparação destas aulas, pois ela pesquisa, lê, e pediu que as aulas não ficassem concentradas num único dia para poder prepará-las bem. Várias vezes no excerto acima a professora cita derivações do verbo “Preparar”. Com certeza, merece destaque este encantamento da professora pelo estudo da Filosofia, e como em tão pouco tempo ela foi se constituindo como professora-sujeito de Filosofia, sendo muito atravessada pela Filosofia. Ela destaca o seu encantamento pelo método da maiêutica de Sócrates que serve não somente para as aulas de Filosofia, mas para todas as disciplinas:

*Acredito isso apesar de não ter o conhecimento ainda de TODO universo da Filosofia (...) ALGUNS mexem com a gente por exemplo principalmente é a questão do professor... acho que aqueles por exemplo como Sócrates... você numa Maiêutica que faz constantemente na sala de aula todo dia independente da disciplina que você leciona... então não tem COMO falar que aquilo lá não mexeu comigo... é você passar... é colocar o aluno sempre... é duvide disso... vamos ver se está certo... se não está... isso você faz em TODOS os momentos em TODAS as disciplinas.*

A professora 8, inspirada na prática socrática da Maiêutica, lança a dúvida e o questionamento como provocações para a discussão, não se restringindo esta prática somente para a disciplina de Filosofia, mas para todas as demais. Para Sócrates, “filosofar é viver interrogando-se a si e aos seus semelhantes, ocupando-se de si e dos outros, cuidando de que todos cuidem de si, transmitindo sua paixão anti-igualitária” (KOHAN, 2011, p. 144). Desta forma, a professora rompe paradigmas e possibilita novas práticas que favoreçam a sua constituição da subjetividade e dos alunos.

A Filosofia faz a professora olhar para seus alunos de uma maneira diferente, e o pensamento diferente do outro tem gerado alegria, pois tem quebrado alguns estereótipos:

*as respostas das provas eu levo MUITO mais tempo lendo a prova de Filosofia do que uma prova de Literatura que é TÃO discursiva quanto porque eu ADORO ficar lendo e analisando a POSIÇÃO que ele enxergou... de como ele enxergou e GOSTO de ver como alguns alunos que você tem... às vezes... cria um estereótipo e na aula de Filosofia ele mostra que ele é totalmente diferente... a VISÃO dele é diferente então isso tem me dado um PRAZER e uma ALEGRIA de poder trabalhar porque nós somos -- eu trabalho numa escola católica então na abordagem do trabalho de Filosofia eu tento me isentar... eu tento separar só que NA FILOSOFIA eu consigo trabalhar principalmente quando eu estou falando de Ética de Valores de questionamentos eu consigo levar isso para o lado do BEM independente de falar ou não do Catolicismo então isso me dá uma felicidade uma ALEGRIA de ver na preocupação de querer ser bom... de entender o que aquele filósofo quis... isso tem me dado uma alegria e uma satisfação imensa.*

O excerto acima revela alguns elementos que a professora 8 apresenta em sua análise das suas práticas como docente de Filosofia, destacando a questão da liberdade de pensamento mesmo estando dentro de uma escola confessional. Ela relata: “na aula de Filosofia ele [o aluno] mostra que ele é totalmente diferente... a VISÃO dele é diferente”. Ou seja, as aulas têm permitindo ao professor vencer preconceitos e cultivar a multiplicidade dentro da sala de aula. E esta experiência tem provocado muitas mudanças na professora que está muito contente com sua prática docente: “isso tem me dado uma alegria e uma satisfação imensa”.

E, tudo isso tem despertado mudanças em seu modo de pensar e de agir, pois a Filosofia amplia horizontes e ajuda a pensar as realidades de uma maneira diferente:

*eu acho que a mudança que EU estou passando eu gostaria que meus alunos percebessem que a concepção de Filosofia é esse amor ao saber... ao Conhecimento... essa ABERTURA para a vida... o olhar diferente amplo que a Filosofia traz para a gente.*

Com esta sua narrativa de si, a professora mostra o processo de transformação pela qual passou, explicitando como a filosofia afetou seu saber e sua prática, e como consegue pensar de um outro modo: “o olhar diferente amplo que a Filosofia traz para a gente”. E deseja que seus alunos percebessem. Ao constituir sua subjetividade, o professor vai provocando seus alunos a buscarem um caminho de abertura ao diferente, ao múltiplo e ao novo.

Sendo assim, a professora 8 está em um movimento de transformação, de constituição de sua subjetividade como sujeito-professor de Filosofia, que tem lhe proporcionado experiências de ressignificação de seus conceitos, práticas e saberes. E a todo instante, ela se coloca aberta a enfrentar os desafios e tem se encantado com tudo o que a Filosofia provoca em sua vida e tem aproveitado a oportunidade para fazer com que seus alunos também sejam

mudados e atravessados por este estudo filosófico. Ao mudar, o sujeito quer que o outro também entre neste processo de constante devir. Para isso, foi necessário passar por processo de desterritorialização e reterritorialização.

Portanto, percebe-se, ao analisar discursivamente as “escritas de si” dos professores de Filosofia do Ensino Médio, tanto os graduados quanto os não-graduados em Filosofia, todos singularizam suas práticas e passam por processos de desterritorialização e reterritorialização, recriando outros planos de imanências, que lhes possibilitem estarem em constante devir e, com isso, constituindo a subjetividade de cada um como sujeito-professor de Filosofia.

No próximo capítulo deseja-se continuar analisando as “escritas de si” dos professores a fim de discutir as aproximações e os distanciamentos das práticas docentes em relação às prescrições dos documentos oficiais e os desafios e as contribuições do Ensino de Filosofia em vista de ressignificar sua presença no currículo oficial.

## **CAPÍTULO V – (RE)INVENTANDO O ENSINO DE FILOSOFIA: NAS DOBRAS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS**

O pensamento de Deleuze e Guatarri é provocativo, pois quer fazer emergir a diferença e a multiplicidade, não pela imposição de decretos de instâncias superiores, mas nas dobras do sistema, pois as dobras, no sentido deleuziano, provocam pensar e resistir a um mundo que se apresenta como evidente e previsível.

Segundo Silva (2004, p. 2), “a dobra exprime tanto um território subjetivo quanto o processo de produção desse território, ou seja, ela exprime o próprio caráter coextensivo do dentro e do fora”. Ao buscar as dobras das políticas públicas, os professores inscrevem na escola um modo de vida, possibilitando emergir outras singularidades. Sendo assim, “a dobra constitui assim tanto a subjetividade, enquanto território existencial, quanto a subjetivação, entendida aqui como o processo pelo qual se produzem determinados territórios existenciais em uma formação histórica específica” (SILVA, 2004, p. 2).

Desta forma, neste último capítulo, deseja-se analisar discursivamente as práticas dos professores de Filosofia, tanto os formados em Filosofia quanto os não formados, tanto os das escolas públicas quanto os das escolas particulares, tendo como eixo problematizador as duas outras questões de pesquisa:

- Quais as análises que podem ser feitas do ensino de Filosofia em escolas da região do Sul de Minas? Quais as aproximações e os distanciamentos das práticas docentes em relação às Orientações Curriculares para o Ensino de Filosofia?
- Como conceber o ensino de Filosofia nas escolas nos dias atuais a fim de provocar na comunidade acadêmica mudanças e contribuições?

Este capítulo está organizado em três seções, sendo as duas primeiras seções aprofundando a análise das “escritas de si” dos professores referente às duas questões de pesquisa acima e a terceira seção discutindo sobre a busca das dobras das políticas públicas a fim da efetivação da disciplina de Filosofia no cotidiano da escola.

Para a transcrição da entrevista oral, este capítulo permanece adotando a perspectiva de Marcuschi. Além disso, a perspectiva de análise continua sendo o “sujeito falando” em seu contexto de produção.

## 5.1 A “ESCRITA DE SI” DOS PROFESSORES DE FILOSOFIA, SUAS PRÁTICAS DOCENTES E OS DOCUMENTOS OFICIAIS: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

Na entrevista realizada com os oito sujeitos participantes, as “escritas de si” dos professores, oriundas das perguntas de número 6, 7, 8 e 9, oferecem um *corpus* para análise sobre as práticas docentes e os documentos oficiais, movida pela seguinte questão de pesquisa nesta tese: Quais as análises que podem ser feitas do ensino de Filosofia em escolas da região do Sul de Minas? Quais as aproximações e os distanciamentos das práticas docentes em relação às Orientações Curriculares para o Ensino de Filosofia?

Tendo como eixo esta questão, deseja-se percorrer as contribuições dos oitos sujeitos-participantes da pesquisa para apresentar um panorama das aproximações e distanciamentos da prática escolar em relação às prescrições dos documentos oficiais, tanto a nível nacional, com as Orientações Curriculares para o Ensino de Filosofia, quanto a nível estadual, através do Conteúdo Básico Comum, de Minas Gerais.

Primeiramente, faz-se necessário saber se os professores participantes desta pesquisa conhecem os documentos oficiais que apresentam diretrizes para o Ensino de Filosofia.

O professor 1 relata que tem pouco conhecimento dos documentos oficiais:

*para ser bem sincero acho que uma vez só eu li alguma coisa dos PCNs da questão das orientações do MEC... mas chegar a estudar a fundo não... então esse ponto -- pelo menos eu vejo que é uma falha MINHA -- eu sei algumas orientações do MEC como trabalhar em sala de aula porém não tem aquela coisa assim de pegar o documento sentar e ler e reler e entendê-lo.*

O excerto acima relata um conhecimento superficial do professor 1 em relação às Orientações Curriculares, através de alguns enunciados: “uma vez só eu li alguma coisa dos PCNs” e “chegar a estudar a fundo não”. A “escrita de si” deste professor revela que sabe algumas orientações de como trabalhar em sala de aula, mas reconhece que poderia aprofundar mais: “eu vejo que a falha é minha”. Desta forma, percebe-se que nem na graduação ele teve estudo dos Documentos Oficiais e nem quando começou a dar aula em sua escola.

Da mesma forma, a professora 2 cita um documento que apresenta as diretrizes para o Ensino de Filosofia, mas não leu e nem sabe qual seu significado:

*hoje a escola é mais voltada no CBC que é um outro meio da gente de ver o que se pode.*

Com este enunciado, a professora 2 relata que tem conhecimento da existência de um documento oficial que prescreve normas para o Ensino de Filosofia, no seu caso específico, ela faz referência ao documento da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, o Conteúdo Básico Comum (CBC). Ela segue as sugestões deste documento, mas não tem um conhecimento aprofundado do mesmo e de nenhum outro documento oficial.

Já professor 3 tem conhecimento dos documentos do MEC e da Secretaria do Estado de Minas, mas de forma superficial, mas julga ser distante da realidade dos alunos, como afirma a seguir:

*eu tive contato desde da época que eu trabalhei na SUPERINTENDÊNCIA de Ensino com as orientações curriculares do MEC e também do Governo de Minas... o contato que eu tenho é bem superficial... o CBC apresenta algumas realidades que:: eu como professor na PRÁTICA... que eu tenho pouca prática que eu tenho acredito que às vezes ele foge um pouco da REALIDADE.*

Segundo a “escrita de si” acima, o professor 3 relata ter conhecimento, embora superficial, dos documentos oficiais, mas, em sua análise, tece sua crítica sobre a descontextualização destas prescrições em relação à realidade, explicitada pelo enunciado: “foge um pouco da realidade”. Essa sua constatação surgiu da sua prática docente, através do qual percebe este descompasso entre prescrição e realidade.

Em compensação, o professor 4 já teve contato com os documentos oficiais, através de um curso de especialização, mas na sua prática diária, segue o material apostilado do sistema de ensino da sua escola, que percebe estar em harmonia com as prescrições dos documentos oficiais:

*Então eu tive contato... eu acabei estudando essas propostas curriculares esses documentos na minha Pós-Graduação... o Ensino de Filosofia... nós tivemos uma disciplina ESPECÍFICA para o estudo desses documentos... para problematização desses documentos... e foi aí que eu tive CONTATO... é no MEU dia a dia como eu já sigo o material no caso eu percebo que o material ele já é ESTRUTURADO a partir desta proposta curricular.*

O excerto acima relata que o professor 4 já estudou as propostas curriculares referente ao ensino de Filosofia numa disciplina num curso de especialização. Mas como ele leciona em instituição particular que adota um sistema de apostilamento, o referido professor afirma que “o material já é estruturado a partir desta proposta curricular”. Desta forma, o professor conhece os documentos e os pratica, com o auxílio do material didático.

Por sua vez, o professor 5 acompanhou toda a evolução da inclusão do conteúdo de Filosofia como disciplina no currículo do Ensino Médio, pois a LDB já fazia alusão ao fato do aluno ao concluir o Ensino Médio ter conhecimentos de Filosofia, mas não detalhava de que

forma. Embora o professor tenha acompanhado este processo, ele não tem estudo aprofundado, mas leituras sobre o assunto. Assim relata este professor:

*a gente não estuda atentamente a isso mas a gente lê um começo... então vamos pensar na:: LDB de:: noventa e seis quando ela apresenta as novas diretrizes da educação brasileira... depois vem os PCNS então não é se formos ler artigo da LDB trinta e cinco e trinta e seis nós vamos encontrar lá uma orientação para ensino de Filosofia no Ensino Médio que nos dá a seguinte ideia... o aluno do Ensino Médio PRECISA SABER Filosofia... aí eles contemplam Sociologia para desenvolver o seu mundo:: de cidadão... a cidadania ali é uma visão aberta que está mais focada em temas transversais... não se trata de uma Filosofia CLÁSSICA PURA EPISTEMOLÓGICA.*

O excerto acima da “escrita de si” do professor 5 apresenta importantes enunciados que relatam a evolução das prescrições desde a publicação da nova Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, como pode ser constatada no seguinte enunciado: “o aluno do Ensino Médio PRECISA SABER Filosofia”. Depois vieram os Parâmetros Curriculares Nacionais com suas prescrições. Além disso, o professor 5 relata qual a perspectiva destes documentos oficiais: “uma visão aberta que está mais focada em temas transversais... não se trata de uma Filosofia Clássica pura epistemológica”. Desta forma, percebe-se que o professor 5, com sua longa jornada como professor de Filosofia, tem experiência teórica e prática para perceber os avanços e dificuldades do ensino de Filosofia no Brasil, ou melhor, suas desterritorializações e reterritorializações.

O sujeito participante 6 tem considerável conhecimento do CBC e faz sua crítica do descompasso existente entre os temas propostos do CBC com os conteúdos do livro didático adotado:

*Eu conheço o CBC... o CBC a gente usa muito na escola mas eu VEJO que estou falando no sentido do Ensino Médio... gente tem que ter ALGUMAS DEMANDAS que a gente tem que SUPRIR e elas não necessariamente BATEM... então a gente tem o CBC... a gente tem o planejamento anual que a gente faz no começo do ano... e a gente tem o LIVRO DIDÁTICO (...) e elas NÃO necessariamente BATEM os seus PLANOS curriculares.. os seu conteúdos curriculares NA ORDEM que tem que ser.*

Primeiramente, o excerto acima relata o conhecimento do professor 6 em relação ao documento prescritivo: “eu conheço o CBC... o CBC a gente usa muito na escola”. As demandas que surgem de temas e problemas fazem com que o professor recorra aos temas do CBC, e não há uma sintonia na ordem do planejamento anual feito no começo do ano e o conteúdo do livro didático: “elas não necessariamente batem (...) na ordem que tem que ser”. Diante disso, o professor não fica restrito ao material didático. Ele está aberto às necessidades e demandas dos alunos e, com sua flexibilidade, repensa constantemente suas escolhas a fim considerar a realidade e o cotidiano da escola.

Em situação bem semelhante, a professora 7 exalta a importância do CBC dentro da escola servindo como base para os programas de avaliações existentes na escola. Assim, escreve sobre sua relação com o CBC:

*Sim nós trabalhamos com o suporte da proposta curricular que é o CBC... Conteúdo Básico Comum... e a importância do CBC é de tomá-lo como BASE para elaboração do PROERB que é o Programa de Avaliação da Educação Básica e do PAAE que é o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar do Aluno.*

Pelo excerto acima, percebe-se que a professora 7 valoriza muito a contribuição do CBC na sua prática docente: “A importância do CBC é de tomá-lo como base”. Ou seja, é a partir do CBC que emanam as práticas docentes e as orientações de conteúdo para o ensino de Filosofia, pois vão servir de base para as diversas avaliações pelas quais passa a educação brasileira.

Por fim, a professora 8 não teve tempo suficiente para conhecer os documentos oficiais e segue as orientações que a própria apostila do sistema que usa na escola, embora

*Sinceramente fazer uma leitura e me preocupar até:: sinceramente eu NÃO FIZ... o que eu conheço são as fundamentações que VÊM nas orientações metodológicas que geralmente SEGUEM o PCN principalmente... então são indicações assim que eu li realmente na própria apostila (...) sinceramente SENTAR ESTUDAR não tive TEMPO HÁBIL pra isso até.*

A professora 8, através de alguns enunciados, relata seu desconhecimento dos documentos oficiais: “sinceramente fazer uma leitura e me preocupar (...) eu não fiz” e “sinceramente sentar, estudar não tive tempo hábil pra isso”. Mas seu material didático do sistema assumido pela escola traz orientações metodológicas que servem de apoio para sua prática docente. Sendo assim, a professora 8 tem se apoiado no material didático.

Percebe-se, assim, que a maioria dos professores pesquisados, tanto os formados quanto os não graduados em Filosofia, e independentemente se trabalha em escola pública ou particular, possuem conhecimento superficial dos documentos oficiais, mas em suas práticas se colocam em movimento, provocados pela própria Filosofia, de criar possibilidades dentro da sala de aula e da escola para fazerem da Filosofia um exercício transformador de si. A maioria dos professores de Filosofia pesquisados não se contenta somente com a prescrição ou com o material didático. Mas sempre se colocam como insatisfeitos e em atitude de suspeita e de desconfiança.

Sobre o conteúdo trabalhado em sala de aula, existem propostas contrastantes entre os documentos oficiais: enquanto as Orientações Curriculares do MEC apresentam a proposta de organizar o conteúdo seguindo a linha da História da Filosofia, o CBC, do Estado de Minas Gerais, organiza o conteúdo por campos de investigação e temas. Além disso, soma-se o

número elevado de livros didáticos em que seus autores assumem uma destas duas perspectivas ou uma outra organização de conteúdo. Diante disso, o professor se vê inserido num contexto complexo e de multiplicidades de perspectivas, mas de maneira geral, os professores da rede particular adotam apostila do sistema adotado pela escola e os professores da rede pública escolhem, a cada três anos, livro didático oferecido pelo governo do Estado de Minas, sendo que cada professor escolhe o livro que considera estar mais de acordo com sua proposta de trabalho. Os excertos a seguir comprovam isso.

O professor 1 adota a apostila do sistema assumido pela escola particular e ele escreve que encontra dificuldade para conseguir cumprir todo o conteúdo proposto:

*recebo no caso:: as apostilas... é apostilado o sistema... então querendo ou não eu tenho que seguir dentro do cronograma porque tem o simulado então não é uma coisa muito assim... TRANQUILA de eu trabalhar... eu tenho que cumprir um cronograma às vezes é meio corrido.*

Segundo relato acima, o professor 1, com sua pequena carga horária semanal, sente-se pressionado pelas exigências da escola participar e pelo cumprimento do cronograma de conteúdo, tendo que correr com todo conteúdo para preparar os alunos em vista do simulado dos vestibulares. Ele relata: “querendo ou não eu tenho que seguir dentro do cronograma”.

Já a professora 2 tem se baseado no livro didático escolhido pelo professor que lecionava a disciplina antes dela assumir no início do ano de 2015, e tem usado os recursos que o próprio livro apresenta, sem procurar outras fontes:

*O CBC nos DÁ o ITEM... você vai trabalhar... é Karl Marx aí você tem o livro didático... tem também a opção da internet:: fazer o plano de aula manualmente com o conteúdo normal.*

Ou seja, a professora 2 busca conjugar os temas do CBC, o livro didático e usa a internet para procurar outros materiais de apoio. Como está numa escola pública, sente uma liberdade na condução, embora siga os temas do CBC.

De igual forma, o professor 3 trabalha o conteúdo por temas, segundo proposta do CBC, embora o mesmo considere que este referido documento não incultura as orientações na realidade dos alunos brasileiros:

*eu tenho conhecimento principalmente da questão das áreas por exemplo assim... pega algumas temáticas por exemplo como política... como CONSCIÊNCIA... como CULTURA e através dessas temáticas eu trabalho em sala de aula essas temáticas como o CBC coloca mas não sigo ele... é apenas um NORTE para mim... eu não sigo como uma referência um PADRÃO... mas sim um é uma orientação para eu não fugir do que o Estado pede... que o MEC pede mas eu vejo que:: ele tem muito que ser trabalhado e lapidado para chegar à realidade das nossas escolas... eu vejo que é uma realidade muito... não sei se eu posso falar... EUROPEIA ((rindo)) uma realidade assim meio fora da do contexto AMERICA LATINA contexto BRASIL assim eu acho que falta muito ainda:: falar de Filosofia em sala de aula no BRASIL... com a realidade com esse menino que não aparece em sala de aula... esse aluno que tem conflito familiar... esse aluno que não é que está procurando*

*EMPREGO porque por exemplo eu tenho muita ((rindo)):: dificuldade de trabalhar o CBC (...) eles parecem que sugerem que esse aluno já TEM alguns conceitos e esse aluno vem DEFICIENTE desses conceitos.*

O professor 3 segue as prescrições dos documentos oficiais. Ele relata: “eu trabalho em sala de aula essas temáticas como o CBC coloca”. Mas não se restringe somente a isso, pois “ele é apenas um norte para mim”. Além disso, ele narra: “é uma orientação para eu não fugir do que o Estado pede”. Percebe-se a preocupação deste professor em respeitar às orientações curriculares. Mas apresenta críticas a estes documentos de prescrição, pois estão descontextualizados da realidade latino-americana, com alunos que enfrentam vários problemas sociais e familiares. Desta forma, o professor enfrenta várias resistências, mas tem buscado, nas dobras do sistema, possibilidades de ensino de Filosofia que ajudem os alunos a fazerem a experiência da filosofia como modificadora de si.

Algumas práticas podem ser desenvolvidas em vista de enriquecer os materiais adotados. É justamente isso que o professor 4 desenvolve dentro da sala de aula, em sua escola particular: ele assume a apostila do sistema da escola, devido ao fato dos pais e alunos cobrarem esta utilização, pois estão pagando o material, mas incrementa com outras iniciativas, como debates de temas pertinentes para os alunos:

*eu tento estabelecer uma conciliação: a direção do colégio ela me deixa muito LIVRE para esse trabalho... só que por outro lado há uma cobrança no sentido de que à medida de que há um material estabelecido se não se utiliza pelo menos uma PARTE desse material há uma cobrança principalmente dos pais porque eles tão pagando esse material e eles vão verificar se o professor não utilizou se o aluno não está realizando exercícios da daquele material... há uma cobrança né até a questão mercadológica aí entra a pressão... porque que então eu tenho que COMPRAR esse material... porque que eu tenho que PAGAR esse material... então diante dessa realidade eu tento CONCILIAR dentro do meu planejamento dois aspectos... eu não sigo RESTRITAMENTE o conteúdo que está ali... eu sempre procuro incrementar se há algum debate dentro do contexto atual dos alunos... eu procuro trazer isso pra sala de aula... tento conciliar essa realidade -- algum fato que está acontecendo bastante atual com algum tema do material e sempre trabalhando nessas duas linhas... parto do material... já faço um acordo pedagógico com os alunos no início do bimestre mostrando para eles que nós vamos seguir esses determinados temas... vamos valorizar determinados temas do material... no caso eu faço uma REORGANIZAÇÃO dos temas.*

O professor 4, que leciona em escola particular, vive uma tensão originada não pela direção da escola, que lhe dá liberdade nas escolhas do conteúdo, mas da vinda dos pais dos alunos que exigem a utilização da apostila pois eles estão comprando este material para ser usado. Diante deste conflito, o professor encontra a conciliação das forças, adotando os temas do material didático, mas enriquecendo com outras práticas a partir de temas da atualidade, como o professor relata: “algum fato que está acontecendo... bastante atual com algum tema

do material”. O professor busca as dobras do sistema a fim de fazer da Filosofia uma provocação e ressignificação de problemas ou fatos do cotidiano.

O professor 5 leciona Filosofia em duas escolas, sendo uma da rede pública e outra da rede particular. Ele apresenta as diferenciações entre as duas redes de ensino, a partir da realidade em que está inserido. A escola particular é marcada mais pela rigidez, enquanto na escola pública existe mais flexibilidade para trabalhar a disciplina de Filosofia:

*o que se propõe trabalhar... a escola privada que é uma tem objetivo próprio então pede... a gente vai lá então e faz um PROGRAMA seguindo uma orientação mais conceitual específica de Filosofia... por exemplo... eu trabalho na escola PRIVADA no primeiro ano colegial Ensino Médio... eu trabalho a História da Filosofia o nascimento dela aí vem da saída da Mitologia... os filósofos da natureza até chegar Sócrates Platão e Aristóteles até a Filosofia Clássica... ali até dar aquele tom antropológico da coisa para ali DENTRO da Filosofia do Ensino Médio... no SEGUNDO ano eu já entro na POLÍTICA... na ÉTICA dentro daquela questão de direito e dever... aí a gente vai é buscar fonte logicamente em “República” de Platão aí é conceito aí é coisa LÁ... já no terceiro colegial trabalho CONHECIMENTO... problemas do conhecimento... aí vem toda essa questão de Metafísica e a gente então termina aí (...). E como professor de FILOSOFIA na escola pública eu me sinto na obrigação de dizer isso ao aluno... então o plano na escola pública ele é muito mais FLEXÍVEL do que na escola privada... a escola privada tem que seguir mil regras... aqui a gente dá umas pinceladas vamos dizer assim né... fala por alto e o aluno pode ou não ADERIR mas é isso... agora quanto o plano o plano do curso durante o ano todo são os conteúdos ESPECÍFICOS da matéria.. agora AULA então eu vou lá para aula com o plano na mão então a AULA do TEMA a ser trabalhado... o assunto a ser trabalhado... o OBJETO a ser discutido... ele tem que ser esmiuçado em aula.*

A partir da “escrita de si” acima, o professor 5 relata o conteúdo curricular tanto da escola pública quanto particular. No sistema participar, o professor segue a orientação curricular da escola, assumindo no primeiro ano do Ensino Médio o eixo histórico da Filosofia, no segundo ano, temas na área de Política e Ética e, no terceiro ano, problemas do conhecimento e de metafísica. O professor escreve: “a escola privada tem que seguir mil regras”. Já na escola pública o professor se sente mais a vontade, pois é mais flexível em questão de conteúdo, embora tenha um plano de curso e na aula tenta aprofundar os temas assumidos, como relata: “o objeto a ser discutido... ele tem que ser esmiuçado em aula”.

Por sua vez, o professor 6 adota livro didático da escola pública e atende as orientações do CBC, mas não segue a História da Filosofia como eixo de conteúdo. Ele não concorda com livro didático, pois uma hora semana não comporta todo o conteúdo do manual de referência assumido:

*então a gente tem que fazer um HÍBRIDO do CBC... do planejamento anual e dos planos de aula diários MAIS o livro didático que a gente TEM que adotar que eu NÃO CONCORDO com isso também (...) a cada três anos uma política do livro didático... então nesse sentido eu fico um pouco perdido sinceramente fico um pouco perdido porque UMA aula por semana não COMPORTA essa quantidade de conteúdo disciplinar. (...) Eu já sei que tem professor que trabalha a HISTÓRIA da Filosofia... então ele pega os autores e DISTRINCHA da onde cada um é... qual*

*escola filosófica ele faz parte em qual contexto histórico (...) EU ESCOLHO os livros didáticos que me dão SUBSÍDIOS através de fragmentos de texto pra eu trabalhar porque eu NÃO CONSIGO entender a Filosofia SEM o mínimo de leitura sem o mínimo dessa LEITURA SUA com você mesmo... PRECISA DISSO.*

O professor 6, em sua “escrita de si”, manifesta através de suas práticas a sua singularidade. Primeiramente, ele não concorda com a adoção de livro didático e prefere “fazer um híbrido de CBC, do planejamento anual e dos planos de aulas diários, mais o livro didático”. Sua metodologia de aula baseia-se na leitura e discussão de fragmentos de textos filosóficos. O professor 6 relata: “eu não consigo entender a filosofia sem o mínimo de leitura”. E na sequência, outro enunciado reforça essa sua perspectiva: “sem o mínimo dessa leitura com você mesmo”. Desta forma, o professor assume uma prática de provocar os alunos através do seu encontro direto com os escritos dos filósofos. Desta sua prática rizomática emerge novas possibilidades de singularidades.

Já a professora 7 adota, em suas aulas de Filosofia, temas baseado no CBC, mas selecionando os mesmos de acordo com a realidade dos alunos:

*o meu plano de ensino é elaborado (...) através do nosso CBC nos TEMAS e habilidades que são focados dentro do CBC que também nós assim em parte não se ESGOTA todo conteúdo pelo TEMPO que é muito POUCO... nós temos somente uma aula por semana então o tempo não é VIÁVEL para TODO o conteúdo que traz mas sempre procuro DENTRO de todos os temas que o CBC apresenta focar naqueles que se seriam assim vamos dizer mais importante para a vida do nosso aluno.*

A “escrita de si” da professora 7 relata sua prática docente atenta à realidade dos alunos, buscando construir, criar uma filosofia a partir do cotidiano, pois ela busca focar seu ensino em temas que são importantes para a vida. Ela manifesta que suas escolhas de temas seguem as orientações do CBC, mas também narra a escassez de tempo para poder desenvolver um trabalho mais aprofundando e que acesse mais a vida dos alunos, pois ela mesma afirma: “o tempo não é viável para todo o conteúdo”. Sendo assim, na sua prática a partir do documento oficial ela tem feito o seu caminho e se singularizado dentro da escola, deixando a Filosofia modificar a si mesmo.

Por fim, a professora 8, de escola particular, assume como material de aula a apostila do sistema, que é produzido em outro estado, ficando fora do contexto da realidade do aluno de Minas Gerais.

*Essa elaboração do meu ensino de aula fica um pouco AMARRADA porque eu TENHO que realmente seguir a proposta e o número de aulas e nem sempre isso dá certo a gente trabalha com o Sistema Positivo... o Sistema Positivo às vezes acaba seguindo as orientações do CBN CB ((intervenção do entrevistador: “do CBC”)) do CBC LÁ do Paraná... então às vezes a gente SENTE uma determinada DIFERENÇA... eu sinto diferença ATÉ nos OUTROS materiais de outras redes que eu:: CONSEGUI até pra estudo... eu sinto essa diferença de ABORDAGEM... os dois primeiros anos... o primeiro ano ele trabalha com TEMAS (...) e o terceiro é*

*uma revisão:: eu percebo que:: eles SÓ se focam só dão abordagem ÊNFASE naqueles que CAEM no vestibular tanto é que a matéria no terceiro não tem... não tem Filosofia em TODAS as apostilas... são SETE apostilas SÓ CINCO trazem a Filosofia... não são todas e MUITO TEÓRICO MUITO TEÓRICO... aí ela já vem de uma maneira uma abordagem DIFERENTE no terceiro.*

A professora 8, em sua “escrita de si”, relata que adota o material didático da escola particular a qual está vinculada e percebe alguns desafios. Primeiramente, ela relata: “meu ensino de aula fica um pouco amarrada porque eu tenho que realmente seguir a proposta e o número de aulas e nem sempre dá certo”. Além disso, ela sente outra dificuldade, pois o material didático é produzido em outro estado e não segue as orientações do CBC de Minas Gerais, sendo um material muito teórico, que enfatiza o vestibular. A professora escreve: “não tem Filosofia em todas as apostilas...são sete apostilas só cinco trazem Filosofia”. Isso mostra uma desvalorização da disciplina diante das demais. Mas mesmo assim, a professora se sente atravessada pelo ensino da Filosofia e tem encontrado o espaço possível para fazer da Filosofia algo que provoque nos alunos transformações e movimentos, desterritorializações e reterritorializações.

Os professores, em sua maioria, assumem as orientações dos documentos oficiais, de maneira especial o CBC de Minas Gerais, mas, ao mesmo tempo, distanciam desta prática em vista de fazer do ensino da Filosofia não uma abordagem meramente teórica, mas uma maneira de olhar de outro modo a sua significativa contribuição para sair das repetições e dogmatismos, e fazer emergir o novo e o diferente. Além disso, muitas das práticas dos professores são rizomáticas, marcadas pelas multiplicidades de escolhas de materiais e saberes, em que buscam encontrar dobras do sistema que fazem emergir novas possibilidades e outros processos de singularidades.

Portanto, os professores, ao lecionarem a disciplina de Filosofia, fazem escolhas que estão intimamente relacionadas com a constituição de sua subjetividade e contribuem para o processo de singularidade que envolve o professor de Filosofia.

## 5.2 A “ESCRITA DE SI” DOS PROFESSORES E O ENSINO DE FILOSOFIA NOS DIAS ATUAIS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Além dos professores se constituírem como sujeitos e suas práticas em sala de aula estarem num processo de aproximações e distanciamentos em relação aos documentos oficiais, deseja-se nesta seção, a partir das escritas de si dos sujeitos participantes da pesquisa, problematizar perspectivas para o Ensino de Filosofia no Brasil, através da seguinte questão

de pesquisa: como conceber o ensino de Filosofia nas escolas nos dias atuais a fim de provocar na comunidade acadêmica mudanças e contribuições?

Para isso, entre as diversas perguntas feitas aos professores, uma especificamente investiga este tema: Como você analisa o Ensino de Filosofia no Brasil?. A partir dos relatos dos professores nesta e nas demais perguntas, deseja-se apresentar problematizações e perspectivas para o ensino de Filosofia nas escolas nos dias atuais.

Primeiramente, percebe-se, através da “escrita de si” dos professores, falta de professores de Filosofia habilitados na área para exercício da docência da disciplina, sendo um problema para a real efetivação da disciplina da Filosofia no currículo do Ensino Médio. O professor 3 faz o seguinte relato sobre isso:

*o ensino de Filosofia no Brasil acho que ele tá ENGATINHANDO... assim na minha análise... assim um pouco que eu leio que eu corro atrás que eu pesquiso na internet vejo que precisa MUITO ainda ganhar (...) se EMPODERAR mais de Filosofia... no ensino que eu vejo muito é aquele negócio (...) muitos professores não tem muita formação para dar FILOSOFIA no sentido DA FILOSOFIA como aprendi na faculdade... o que que acontece muitos professores de outras áreas DÃO Filosofia.*

O excerto acima relata o olhar do professor 3 sobre o ensino de Filosofia na escola como um processo que está apenas iniciando, servindo-se do verbo “engatinhar”, ou seja, a Filosofia ainda não conseguiu sua maturidade e sua efetivação, mas está em fase muito preliminar presente no currículo. E o professor atribui isso ao fato da formação não específica dos professores em Filosofia, como o enunciado a seguir: “muitos professores não tem muita formação para dar filosofia”. Esta é a realidade da maioria das escolas públicas que contrata professores de outras áreas ou remanejam professores concursados na ausência de pessoa formada na área.

No mesmo sentido, o professor 4 elogia o retorno da Filosofia ao currículo do Ensino Médio, mas critica a falta de estrutura, principalmente com professores qualificados:

*o RETORNO da Filosofia para o Ensino Médio é louvável por toda essa preocupação mesmo -- por essa quebra como a educação muito voltada para o vestibular mais para construção de uma educação mais voltada para o todo do ser humano (...) mais o que eu analiso também é que falta MUITA estrutura ainda... não adianta SÓ colocar a Filosofia pra DIZER que a Filosofia faz parte do curriculum do Ensino Médio... eu acho que ainda faltam profissionais preparados.*

Neste excerto, o professor 4 problematiza os reais interesses da inclusão da Filosofia na grade ao afirmar: “não adianta só colocar a Filosofia pra dizer que a Filosofia faz parte do curriculum”. Ou seja, ele quer desmascarar qualquer pretensão de inclusão da Filosofia somente por constar na grade, mas percebe-se, implicitamente, em sua “escrita de si”, o desejo do professor de fazer da Filosofia uma provocadora de mudanças, de movimentos, que

ajudem a repensar a educação de uma outra forma. Mas ele também relata a falta de estrutura para que tal desejo se concretize, pois faltam professores preparados. Novamente aparece esta carência, agora na fala do professor 4.

O professor 5 também analisa a situação após a obrigatoriedade do ensino de Filosofia, cuja decisão veio de instâncias superiores, e deixou os diretores de escolas com esta lacuna da falta de professores graduados em Filosofia:

*objetivamente a Filosofia chegou naquele momento como um filho bastardo... ela chegou DE CIMA para baixo de forma vertical... não tinha professor de Filosofia ATÉ ARREBANHAR os filósofos para colocar no trabalho foi MUITO complicado e as instituições de ensino cheias de razão... elas não têm culpa de num ter professor... elas precisam do professor mas e aí não tem o que fazer mas cadê o médico para cuidar do paciente... ESSA obrigatoriedade GEROU um descontentamento inicial... eu vi muitas escolas REMENDANDO tentando chamar professores PEDAGOGOS já VELHOS de carreira para lecionar Filosofia.*

O professor 5, em sua “escrita de si”, expõe o fato da obrigatoriedade do ensino de filosofia, através da lei n. 11.684, de 2008, ter sido uma decisão impositiva sobre todas as escolas que estariam despreparadas para atender tal regulamentação. Ele usa de uma alegoria para narrar tal fato: “objetivamente a Filosofia chegou naquele momento como um filho bastardo... ela chegou de cima para baixo”. Com isso, o professor 5 chamou Filosofia como “filho bastardo”, que não tem legitimidade, podendo até ser compreendido como uma intrusa na grade curricular. Isso gerou uma dificuldade nas escolas de encontrar professores formados em Filosofia e o professor 5 usa outra metáfora: “cadê o médico para cuidar do paciente”. Ou seja, com a inclusão da Filosofia na grade precisava de professores habilitados, e qualificados, para realmente efetivar sua presença na escola. Segundo o professor 5, esta obrigatoriedade gerou descontentamento na escola, e as escolas tentaram resolver a questão dentro das suas possibilidades.

O mesmo professor 5 prossegue sua análise questionando os relativismos de que qualquer professor formado em outra área pode dar aula de Filosofia:

*o medo é de RELATIVIZAR... digamos assim qualquer professor pode dar aula de Filosofia... eu pergunto qualquer professor pode dar aula de História?... qualquer professor pode dar aula de Matemática? porque que qualquer um pode dar aula de Filosofia?... então se QUALQUER professor pode dar aula de Filosofia... a Filosofia é uma matéria QUALQUER e toda coisa como sendo qualquer ((ligeiro riso irônico)) pode ser substituída por qualquer outra coisa então digamos não é útil,, então fica por ficar por conta do sistema.*

O excerto acima é provocativo, pois o professor 5 questiona postura diante da tendência de menosprezar a disciplina de Filosofia, oferecendo a vaga de professor dessa disciplina para qualquer outro professor de outra área. Ele pergunta: “qualquer professor pode dar aula de História?... qualquer professor pode dar aula de Matemática? Porque qualquer um

pode dar aula de Filosofia?”. Diante disso, o professor 5 conclui a insignificância e a inutilidade da Filosofia no currículo se for tratada como qualquer disciplina, podendo inclusive ser substituída por qualquer outra coisa. E assim não é tratada com todo respeito que merece e precisa, permanecendo no currículo apenas para constar.

Outro desafio narrado pelos professores refere-se ao retorno da Filosofia e sua contribuição para a formação da cidadania, pois o ensino da Filosofia pode favorecer a formação de uma consciência crítica que contribui para o exercício da cidadania. Diante disso, professores destacaram a presença da Filosofia como uma redescoberta da educação para a cidadania, como pode ser percebido através do relato da professora 7:

*Ensinar a Filosofia HOJE no século vinte e um passa a significar uma formação CRÍTICA e torna-se um elemento incisivo na redescoberta da educação para a cidadania e o que falta hoje na nossa sociedade é uma PREPARAÇÃO devido a esse intervalo que houve dessa disciplina ficar fora da grade curricular então nós não TEMOS ainda tantos PROFESSORAIAS para poder trabalhar dentro da área filosófica.*

O excerto acima destaca a contribuição que o ensino de Filosofia pode oferecer a toda comunidade acadêmica da escola, lacuna que ficou na grade curricular durante anos devido a sua exclusão como disciplina obrigatória. E volta na narrativa deste professor a carência de professores formados ou habilitados para a área, como ela relata: “nós não temos ainda profissionais para poder trabalhar dentro da área filosófica”. Este desafio aparece com certa regularidade nos discursos dos professores pesquisados.

As “escritas de si” dos professores pesquisados mostram uma tensão na escolha do conteúdo a ser ensinado, pois existem multiplicidades de possibilidades: temas, segundo o CBC de Minas Gerais? História da Filosofia, segundo as Orientações do MEC? Livro didático ou apostilas? O desafio é maior no sistema particular, pois percebe-se que o livro didático ou apostila de determinado sistema limita ação do professor: os professores pesquisados, ao mesmo tempo em que encontram nos materiais didáticos um apoio, sentem um forma de restringir suas escolhas didáticas e, principalmente, de conteúdos. Segundo a professora 1:

*a partir da história do ensino de Filosofia no Brasil, eu percebo que houve muitas falhas na verdade com relação à forma como foi ensinada, ou ainda como é ensinada hoje::: a maior parte das escolas pelo menos particulares adotam um sistema apostilado o que dificulta o trabalho dos professores... aí tem todo aquele DILEMA... se é temático ou é História da Filosofia:: ou por área da Filosofia... que forma que nós vamos trabalhar.*

A “escrita de si” da professora 1 revela o dilema existente na escolha do conteúdo e da forma de se ensinar Filosofia e diagnostica falhas no passado e no presente: “eu percebo que houve muitas falhas na verdade com relação à forma como foi ensinada, ou ainda como é

ensinada hoje”. Diante disso, a professora 1 apresenta outra questão: “que forma que nós vamos trabalhar”. Esta indecisão pelo método provoca efeitos nos professores de tal forma que singularizam suas práticas e saberes para desconstruir imagens falaciosas do ensino de Filosofia e edificar um espaço concreto de criação e de invenção de conceitos.

Mas surge uma dificuldade concreta referente ao pouco espaço da Filosofia no currículo do Ensino Médio. O retorno da Filosofia ao currículo do Ensino Médio é uma grande conquista, mas faltam as condições estruturais para que os professores possam exercer bem sua função, pois o fato de ser apenas uma hora aula semanal, além de ser pequena carga horária, força o professor a dar aula em várias instituições ou ter outras ocupações para sua subsistência. Assim analisa o professor 4:

*falta muita estrutura para o professor de Filosofia... a concorrência desleal (...) o professor de Filosofia tem que dar AULA em muitas escolas porque se ele ficar SÓ com uma escola ele não sobrevive... ele tem UMA AULA e o serviço dele então ele é multiplicado dobrado porque enquanto o professor de Matemática ele tem treze aulas mas às vezes ele tem três turmas... o professor de Filosofia tem treze aulas e treze turmas então também falta esse olhar ATENTO para o lugar mesmo do papel da Filosofia DENTRO da própria escola e o que eu tenho percebido também principalmente não tanto na particular... a particular até que há um espaço negociável... mais na rede pública muitas vezes a Filosofia é delegada para os últimos horários para aqueles horários que nenhum professor quer... aqueles horários que é para tapar buraco mesmo.*

O excerto acima do professor 4 explicita uma dificuldade consequente do fato da carga horária ser apenas 1 h/a semana, pois força o professor a dar muitas aulas para turmas diferenciadas em mais de uma instituição, como o professor escreve: “o professor de Filosofia tem treze aulas e treze turmas”. Pois se o professor ficar somente vinculado a uma instituição ele terá poucas aulas, considerada pelo professor 4 como insuficiente para sua subsistência. Além disso, o excerto acima explicita outra desvalorização da disciplina de Filosofia, principalmente nas escolas públicas, em que ela é oferecida na grade nos últimos horários, nas palavras do professor 4, para “aqueles horários em que é para tapar buraco mesmo”. Esta “escrita de si” do professor 4 problematiza mais um fator de resistência da aceitação e efetivação da disciplina no ambiente escolar: além da pequenas carga horária, o prejuízo da sua inserção na grade em horário desfavorável.

Outro desafio a ser enfrentado refere-se à incidência da perspectiva utilitarista na escola e na sociedade e o conflito com o papel da Filosofia, pois o utilitarismo atravessou as estruturas educacionais e o questionamento pela utilidade, em curso prazo, daquilo que se aprende e daquilo que se ensina está se fazendo presente no ambiente escolar. Assim, o professor 5 apresenta sua crítica e sua esperança:

*eu tenho medo desta IDEIA do UTILITARISMO que nós vivemos... o utilizar AGORA descartar amanhã:: DESPREZAR a Filosofia, desprezar a Filosofia, desprezar a Filosofia que está aí ou seja ACHAR que a Filosofia não tem utilidade imediata porque na verdade a Filosofia (...) no momento que você fala... a Filosofia não é vista como resultado rápido então você fala... a Filosofia vai resolver o problema... daqui dez anos então começa a dizer... óh a Filosofia não é útil... eu tenho medo deles mudarem o Ensino Médio e a Filosofia tomar outro formato mas uma coisa eu tenho esperança... SE MANTIVER nas aulas de Filosofia professores FORMADOS em FILOSOFIA há possibilidade de ainda ter perspectiva.*

O professor 5 acentua sua insegurança diante do utilitarismo presente na contemporaneidade, como pode ser percebido em seu relato: “eu tenho medo desta ideia do utilitarismo que nós vivemos... o utilizar agora descartar amanhã”. Esta cultura do descartável e do provisório coloca o mundo em movimento e leva a outras interpretações, principalmente pelo fato da Filosofia não oferecer resultado em curto prazo, concebendo-a como sem utilidade. O enunciado a seguir relata isso: “a Filosofia não é vista como resultado rápido”. Devido a tudo isso, surge outra insegurança quanto à permanência da disciplina de Filosofia na grade curricular do Ensino Médio, relatado pelo professor através de sua “escrita de si”: “eu tenho medo deles mudarem o Ensino Médio e a Filosofia tomar outro formato”. Mas se conseguir realmente a sua efetivação na escola com professores graduados na área, o professor 5 manifesta sua esperança: “se mantiver nas aulas de Filosofia professores formados em Filosofia há possibilidade de ainda ter perspectiva”. Esta esperança do professor 5 surge pela sua experiência dos efeitos da Filosofia na escola em seu longo tempo de docência e, por isso, ele acredita que todo esforço é necessário para fazer da Filosofia um espaço de constituição da diferença e de singularidades.

Nesta mesma linha de análise, o professor 6 concebe que a disciplina de Filosofia está num processo de amadurecimento, mas que é um processo lento e precisa de tempo para produzir seus efeitos na escola e nos alunos:

*eu QUERO perceber pelo menos como processo de amadurecimento essa necessidade da gente cair no mercado de ter um conhecimento muito RESTRITO muito superficial e RÁPIDO pra suprir algumas necessidades mercadológicas de dinheiro de carreira e a Filosofia não consigo entendê-la dessa forma... ela é mais uma HOMEOPATIA que serve a médio e longo prazo... serve pra VIDA... então eu costumo dizer que o filósofo É filósofo... o matemático ESTÁ matemático... não tem essa... eu consigo ver essa diferença*

Alguns enunciados merecem ser discutidos e destacados do excerto acima do professor 6. Ele também reforça a perspectiva utilitarista da escola e da sociedade e que a Filosofia não contempla os interesses do mercado, fazendo uma analogia da Filosofia com a homeopatia, pois ela serve a médio e longo prazo. E o professor 6 assume uma postura muito próxima de Hadot ao conceber a Filosofia como modo de vida, pois, para ele, a Filosofia

“serve para a vida”, e ainda, “o filósofo é filósofo... o matemático está matemático”. Desta forma, em sua concepção, a Filosofia atravessa a vida do professor, de tal forma, que não se distingue de sua vida.

A professora 8 também percebe o olhar depreciativo para com a disciplina de Filosofia e seus professores, mas isso não impede o encantamento pelo exercício desta função:

*a gente não pode falar que não existe um olhar depreciativo para a Filosofia que existe... ao mesmo tempo existe essa PREOCUPAÇÃO nessa valorização agora... que eu me sinto privilegiada no lugar onde eu trabalho.*

A “escrita de si” da professora 8 reforça a existência de uma atitude de depreciação em relação ao ensino de Filosofia, mas, em contraposição, ela percebe atualmente a existência de uma preocupação para que se valorize a importância da Filosofia no currículo. Mesmo diante das resistências e desafios, a professora 8 relata seu sentimento em ser professora de Filosofia: “eu me sinto privilegiada no lugar onde eu trabalho”.

Reforçando os desafios já apresentados, alguns professores relatam que o discurso sobre o papel e as contribuições do ensino de Filosofia na escola é um, mas sua valorização no dia a dia é de uma forma diferente. Assim analisa o professor 4:

*se há por um lado o discurso que fala da importância do PAPEL da Filosofia na formação da consciência crítica autônoma reflexiva do aluno parece que quando se vai para a prática para o concreto para o estrutural mesmo não se dá esse devido lugar esse devido valor... mas eu acho que também o fato de ainda termos MUITA COISA para resolver pra melhorar... não é isso que inviabilizaria vamos dizer assim o papel da Filosofia... ela precisa sim ser fomentada... ser ali incentivada dentro do Ensino Médio dentro da escola se nós quisermos uma formação mais totalitária mais global dos alunos é isso que eu percebo... tem um plano vamos dizer assim DOCUMENTAL que é muito bonito que ressalta o lugar e o valor mas quando vai para a prática mesmo o discurso ele não condiz muito com o LUGAR da Filosofia dentro da escola.*

O excerto acima relata bem o antagonismo vivenciado pela disciplina de Filosofia entre o discurso oficial e a sua prática escolar. O professor 4 experimenta esta tensão na escola em que está vinculado, como pode ser reforçado pelo enunciado: “o discurso não condiz muito com o lugar da Filosofia dentro da escola”. Ao mesmo tempo em que apresenta esta sua percepção, relata também as possibilidades de resignificação da presença da Filosofia na escola, através do seguinte enunciado: “ela precisa sim ser fomentada... ser ali incentivada dentro do Ensino Médio dentro da escola se nós quisermos uma formação mais totalitária mais global dos alunos”. Ou seja, o professor 4 compreende que a Filosofia muito contribui para pensar de outro modo a educação, provocando desterritorializações e reterritorializações.

Por fim, na pesquisa realizada também foi percebida um conflito entre as políticas públicas e o conceito em si de Filosofia, que é atravessada pela pluralidade de perspectivas, confirme relato do professor 5:

*o GRANDE problema da Filosofia no Ensino Médio na História ela foi DESCONTÍNUA ora entrava ora saía... ora saía ora entrava e a CADA vez que entrava e saía tinha uma face diferente porque já era uma situação diferente já que a Filosofia é uma MATÉRIA dentro do sistema de ensino e o sistema de ensino é um órgão que É um BRAÇO que está dependendo da POLÍTICA do Estado o Estado manda na Educação... a Educação manda na matéria... a matéria é a Filosofia então se obedece quem tem juízo e manda quem pode... a Filosofia foi OBEDIENTE mesmo não sendo a natureza dela ser obediente então o Ensino Médio Brasileiro tratou a Filosofia até hoje eu diria com muita DESLEALDADE... desrespeitou MUITO o fenômeno do Conhecimento Filosófico considerado no Ensino Médio.*

Este excerto é muito problematizador. Traz muitos elementos que relatam a especificidade da Filosofia, mas que teve seu prejuízo na história escolar devido a sua inconstância no currículo, se adaptando, toda vez que retornava, às políticas públicas da época. Segundo a “escrita de si” do professor 5 a Filosofia contrariou sua própria especificidade ao ser obediente às prescrições oficiais: “a Filosofia foi obediente mesmo não sendo a natureza dela ser obediente”. E, em seguida, ele faz uma discussão da maneira como o ensino de Filosofia foi tratado no Brasil: “o Ensino Médio Brasileiro tratou a Filosofia até hoje eu diria com muita deslealdade... desrespeitou muito o fenômeno do conhecimento filosófico”. Ou seja, as políticas públicas adotadas no Brasil, mesmo com a lei da obrigatoriedade da disciplina da Filosofia no Ensino Médio a partir de 2008, não têm propiciado as devidas condições para sua efetivação na escola, como pode ser verificado pelas escritas de si dos sujeitos participantes desta pesquisa.

Desta forma, apenas incluir a Filosofia como disciplina no currículo do Ensino Médio não garante a sua efetivação e os efeitos de seu ensino em todos os envolvidos na escola. Os desafios relatados pelos professores desvelam uma realidade que, muitas vezes, é mascarada por aqueles que formulam as normas ou aqueles que estão a frente das instituições.

Portanto, percebe-se que a partir destas problematizações sobre o ensino da Filosofia nos dias atuais, existe a necessidade de ressignificar a presença da Filosofia no currículo oficial e no cotidiano da escola, inclusive resgatar o conceito platônico-socrático de Filosofia como modo de vida. Diante destas contribuições, pode-se repensar uma valorização desta disciplina no ambiente escolar.

Buscar as dobras das políticas públicas se faz necessário... Mas como? As mudanças irão surgir a partir da base que é a sala de aula. A singularidade do professor de Filosofia é fundamental, pois suas práticas e saberes que vão possibilitar emergir o novo e o diferente.

### 5.3 EM BUSCA DAS DOBRAS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

A partir das “escritas de si” dos professores formados em Filosofia, percebe-se que durante a sua graduação na área, aprenderam a história da Filosofia e a filosofar, mas pouco se discutiram sobre como ensinar filosofia. Desta forma, o que acontece com frequência são professores de Filosofia que repetem as formas tradicionais de ensinar com os quais foram ensinados.

Segundo Benetti (2006, p. 28), “muitos pesquisadores e professores de Filosofia ainda acreditam que o fato de ser filósofo já lhes dá a garantia de serem bons professores e, com isso, acreditam que estudar acerca das questões educativas é algo menor ou desnecessário”.

Diante desta dificuldade, surgem alguns caminhos que poderiam ser trilhados, em vista de qualificar melhor as práticas do professor de Filosofia:

Penso, no entanto, que ao trabalhar com a filosofia é necessário que se desenvolva nos cursos de filosofia um debate sobre a dimensão educativa, que significa incentivar nos cursos de graduação em Filosofia a realização de estudos acerca das questões que constituem o ato educativo. Tal procedimento sugere que o educador deva estar constantemente atualizando-se sobre os debates que envolvem os processos de ensino e aprendizagem presentes na prática educativa, assim como as concepções referentes aos procedimentos que estão presentes nas teorias com as quais trabalha (BENETTI, 2006, p. 28).

Desta forma, o ensino de Filosofia exige do professor e dos alunos uma disposição para reconstruir, reavaliar e dar novas significações às experiências que realiza em sala de aula. Isso em vista de aproximar a filosofia da vida. “Na concepção de Deleuze-Guatarri, a Ideia torna-se problema que gera um conceito, sendo o trabalho do filósofo frente à História da Filosofia é o de encontrar o problema ao qual um conceito corresponde e, nesse sentido, a filosofia se torna menos abstrata e mais concreta” (BENETTI, 2006, p. 137). Nesta perspectiva de Deleuze e Guatarri, faz-se necessário deter-se nas manifestações das condições do problema ao invés de se deter na capacidade de solução do problema. Por isso, Benetti (2006, p. 139) analisa que “diferentemente da filosofia da representação, que está sob os preceitos da imagem dogmática do pensamento, a filosofia da diferença pensa a aprendizagem como um espaço de criação e de apreensão do problemático”.

Para Deleuze, a história da Filosofia é um espaço em que se apresentam os conceitos criados pelos filósofos, como pode perceber na sua narrativa a seguir:

De modo que, se se compreende a filosofia desse modo, criação de conceitos, constituições de problemas, os problemas estando mais ou menos escondidos, é preciso redescobri-los. Percebe-se que a filosofia nada tem a ver com o verdadeiro e o falso. A filosofia não é procurar a verdade. Procurar a verdade não quer dizer nada. Trata-se de criar conceitos, o que isso quer dizer? E constituir um problema?

Não se trata de verdade ou falsidade, trata-se de sentido! Um problema tem de ter um sentido. Há problemas que não têm sentido, outros que o têm. Fazer filosofia é constituir problemas que têm um sentido e criar os conceitos que nos fazem avançar na compreensão e na solução do problema. (DELEUZE; PARTNER, 1996b).

Deleuze, em sua “escrita de si”, narra sobre a atualidade dos filósofos e o que significa fazer como um grande filósofo:

[...] estou convencido da atualidade dos filósofos. Fazer como um grande filósofo, o que isso quer dizer? Fazer como ele não é, necessariamente, ser seu discípulo. Fazer como ele é prolongar sua tarefa, é criar conceitos que têm relação com os que ele criou e colocar problemas em relação e em evolução com os que ele criou. (DELEUZE; PARTNER, 1996b).

Percebe-se uma maior dificuldade do professor de Filosofia quando faz a opção por assumir o eixo histórico para o ensino de Filosofia, diante das Orientações Curriculares do Ministério da Educação, que prescreve o ensino da História da Filosofia Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea como conteúdo da disciplina. Diante desta realidade, Gallina (2004, p. 360) faz a seguinte discussão:

Por um lado, a amplitude e abrangência do que pode servir de tema para o ensino de filosofia, conforme se pode perceber nas propostas acima mencionadas, mostram que não se pode determinar a priori o que irá servir como conteúdo para o ensino de filosofia. Por outro, a determinação dos temas não assegura que a atividade desenvolvida pelo professor de filosofia seja uma atividade propriamente filosófica.

Desta forma, percebe-se que, independentemente da escolha por temas ou pelo eixo histórico, há a necessidade de desenvolver uma atividade propriamente filosófica, não podendo perder de vista uma condição inerente à atividade do filósofo: a criação conceitual, que possibilita nascer o novo. Esta atividade filosófica necessita resgatar o cotidiano para o ensino de filosofia. Porém, esse resgate acontece somente à medida que é tomado como um acontecimento.

O que a história capta do acontecimento é a sua efetuação em estados de coisas, mas o acontecimento em seu devir escapa à história. A história não é a experimentação, ela é apenas o conjunto das condições quase negativas que possibilitam a experimentação de algo que escapa à história. Sem a história, a experimentação permaneceria indeterminada, incondicionada, mas a experimentação não é histórica. (...) O devir não é história; a história designa somente o conjunto das condições, por mais recentes que sejam, das quais se desvia a fim de “devir”, isto é, para criar algo novo. (DELEUZE, 2013, p. 214-215)

Diante disso, Gallina (2004, p. 361) afirma que “o ensino de Filosofia não pode prescindir do acontecimento, de onde emergem os devires que orientam a elaboração dos problemas”. Com isso, Deleuze e Guatarri insistem na atitude de desconfiança filosófica, que já fora apregoada por Nietzsche: “é necessário substituir a confiança pela desconfiança, e é dos conceitos que o filósofo deve desconfiar mais, desde que ele mesmo não os criou”

(DELEUZE; GUATARRI, 2010, p. 12). Neste sentido se pode compreender o quanto é imprescindível à atividade do filósofo uma relação com a tradição filosófica de desconfiança, pois é a partir do território do dado que será possível atualizar conceitos. Deleuze e Guatarri (2010, p. 12) questionam: “Que valeria um filósofo do qual se pudesse dizer: ele não criou um conceito, ele não criou seus conceitos?”.

Deleuze e Guatarri criam seus próprios conceitos mas, para isso, foram provocados pela própria História da filosofia, destacando de maneira especial a filosofia da transgressão de Friedrich Wilhelm *Nietzsche*, que apresentou a tarefa da Filosofia quando escreveu: “Os filósofos não devem mais contentar-se em aceitar os conceitos que lhe são dados, para somente limpá-los e fazê-los reluzir, mas é necessário que eles comecem por fabricá-los, criá-los, afirmá-los, persuadindo os homens a utilizá-los” (Nietzsche apud DELEUZE; GUATARRI, 2010, p. 11-12).

Diante desta perspectiva, em que a Filosofia é entendida como criação conceitual a partir da formulação de problemas, evita-se transformar a filosofia e o seu ensino em doxografia, em meras opiniões:

É sempre a mesma melancolia que se eleva das Questões disputadas e dos *Quodlibets* da Idade Média, em que se aprende o que cada doutor pensou, sem saber por que ele o pensou (o Acontecimento), e que se encontra em muitas histórias da filosofia nas quais se passam em revista as soluções, sem jamais saber qual é o problema (a substância em Aristóteles, em Descartes, em Leibniz...), já que o problema é somente decalcado das proposições que lhe servem de resposta. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 97)

As dobras do sistema acontecem quando os problemas são apresentados e conceitos são criados, reinventando a significância da Filosofia na grade curricular. Deleuze e Guatarri (2010, p. 101) afirmam: “Mesmo a história da filosofia é inteiramente desinteressante se não se propuser a despertar um conceito adormecido, a relançá-lo numa nova cena, mesmo a preço de voltá-lo contra ele mesmo” (DELEUZE; GUATARRI, 2010, p. 101).

Mas isso nos põe em contato com uma das principais características atribuídas à atividade do filósofo, qual seja, a condição de que no conceito criado esteja implícita a singularidade daquele que o criou, ou seja, afirma-se que o conceito é sempre acompanhado de um estilo, de uma assinatura própria daquele que pensa e cria um determinado conceito.

Este processo de constituição de singularidades possibilita enfrentar os desafios que envolvem o ensino de Filosofia na escola, como uma luz que ilumina novas práticas de transformação, inspirados na provocação de Nietzsche (1999, p. 175):

não somos rãs pensantes, nem aparelhos de objetivação e máquinas registradoras com vísceras congeladas – temos constantemente de parir nossos pensamentos de nossa dor e maternalmente transmitir-lhes tudo o que temos em nós de sangue, coração, fogo, prazer, paixão, tormento, consciência, destino e fatalidade. Viver –

assim se chama para nós, transmutar constantemente tudo o que nós somos em luz e chama; e também tudo o que nos atinge. Não podemos fazer de outro modo.

Portanto, o ensino de Filosofia não pode ser uma mera transmissão de saberes, mas uma atividade de criação conceitual, um exercício de transformação de si, uma prática de des(re)territorialização, pois aquele que se envolve com a filosofia é como um nômade em busca de um território, em tensão e conflito, mas que o singulariza, mesmo sabendo que este território é um devir...

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese de doutorado problematizou o Ensino de Filosofia no Brasil, de maneira especial em escolas do Sul de Minas Gerais, e como os professores se singularizaram dentro do sistema, ao buscarem as dobras das políticas públicas e ao se colocarem em constante processo de des(re)territorialização.

Com a lei n. 11.684, de 2008, na qual a disciplina de Filosofia retornou na grade obrigatória do Ensino Médio, as escolas tiveram que rapidamente se adaptarem para se adequar a esta nova exigência, remanejando professores da própria escola ou contratando outros que já eram habilitados na área.

Esta tese iniciou no começo do ano de 2013, ou seja, com 4 anos de obrigatória presença da Filosofia no currículo do Ensino Médio. E esta tese é defendida no final do ano de 2016, em meio às incertezas quanto à sua continuidade como disciplina obrigatória no Ensino Médio, pois nova reforma está sendo anunciada.

Recentemente, concomitante à redação final desta tese, o Ministério da Educação publica no Diário Oficial da União uma Medida Provisória, de nº. 746, de 22 de setembro de 2016, que “Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional” (BRASIL, 2016), além de modificar “a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências” (BRASIL, 1996).

A primeira mudança importante determinada pela medida provisória, em seu artigo 36, refere-se à diminuição do conteúdo obrigatório para privilegiar cinco áreas de concentração: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional (BRASIL, 2016).

O discurso do governo federal visa incentivar que as redes de ensino ofereçam ao aluno a chance de dar ênfase em alguma dessas cinco áreas. Já entre os conteúdos que possivelmente deixam de ser obrigatórios nesta fase de ensino estão artes, educação física, filosofia e sociologia. Entretanto, o conteúdo dessas disciplinas não será propriamente eliminado, mas o que será ensinado de cada uma delas dependerá do que estiver dentro do conteúdo obrigatório previsto na futura Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Muitas resistências têm sido manifestadas após a publicação desta Medida Provisória, criticando algumas mudanças tanto quanto à maneira de sua definição enquanto medida

provisória. Mas, mesmo antes da publicação desta medida provisória, já haviam rumores sobre a retirada ou o fim da obrigatoriedade da disciplina de Filosofia no currículo do Ensino Médio.

Esta nova reforma e as anteriores, empreendidas pelo Governo Federal, nos últimos anos, não são movidas apenas por um desejo e uma necessidade de uma educação de qualidade, mas a escola inserida no regime de verdade do neoliberalismo insiste em instaurar uma ordem mundial, sob seu controle. Deleuze explicita a tecnificação da escola nas sociedades de controle, com uma relação cada vez maior com as empresas:

O que está sendo implantado, às cegas, são novos tipos de sanções, de educação, de tratamento. Os hospitais abertos, o atendimento em domicílio etc., já surgiram há muito tempo. Pode-se prever que a educação será cada vez menos um meio fechado, distinto do meio profissional – um outro meio fechado –, mas que os dois desaparecerão em favor de uma terrível formação permanente, de um controle contínuo se exercendo sobre o operário-aluno ou o executivo-universitário. Tentam nos fazer acreditar numa reforma da escola, quando se trata de uma liquidação (DELEUZE, 2013, p. 220).

Diante deste contexto, esta tese quis ser território de discussão sobre os atravessamentos do ensino de Filosofia na constituição de singularidades dos sujeitos envolvidos no processo educativo, de maneira particular, os professores.

E é neste território, em tensão, que os sujeitos-professores estão inseridos e buscam se subjetivarem e se singularizarem em suas práticas e saberes e encontrar as linhas de fuga em seu exercício docente e possibilitar surgir o novo e o diferente, propiciando des(re)territorializações, que não se conformam aos saberes instituídos e aos poderes dominantes:

Pode-se com efeito falar de processos de subjetivação quando se considera as diversas maneiras pelas quais os indivíduos ou as coletividades se constituem como sujeitos: tais processos só valem na medida em que, quando acontecem, escapam tanto aos saberes constituídos como aos poderes dominantes. Mesmo se na sequência eles engendram novos poderes ou tornam a integrar novos saberes. Mas naquele preciso momento eles têm efetivamente uma espontaneidade rebelde (DELEUZE, 2013, p. 221-222).

As “escritas de si” dos professores de Filosofia manifestaram que a prática docente da referida disciplina é um exercício transformador de si e dos outros em busca das “dobras” do sistema, que quer uniformizar, padronizar, enquanto a filosofia, por sua força modificadora, quer fazer emergir a diferença e despertar processos de constituição de singularidades. Mas para isso, faz-se necessário resistir ao sistema e encontrar as linhas de fuga. Gallo problematiza a questão da resistência aos mecanismos de controle:

Mas o problema é: queremos opor resistência? Não estamos, educadores em geral, embarcando muito facilmente nos discursos macropolíticos, nos mecanismos da

educação maior, que alardeiam a todos os ventos os tempos da avaliação permanente e da formação continuada? Não temos sido, nós mesmos os vetores de consolidação das sociedades de controle no âmbito da educação? São questões que um devir-Deleuze na educação nos coloca, de forma a fazer proliferar o pensamento, e não a paralisá-lo (GALLO, 2008, p. 91).

Os desafios apresentados pelos sujeitos-professores desta pesquisa são inúmeros e despertam um outro desafio que envolve toda a comunidade acadêmica: ressignificar a presença da Filosofia no currículo e na escola, olhando-a de outro modo. Esta nova prática visa acolher e valorizar a Filosofia com toda sua potencialidade, que, por sua vez, quer atualizar nos professores e alunos devires, des(re)territorializações, práticas rizomáticas, enfim, a Filosofia possui sua força de singularizar todos que se colocam neste caminho como aprendizes e abertos à arte de criação de conceitos.

Percebe-se que os sujeitos-professores desta pesquisa, independentemente de serem graduados ou não em Filosofia, deixaram-se ser atravessados pela Filosofia e a assumiram como modo de vida, pois desde o momento em que iniciaram a docência desta disciplina buscaram uma atividade filosófica a partir de problemas do cotidiano e um constante desinstalar-se mesmo conscientes das políticas públicas adotadas no Brasil. Dentre estas políticas, destacam-se a lei da obrigatoriedade da disciplina da Filosofia no Ensino Médio de 2008 e as prescrições curriculares tanto nacional quanto estadual, que não têm propiciado as devidas condições para sua efetivação na escola, como também pode ser verificado pelas “escritas de si” dos sujeitos participantes desta pesquisa. Mas nem por isso os efeitos do ensino de Filosofia deixaram de acontecer. Pelo contrário, mesmo com a pequena carga horária semanal, com boa parcela de professores não graduados em Filosofia, com a não aceitação de parte da comunidade escolar da presença da Filosofia no currículo, entre outras dificuldades, os professores criaram possibilidades de práticas e saberes com o objetivo de pensar de outro modo os acontecimentos da vida.

A partir desta pesquisa, algumas considerações merecem ser ressaltadas para continuar (re)pensando o Ensino de Filosofia no currículo do Ensino Médio:

- a) A Filosofia é provocativa, pois desinstala tanto professores quanto alunos da zona de conforto e os lança em um território movediço, em que se abrem novos horizontes para a constituição de si e espaços para os movimentos e devires do percurso, os quais quebram a linearidade do traçado, e potencializam a criação do novo e do diferente, singularizando a existência de cada um, pois as singularidades acontecem nos movimentos, nos fluxos, nas linhas de fuga, nas dobras, nas des(re)territorializações.

- b) O Ensino de Filosofia é desafiador, pois requer, não só conteúdo filosófico ou um saber adquirido, mas também práticas de filosofar, pois aprende-se Filosofia, fazendo Filosofia. Percebe-se isso, pois mesmo os professores não formados em Filosofia conseguiram, através de uma multiplicidade de escolhas de materiais e exercícios, despertar, primeiramente para si, uma maneira de olhar de outro modo a sua significativa contribuição. Com aproximações e/ou distanciamentos dos documentos oficiais, os professores pesquisados assumiram práticas rizomáticas, em busca das “dobras” do sistema, das quais emergiram novas possibilidades de constituição de singularidades.
- c) A disciplina de Filosofia no currículo do Ensino Médio é des(re)territorializada, pois está sempre em busca de um território, mesmo sabendo que estará sempre em devir, pois esta é a sua natureza. Ao longo da história da educação brasileira, foi marcada por movimentos de inclusão ou exclusão, e períodos de uma presença facultativa, principalmente através de temas transversais. Como nômade, ela quer reafirmar sua efetiva presença na escola, através de sua valorização no currículo. Podem até excluí-la do currículo do Ensino Médio, por interesse das políticas públicas, mas a atitude filosófica sempre estará presente através daqueles que se colocaram a caminho do filosofar.

A partir desta pesquisa, muitos outros problemas podem emergir... e novamente a atividade filosófica vai abordá-los, pois a Filosofia é feita a partir dos problemas. Esta pesquisa é um olhar sobre o ensino de Filosofia em escolas do sul de Minas Gerais e as “escritas de si” dos professores pesquisados inscreveram nesta região específica uma maneira diferente de concebê-la e praticá-la.

O sujeito autor-pesquisador-professor desta tese também passou por mais um processo de des(re)territorialização. Ao sair da academia e adentrar o cotidiano da escola de Ensino Médio, confrontou com realidades múltiplas e desafiantes, mas ao mesmo tempo, encontrou professores de Filosofia apaixonados, encantados e atravessados pela Filosofia. As práticas e saberes destes professores de Filosofia me deslocaram. O amor à Filosofia desses professores me convenceu, ainda mais, da importância desta disciplina no currículo da escola e o quanto eu também preciso ressignificar minha existência, para, ao me ver como nômade, ser um obstinado peregrino em busca do novo e do diferente.

Por fim, a mudança acontece dentro do sistema... as dobras precisam ser buscadas... as des(re)territorializações assumidas...

Acreditar no mundo é o que mais nos falta; nós perdemos completamente o mundo, nos desapossaram dele. Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfícies ou volume reduzidos. É o que você chama de *pietàs*. É ao nível de cada tentativa que se avaliam a capacidade de resistência ou, ao contrário, a submissão a um controle (DELEUZE, 2013, p. 222).

A busca pelo território está apenas começando.... O sonho parece distante, mas é possível, pois a vontade de potência move a Filosofia.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Dalton José. **A filosofia no Ensino Médio: ambigüidades e contradições na LDB.** Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

AZEVEDO, Fernando de. **A transmissão da cultura.** São Paulo: Melhoramentos, 1976.

BENETTI, Cláudia Cisiane. **Filosofia e Ensino: singularidade e diferença entre Lacan e Deleuze.** Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

BRASIL. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. *Diretrizes e Bases da Educação Brasileira*, 1996. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso: 13.out.2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: ciências humanas e suas tecnologias.* v.3. Brasília, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_03\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf)> Acesso em: 12.set.2015.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei n. 11.684, de 2 de junho de 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm)>. Acesso: 16.jan.2016.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016. *Diário Oficial da União.* Ano CLIII, n. 184-A. ISSN: 1677-7042. Brasília, 2016. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm)> Acesso em: 10.out.2016.

BRITO, Maria dos Remédios de. Dialogando com Gilles Deleuze e Félix Guatarri sobre a ideia de subjetividade desterritorializada. **Revista Alegrar.** n.09, jun. 2012.

CANDIOTTO, César. Subjetividade e verdade no ultimo Foucault. In: **Trans/Form/Ação.** São Paulo, n. 31, 2008, p. 87-103

CARTOLANO, Maria Teresa Penteadó. **Filosofia no ensino do 2.º grau.** São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1985.

CASTRO, Edgardo. **Introdução a Foucault.** Tradução Beatriz de Almeida Magalhães. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

DA SILVA, Rosane Neves. A dobra Deleuziana: políticas de subjetivação. **Revista Psi,** 2004. Disponível em: <[www.ichf.uff.br/publicacoes/revista-psi-artigos/2004-1-Cap4.pdf](http://www.ichf.uff.br/publicacoes/revista-psi-artigos/2004-1-Cap4.pdf)>. Acesso em: 30.ago.2016.

DELEUZE, Gilles. **Conversações.** Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2013.

\_\_\_\_\_. **Diferença e repetição.** Tradução Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Foucault**. Tradução Claudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 2005.

\_\_\_\_\_. Descrição da mulher. Por uma filosofia de outrem sexuada. **Limiar**. v.2. n.4. 2.semestre de 2015.

\_\_\_\_\_. **Nietzsche e a Filosofia**. Tradução Ruth Joffily Dias e Edmundo Fernandes Dias. Rio de Janeiro, Editoria Rio, 1976. Disponível em: <[https://poars1982.files.wordpress.com/2008/06/deleuze\\_nietzsche\\_ea\\_filosofia.pdf](https://poars1982.files.wordpress.com/2008/06/deleuze_nietzsche_ea_filosofia.pdf)>. Acesso em: 20.out.2015.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. **Crítica e Clínica**. Tradução Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997.

\_\_\_\_\_. **Kafka, por uma literatura menor**. Tradução Júlio Castanón Guimarães. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

\_\_\_\_\_. **Mil Platôs**, vol.1. Tradução Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 2.ed. São Paulo: editora 34, 2011.

\_\_\_\_\_. **Mil Platôs**, vol.5. Tradução Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 1.ed. São Paulo: editora 34, 1997.

\_\_\_\_\_. **O que é Filosofia?**. Tradução Bento Prado Júnior e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: editoria 34, 2010.

DELEUZE; Gilles; PARTNER, Claire. H de História da Filosofia. In: **O Abecedário de Gilles Deleuze**. Entrevista realizada por Claire Pasrtner, filmada e dirigida por Pierre-André Boutang. Paris: Éditions Montparnasse, 1996a. Tradução e Legendas: Raccord. Disponível em: <<http://stoa.usp.br/prodsubjeduc/files/262/1015/Abecedario+G.+Deleuze.pdf>>. Acesso em: 13.out.2016.

DOSSE, François. **Gilles Deleuze & Félix Guatarri**: biografia cruzada. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ERIBON, Didier. **Michel Foucault**: uma biografia. Tradução Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

FOUCAULT, Michel. **A coragem da verdade**: o governo de si e dos outros II. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2011.

\_\_\_\_\_. **A hermenêutica do sujeito**. Tradução Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. **Ditos e Escritos V**: Ética, Sexualidade, Política. Manoel Barros da Motta (Org.). Tradução Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

\_\_\_\_\_. **História da Sexualidade 1**: a vontade de saber. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque e José Augusto Guilhaon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres.** Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

\_\_\_\_\_. **História da Sexualidade 3: o cuidado de si.** Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 2009.

FONSECA, Márcio de Alves. **Michel Foucault e a constituição do sujeito.** 3.ed. São Paulo. Educ, 2011.

GALLINA, Simone. O Ensino de Filosofia e a criação de conceitos. **Caderno Cedes.** Vol. 24, n. 64. p. 359-371, set./dez. 2004. Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n64/22836.pdf>>. Acesso em 13.out.2016.

GALLO, Silvio. A Orquídea e a Vespa - Transversalidade e Currículo Rizomático. In: **Currículo e Contemporaneidade: questões emergentes.** GONÇALVES, Elisa Pereira (Org.). Campinas: Alínea, 2011.

\_\_\_\_\_. **Deleuze e a Educação.** 2.ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2008.

\_\_\_\_\_. Educação: entre a subjetividade e a singularidade. In: **Revista Educação,** Santa Maria, v. 35, n. 2, p. 229-244, mai/ago. 2010. Disponível em: [www.ufsm.br/revistaeducacao](http://www.ufsm.br/revistaeducacao). Acesso em 24.ago.2016.

GIL, José. “Ele foi capaz de introduzir no movimento dos conceitos o movimento da vida”: Entrevista com José Gil. **Revista Educação & Realidade.** Jul./dez. 2002, n. 27, p. 205-224.

GROS, Frédéric. Da morte do sujeito à invenção de si. In: NOVAES, Adauto. (Org.) **Mutações: a experiência do pensamento.** São Paulo: SESC, 2010, p. 177-194.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: Cartografia do desejo.** Petrópolis: Vozes, 1996.

HADOT, Pierre. **O que é filosofia antiga?** Tradução Dion Davi Macedo. São Paulo: Loyola, 1999.

H AidAR, Maria de Lourdes Mariotto. **O ensino secundário no Império brasileiro.** São Paulo: Gribaldo, EDUSP, 1972.

IONTA, Marilda. Escritas de Si em cartas e Blogs: figurações da subjetividade feminina. In: RAGO, Margareth; MURGEL, Ana C. A. de T.. **Paisagens e tramas: o gênero entre a história e a arte.** São Paulo: Intermeios, 2013, p. 11-24.

KOHAN, Walter Omar. **Sócrates e a Filosofia: o enigma da filosofia.** Tradução Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LINGIS, Alphonso. A Vontade de Potência. **Revista Educação & Realidade.** Tradução Tomaz Tadeu. Jan./jul. 2003, n. 28, p. 11-20.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; NETO, Alexandre Shigunov. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Revista**

**Educação e Pesquisa**. vol. 32, n.3, p. 465-476. São Paulo Set/Dez, 2006. Versão on-line Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022006000300003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300003). Acesso em: 30.dez.2015.

MAGGIORI, Robert. Segredo de fabricação - Deleuze e Guattari: nós dois. Tradução de Guilherme Ivo e Mariana de Toledo Barbosa. **Revista Trágica: estudos de filosofia da imanência**, jul./dez. 2015. v. 8, n. 2, p.164-168.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MINAS GERAIS - Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **CBC Proposta Curricular Filosofia e Sociologia – Ensino Médio**. Minas Gerais, s/d.

MOSTAFA, Solange Puntel; NOVA CRUZ, Denise Viuniski. **Para ler a filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari**. Campinas: Alínea, 2009.

NEPOMUCENO, Denise Maria; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Fontes para difusão das idéias psicológicas em Minas Gerais entre 1830 e 1930. **Memorandum**, n. 6, p. 114-123. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/artigos06/nepcampos01.htm>. Acesso em 03.nov.2011.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da moral**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. A gaia ciência. In: **Nietzsche - Vida e obra**. Obras Incompletas. Tradução Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.

POL DROIT, Roger. **Michel Foucault: Entrevistas**. Tradução Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. São Paulo: Graal, 2006.

PORTOCARRERO, Vera. Práticas sociais de divisão e constituição do sujeito. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs). **Figuras de Foucault**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 281-295.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da Filosofia: Antiguidade e Idade Média**. v. I. São Paulo: Paulus, 1990.

\_\_\_\_\_. **História da Filosofia: Do Romantismo até nossos dias**. v. III. São Paulo: Paulus, 1991.

REVEL, Judith. **Dicionário Foucault**. Tradução Anderson Alexandre da Silva. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: LDB – trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997.

SCHÖPKE, Regina. **Por uma filosofia da diferença**: Gilles Deleuze, o pensador nômade. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Rosane Neves da. A dobra deleuziana: políticas de subjetivação. **Revista do Departamento de Psicologia** – UFF. v. 16. Jan-jul. 2004. p. 55-75. Disponível em: <http://www.ichf.uff.br/publicacoes/revista-psi-artigos/2004-1-Cap4.pdf>. Acesso em: 13 out. 2016.

SILVEIRA, Carlos Roberto da. A Educação Socrática como “Modo de Vida”: a Imagem do “Cuidado de Si” na Beleza Poética do Sático. **Horizontes**. v. 32, n. 2. Jul./dez.2014. p. 109-119.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

WELLAUSEN, Saly. Michel Foucault: parrhésia e cinismo. **Tempo Social**; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 8(1): 113-125, maio de 1996.

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze**. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Relume Durará: Sinergia: Ediouro, 2009.

## APÊNDICE A

### MODELO DA CARTA DE AUTORIZAÇÃO PARA COLETAS DE DADOS

Exma. Sr(a) \_\_\_\_\_

Diretor(a) da Escola \_\_\_\_\_

Eu, Daniel Santini Rodrigues, aluno do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação, em nível de doutorado, estou desenvolvendo uma pesquisa na linha de “Práticas discursivas, processos culturais e educativos”, na Universidade São Francisco (USF), em Itatiba – SP, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia Aparecida Amador Mascia (USF), cujo título é: “A escrita de si e a constituição de subjetividades: um estudo a partir dos saberes e práticas de professores de Filosofia do Ensino Médio”. Esta pesquisa deseja pensar os modos de constituição da subjetividade do professor de Filosofia no Ensino Médio a partir das práticas de Si propostas por Michel Foucault, principalmente com as Escritas de Si, e, juntamente com os conceitos de diferença e singularidade, entre outros, de Gilles Deleuze, problematizar o Ensino de Filosofia nos dias atuais. Além da pesquisa bibliográfica, esta pesquisa servirá de observações e de entrevistas com professores de Filosofia, sendo que alguns destes professores possuem graduação em Filosofia e outros que também lecionam a disciplina de Filosofia não possuem graduação em Filosofia. A disciplina de Filosofia retornou ao currículo do Ensino Médio como componente curricular obrigatório somente em 2008, com a lei nº. 11.648 e nem todas as escolas tem professores habilitados em Filosofia.

Esta tese possui relevância acadêmica e social. No universo acadêmico científico, a tese contribuirá para refletir sobre a constituição da subjetividade do professor de Filosofia no Ensino Médio, tanto os graduados quanto os não graduados em Filosofia, contribuindo para a análise da efetivação da disciplina no currículo do Ensino Médio. Já o social, terá significativa importância, pois abordará a realidade do ensino de Filosofia em escolas da região sul-mineira, fazendo um deslocamento da prescrição para a prática docente no interior da escola.

Dessa forma, solicito a sua autorização para que eu possa entrevistar o(s) professor(es) de Filosofia da referida escola, além de observar suas práticas e ter acesso a documentos referentes a docência desta disciplina, como plano de aula, materiais didáticos, atividades avaliativas e outros.

Esta pesquisa seguirá todos os preceitos éticos estabelecidos, diretrizes e normas por envolver seres humanos em pesquisas, de acordo com a Resolução 466/12 de 12/12/2012 do Conselho Nacional da Saúde, que atualiza as Resoluções 196/96, 303/2000 e 404/2008.

Conto com a sua colaboração e desde já agradeço.

\_\_\_\_\_ Itatiba- SP, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_  
Daniel Santini Rodrigues – RG: 28.459.294-8 SSP/SP

\_\_\_\_\_ Itatiba- SP, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia Aparecida Amador Mascia – RG: \_\_\_\_\_  
Orientadora da Pesquisa e Professora do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação

De acordo: \_\_\_\_\_ \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_  
Nome da Diretor(a) da escola - RG: \_\_\_\_\_  
Nome da escola – Cidade (Estado)

## APÊNDICE B

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**TÍTULO DA PESQUISA:** A ESCRITA DE SI E A CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DAS PRÁTICAS E SABERES DOS PROFESSORES DE FILOSOFIA DO ENSINO MÉDIO

Eu, \_\_\_\_\_,  
RG nº \_\_\_\_\_, abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário do projeto de pesquisa supra-citado, sob a responsabilidade dos pesquisadores Prof. Ms. Daniel Santini Rodrigues e Prof<sup>a</sup>. Dra. Márcia Aparecida Amador Mascia do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

- 1 - O objetivo da pesquisa é pensar os modos de constituição da subjetividade do professor de Filosofia no Ensino Médio a partir das práticas de Si propostas por Michel Foucault, principalmente com as Escritas de Si, e, juntamente com os conceitos de diferença e singularidade, entre outros, de Gilles Deleuze, problematizar o Ensino de Filosofia nos dias atuais, numa análise comparativa entre a prescrição do Ministério da Educação para o ensino de Filosofia e a sua efetivação dentro da sala de aula;
- 2- Durante o estudo irei participar de entrevistas, questionários e disponibilizar documentos referentes a docência da disciplina de Filosofia no Ensino Médio, como plano de aula, materiais didáticos, atividades avaliativas e outros
- 3 - Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa;
- 4- Estou consciente de que a resposta a estes instrumentos e procedimentos podem possuir riscos mínimos e desconforto emocional;
- 5 - Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa, o que não me causará nenhum prejuízo;
- 6 – Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;

7 - Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo telefone: (11) 2454-8981, ou pessoalmente à Avenida São Francisco de Assis, n. 218, bairro Jardim São José, na cidade de Bragança Paulista (SP), CEP 12916-900, com funcionamento das 8h às 16h;

8 - Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo, Prof. Ms. Daniel Santini Rodrigues, sempre que julgar necessário pelo telefone (35) 9121-0212 ou (35) 3472-1308;

9- Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

Assinatura do Sujeito Participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do Pesquisador Responsável: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE C

### ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. Qual sua idade? Há quantos anos é professor(a)? E como professor de Filosofia tem quantos anos de experiência?
2. Qual a sua trajetória de vida acadêmica? Qual seu curso de graduação? Formou neste curso há quantos anos? Concluiu outros cursos? Quais?
3. Por que você assumiu a disciplina de Filosofia no Ensino Médio? Quais as motivações que o levaram a lecionar esta disciplina?
4. O estudo e o ensino de Filosofia têm provocado mudanças em seu modo de pensar e agir? Caso sim, reflita sobre estas mudanças de seu modo de pensar e agir a partir das suas experiências como professor de Filosofia no Ensino Médio
5. Quais as dificuldades e resistências encontradas no exercício de sua docência?
6. Você conhece as Orientações Curriculares para a disciplina de Filosofia no Ensino Médio elaborada pelo MEC? Caso conheça, apresente algumas indicações deste documento.
7. Como elabora seu plano de ensino e de aula, destacando o modo como define o conteúdo da disciplina ao longo dos 3 anos do Ensino Médio?
8. Adota algum livro didático específico para suas aulas de Filosofia?
9. Descreva como é sua metodologia de aula na disciplina de Filosofia.
10. Faça uma autoavaliação de suas práticas em sala de aula
11. Você constantemente lê obras filosóficas? Caso sim, especifique o(s) título(s) e o(s) autor(es).
12. Sua maneira de ser, de pensar e de agir tem embasamento em algum filósofo ou corrente filosófica? Especifique.
13. Como você analisa o Ensino de Filosofia no Brasil?
14. Como você se sente sendo professor de Filosofia no Ensino Médio?
15. Qual sua concepção do conceito de Filosofia?
16. Qual a contribuição do ensino de Filosofia na escola?
17. Espaço aberto para outras análises e reflexões

**ANEXO A**  
**PROTOCOLO DE APROVAÇÃO DO PROJETO PELO**  
**COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA**

