



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

INÁ DE SOUZA BORGES

ESPAÇOS DE LIBERDADE NO ENSINO DE FILOSOFIA:  
composições e transformações no trabalho da educação

RIO DE JANEIRO  
2019

INÁ DE SOUZA BORGES

ESPAÇOS DE LIBERDADE NO ENSINO DE FILOSOFIA:  
composições e transformações no trabalho da educação

Dissertação de Mestrado apresentada  
ao Programa de Pós- Graduação em  
Educação, Faculdade de Educação,  
Universidade Federal do Rio de Janeiro,  
como requisito parcial à obtenção do  
título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Teresa Paula Nico Rego Gonçalves

Rio de Janeiro  
2019

## CIP - Catalogação na Publicação

d732e de Souza Borges, Iná ESPAÇOS DE  
LIBERDADE NO ENSINO DE FILOSOFIA:  
composições e transformações no trabalho da educação  
/ Iná de Souza Borges. -- Rio de Janeiro, 2019.  
167 f.

Orientadora: Teresa Paula Nico Rego Gonçalves.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal  
do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação,  
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

1. Trabalho da educação. 2. Ensino de filosofia.  
3. Espaços de liberdade. 4. Experiência e sentido.  
I. Paula Nico Rego Gonçalves, Teresa , orient. II.  
Título.



**Universidade Federal do Rio de Janeiro**

Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação "**Espaços de liberdade no ensino de Filosofia: composições e transformações no trabalho da educação**"

Mestrando(a): **Iná de Souza Borges**

Orientado(a) pelo(a): **Prof(a). Dr(a). Teresa Paula Nico Rêgo Gonçalves**

**E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de**

**MESTRE EM EDUCAÇÃO**

**Rio de Janeiro, 29 de março de 2018.**

**Banca Examinadora:**

**Prof(a). Dr(a). Teresa Paula Nico Rêgo Gonçalves - Presidente**

**Prof(a). Dr(a). Thiago Ranniery Moreira de Oliveira**

**Prof(a). Dr(a). Rosimeri de Oliveira Dias**

## AGRADECIMENTOS

À rede de apoio e afeto dos meus familiares, que foi muito valiosa durante todo este percurso: à minha querida mãe Sandra, mulher alegre e aguerrida, professora que me mostrou desde cedo o valor e a importância da educação e que, com generosidade e afeto, esteve presente durante este trajeto de pesquisa; a meu querido pai Paulo, exímio artesão de alma sensível e fabuladora, aquele que me apresentou à filosofia tempos atrás e que desde então é grande companheiro de divagações filosóficas; ao irmão Caio, com quem compartilho interesse por assuntos da vida e das artes; ao irmão Cicero, cuja trajetória acompanho desde pequenino com alegria e orgulho.

Às minhas avós Marias (no plural), mulheres amadas, amorosas e de nobreza inspiradora; ao avô Francisco, pelo incentivo aos estudos; às tias e tios: Lígia, Leila, Lília, Anselmo, Carlos, Mílvia, Tânia, Vera, Ewerton; à querida tia Sol, que mesmo não estando conosco se faz presente em afetos e memórias; ao José Cássio, um padrao muito querido a quem desejo todo sucesso em seu doutoramento; ao Juancho, enteado muy admirado e que tem tomado bastante gosto pelos estudos e leituras de História, adentrando agora a universidade...

Aos amigos e colegas da escola, com quem aprendo tanto sobre vida, amizade e educação: Cida, Wagner, Regina, Eder, Valéria, Miriam, Cris, Angela, Ricardo, Sandra, Andréia, Dani, Flavinha, Norma e todes mais; e à Rosângela, pelo incentivo à formação.

Aos professores e professoras por mim entrevistados, pela receptividade e gentileza em aceitar o convite e pelas conversas tão ricas e agregadoras, que foram muito importantes no desenvolvimento da pesquisa.

Aos nossos mestres do Grupo de Estudos sobre o Trabalho da Educação (GESTE): à professora orientadora Teresa Gonçalves por seu bom humor, amabilidade e importantes ensinamentos durante o processo, e também ao professor André Bochetti, pelas lições vivas de Deleuze e também por sua leveza e afetuosidade.

À Rosimeri de Oliveira Dias, por sua generosa atenção à pesquisa, apresentando cuidadosas e importantes sugestões que me auxiliaram a forjar novos caminhos inventivos.

Aos estimados integrantes do GESTE, cuja convivência e trocas durante três semestres pluralizaram e enriqueceram mais a pesquisa: Vanessa, Clarissa, Ana, Daniele, Leonardo, Guilherme, Thomás, Danielle, Carol e Wagner.

À querida Carol Chamusca, cuja amizade e conversas durante a jornada foram um grande presente que este mestrado me deu.

Às irmãs do peito e da vida, que conheço desde os tempos do ensino médio e que se tornaram grandicíssimas amigas, estando muito presentes e apoiando ao longo deste percurso: Re, Jubis, Mari, Stephous e Mari Estellita.

À minha madroca Sandra Henrique, pelo companheirismo e carinho.

Ao estimado grupo de estudo do Laboratório Antígona - IFCS o qual, no nascedouro do projeto desta pesquisa, o enriqueceu através da oportunidade de participar de dois projetos envolvendo filosofia voltados aos professores de ensino médio. Agradeço à Susana de Castro e à Priscila Carvalho, e também às queridas Bia, Sylvia, Polly, Carol, Zoraima, Ivonete, por suas companhias.

Aos bravos estudantes de ensino médio que tanto admiro e que, em suas observações e indagações, costumam revelar olhares agregadores às trilhas e caminhos do magistério. As constantes trocas nas aulas de filosofia foram fonte de importantes transformações que constituem este meu movimento como educadora, e que também afluem nesta pesquisa.

Ao Walter Kohan pelo acolhimento no grupo do Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias/ UERJ, por sua generosidade e seus ensinamentos que reivindicam o forte elo entre filosofia e educação. O seu trabalho vem sendo inspirador e marca transformadora nesta minha trajetória.

À minha primeira e muito generosa professora de Filosofia da época em que estudei no CPII, Ingrid Müller, cuja atenção e zelo com seus estudantes me fez compreender o que é, na educação, comungar da amizade pelo saber.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro pelo comprometimento com a educação pública e pelos conhecimentos que me proporcionaram durante esta formação como pesquisadora. Também pela disponibilidade, trocas, generosidade e colaborações que se fizeram presentes em muitos momentos. Também aos colegas estudantes da pós, com os quais compartilhei impressões sobre a educação.

E, finalmente, ao meu companheiro Martin, que nessas andanças que faz a vida me ensina continuamente, com as palavras do seu conterrâneo Cortázar, algo de grande simplicidade e grandeza: que para jugar rayuela se necesitan no más que una piedrita y la punta de un zapato. Gracias! ;)

E à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pelo auxílio financeiro no transcorrer da pesquisa.

Aos que percorrem as travessias da educação  
buscando indagar e indagar-se.



*(...) Mas este trabalho não se refere nem ao estudo nem à produção de novos conhecimentos (processos em que o sujeito não muda, senão que somente mudam seus conhecimentos e, eventualmente, suas habilidades). O trabalho sobre si próprio baseado no cuidado de si é um exercício em que o eu põe em jogo a si mesmo e sofre uma transformação.*

MASSCHELEIN E SIMONS

## RESUMO

BORGES, Iná. **Espaços de liberdade no ensino de Filosofia: composições e transformações no trabalho da educação**. Rio de Janeiro, 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

Esta pesquisa parte de uma indagação acerca das possibilidades de transformação das práticas educativas e de formação de novas subjetividades no *trabalho da educação* (GONÇALVES E GOMES, 2015) desenvolvido por professores de Filosofia do ensino médio. Estes profissionais têm realizado suas práticas no bojo de mudanças que observamos ocorrer no mundo contemporâneo, e que requerem a mobilização de olhares atentos à possibilidade de experimentar novos espaços de ação no campo educativo. Dentre estas possibilidades está a de investigar suas próprias práticas. Um *cuidado de si*, nos termos de Foucault (1982), permitiria o desdobramento para o exercício de um cuidado do outro? Como este movimento pode se insinuar no decorrer de cada trajetória dentro do contexto educacional? Nos interessa saber quais são, segundo professores, os possíveis desdobramentos e *espaços de liberdade* (FOUCAULT, 1984a) onde é possível abrir brechas e compor caminhos singulares. Em função desta busca faço, ao longo da pesquisa, um relato-memorial sobre minha trajetória como professora de Filosofia, dando relevo às sensações e memórias deste percurso. Busco trazer alguns acontecimentos que me marcaram (ROLNIK, 1993) e engendraram novas composições e disposições. Problematizo o espaço escolar como um dispositivo de poder, pensando nas possibilidades que este espaço nos oferece para o exercício de práticas da liberdade com educação. A fim de ampliar este movimento, convido cinco professores de Filosofia do ensino médio a participarem da pesquisa, trazendo os relatos de suas próprias experiências no âmbito educativo. A partir daí, ao modo cartográfico como propõem Deleuze e Guattari (1997), pretendo seguir pistas que apontem prováveis *linhas de fuga* do ensino de Filosofia realizado nas escolas.

**Palavras-chave:** Espaços de liberdade; Experiência e sentido; Filosofia e educação; Ensino de Filosofia; Trabalho da educação.

## ABSTRACT

BORGES, Iná. **Espaços de liberdade no ensino de filosofia: composições e transformações no trabalho da educação**. Rio de Janeiro, 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

This study is based on an inquiry about educational practices transformations and the formation of new subjectivities in the *educational work* (GONÇALVES E GOMES, 2015) which is developed by philosophy teachers in high-school. These professionals carry out their practices in the bulge of changes in the contemporary world that require attentive eyes towards experiencing new spaces of action in the educational field. Among these possibilities is the one of investigating their own practices. Would the *care of the self*, in terms defined by Foucault (1982), be unfolded in *the care of the other*? How can this movement be insinuated in the course of each educational trajectory? What are, according to the teachers, the possible developments and *spaces of freedom* (FOUCAULT, 1984a) that act as a way to open gaps and compose singular paths on teaching? Therefore, I write a memorial report about my trajectory as a philosophy teacher in high-school, highlighting memories and sensations. Some events which have marked me and transformed my path are brought, engendering new *compositions and dispositions* (ROLNIK, 1993). The school space is questioned as a device and I think of how practices of freedom in education are exercised in this space currently. In order to extend this movement, five philosophy teachers are invited to take part of the research, bringing reports on their own experiences in the educational field. Inspired by the *cartographic* model of investigation as proposed by Deleuze and Guattari (1997), we intend to explore the clues that point out probable *lines of flight* in teaching philosophy in schools.

**Keywords:** Spaces of Freedom; Experience and Sense; Philosophy and Education; Teaching Philosophy; Educational work.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANPOF** Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia
- BNCC** Base Nacional Comum Curricular
- CAPES** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CNE** Conselho Nacional de Educação
- CPII** Colégio Pedro II
- ENEM** Exame Nacional do Ensino Médio
- FE** Faculdade de Educação
- GESTE** Grupo de Estudos sobre o Trabalho da Educação
- IFCS** Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ
- LDB** Lei de Diretrizes e Bases
- MEC** Ministério da Educação
- OCNEM** Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio
- PCN** Parâmetros Curriculares Nacionais
- PPGE** Programa de Pós Graduação em Educação
- SEEDUC** Secretaria Estadual de Educação
- UERJ** Universidade Estadual do Rio de Janeiro
- UFRJ** Universidade Federal do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

I. Introdução.....	14
<b>CAPÍTULO 1 - CAMPO ABERTO.....</b>	<b>22</b>
1.1. A escola em fuga: <i>entre travessias</i> .....	22
1.2 Ecos das ocupações estudantis.....	40
1.3 O trabalho da educação e a ação educativa dos professores.....	46
1.4 Filosofia na escola e algumas questões do tempo presente.....	51
<b>CAPÍTULO 2 - SOBRE OS CAMINHOS DA PESQUISA.....</b>	<b>62</b>
2.1 Devires da pesquisa.....	62
2.2 Trazendo à baila o método cartográfico.....	69
2.3 Entrevistas: dissonâncias e ressonâncias.....	75
2.4 A escrita e o cuidado de si.....	82
<b>CAPÍTULO 3 - TRAJETÓRIAS EM TRÂNSITO: EXPERIÊNCIA E SENTIDO COM FILOSOFIA NA ESCOLA.....</b>	<b>95</b>
3.1 Escrita-memorial.....	95
3.2 Trajetórias e conexões.....	108
3.3 Traçados inventivos.....	123
3.4 Outras poéticas da espaço-temporalização escolar.....	146
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>158</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>161</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>165</b>
<b>APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE).....</b>	<b>165</b>
<b>APÊNDICE B – Termo de autorização para gravação de voz.....</b>	<b>167</b>

## I – Introdução

A presente pesquisa busca traçar linhas de compreensão acerca das trajetórias de professores de Filosofia<sup>1</sup> do ensino médio. Partiremos do entendimento de que essas trajetórias são caminhos que se constituem a partir de experiências dentro ou fora do ambiente escolar. Indagamos quais acontecimentos<sup>2</sup> geraram importantes transformações no campo das ações educativas, ensejando novas posturas e perspectivas em relação ao trabalho desenvolvido. Com isso, pretendemos trazer contribuições sobre o que pode estar em jogo na constituição de percursos singulares e, mais particularmente, na proposta de ensinar filosofia na escola, tendo em vista a possibilidade de elaboração de um “sotaque” próprio para o seu ensino.

A abertura àquilo que é possível resgatar das experiências vividas diz respeito à possibilidade de compreendermos os modos de subjetivação implicados nos múltiplos percursos educativos, assim como de atentarmos para a importância do campo decisório desde o qual podemos fundar e materializar nossas práticas. Para ampliar esta perspectiva, traremos ao plano da pesquisa uma rede de trajetórias docentes que se constituem em um mesmo contexto de inserção da Filosofia como disciplina constante nos currículos de ensino médio<sup>3</sup>.

A investigação parte do relato sobre minha trajetória como professora de Filosofia em uma escola pública na cidade do Rio de Janeiro, dando relevo às sensações e memórias deste percurso. Ampliando este movimento inicial, professores e professoras são convidados a participar trazendo os relatos sobre suas próprias trajetórias, com o intuito de tecermos algumas considerações sobre os caminhos que vêm sendo trilhados.

A atenção se concentra nos processos de subjetivação e nos acontecimentos capazes de nos marcar, engendrando certas mudanças que redimensionam o curso das nossas ações e os sentidos de nossas práticas. Com isso, acreditamos ser possível atender à seguinte questão: Como, nas trajetórias educativas, as

---

<sup>1</sup> Utilizaremos nesta pesquisa *Filosofia*, com inicial maiúscula, sempre que nos referirmos apenas à disciplina; e *filosofia*, com inicial minúscula, sempre que nos referirmos de maneira mais geral ao campo epistêmico e à prática de pensamento.

<sup>2</sup> Compreendo, com Deleuze (1969), o acontecimento como aquilo que os estóicos identificam como os incorporais: não existem nem tem consistência física, mas subsistem e persistem nos corpos, sublinhados pelo devir.

<sup>3</sup> Refiro-me aqui a Lei federal 11. 684 de 2008, promulgada há cerca de uma década atrás.

experiências vividas contribuíram para a configuração e reconfiguração do campo das práticas e decisões que envolvem o trabalho que cada um de nós desenvolve? O foco da pesquisa é, portanto, o trabalho desenvolvido pelos participantes e os acontecimentos singulares que são capazes de pluralizar os sentidos atribuídos ao que fazemos e à experiência filosófica no âmbito escolar.

Os cinco professores e professoras convidados a participar da pesquisa são profissionais que atuam em instituições públicas (estaduais e federais) e privadas na cidade do Rio de Janeiro. Na intenção de fazer um mapeamento o mais heterogêneo possível, consideramos diferentes fatores no que diz respeito aos participantes, tais como perspectivas filosóficas e pedagógicas, as redes e os grupos profissionais dos quais participam, as instituições onde têm atuado e o tempo de experiência e prática docente.

Embora todos estes marcadores sejam relevantes no tocante a algumas particularidades presentes em seus trajetos, o quantitativo de relatos levantados é relativamente diminuto. Isto ocorre pois não é intenção da pesquisa trabalhar com uma amostra representativa de um grupo abstrato que deveríamos classificar como ‘professores de filosofia’. O nosso propósito passa por um outro caminho – o de atender a que, se há um grupo em questão, não se trata de uma entidade abstrata cujos entes compartilham de traços comuns e homogêneos entre si, mas sim de sujeitos concretos, não coincidentes e não uniformes (PAGNI, 2011). Buscamos uma atenção justamente a esses traços singulares que compõem e enriquecem o trabalho que cada um deles desenvolve.

O caminho investigativo que adotamos, tendo em vista a proposta de levar em conta o aspecto processual do trabalho da educação que se constitui ao longo da trajetória educativa, é inspirado por elementos presentes na concepção de pesquisa cartográfica de Deleuze e Guattari<sup>4</sup>, que destacarei na seção “Sobre os caminhos da pesquisa”.

A partir de algumas pistas levantadas nos relatos, caminhos vão sendo trilhados para pensar como estas trajetórias também compõem entre si uma rede. Uma ramificação das vias da pesquisa ocorre no sentido de abriremos para uma compreensão mais plural do que está em jogo nas ações de caráter educativo. Dois

---

<sup>4</sup> A cartografia como método foi apresentada na introdução de uma obra de Deleuze e Guattari, *Mil Platôs*, vol.1(1980).

eixos são considerados em relação a tais ações: o da constituição heterogênea das trajetórias docentes e o da mobilização dos afetos a partir das situações vividas e das interações estabelecidas entre os sujeitos no contexto educativo.

Os procedimentos metodológicos dos quais lançamos mão correspondem a uma escrita em primeira pessoa, que se enraíza na possibilidade de relatar algumas situações vividas por mim, indo desde uma tentativa de transpor atmosferas variadas até uma possível transformação dos sentidos mobilizados em certos acontecimentos.

Estes acontecimentos devem ser entendidos não no sentido de eventos que simplesmente aconteceram mas, partindo daquilo que Larrosa buscou problematizar, devemos considerá-los como **experiências** que, ao acontecer, mobilizam vida em um caminho que enseja a atribuição de sentidos, implicando-a nisto de que nos ocupamos no trabalho educativo e reconfigurando o campo de possibilidades.

Ele ressalta:

se a experiência é o que nos acontece, o que é a vida senão o passar do que nos acontece e nossas torpes, inúteis e sempre provisórias tentativas de elaborar seu sentido ou sua falta de sentido? (...) colocar a ação educativa sob a tutela da experiência (e não da técnica, por exemplo, ou da prática) não é outra coisa que enfatizar sua implicação com a vida, sua vitalidade. (LARROSA, 2010, p. 74)

Desta maneira, podemos considerar que o conceito de **experiência** deverá ocupar um lugar central na pesquisa, já que é nele que encontramos alguma possibilidade de pensar a reverberação dos afetos que, incorporados, acabam por engendrar processos de subjetivação, gestando sentidos novos e despertando atitudes outras, posicionando o acontecimento de forma a servir à vida. Podemos então dizer que a experiência não simplesmente acontece no mundo enquanto fechamento da ação: acontece *a alguém* e *aos outros* que são por ela atravessados, podendo ser apropriada, significada e ressignificada em um campo aberto de constituição de si, de 'cuidado de si' (FOUCAULT, 2006) – o que também implica, como observaremos um pouco mais adiante, um 'cuidado com outro', de fundamental relevância no trabalho pedagógico.

Neste processo, brechas podem ser encontradas pelos sujeitos para a produção de novos modos de subjetivação e novas linhas de compreensão sobre suas ações, assim como novos posicionamentos em um território que anteriormente se achava familiar – tal como o é o território escolar, no qual habita o sujeito docente.



O segundo momento metodológico diz respeito, como já mencionado, às entrevistas realizadas com professores e professoras de Filosofia dentro de uma proposta que busca inspirar-se no método cartográfico<sup>5</sup>, procurando conjugá-las com a escrita inicial sobre a minha própria trajetória a partir de um relato.-memorial. Alguns elementos que foram emergindo, constituindo uma espécie de memorial (ROLNIK, 1993), nos serviram de pistas para a construção de questões endereçadas aos colegas de profissão.

A partir deste primeiro e segundo movimentos acima mencionados, intensificamos o campo de problematização e seguimos em direção ao procedimento de organização do material, de atenção aos discursos que atravessam o conjunto destes relatos. Buscarei abrir vias de expressão dos elementos neles contidos, a fim de compreendermos aquilo que possa se fazer presente ou ausente em nossas falas.

Permanecemos, com isso, no encalço de certas pistas que possam estar transbordando os limites de uma certa discursividade comum. Estes elementos que surgem nas falas, no que eles divergem dos nossos domínios familiares, constituem-se de maneira afirmativa como singularidades distintivas nas trajetórias.

Ao pensar a ‘função-educador’, Alexandre Filordi de Carvalho afirma que:

(...) a relação de apropriação na função-educador pende para a singularização do acontecimento (...) por meio da relação de apropriação, atribuição e de criação de descontinuidades, o educador faz operar funções de libertação de domínios a partir de si mesmo. (CARVALHO, 2014, pág.87)

Queremos então pensar, ao longo da pesquisa, em que podem consistir os possíveis *espaços de liberdade*<sup>6</sup> que vem sendo constituídos através das ações educativas no âmbito do ensino de Filosofia, não deixando de considerar as dificuldades que muitas vezes se interpõem à possibilidade de uma maior singularização e radicalidade desta liberdade, assim como da constituição de um

---

<sup>5</sup> Além da referência cartográfica já citada de Deleuze e Guattari, contamos também com o auxílio das contribuições de ROLNIK(2006) sobre esta maneira de compreender o trabalho de investigação.

<sup>6</sup> ‘Espaço de liberdade’ é um conceito empregado por Foucault (2006 /Ed. Gallimard 1994a), elaborado da seguinte forma em CARVALHO (2010): “Em síntese, tomar o empreendimento foucaultiano por inspiração e instrumento é trabalhar nas margens plausíveis para ‘mostrar às pessoas que um grande número de coisas que fazem parte de sua paisagem familiar – que elas consideram como universais – são produzidas por certas mudanças históricas (...) E que é possível, no mesmo sentido (...) mostrar ‘de qual *espaço de liberdade* ainda dispomos, quais são as mudanças que ainda podem se efetuar’.”(p. 62)

campo de consistência que engloba esses acontecimentos plurais e os trabalhos desenvolvidos, potencializando-os.

É preciso considerar que o próprio contexto institucional forma uma trama na qual já nos encontramos invariavelmente implicados. Nesta perspectiva da investigação, na qual partimos de uma vivência prévia no universo institucional em questão, podemos, com LOURAU (2004c, p.85), considerar que a antecedência das relações sociais que nos dispõem em determinados modos de existência nas redes institucionais abre à possibilidade de que diferentes aspectos das condições de exercício de uma profissão devam ser previamente analisados e considerados. Com isso, ficamos um pouco mais atentos ao risco de cair em certos consensos bastante difundidos, que acabam por dificultar outros acessos de pesquisa e estreitar os caminhos para uma problematização.

Finalmente, no próprio campo da análise das entrevistas buscaremos esboçar e forjar as linhas de fuga<sup>7</sup> partindo dos relatos de todos participantes. Cabe situar que não temos em vista nem pretendemos dispor de uma palavra final sobre o conjunto dos trabalhos que vem sendo desenvolvidos por professores e professoras de Filosofia, ou daquilo que ainda nos caberia realizar através do ensino de Filosofia nas escolas.

Buscamos, sim, considerar os elementos que vêm sendo capazes de singularizar os caminhos de ensino já trilhados por alguns educadores na lida de suas experiências. Tais elementos podem estar circulando nos contextos de nossos trabalhos ou mesmo fora deles, em forma de falas, escutas, gestos, e também de reflexões, atitudes e intervenções, se entrecruzando e dimensionando as escolhas e percursos traçados, implicando em resistências, persistências ou abandonos.

Nem sempre estes elementos têm sido trazidos a um campo de problematização e análise. Ao longo desta investigação, recorreremos ao diálogo com textos de autores ou mesmo situações que nos possibilitem compreender quais são os desafios e as possibilidades que emergem deste foco de pesquisa.

Ainda que sigamos uma linha mais específica que busca se ocupar das formas de espacialização, temporalização e materialização do trabalho educacional (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014) com filosofia nas escolas, pretendemos destacar

---

<sup>7</sup> 'Linha de fuga' é um conceito que Deleuze usa para designar certos modos de romper, desestabilizar um percurso linear, familiar, com vistas a possibilitar outros modos de existência.

em geral quais vêm sendo os caminhos de subjetivação envolvidos no *trabalho da educação* (GONÇALVES E GOMES, 2015) no contexto escolar<sup>8</sup>.

A questão que me trouxe a um delineamento desta pesquisa foi a possibilidade de perceber o quanto algo da constituição da minha trajetória como professora se deu através das experiências e interações que ocorrem no contexto educacional o que, ao longo dos anos, foi gerando um vínculo mais significativo com ele. Os focos de mudança e os encontros que foram surgindo neste caminho eram provenientes de muitos lugares, indicando que era preciso responder de forma própria à questão do que se poderia realizar em termos de ensino de Filosofia com os estudantes, ampliando minha relação com a escola de ensino médio onde leciono, com os estudantes, com os colegas de profissão e também com o próprio campo disciplinar.

Foi preciso problematizar ou simplesmente esgotar certas composições para dar conta de outros modos de ser. Atentando a importância de uma crítica que demanda a condição institucional do trabalho que realizamos, suspeito ser ele ainda capaz de proporcionar aos sujeitos experiências transformadoras em um sentido, a meu ver, potente na constituição de outros modos de subjetivação.

Nesta disposição encontro aqueles que se ocupam em pensar hoje a educação e o ensino de filosofia, dando pistas sobre brechas onde ainda é possível pensar e experimentar no contexto escolar, e possibilitando compreender quais são os instrumentos que temos à mão que nos permitem operar alguma transformação no campo. Tais encontros me levaram a indagar sobre como outros professores de Filosofia têm percorrido caminhos educativos, assumido o caráter plural e “multipotente” da filosofia.

Acerca da pluralidade que devemos considerar – esta seria tarefa primeira! – como inerente à filosofia, Dalton José Alves diz:

(...) se observarmos sua história, perceberemos que existem diferentes filosofias, diferentes modelos filosóficos e diferentes modos de encarar e praticar filosofia (...) garantir o acesso a uma área do conhecimento, como a da filosofia, marcada pela pluralidade de ideias, de projetos, de métodos e perspectivas, constitui um espaço de questionamento do “óbvio”, das evidências, de forma problematizadora e reflexiva, colocando-se, assim, na contracorrente da “visão-social-de-mundo” (ideologia) hegemônica (ALVES, 2002, p. 121)

---

<sup>8</sup> Abordaremos o conceito de ‘trabalho da educação’ mais adiante, no primeiro capítulo.

Sílvio Gallo (2011) também nos indica o quão imprescindível é, como professores de Filosofia, assumirmos esta pluralidade filosófica como realidade a fim de nos tornarmos conscientes das perspectivas desde as quais partimos, as quais acabam por permear boa parte do trabalho que realizamos:

Se são múltiplas as filosofias, se são variados os estilos de filosofar, múltiplas e variadas são também as perspectivas do ensinar a Filosofia e do filosofar. Assim, quando tratamos do ensino de Filosofia é necessário que tomemos uma posição, que nos coloquemos no campo de determinada concepção de Filosofia. (GALLO, 2011, págs. 74, 75)

O autor observa que assumir uma determinada perspectiva não significa vestir uma camisa de força, a qual delinearía, mas limitaria drasticamente, a potencialidade do trabalho. Podemos estar atentos aos pressupostos dos quais partimos, decidindo a filosofia que gostaríamos de praticar ao ensinar Filosofia, para que as transformações em nossas trajetórias possam ser mais situadas, problematizadas, mobilizando um pensamento voltado para o exercício mais consciente do educar. Isto gera um reposicionamento acerca dos pressupostos e perspectivas.

Nosso propósito de pesquisa vincula-se também ao atravessamento de um período da educação em âmbito nacional no qual presenciamos um embate pronunciado entre projetos distintos de sociedade, que sobretudo coloca em jogo os modos de vida desejados. Este panorama tende a gerar implicações substanciais para a área de educação e, em especial, na representação social do trabalho realizado por professoras e professores nas escolas.

Na tensão e pressão que emergem neste quadro social específico, também a existência ou não da disciplina de Filosofia nos currículos de ensino médio vem sendo pauta de discussão. A empregabilidade desta disciplina em uma dada proposta curricular vem sendo condicionada historicamente às funções específicas que se pretende que filosofia cumpra dentro dos quadros sociais de formação. Podemos pensar que, de modo mais radical, quando assumida enquanto experiência do pensamento (DELEUZE, 1992), a filosofia ensinada pode ser dotada de caráter autônomo, crítico e inventivo. Isto implicaria em uma maior independência em relação à tutela das políticas institucionais, aportando a confiança depositada na formação e

no trabalho realizado pelos professores e baseando-se no respeito à autonomia pedagógica e à liberdade de cátedra.

Levando em consideração as mudanças sócio-políticas em andamento e suas possíveis implicações para a presença das humanidades em geral nos currículos de escolas e universidades, ou mesmo para a constituição, existência e resistência do trabalho docente no mundo que está por vir, e buscando atentar à dimensão das relações mais intensas vividas no cotidiano escolar desde uma esfera que poderíamos caracterizar como micropolítica, gostaríamos de abordar o trabalho que vem sendo realizado pelos professores.

Pretendemos trazer contribuições ao campo da educação que nos auxiliem no entendimento das relações subjetivas tecidas na escola e os afetos colocados em jogo em nossas práticas, expondo as relações com o fazer pedagógico e com o conhecimento pertinente ao campo epistêmico em questão. Esperamos que outras contribuições possam ser dadas ao longo do percurso dessa pesquisa para estudos voltados à educação e ao ensino de Filosofia.

## CAPÍTULO 1- CAMPO ABERTO

### 1.1. A escola em fuga: *entre travessias*.

#### Primeira composição: Travessias<sup>9</sup>

Dentro do ônibus e a caminho da escola onde leciono, observo um rastro laranja rosado atravessando o céu, desde o centro da cidade até as casas que se situam no alto do morro. É de onde descem neste momento os estudantes da escola onde trabalho, caminhando cerca de 40 minutos até que cheguem a ela. Ao ficarmos um pouco mais próximos da escola, uma estudante faz sinal. O ônibus pára e descemos. Atravessamos juntos a rua.

Não sei bem se um veículo estará dobrando a esquina neste momento. É ainda mais difícil em dias chuvosos – a visão do motorista fica turva, mal sabemos se reduzirá a velocidade ao nos perceber. O poste com um grafite próximo à escola parece prestes a tombar – com a chuva, a corrosão na ferrugem tem feito com que ele envergue um pouco mais. Nele, está escrita uma frase que ficou como lembrança dos tempos da ocupação: “*Respeita as mina*”, com um desenho ao lado de uma flor. Há um grafite novo no muro – me pergunto quem seria “MECO”, o nome assinado embaixo.

Subo a rampa. À direita, poucos metros à minha frente, está subindo a professora nova de Português. Ela começou a dar aulas no turno da manhã, mas logo mudou para noite e agora está novamente no turno da manhã por ausência de vagas em outras escolas. Cumprimento o Antônio, trabalhador terceirizado de uma empresa encarregada de cuidar da limpeza da escola. Conversando com ele, me comenta que o salário está atrasado há três meses e que terá que pedir um empréstimo ao banco pra poder pagar a passagem e alimentar sua família. Está recolhendo, sozinho, um saco grande com todo lixo que estava espalhado no pátio, e em alguns minutos descerá para deixá-lo na rua. Aproveitará também para fechar o portão.

---

<sup>9</sup> Chamarei de *composição* um relato fictício baseado em fragmentos de situações vividas no contexto escolar, buscando transpô-las e compô-las com certa unidade. Esta unidade não faz parte de um todo, é apenas uma configuração provisória. As personagens que aparecem nestas composições são fictícias, não devendo ser confundidas com sujeitos particulares. Seu contributo à pesquisa é trazer questões que nos permita pensar a escola nos tempos atuais.

No pátio, os estudantes que estão sentados no banco de madeira à direita ficam atentos para quando o sinal de entrada tocar. Alguns estão bem despertos, outros aparentam sono. Uma pessoa da direção está recepcionando os alunos na porta e também chama atenção daqueles que vêm sem uniforme.

Subo um lance de escadas. Alguns estudantes estão sentados nos degraus, conversando. Quatro meninas circulam no corredor e olham altivas para os meninos sentados em fileiras nas cadeiras trazidas de umas das salas, enquanto escutam uma música em uma caixa de som portátil. Na blusa de uma delas está escrito “MECO”, me deixando ainda um pouco mais curiosa por saber de quem se trata. Um dos meninos olha cabisbaixo para o chão a medida que elas se aproximam, enquanto outro olha para uma delas, mandando beijinhos. Ela faz um olhar de que não está muito aí para ele.

Subo o último lance de escadas. “*Hoje o sinal não tocou*”, comenta um professor. O Fabrício e o Antônio, sentados do lado de fora, olham o celular e conversam sobre um *game* lançado recentemente. Digo “*Olá!*”, mas eles parecem tão compenetrados que sequer escutam. Na sala de aula, Mariana, Andressa e Raíssa jogam uma partida de Uno ao fundo da sala. Pâmela divide o fone de ouvido de seu celular com a Maria Clara, enquanto o Marcos faz o trabalho de matemática no canto à direita. Outros vão chegando aos poucos.



Partindo desta primeira composição – relato de um entrecruzamento fictício a partir de situações vividas<sup>10</sup> – poderíamos iniciar o capítulo com a seguinte indagação: onde começa e onde termina a escola?

A escola parece não ter começo ou fim, é espaço *entre travessias*. Sendo um *entre*, a escola assim concebida não reivindica a si nenhum propósito ou finalidade, permitindo que a travessia seja travessia.

Uma travessia é um deslocamento de um ponto a outro. Nunca paramos de nos deslocar: de um lugar a outro, de um pensamento a outro, de uma sensação a outra. Mesmo que habitemos muitos lugares, pensamentos e sensações simultaneamente, ainda nestas conjunturas estaremos nos deslocando.

---

<sup>10</sup> Leciono Filosofia em um colégio estadual na cidade do Rio de Janeiro desde 2008.

Estar presente na escola é também estar presente em seus arredores, nos deslocamentos cotidianos que fazemos, nas travessias que deliberadamente atravessamos e que nos atravessam existencialmente.

A escola tem seus próprios arredores e faz parte dos arredores de outros muitos lugares. *Pertencer* a ela significa, então, conviver com os muitos lugares e caminhos que levam a ela, que por ela passam. Convivemos no entrecruzamento de lugares e caminhos que a vivificam ou desertam, alegrias e dramas, possibilidades, fluxos e impossibilidades interna e externamente engendradas. Os movimentos, encontros, tensões e emergências que podem ocorrer em outros lugares também se fazem presentes ali.

Parece que, subsistindo a tudo que ali passa – pessoas, coisas, pensamentos, gestos –, e resistindo à própria passagem das coisas, das pessoas, do tempo, algo permanece sendo escola. Sua duração<sup>11</sup>, sua intensidade continua a nos atravessar, a atravessar a trajetória de muitos e muitas, mesmo quando já não se encontram mais fisicamente nela ou mesmo quando a escola fisicamente já não se encontra lá.

Os que ficam por um tempo maior lidam com as marcas da mudança na mesma proporção em que lidam com as marcas da permanência. Compreendem ser um lugar de passagem, de travessias para muitos – cujos modos viventes e relações deslocam-se continuamente, fazem e desfazem mundos distantes dali.

Transitamos desde aquilo que éramos a outros modos de ser. Vamos dando conta de inventar outros mundos como modos de existência, atribuindo algum sentido provisório ao que nos passa – e assim, também, ao que passa fora ou dentro do espaço escolar, que é um espaço que, como outros, subsiste em nossas travessias.

A escola, como parte do espaço público, está sempre transbordando para além dos seus limites físicos e para além das delimitações que a comportam enquanto instituição. Ela é também dotada de um papel transformador nas vidas dos que por ali passam, e é pensada comumente como um espaço privilegiado de formação.

No entanto, ela não é o agente transformador da sociedade por excelência, e convocá-la a cumprir esse papel pode resultar em um compromisso que a supera. Podemos pensar, com Nóvoa:

A escola não é o princípio da transformação das coisas. Ela faz parte de uma rede complexa de instituições e de práticas culturais. Não vale mais, nem

---

<sup>11</sup> O conceito de duração aqui se inspira na acepção forjada por Bergson (1999), compreendendo duração como tempo qualitativo e não como tempo quantificável.



menos, do que a sociedade em que está inserida. A condição da sua mudança não reside num apelo à grandiosidade da sua missão, mas antes na criação de condições que permitam um trabalho diário, profissionalmente qualificado e apoiado do ponto de vista social. (NÓVOA, 2002, pág. 8)

No artigo que deu origem ao trecho acima citado, cujo título é *O espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas* (NÓVOA, 2002), o autor nos fornece um panorama preciso sobre algumas questões atuais que nos ajudam a pensar o papel da escola. Em sua análise, ele ressalta a importância de considerarmos a dimensão pública que poderia permitir a potencialização do espaço escolar, dimensão sem a qual corremos grande risco, nos tempos atuais, de testemunhá-la sendo cada vez mais vinculada a interesses privatistas.

Tais interesses, que surgem por parte de alguns grupos da esfera social, raptam a escola e a tornam parte de um projeto privado levando-a a perder, pouco a pouco, a razão de ser como espaço público. O privar, que implica um duplo movimento de trazer a si e excluir, desapropriar, produz um esvaziamento dos sentidos (ou dos não sentidos) que podem ser vivenciados pelos sujeitos na convivência do espaço escolar.

O público, por outro lado, implicaria em convocar todos a participar, sem distinções ou condições. Podemos considerar, com GROS (2018), o público como “a intimidade política – o poder de juízo, capacidade de pensar, faculdade crítica” (pág. 18). Não é algo que se localize necessariamente no exterior. Trata-se da própria dimensão ética do sujeito, mas que só pode ser exercida na convivência exterior e por meio das interações com outros.

Em relação à problemática do presente escolar, Nóvoa (2002, pág. 1) afirma:

(...) estamos a assistir ao fim do ‘Estado educador’, mas a solução não está em organizar as escolas no interior de redes privadas (familiares, comunitárias, religiosas, económicas).

Citando uma fala de Philippe Perrenoud (2002), Nóvoa lembra como este autor explicitou de maneira sucinta as possíveis consequências de uma cada vez maior vinculação da escola às finalidades engendradas por interesses privados:

(...) explica que, se cada comunidade religiosa, étnica ou linguística, se cada classe social, se cada subgrupo da sociedade edificasse a sua própria escola, haveria sem dúvida um acordo mais profundo entre essa escola e aqueles que a frequentam (...). Esta harmonia entre cada comunidade e a educação escolar destinada às suas crianças teria evidentemente um preço: as escolas seriam mobilizadas nas guerras de religião, nos conflitos étnicos ou

linguísticos, nos confrontos entre classes sociais: elas contribuiriam para a divisão da sociedade e não para a sua unidade” (PERRENOUD, 2002, p. 13)

Parece que, caso estes interesses prevaleçam, seremos testemunhas de uma espécie de “atrofiamento” do trato público relativo à escola. Este trato deveria poder atender à pluralidade constitutiva da sociedade, sendo o convívio entre diferentes percebido como algo formativo, e não desestabilizador.

Segundo Nóvoa, a escola deve ocupar politicamente uma *zona intermédia*: nem ser o resultado da obediência àquilo que o Estado determina, nem permitir à educação retroceder à condição de coisa privada, sem um vínculo significativo com o público. Afirma que, para isso, precisaríamos – através de uma compreensão histórica que segue a linha de FOUCAULT(1994), como ‘história do presente’ –, levantar questões e chegar a algumas considerações no tocante à função que a escola vem cumprindo até aqui. Com isso, estaríamos mais aptos a identificar “(...) as coisas que ainda não foram faladas, que ainda não fazem parte dos nossos sistemas de pensamento” (NÓVOA, 2002, pág.5).

No movimento de uma crítica cabível ao sistema institucional, também compete àqueles que circulam nos meios institucionais praticarem uma espécie de *ontologia do presente*. Como afirmou Veiga-Neto:

O que importa não é descobrir o que somos nós, sujeitos modernos; o que importa é perguntarmos como chegamos a ser o que somos, para, a partir daí, podermos contestar aquilo que somos. É de tal constatação que podemos abrir novos espaços de liberdade, para que possamos escapar da dupla coerção política que a Modernidade inventou e que os aprisiona: de um lado, a individualização crescente; de outro lado e simultaneamente, a totalização e a saturação das coerções impostas pelo poder.(VEIGA-NETO, 2014, pág.19)

É justamente em um exercício de auto-exame, na abertura para revermos certas opiniões, juízos, concepções e pressupostos, que poderíamos abrir brechas para práticas de liberdade. Estas brechas, sobre os quais falaremos mais detidamente um pouco mais a frente, são fundamentais, também, na formação e transformação dos sujeitos no contexto escolar. Devemos considerar então que a escola é apenas um dos lugares onde os sujeitos se constituem, não cabendo enxergá-la como o único espaço onde o processo formativo ocorre.

A escola moderna, que historicamente se consolida a partir do marco civilizatório ocidental, é sabidamente fruto de uma proposta de formação iluminista-humanista.

Mas é preciso passar em revista como certos aspectos deste ideal ainda vigoram através de práticas constituídas, projetando a escola como lugar privilegiado onde a formação se dá de maneira exclusiva, excluindo assim outras possibilidades que ela tem a oferecer quando pensada em sua imanência de espaço público.

No que diz respeito ao campo da própria pedagogia, é preciso um trabalho desconstrutivo e analítico para botar em questão este viés da formação histórica da época moderna, uma vez que, segundo Alexandre Filordi de Carvalho:

(...) são confluências de experiências que, dentro de um infindo jogo de ligações, torções e distensões de forças, dominaram e ainda dominam o cenário histórico das práticas pedagógicas que balizam e cortam, quase que maciçamente, as possibilidades de ensino e aprendizagem. Sabê-las, portanto, já é um passo a frente na direção de se tentar enxergar o agir para além da ordem de suas verdades, ou melhor, dos seus jogos de verdade ali implicados. (CARVALHO, 2014, pág. 35, 36)

Quanto à questão da formação dentro do marco humanista, VARELA E URÍA (1992) compreenderam a escola moderna como uma imensa maquinaria que se encarrega de criar o sujeito moderno, a partir de um processo de humanização e disciplinarização. Há outras análises importantes que guardam críticas acerca do projeto humanista no tocante às instituições educacionais, dentre elas a de BIESTA (2013), sobre as quais infelizmente não poderemos nos deter aqui.

Cabe situar, portanto, que não devemos subestimar esta grande “cilada” preparada pelo projeto moderno, ao restringir o espaço da escola a um lugar exclusivamente para o ensino-aprendizado, e um ensino aprendizagem que reproduz um lócus de conhecimento a partir de uma visão bastante singular, uma língua racional e generalista que sistematicamente desmerece outros saberes (BIESTA, 2002b).

A esta altura podemos indagar: devemos compreender a educação como restrita puramente aos limites da relação ensino-aprendizado? Caso possamos colocar este imperativo sob suspeita, caberia compreender de onde vem e a quem serve este enunciado historicamente constituído. Este mesmo discurso é amparado hoje por um sem número de técnicas e ferramentas compreensivas, tanto da atividade pedagógica quanto do *modus operandis* escolar, permeando e produzindo as práticas institucionais dos sujeitos que nela atuam, e limitando o raio de suas próprias ações.

Caberia indagar: que outras dimensões do processo educativo precisaram ser historicamente eclipsadas e desconsideradas para que essa acepção da educação pudesse prevalecer? A que é predominante em nossos tempos tem sido uma versão

sobre a escola e a educação que leva em conta apenas o aspecto dos resultados que precisam ser obtidos a partir do desenvolvimento de uma capacitação cognitiva dos indivíduos, como se isto fosse verdade posta e inquestionável. Busca aplicar uma métrica dos conteúdos que supostamente devem ser aprendidos para o bom funcionamento da sociedade, estipulada no interior de percursos já condicionados a um certo grau de previsibilidade e itinerários extremamente padronizados.

Tudo isto culmina na busca constante por uma homogeneização dos parâmetros formativos. O diferente, o local é sufocado e ofuscado em nome de uma ordem externa, tornando este artifício problemático e cerceador da liberdade, assim como da possibilidade de constituição de espaços onde as práticas dos sujeitos são valorizadas. Trata-se de um projeto que se institui dentro do regime de verdade vigente.

Parece que a educação no espaço escolar abarca certas formas de lidar com o conhecimento, ou certas formas de se relacionar com os outros que, enquanto experiência formativa, não podem ser reduzidas apenas à questão do ensino - aprendizagem, devendo ser compreendida um pouco além desta premissa.

À diferença da casa, do ambiente familiar, da igreja, a escola proporciona um convívio dos diferentes – os que formariam, segundo LINGIS (1994, pág. IX), uma *comunidade daqueles que não tem nada de comum*. Neste espaço plural há uma vivência genuinamente pública, no sentido que gostaríamos de explorar um pouco mais adiante.



### Segunda composição: Conexões

O motorista do ônibus nos deixou no ponto seguinte ao que usualmente ficamos. Estava discutindo com um passageiro que não quis pagar e ficou mostrando, muito aflito, a câmera embutida em um canto do teto. Saltamos próximo ao portão lateral da escola. Um pequeno grupo de estudantes comenta a situação ocorrida no ônibus. Agora, estão em dúvida se sobem as escadas ou se sobem pela rampa, onde poderão encontrar um outro grupo de amigos para subirem juntos todos juntos.

Gosto de subir as escadas da lateral da escola, onde há um grande mural colorido feito por estudantes há muitos anos atrás. Passo por uma sala que

permanece sempre fechada. Gabriela, que teve aula comigo ano passado, me diz que este é o laboratório equipado de Física, descoberto durante a ocupação dos estudantes secundaristas, em 2016. A professora de Física tem realizado desde então algumas atividades ali.

A sala de física fica ao lado do antigo Núcleo de Artes, que está fechado há mais de dois anos. Neste núcleo eram realizadas algumas rodas de conversa e exibição de filmes. Recebia também visitas de pessoas que vinham falar sobre diversos assuntos com os estudantes. Soube que durante a ocupação foi um espaço utilizado para a formação de coletivos de arte e, também, para os encontros de um grupo das estudantes que tratavam de pautas feministas.

Comentando sobre este assunto com a Gabriela, ela me diz que o MECO está procurando agora um espaço para dar continuidade às atividades iniciadas durante a ocupação. Pergunto a ela quem é MECO. Ela me diz que é uma sigla, que significa “Meninas Empoderadas contra a Opressão”, um grupo formado pela Fabiane Cristina e pela Natália Freitas, que eram da 3002, mas que se formaram e já não estão mais na escola. Ela diz que há também um grupo de *rap* só de mulheres, e também um coletivo de artes. Pergunto se o grupo continua se reunindo e ela diz que a maioria de seus componentes está agora no terceiro ano e frequentando um cursinho pré vestibular do bairro, razão pela qual estaria mais difícil marcar os encontros.

Ao chegar ao pátio percebo que há mais gente na escola do que de costume. É dia dos exames finais de Geografia e Inglês, uma colega me diz. Cumprimento Francisca, que trabalha no refeitório. Ela diz que temos bolo hoje, que tá liberado pra quem quiser – mas que é só por hoje, “*pra aproveitar!*”.

Na sala de aula, lemos juntos um texto do Rosseau, cujas cópias uma amiga que dá aula em uma escola particular me emprestou. Este é um trecho em que Rousseau chega ao conceito de “vontade geral”- texto bom de ler em aula, que nos permite chegar a conceitos como ‘soberania’ e ‘sujeito coletivo’. Aquele filme que assistimos há três aulas atrás, sobre os jovens que se perdem em uma ilha e se organizam para sobreviver, também fomentou alguns debates interessantes durante as aulas, mas os que faltaram tiveram alguma dificuldade em acompanhar as discussões já iniciadas.

Saí do colégio com os pensamentos e vozes dos estudantes pululando, reverberando, indo e vindo em um contínuo que se estende desde a sala de aula até outras atividades que realizo. Penso em pegar alguns elementos no caminho e começar a compor um disparador para nossa próxima atividade.



Aqui, gostaria de retornar à questão da escola e o tempo presente. Há quem diga que na escola sempre se repete mais do mesmo, ou apenas se acrescenta algo a mais àquilo que já se faz presente. O que venho testemunhando no espaço escolar, no entanto, tem sido bem diferente: uma escola em movimento, geratriz de superfícies, encontros, disputas, agenciamentos, transformações dos sujeitos, como quando são criados grupos, coletividades apenas por uma espécie de força que se engendra no espaço do entre.

Afirmar a existência da escola (mais do que sua subsistência), como Nóvoa ressalta, não implica em desconsiderar suas problemáticas e arestas. Temos de assumir suas contradições constitutivas se queremos ser capazes de compreender aquilo que nela é enriquecedor do ponto de vista não apenas social. Sem dúvidas ela tem outras contribuições a dar como uma certa forma de *con-vivência* política (cuidado com o bem comum), e também existencial (GOMES e GONÇALVES, 2015).

Assumir estas contradições e arestas requer, inclusive, afirmar que se trata de um espaço em devir, tomado por constantes transformações das subjetividades dos que nela estão, e que se modifica continuamente adquirindo novas composições.

Começemos então com Nietzsche, que em seus escritos sobre a educação afirmará, de maneira perspicaz:

A intenção dos estabelecimentos modernos de ensino devia ser a de levar cada um, na medida em que isto está na sua natureza, a reproduzir o modelo “corrente” e a de educar de tal maneira que se extraia do seu grau próprio de conhecimento e saber a maior quantidade possível de felicidade e lucro (NIETZSCHE, 2014, pág. 217)

Trata-se de uma crítica feita ao modelo educacional moderno. Nietzsche percebeu em sua época as nuances de um novo modelo se impondo nos estabelecimentos de ensino. Essas instituições defendiam que a finalidade da escola era preparar o indivíduo para reproduzir exatamente a mesma lógica dominante no ambiente social – no caso, a lógica de acúmulo de riquezas e geração de lucro, na qual conhecimento pode ser convertido em capital. Desde lá até aqui, o quadro institucional continua predominantemente este.

Já no século seguinte outro filósofo, Foucault, empreenderá uma crítica sistemática aos dispositivos institucionais, buscando investigá-los por meio de um estudo sobre os modernos mecanismos de correção e punição. Na obra *Vigiar e Punir* (1975), em que analisa os sistemas prisionais modernos e a constituição histórica da legislação penal europeia, em especial da França, Foucault nos apresenta um inquietante estudo sobre como estas instituições são criadas com o intuito de se forjar novos dispositivos de controle e punição que atuam sobre os sujeitos, agindo já não apenas diretamente sobre seus corpos físicos, mas sobretudo sobre suas forças produtivas.

Há na modernidade uma preocupação em forjar um tipo de castigo que “atue, profundamente, sobre o coração, o intelecto, a vontade, as disposições” (pág.21). Foucault refere-se, portanto, ao surgimento, com a modernidade e o humanismo, de uma nova ‘tecnologia do poder’, que nesta fase buscará atuar duplamente: penalizando de uma forma mais “humana” e sutil e, ao mesmo tempo, auxiliando a desvendar os mecanismos que constituem isto que pode se chamar de 'humano', para que seja possível controlá-lo e submete-lo mais sofisticadamente.

Estes corpos devem servir à ordem econômica e produtiva como forças de produção. Os novos mecanismos de controle formam um complexo, que Foucault designará como o ‘saber-poder’, gerando uma percepção do homem como sujeito e, ao mesmo tempo, como objeto do saber científico.

O estudo foucaultiano dirige-se a uma análise daquilo que ele chama de ‘microfísica do poder’, um constructo teórico que nasce como alternativa às compreensões macrofísicas da política, que já não dão conta de descrever os fenômenos de assujeitamento, de disciplinarização e de organização do conhecimento que funcionam como táticas do poder na era moderna. O exercício de poder não se confunde propriamente com as instituições enquanto realidades físicas, mas com os dispositivos disciplinares difusos que atuam através delas, sobre e por meio dos corpos, docilizando-os, tornando-os domesticáveis e obedientes ao padrão normativo.

Segundo Foucault, podemos considerar que a escola moderna é uma instituição análoga à prisão, por ser também um desses dispositivos institucionais que servem para fazer circular um certo exercício do poder, cuja força maior é a do discurso normalizador e disciplinar. Os sujeitos que nela atuam não estão imunes ao poder,

muito ao contrário: encarnam-o em suas relações pela tentativa de enquadramento na norma, no modelo, na carga de disciplinarização e no controle institucionais.

Alfredo Veiga-Neto (2014) afirma que a escola cumpre esse papel disciplinador inclusive com certa excelência, se a compararmos às demais instituições modernas:

É mais do que óbvio o papel que a escola desempenhou nas transformações que levaram da sociedade de soberania para a sociedade estatal. Não é demais insistir que, mais do que qualquer outra instituição, a escola encarregou-se de operar as individualizações disciplinares, engendrando novas subjetividades e, com isso, cumpriu um papel decisivo na constituição da sociedade moderna. (VEIGA-NETO, 2014, pág. 70)

Na obra *História da sexualidade I: a vontade de saber* (1977), Foucault faz a seguinte declaração a respeito da escola:

As instituições escolares ou psiquiátricas com sua numerosa população, sua hierarquia, suas organizações espaciais e seu sistema de fiscalização constituem, ao lado da família, uma outra maneira de distribuir o jogo dos poderes e prazeres, porém, também indicam regiões de alta saturação sexual com espaços ou ritos privilegiados, como a sala de aula, o dormitório, a visita ou a consulta. (FOUCAULT, 1977, pág. 46)

Observamos que o poder, dissimulado e difuso em uma série de mecanismos heterogêneos no interior da sociedade, não atua mais como simples interdição dos corpos, mas sim como uma complexa organização de distribuição dos corpos no espaço. Engendra forças produtivas docilizadas, que dissipam energia em suas atividades dissimulando aquilo que as forja. Um sistema de controle meticuloso, que busca inviabilizar uma possibilidade qualquer de emancipação, dissidência e emergência do novo em relação a uma configuração instituída, que oculta sua historicidade.

Ainda, segundo Veiga-Neto, a escola como espaço de aprendizado e de circulação do conhecimento articula “o poder e o saber, de modo a fazer dos saberes a correia transmissora e legitimadora dos poderes que estão ativos nas sociedades modernas e que instituíram e continuam instituindo o sujeito” (VEIGA-NETO, 2014, págs. 88,89).

Devemos explicitar melhor aquilo que Foucault compreenderá, nestas duas obras citadas (1975, 1977), como “poder”:

(...) a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte, os apoios que tais



correlações de força encontram uma nas outras, formando cadeias ou sistemas ou, ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemônias sociais. (FOUCAULT, 1977, págs. 88, 89).

Esta *multiplicidade* que configura o poder é constituída por estados de poder localizados e instáveis, que vão se constituindo historicamente aqui e ali, que são provisórios e suscetíveis a uma desarticulação. Mas encontram, através de certas formas de auto-reprodução, meios que garantem sua manutenção. Podem projetar-se naquilo que costumamos chamar de instituição, a qual nos fornece uma imagem de estabilidade e solidez que costuma deixar pouca margem para possíveis questionamentos. A única maneira de modificá-la seria através de uma desnaturalização de seus modos de subjetivação, os quais tendem a ser tipificados e padronizados.

É preciso compreender também como estes mecanismos de poder agem especificamente sobre os sujeitos. Segundo Foucault, eles enquadram a existência deles segundo uma:

(...) adaptação e harmonia dos instrumentos que se encarregam de vigiar o comportamento cotidiano das pessoas, sua identidade, atividade, gestos aparentemente sem importância; significa uma outra política a respeito dessa multiplicidade de corpos e forças que uma população representa. (FOUCAULT, 1975, pág.78).

Perante este quadro complexo dos arranjos de poder e a forma pela qual eles atuam, nos parece difícil considerar que a escola dos tempos atuais tenha se modificado muito em relação a esta configuração disciplinar. É possível que em relação a isso haja um empenho maior em sua intensificação e cristalização, assim como, por outro lado, se constituem também forças questionadoras. Devemos nos perguntar: estará esta lógica disseminada em uma tal ordem nas instituições educacionais que nos torne quase impossível abrir brechas de liberdade?

Este argumento não nos parece crível, já que com isto admitiríamos uma hipótese determinista quanto ao alcance e força destes arranjos de poder. Como Foucault mesmo sugere (1977, pág.91), há brechas onde o poder não é capaz de penetrar, brechas que lhe opõem resistência. Em tais brechas é que os indivíduos têm a chance de criar certas condições para instaurar algum espaço de liberdade disruptivo à ordem que se quer instituir.

Onde estaria, então, o *calcanhar de Aquiles* deste arranjo de poder que vemos predominar ainda nos tempos atuais nas instituições escolares?

Ao falar da 'arte das distribuições' (1975, pág. 139), Foucault afirma que a disciplina "exige a *cerca*, a especificação de um local heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo". O colégio seria um dos modelos desse regime, considerado por ele como um "grande encarceramento". É naquilo que em sua configuração há de fechado e circunspecto que o controle disciplinar tende a se manifestar e reproduzir.

Mais adiante, Foucault afirma que o espaço disciplinar costuma :

(...) se dividir em tantas parcelas quando corpos e elementos há a repartir. É preciso anular esse efeito das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa: tática de antideserção, antivadiagem, antiaglomeração. (FOUCAULT, 1977, pág. 140)

Poderíamos indagar: não seria justamente nesse tipo de abertura reivindicada – nos trânsitos, nas travessias e na livre circulação dos corpos – que pode residir uma potência que a escola ainda teria a explorar como espaço público, mas que tanto se busca sufocar? A escola, instituição que é parte do espaço público, é também potencial espaço de liberdade, ou espaço de igualdade onde se produzem novos espaços de liberdade entre sujeitos, os quais podem ser ativados por meio de uma reinvenção (ou reapropriação, como veremos) operada nos sentidos que ali emergem, em seu imaginário plural.

Significa, portanto, que a solução para a escola estaria longe de ser reprojeter-se a si mesma como forma cristalizada, ou mesmo anular-se ou desmantelar-se na condição de instituição. (SENNET, 1998, pág.11). Talvez fosse importante potencializar os espaços que, de um jeito ou outro, já se fazem presentes ali.

Nóvoa se referia naquele artigo à possibilidade de redimensionar a espacialidade pública da escola. Como fazê-lo? Seria preciso reativar, segundo ele, suas dinâmicas associativas:

O regresso a dinâmicas associativas, desenvolvidas no quadro de uma narrativa pública da educação, permitirá evitar as tendências burocráticas e corporativas, sem cair numa visão fragmentada dos alunos como "clientes" e das escolas como "serviço privado". (NÓVOA, 2002, pág. 16)

A fragmentação à qual ele se refere parece consistir nos interesses privatistas cada vez mais pronunciados, que partem do princípio de que a escola é uma espécie de "feudo" a ser disputado entre seus pretendentes, enquanto que as dinâmicas

associativas dizem respeito à “capacidade de ‘recuperar’ práticas antigas (familiares, sociais, comunitárias), enunciando-as no contexto de modalidades novas de cultura e de educação” (NÓVOA, 2002, pág.16).

Na obra *Em defesa da escola*, Jan Masschelein & Maarten Simons (2014) nos remetem às origens da escola para a partir delas pensarmos alternativas à condição que predomina atualmente. Assim, iniciam o livro dizendo:

Embora a escola tenha sempre permanecido como um símbolo do progresso e de um futuro melhor, suas origens não são sem máculas. Culpada de más ações desde o seu início nas cidades-estados gregas, a escola foi uma fonte de “tempo livre” – a tradução mais comum da palavra grega *skholé* –, isto é, tempo livre para o estudo e a prática oferecida às pessoas que não tinham nenhum direito a ele de acordo com a ordem arcaica vigente na época. A escola era, portanto, uma fonte de conhecimento e experiência disponibilizada como um “bem comum”. Foi sorte da escola, ao longo da história, ter escapado da censura definida por juiz ou júri ou de ter sido privada de seu direito de existir. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, pág. 9)

Os autores nos mostram que há algo de revolucionário contido no conceito original de escola, *skholé*, quando resgatada a sua gênese. O espaço escolar como ‘bem comum’, posto à disposição de todos, contraria certa ordem hierárquica e elitista que entra em vigor a partir dos primórdios da escola moderna. Dizem os autores que a “escola (...) surge como a materialização e espacialização concreta do tempo que, literalmente, separa ou retira os alunos para fora da (desigual) ordem social e econômica” (pág.29).

Por outro lado, o tempo que ali corre não é um tempo extensivo, mas um tempo intensivo – o tempo da experiência. Nele, são suspensas as funcionalidades, os sentidos, as formalidades, as práticas de distanciamento e esvaziamento tão características das lógicas operantes do mundo social, funcional e utilitário, preocupado com resultados:

Construção de uma escola implica suspensão. Quando ocorre suspensão, os requisitos, tarefas e funções que governam lugares e espaços específicos, tal como a família, o local de trabalho, o clube desportivo, o bar e o hospital já não se aplicam (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, pág. 32)

Essas lógicas se fazem presentes em todas as épocas e contextos. A escola, assim, teria nascido como uma espécie de refúgio onde se tornou possível inventar um modo de ser dissidente em meio a certos quadros sociais. Com a suspensão da

ordem produtiva vigente no mundo social, o que a escola permite é uma travessia não condicionada daqueles que por ela passam, constando como:

(...) um puro meio ou centro. A escola é um meio sem um fim e um veículo sem destino determinado (...) o mais importante é o espaço entre as margens (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014,pág. 37)

Ela é, portanto, o distanciamento de uma identidade sustentada nas relações no interior de um núcleo e entre núcleos sociais, em especial o núcleo familiar, que por vezes acaba por impor uma certa lógica temporal e impedir inclusive uma possível via de acesso ao conhecimento, de relação com o conhecimento, que não aquela que se pretende com uma expectativa muito grande atingir:

A escola deve suspender ou dissociar certos laços com a família dos alunos e o ambiente social, por um lado, e com a sociedade, por outro, a fim de apresentar o mundo aos alunos de uma maneira interessante e envolvente.( MASSCHELEIN; SIMONS, 2014,pág.14)

Hannah Arendt (1972), em um ensaio intitulado *A crise na educação*, enfatiza o que a escola poderia promover em termos de contato com o conhecimento, os saberes e a possibilidade de constituirmos nossa própria experiência de mundo:

Normalmente a criança é introduzida ao mundo pela primeira vez através da escola. No entanto, a escola não é de modo algum o mundo e não deve fingir sê-lo; ela é, em vez disso, a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família pro mundo.( HANNAH ARENDT, 1972, 2014,pág. 238)

Sendo assim, a escola não existe para oferecer concorrência às representações de mundo que já circulam em outras instâncias, seguindo uma única tônica temporal. Ela teria nascido para ser a instância que, por excelência, é capaz de suspender a necessidade de seguir um certo ritmo, caracterizar o mundo de uma determinada maneira, ao modo das representações comuns. Resgatando aquilo que dissemos no começo desta dissertação, a escola é um *entre travessias*, capaz de tornar inoperante o imperativo de colocar-se ou dispor-se previamente no mundo, antes mesmo da experiência. Ao realizar esta crítica, permite criar pontes para outros modos de ser e de se relacionar, outros modos de experimentar e inventar mundo.

Os sujeitos, quando presos no interior de uma rede de relações sociais que seguem certo regime de verdade, tendem a ser facilmente capturados em suas subjetividades pela ordem circulante, que suprime a diferença e a possibilidade do novo:

O tempo linear é o momento de causa e efeito: “Você é isso, então você tem que fazer aquilo”, “você pode fazer isso, então você entra aqui”, “você vai precisar disso mais tarde na vida, então essa é a escolha certa e aquela é a matéria apropriada”. Romper com esse tempo e lógica se resume a isso: a escola chama os jovens para o tempo presente (...) e os libera tanto da carga potencial de seu passado quanto da pressão potencial de um futuro pretendido planejado (ou já perdido) (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014,pág. 36)

Na escola como espaço onde é possível fugir, escapar a esses imperativos e às projeções e expectativas quanto aos modos de subjetivação, os sujeitos podem romper com um presente instaurado e promover um contato direto com aquilo que os leva ao conhecimento, levados por curiosidade e desejo.

Além disso, uma escola “suspensa” acabaria por confrontar os discursos dominantes, hegemônicos, canônicos pelo seu próprio estado de suspensão, por exercitar a dúvida e a suspeita; a escola como *skholé* auxiliaria, desta forma, a compor travessias mais singulares.

Por certo, é necessário afirmar que a escola enquanto instituição não é uma entidade neutra. Nela são reproduzidos – como em todos os lugares, sejam eles públicos ou privados – crenças, opiniões, posicionamentos que, sob quaisquer aspectos, seriam difíceis de desvincular dos modos de vida.

Por outro lado, a escola moderna funciona através de certas configurações de poder, como instituição que acaba por estabelecer uma ordem cuja finalidade é exercitar o controle social. Em função disso, acaba por sofrer críticas que teimam em prenunciar o seu fim. Mas, os autores defendem que:

O que torna a escola perversa, de acordo com os acusadores, é que ela, obstinadamente, continua a acreditar em sua autonomia, liberdade e poder pedagógico de julgamento neutro, o que, supostamente, serve para garantir oportunidades iguais ou justificar o tratamento desigual. Não negamos essa corrupção, mas argumentamos que as sempre presentes tentativas de cooptação e de corrupção ocorrem justamente para domar o potencial distinto e radical que é exclusivo do escolar em si mesmo. Desde a sua criação o tempo escolar tem sido o tempo em que o “capital” (conhecimentos, habilidade, cultura) é expropriado, liberado como um “bem comum” para o uso público, existindo, portanto, independente de talento, habilidade ou renda. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014,pág. 15)

Em livro posterior, *A pedagogia, a democracia e a escola* (2014), Masschelein e Simons nos falam acerca de uma noção de “bem comum”, aquilo que poderíamos compreender também como uma 'comunização' (AGAMBEN, 2005): a possibilidade de tirar algo de um lugar de sacralidade e trazer ao campo do comum:

O caráter público (...) tem a ver com o próprio uso particular. Esse uso particular é o uso quando não estamos nos submetendo às regras de uma “máquina” ou “instituição” e quando não estamos falando para uma audiência que é definida por aquela instituição e seu tribunal. As instituições, apesar de suas grandes audiências, permanecem como reuniões domésticas que exigem um uso privado da razão. O uso público, no entanto, refere-se ao uso quando estamos nos dirigindo ao público no seu verdadeiro sentido, isto é, um público que não tem de ser ensinado, mas está sendo constituído por qualquer pessoa que tenha capacidade de raciocínio, isto é, ‘o público’ para além de qualquer máquina ou instituição. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, pág.19)

Ao ressaltarem o que seria uma escola que abarca este caráter público, os autores nos trazem como referência Rancière (2013), ao pensar uma educação cujo sentido de emancipação parte do princípio da igualdade das inteligências. Nos falam, então, sobre:

(...) como podemos contar a história da escola e da escolarização como uma história de uma invenção democrática, uma invenção de um espaço de igualdade e, primordialmente, como um espaço público, que, portanto, deve ser defendido como um marco da democracia propriamente dita. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, págs. 96, 97)

A escola, enquanto espaço público, é vista como um espaço de prática da igualdade, encarnada nas ações dos sujeitos. Como já vimos anteriormente (GROS, 2018), o público não é algo que está no exterior, mas uma intimidade política da qual todos somos dotados, por sermos capazes de pensar e criticar na convivência com outros. A possibilidade de praticar a igualdade em uma experiência de comunidade, como ocorre na escola/*skholé*, diz respeito ao princípio da igualdade de inteligências, defendido por Rancière:

Há desigualdade nas manifestações da inteligência, segundo a energia mais ou menos grande que a vontade comunica à inteligência para descobrir e combinar relações novas, mas não há hierarquia de capacidade intelectual. É a tomada de consciência dessa igualdade de natureza que se chama emancipação, e que abre o caminho para toda aventura no país do saber. (RANCIÈRE, 2013, pág. 49)

A igualdade de inteligências é, portanto, uma prerrogativa que independe de certos arranjos democráticos dispostos no interior da macropolítica, já que se

fundamenta em um *a priori* existencial que consiste em uma certa disposição para exercitar práticas que constituem o público.

Ancorada na prática da igualdade como um princípio a ser sustentado nas relações, a escola como *skholé*, espaço de suspensão, emancipa-se em relação à sua carga institucional, já que sua carga residirá mais propriamente no caminho percorrido pelos seus sujeitos (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, págs. 39).

É possível afirmar então que o caráter público da educação não demanda credenciais; é um simples exercício, está à mão de quem dele queira fazer uso:

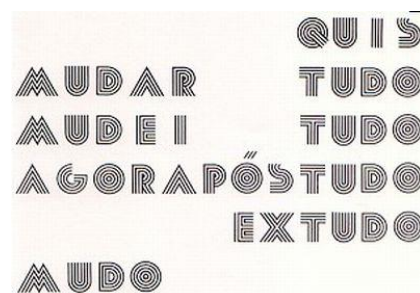
(...) um público que não tem que ser ensinado, mas está sendo constituído por qualquer pessoa que tenha a capacidade de raciocínio, isto é, o “público” para além de qualquer máquina ou instituição. ( MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, págs. 19, 20)

Nos indagamos, então: como atuam os educadores na escola exercida como espaço público? Suspeito que é possível começar explorando o seu próprio espaço existencial, um “espaço de liberdade prática” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, pág.53). Certamente este educador não se contenta em exercer a mera função de mestre explicador (RANCIÈRE,2013); ocuparia-se não apenas em transmitir aquilo que já sabe, pois o já sabido faz restar pouco espaço para a liberdade, a imaginação e a criação, e para que outros se aventurem nas veredas que podem render algo interessante do ponto de vista educativo.

Este educador deve seguir o que dizia Roland Barthes em uma de suas aulas: após chegado o tempo em que se ensina o que sabe, é preciso que se ensine aquilo que não se sabe. Ou, como dito também por Masscheein e Simons:

Talvez seja importante não se esquecer de si mesmo como o ponto onde e através do qual as forças atuam, e onde e através do qual os ‘insights no jogo de forças que constituem nossa existência’(Foucault) podem ser adquiridos, mas também onde e através do qual elas são divididas e rompidas, e onde e através do qual elas são cortadas. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, pág.25)

## 1.2. Ecos das ocupações estudantis.



### *Pós tudo*, Augusto de Campos (1984)

Ao buscar relatar aqui um pouco da vivência com as ocupações dos estudantes secundaristas, por ter acompanhado de perto as mudanças na atmosfera escolar, me lembrei deste poema do Augusto de Campos.

Curiosamente, meu primeiro contato com este poema foi na época em que era estudante do ensino médio. Recentemente tive a grata oportunidade de assistir à performance de dança de um grupo de estudantes secundaristas de um colégio estadual, na Cinelândia – via pública localizada no centro da cidade do Rio de Janeiro. A performance era sobre a música ‘Comida’, do grupo Titãs, cujo refrão diz: “*A gente não quer só comida, a gente quer comida, diversão e arte*”. Ao vê-la sendo performada de maneira tão emocionante pelos estudantes, achei que ela dizia bastante sobre o desejo que os mobilizou nas ocupações.

O poema “Pós tudo”, de Campos, convida a refletir um pouco sobre esta noção de um “pós”, na tentativa de espreitar o que fica neste momento que poderíamos chamar de um pós que as ocupações permitiram. As ocupações continuam presentes no espaço e no imaginário escolar, de alguma forma; sentimos seus efeitos materiais, considerando que aconteceram como experiência, e que, portanto, continuam a nos acontecer. É possível pensar que se há um pós das ocupações, não se trata da superação de tudo, mas de certas fissuras, rupturas provocadas pelo acontecimento, fazendo entrever possibilidades não antes suspeitadas pelos sujeitos.

Na transposição para o plano da pesquisa, o poema traz então sua visualidade emblemática. Desacomoda o leitor, propondo arriscar diferentes trajetos de leitura. Há um jogo sonoro entre as palavras “tudo” e “mudo”: “Quis mudar **tudo** / Mudei **tudo** / Agora pós **tudo**/ Ex **tudo** / **Mudo**”. O olhar vai se deslocando lentamente. A palavra



‘mudo’, isolada no começo da última linha, me faz indagar: este ‘mudo’ diria respeito à mudez, ou à mudança?

As palavras não encerram desde sempre uma verdade a ser desvelada pela leitura que delas fazemos. Afirmar aquilo “que o autor quis dizer”, sua intenção, a verdade encoberta pelo próprio escrito, nos faria silenciar caminhos emergentes contidos na potência interminável de sua escritura-leitura. Mas há um movimento importante em jogo: o poema abre-se ao mundo para que com ele possamos arriscar alguma coisa. Devemos “Olhar, pensar, sentir, ler, escrever como se fosse pela primeira vez” (SKLIAR, 2014).

Nesta vez em que o leio, o poema me traz uma reflexão sobre o momento presente: vivemos, de alguma forma, no pós das ocupações? Se vivemos, o que foi possível descontinuar? O que continua? Que transformações e abalos sísmicos vem sendo engendrados na escola e no trabalho dos educadores? Neste momento da investigação, guiando-me pela inquietude do presente do ‘pós’ que as ocupações trouxeram como possibilidade, como acontecimento, trago um pouco daquilo que me afeta, imaginando que este ‘mudo’ da poesia é um mudo de mudança. Até mesmo de um tipo particular de mudança, conflitante: uma mudança em relação a algo que em outras composições, destituídas da força de ruptura, nos emudeceria.

Evocaremos as ocupações como acontecimento – no sentido deleuziano, micropolítico – e não evento (estados de coisas, manifestação de causas outras). Não se tentará resgatar os seus sentidos ocultos; como dito por Deleuze: “Não perguntaremos, pois, qual é o sentido de um acontecimento: o acontecimento é o próprio sentido” (DELEUZE, 1974, pág. 23).

Sob o signo de pós, deixamos em aberto as questões que certamente já vem sendo pensadas por muitos: com as ocupações estudantis, o que muda para os sujeitos que habitam o espaço escolar? A escola tem mudado, ou emudecido? Como este vento soprado pelas ocupações, mudando tudo de lugar, confundindo e embaralhando os signos, fez pulsar a escola? Quais seriam os ecos que continuam a reverberar em nós?



### Terceira composição: Ir à rua

Fomos convidados pelos estudantes de uma ocupação a vir assistir na rua em frente ao colégio uma performance que será realizada. Ocupam as ruas, as praças, ocupam o bairro...não apenas a escola. O bairro os questiona. Os moradores querem saber o que fazem, o que precisam, vêm aqui todos os dias oferecer comida, cobertor, oferecer uma palavra; e eles oferecem outra. E as meninas formaram um grupo, um coletivo de mulheres. Há oficinas várias: videografismo, grafite.... Há apoio psicológico, oferecido por uma moradora. Alegro-me em presenciar o sistema dinâmico de trocas e as novas composições. Hoje a escola veio à rua, os estudantes distribuíram as carteiras ao longo dela. Sentam, levantam, sobem, subvertem os propósitos das cadeiras. E não receiam ou indispõem-se com aqueles que passam ameaçando-os; hoje a rua é deles. Cantam o hino da ocupação: uma canção de funk contagiante, cuja letra foi adaptada de forma tornar pública uma mensagem. Pedem aos professores que façam suas aulas ali; mas a aula hoje é deles, ou não há aulas em geral. Eles nos mostram, por um jogo de inversão que a descontinuidade da ocupação nos permitiu, tudo aquilo que a escola poderia ser, tudo que poderia ser potencializado no espaço escolar. Seus corpos coloridos não querem habitar os antigos lugares demarcados: estão hoje marcados por suas próprias palavras, as palavras que escolheram escrever sobre si, sobre suas peles, seus corpos. Os colegas professores em volta observam, se animam, se surpreendem. Eles homenageiam os professores e homenageiam a si mesmos. É um palco e eles cantam juntos, e dançam – turbilhonam, dando vida ao local.



Os afetos pedem passagem; e se não a encontram, a forjam. Mil lugares há onde o afeto irá desfilar, expor-se e transpor-se, e não há mecanismos ou dispositivos capazes por si só de suprir a imensidão dos afetos, nem de suprimir o transbordamento deles.

Trataremos deste contexto onde ocorrem as ocupações – ainda a princípio, a ocupação enquanto evento, – com algumas informações que foram sendo aqui e ali levantadas sobre elas. Posso cometer alguma imprecisão que dificulte atentar a pormenores importantes, mas é em função do enfoque que me proponho realizar.

Pretendo, em um segundo momento, problematizar o acontecimento das ocupações estudantis; pensá-lo, com Peter Pal Pélbart, como acontecimento micropolítico, movimento de um desejo coletivo; refletir sobre os seus efeitos e mobilização dos afetos públicos; indagar como ele pode engendrar uma possível reflexão sobre o papel da educação no espaço público. Finalmente, deixarei em aberto para pensarmos quais contribuições trouxe ao trabalho com filosofia na escola, na possibilidade de transformação dos afetos públicos.

O movimento das ocupações dos espaços escolares foi uma iniciativa dos estudantes de escolas públicas secundárias brasileiras nos anos recentes. Em novembro de 2015, em São Paulo, uma considerável parcela de estudantes ocupou algumas escolas estaduais com a proposta de auto geri-las até que suas reivindicações fossem atendidas. Um dos vetores de irrupção do movimento estudantil foi a reestruturação definida pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, sem recurso à consulta da comunidade escolar. Por ser compreendida como unilateral, esta mudança suscitou resistência.

Este movimento estudantil ganhou adesões de estudantes ao redor de todo país. A política de reestruturação da rede foi duramente criticada. Houve um forte movimento de reação por parte dos estudantes como forças instituintes – ou, talvez, ‘potências destituíntes’, como diria Agamben<sup>12</sup> (2013) –, incorporadas na forma de uma mobilização estudantil de grandes proporções.

Para aqueles que acompanhavam de perto as iniciativas, intervenções e indagações dos estudantes, foi possível observar que muitas questões estavam sendo tensionadas junto às ocupações, trazendo à escola novas perspectivas não antes desenvolvidas. Acredito que uma destas perspectivas – a qual quero pensar aqui – diz respeito à suspeita de um sub aproveitamento sistemático da escola como campo político-afetivo. As ocupações trouxeram a possibilidade de uma transformação deste espaço de forma a torná-lo mais proveitoso, não no sentido de um aproveitamento material, o que implicaria apenas em reprojeta-lo; pareciam propor uma intensificação da convivência coletiva, que pudesse ser estabelecida por certos meios e com certas formas de ativação do espaço escolar.

---

<sup>12</sup> O conceito de “potência destituínte” foi citado por *Giorgio Agamben em uma palestra pública que ele proferiu em Atenas, a 16 de Novembro de 2013.*

Para isso, seria fundamental problematizarmos os próprios esquemas, divisões e funções que configuram a escola tradicional. Os poucos mecanismos deliberativos escolares estabelecidos até ali, por exemplo, não permitiram uma mais intensa e ativa participação dos estudantes do que aquelas já previstas pelos regulamentos que regem a escola, que costumam ser *pro forma*, apenas confirmando e conformando este ambiente em geral obediente e cumpridor das políticas educacionais.

Tais políticas buscam aparentar organização e o estabelecimento de vínculos democráticos supostamente operantes pelas vias institucionais, mas na prática o que vem sendo testemunhado pelos que ali estão são mecanismos viciados e efetivamente pouco democráticos, muitas vezes pouco divulgados entre os estudantes e entre os trabalhadores no espaço escolar, e ao mesmo tempo, quando dados ao conhecimento, insuficientes e incapazes de abrir a escola para uma co-construção.

Neste contexto, os estudantes se posicionaram de forma a questionar de maneira mais enfática estas forças modeladoras. Inclusive, na convivência das ocupações soube que também colocavam em questão continuamente entre eles quais mecanismos democráticos iriam dispor para exercer a deliberação coletiva. O faziam por meio de assembleias, praticando uma contínua autocrítica e pensando e experimentando a ocupação como uma espécie de devir político que se comprometia com sua própria constituição, como espaço de aprendizagem e como possibilidade aberta de reinvenção interna da convivência coletiva.

Fui gratamente surpreendida recentemente ao ler um texto de Peter Pál Pelbart<sup>13</sup>, oriundo de uma fala feita aos estudantes secundaristas, por ver o quanto este autor teve sensibilidade ao expor as nuances do movimento secundarista. Conseguiu traduzir, de maneira a meu ver emocionante, todo o quadro simbólico em que está implicado o campo de ação política dos secundaristas através da iniciativa das ocupações.

Como ele observou, o que esteve em jogo ali foi muito mais do que simplesmente um ajuste interno do sistema. O que os estudantes conseguiram fazer foi abrir um campo de possibilidades para que todos pudessem repensar a questão política,

---

<sup>13</sup> Foi lido no Colégio Fernão Dias Paes, em 28 de abril de 2016, durante debate público em torno do tema da Ética, com a participação de Marilena Chauí, alunos, pais, professores e funcionários da escola, por iniciativa de Dalva Garcia, professora da escola e da PUC-SP. Fonte: <http://cgceducacao.com.br/carta-aberta-aos-secundaristas/> O documento, em formato word, foi baixado no site Academia.edu, e a numeração das páginas é a que ali consta.

engendrando uma mudança de percepção social “ (...) sobre o ensino, a escola, a polícia, o Estado, o poder, o desejo”(pág. 2) e, nela, a certeza de que “ a escola deveria ser o coração de uma sociedade, e não seu apêndice agonizante”(pág. 6).

Trata-se de uma pulsão do desejo, um desejo que obedece a outra lógica que o sistema político tradicional, em seu teatro, não possui sequer a dimensão do que seja. Como diz Pelbárt, um desejo coletivo que “tende à expansão: ele se espalha, contagia, prolifera, se multiplica e se reinventa”. Sua “ sensorialidade é ampliada, mobilizando a inteligência coletiva”:

Com isso, todo um conjunto de coisas torna-se intolerável. A mercantilização da educação, as relações de poder vigentes dentro da escola, a disciplina panóptica, os modos desgastados de ensino, aprendizado, avaliação, até mesmo o objetivo da escola...(PÉLBART, 2016, pág. 2)

Cabe então a defesa da escola, mas também uma crítica à instituição escolar naquilo que, como vimos com Foucault, a tornaria análoga a uma prisão. Embora seja difícil de admitirmos, nós sujeitos que trabalhamos nessas instituições, já que somos, querendo ou não, sujeitos implicados em seus modos de constituição. No entanto, acredito ser através dessas inquietações, dissonâncias, rupturas que realizam um corte nas linhas de continuidade, como disse Pelbárt, que talvez nos tornemos capazes de nos indagarmos, colocarmos nossos modos de subjetivação sob análise e crítica. É um aspecto do dispositivo escolar que talvez muitos de nós seríamos capazes de recordar dos nossos anos escolares: o sufoco, a penitência, o controle.

O acontecimento das ocupações, na forma como nos aconteceram, foi então uma vívida sacudida desde um grande gesto amoroso – o amor à educação e o que nela há de potente – e que nos possibilitou abrir brechas e mobilizar o pensamento:

É justo nos momentos em que a prisão revela sua arbitrariedade, e sua legitimidade é posta em causa, é justamente aí que aparece sua força e fragilidade, seu peso e sua vulnerabilidade, e fica evidente que grande parte de sua eficácia repousa sobre o medo e a intimidação. (PÉLBART, 2016, pág. 3)

Há uma possibilidade real de os sujeitos se afetarem, se perceberem, observarem suas próprias existências na comunidade escolar. Repensem suas práticas, coloquem-nas sob dúvida, abrirem-se à possibilidade de abandonar antigos modos de ser para abraçar e incorporar outras subjetividades:

(...) algo de irreversível se deslocou no corpo, no afeto, na imaginação, na compreensão dos estudantes, mas também dos seus pais, dos professores, das suas famílias, na comunidade, na cidade. (PÉLBART, 2016, pág. 3)

O movimento dos estudantes parece ter publicizado as raízes amargas de uma certa forma escolar, abrindo à possibilidade de repensarmos a política dos afetos neste contexto. Interessa-nos, então, compreender como os sujeitos são afetados por acontecimentos peculiares em suas trajetórias, de forma a poder repensar as práticas educativas e o trabalho que desenvolvem.

### **1.3 O trabalho da educação e a ação educativa dos professores.**

Levando em conta a distinção feita por Arendt (2016) entre três tipos de atividades humanas – o *labor*, uso das funções biológicas necessárias à sobrevivência; o *trabalho*, que consiste em produzir coisas que passam a integrar o mundo dos seres humanos; e a *ação*, exercida entre as pessoas, sem o uso de mediações, GONÇALVES e GOMES (2015) concebem a educação como pertencente a esta última categoria – a categoria das ações humanas, onde se faz presente a liberdade e a vida pública.

GONÇALVES (2017) afirma que o público é “um espaço temporário que se abre no momento e no lugar onde a ação ocorre, é o lugar dos feitos humanos, do ser-em-comum que pressupõe e permite a pluralidade”. Por ser pública, a ação da educação faz também parte da vivência política, que não é relativa nem ao privado nem com ao social (ARENDRT, 2016).

Nas modernas sociedades de consumo, a atividade da educação tem sido comparada ao trabalho que costuma resultar em um produto a ser negociado. Ao não gerar produtos e não estar ali para servir à ordem produtiva, o trabalho da educação é acusado frequentemente de ser improdutivo. Os opositores questionam qual seria sua utilidade para a sociedade.

No artigo *Trabalho da educação: acção humana, não-productividade e comunidade* (2015), Elisabete Gomes e Teresa Gonçalves partem da problemática acima esboçada para fazer a seguinte indagação: “Qual é a natureza da ação que faz acontecer a educação? Em que medida podemos considerar trabalho algo que não conduz a um produto?” (2015,pág. 5). As autoras buscam problematizar um discurso

corrente acerca da educação, evidenciando como o trabalho da educação pode ser pensado não apenas como trabalho, mas também como ação. Ação esta que não deve ser submetida à ordem produtiva.

Ao ser pensada como algo que se situa entre a ação e o trabalho, as autoras defendem ser a educação de interesse comum, pois:

(...) permite, ou inibe, a pluralidade dos seres humanos e a durabilidade do mundo, ocupando o hiato entre o trabalho e a ação. A educação é uma atividade que revela, aos outros, cada um, e revela/abre o mundo, é ação humana que decorre, e reifica, a esfera pública. (GONÇALVES;GOMES, 2015, pág. 6).

Como ação, ao materializar-se através do discurso, a educação constituiria-se como espaço de aparição entre os sujeitos no processo educativo. Este processo, irrepetível, gera também uma imprevisibilidade: seres humanos não podem ser produzidos como mercadorias circulantes.

Neste sentido é preciso estar atento, segundo as autoras, a uma tendência presente no atual regime neoliberal: a padronização, mecanização e automação do trabalho educativo. Há uma possibilidade de que o trabalho da educação se molde cada vez mais à conjuntura mercantil, por meio de rankings, estatísticas, cartilhas e manuais que são estipulados por organismos internacionais, o que implica em um aprofundamento da dependência e numa subsequente governamentalização da educação.

Por outro lado, seria possível defender um outro lugar da educação nesta sociedade: a suspensão da ordem produtiva e a defesa de um tempo livre, de ociosidade. Este tempo de ociosidade pode ser ocupado com coisas que não são convertidas em ganhos imediatos e materiais, mas que são dotadas de um sentido ativo e criativo – tais como a escrita e o pensamento. Nos caberia indagar: qual a atuação do trabalhador da educação, neste caso?

Segunda as autoras, o trabalhador da educação é aquele que afirma:

(...) o *unworking* do seu trabalho, a natureza improdutivo, indeterminada e imprevisível da sua tarefa, assumindo o seu compromisso com a possibilidade do comum e o carácter público do seu trabalho – como relação, como processo, e não como resultado, como produto. O trabalhador da educação escolhe remover/retirar o seu trabalho da esfera produtiva, tornando-o visível, assumindo o seu *métier* como educação em prol da educação (educação pela educação), como um assunto público em prol da liberdade, da pluralidade humana e do mundo. (GONÇALVES;GOMES, 2015, pág. 10)

Podemos considerar que as condições de trabalho na atual fase do capitalismo e da globalização, com um aprofundamento do regime neoliberal, gera novos desafios aos profissionais de todas áreas, como afeta também os trabalhadores da educação. No livro *A corrosão do caráter* (2014), o autor Richard Sennet caracteriza esta nova fase do capitalismo como “capitalismo flexível”, onde os trabalhadores estão sujeitos a desenvolver seu trabalho em meio a um cenário de extrema instabilidade e imprevisibilidade, para atender às necessidades do mercado e não às dos sujeitos, sendo obrigados a sair e entrar de empregos.

Deste profissional são exigidas habilidades sem que seja necessário desenvolvê-las. As atividades e relações de trabalho são desreguladas, e a desburocratização gradual gera uma dispensa cada vez maior das leis e dos procedimentos formais. Sennet indaga:

Como decidimos o que tem valor duradouro em nós numa sociedade impaciente, que se concentra no momento imediato? Como se podem buscar metas de longo prazo numa economia dedicada ao curto prazo? Como se podem manter lealdades e compromissos mútuos em instituições que vivem se desfazendo ou sendo continuamente reprojatadas? (SENNET, 2014,pág. 10, 11)

O trabalho, neste cenário contemporâneo, é desenvolvido de maneira volátil, ao “vento” das novas exigências financeiras e econômicas. Em função disso, o tempo é controlado para a constante produção e só pode ser dispendido naquilo que seja capaz de dar rápido retorno financeiro às instituições. Certas formas de trabalho são progressivamente extintas, para que tudo se concentre no indivíduo e na sua nova flexibilidade: maleabilidade e habilidade de adaptação ao tempo que se apresenta, e do qual ele efetivamente pouco participa.

Isto implica ao trabalhador, segundo Sennet, uma visão fragmentária de si mesmo e uma ausência de reconhecimento e sentido naquilo que exerce. Os laços estabelecidos com os outros são débeis, já que não há espaço para a temporalidade que leva ao enraizamento das relações. As formas de associação são passageiras, o que gera distanciamento e cooperatividade artificial. O autor afirma que isto tem uma série de implicações na questão do caráter, que é a capacidade de nos percebermos como seres de ação e decisão: os trabalhadores, nestas novas circunstâncias, não desenvolvem suas ações dentro de certa temporalidade e com um senso de futuro; aprendem a responder apenas ao presente imediato.



É um quadro que, certamente, não deixa espaço para o processo, para a temporalidade, para o que não necessariamente traz retorno financeiro. Isto afeta toda a questão da educação, pois como vimos (GONÇALVES; GOMES, 2015) o trabalho da educação não é um trabalho produtivo de antemão. Nas instituições educacionais são ofertadas, segundo Sennet, as:

(...) qualificações que as pessoas precisam numa economia flexível. Como seria de esperar, tem em alta conta as aptidões básicas verbais e matemáticas, além da de saber lidar com tecnologia. (SENNET, 2014, pág. 131)

Podemos compreender também que há um discurso circulante que pretende gerar uma certa desconfiança em relação aos trabalhos formais, à garantia de empregos estáveis que forneçam as condições mínimas necessárias para o desenvolvimento e processualidade do trabalho:

O ataque ao estado assistencial, iniciado no regime neoliberal, anglo-americano, e que agora se espalha para outras economias políticas (...) trata os dependentes do estado com a desconfiança de que são parasitas sociais, mais do que desvalidos de fato. A destruição das redes assistenciais e dos direitos é por sua vez justificada como libertando a economia política para agir com mais flexibilidade, como se os parasitas puxassem para baixo os membros mais dinâmicos da sociedade. Veem-se também os parasitas sociais como profundamente alojados no corpo produtivo – ou pelo menos isso é o que passa o desprezo pelos trabalhadores aos quais se precisa dizer o que fazer, que não tomam iniciativa por conta própria. A ideologia do parasitismo social é um poderoso instrumento no local de trabalho; o trabalhador precisa mostrar que não está se aproveitando do trabalho dos outros. (SENNET, 2014, pág. 167)

Situando a questão do trabalho da educação, a partir do enfoque que pretendemos realizar aqui: é possível hoje pensarmos a educação para além da ordem produtiva, como questão de interesse comum? Levando em conta o levante dos estudantes nas ocupações – com toda força de ruptura e descontinuidade vividas coletivamente –, e a possibilidade de problematizarmos qual educação desejamos no mundo vindouro e para as próximas gerações, podemos indagar as contribuições que se realiza com o ensino de Filosofia. O ensino de Filosofia é um trabalho cuja matéria é o pensamento e, portanto, algo que foje do interesse imediato dos interesses produtivistas, e que pode fornecer outras possibilidades de experiência no tempo e espaço escolar que estariam ferindo as aspirações mercantis.

A experiência de pensamento filosófico é algo que depende necessariamente da suspensão do tempo útil, do tempo social. Tem, portanto, uma temporalidade própria. É de se indagar se suas práticas de ensino têm tido condições de abrir à possibilidade de experimentação do pensamento no âmbito escolar, assumindo as possibilidades dentro do espaço público. Como as condições de trabalho atuais, sobre as quais falamos acima (SENNET, 2014), tem afetado de alguma forma as práticas dos professores de Filosofia?

Quando propiciada, a experiência com o pensamento filosófico tem contribuído para mobilizar um maior envolvimento dos seus sujeitos – não se deixando submeter tanto às lógicas do poder, inclusive de um poder-saber que se configura na própria área de Filosofia como disciplina escolar? Ou há limitações que tem impedido que uma tal experiência se concretize da maneira que poderíamos considerar desejável?

Interessa-nos investigar como fica o ensino de Filosofia, a liberdade de seu exercício diante deste cenário de cada vez maior restrição espaço-temporal, restrição material e restrição das ações e dos pensamentos pelo interesse hegemônico e por seus agentes, que visam imediato retorno financeiro e material através da educação. Interessa-nos saber como os educadores vivenciam suas práticas neste cenário.

Diante deste quadro, caso seja possível forjar novas formas de questionar esta malha do poder, poderíamos ir de encontro dos anseios dos estudantes secundaristas, uma vez que eles reivindicavam, no contexto das ocupações, uma escola mais enraizada nos seus sentidos afetivos. É possível, neste cenário, ir de encontro a esses sentidos afetivos com a filosofia, sem perder de vista o senso de processualidade necessário ao desenvolvimento de um trabalho filosófico com os estudantes?

Levando em consideração a análise que fizemos até aqui da questão institucional e das contemporâneas formas de organização do trabalho e do poder, e considerando que é preciso desconfigurar as fronteiras que tantas vezes se interpõem à possibilidade de uma experiência mais potente, percebo que se faz necessária a reativação do caráter público da escola, assim como assumir a preocupação com a educação como um bem comum, não apenas privativo.

#### 1.4 Filosofia na escola e algumas questões do tempo presente.

Com a experiência de um trabalho com educação transformado pelas ocupações estudantis, é importante destacar o que me inquieta. Se partirmos, com Masschelein e Simons, da noção de alma em Sócrates – *psiquê* em grego, *anima* em latim – não como uma substância, coisa ou eu profundo, mas como “o nome do eu que vive, pensa e age, o sujeito da existência” (MASSCHELEIN & SIMONS, 2014, pág. 63), gostaria de indagar aquilo que nos anima – os elementos que nos levam, enquanto professores, à constituição de um campo de práticas em torno da proposta de ensino de Filosofia junto aos estudantes do ensino médio.

Percebo que podemos dispor do auxílio de um currículo organizado para este fim, de uma preparação específica através da formação profissional, de anos frequentando salas de aulas. É possível contar com recursos considerados adequados e... ainda assim, nada disso delineia um propósito particular ao trabalho que temos a frente. Nos encontramos sempre “despidos” diante da tarefa com a qual nos defrontamos a cada vez, ao ter de conjecturar e compor o trabalho educativo.

Quais caminhos podem nos levar à exposição de algo que valha à pena? Que espaços, que suspeitas, que propostas de leitura ou escrita? Que dispositivos dialógicos podem abrir margem para outros planos na experiência do pensamento? Como fazê-los perdurar e ‘render’ algo de importante para o grupo? São perguntas que poderiam estar presentes em um planejamento inicial, mas que permanecem do início ao término de uma aula apenas como conjecturas. Nada disso é ainda capaz de garantir o alcance do processo naquilo que se vislumbrou ao planejar.

É preciso sustentar certa disposição não com relação a um fim específico, mas enquanto potência. Inclusive, como algo que resiste a ser consumado – como aquilo que, ainda que praticado e materializado, nunca se esgota nem deixa de gerar novos planos e sentidos (AGAMBEN, 2005).

A sala de aula, assim como outros espaços da educação, pode ser pensada desde sua capacidade para abarcar a experiência de suspensão dos significados usualmente atribuídos às coisas – nos fazendo retomar, de maneira oportuna, o conceito grego de *skholé* que está na origem da palavra escola (MASSCHELEIN E SIMONS, 2014). A escola é, sem dúvida, um campo de culminância dos afetos na vivência coletiva. Acredito que esses afetos são suscitados à medida que abrimos espaços para ‘pontos de interrogação’ cotidianamente escamoteados, que teriam a

possibilidade de encontrar ali uma forma de expressão, constituindo sua lógica própria e não a lógica dominante.

Nestas condições, ser professor é ainda hoje matéria de entusiasmo, de causas apaixonadas, de campos de resistência e militância, apesar de toda as adversidades com que nos deparamos. E isso consiste em afirmar modos de ser cuja âncora são os afetos. Poderes e saberes instituídos pregam que nos ocupemos com o educar apenas para formação dos quadros sociais. Reduzem o educar a uma operação biônica, cujo objetivo é modelar melhor um sujeito que já é possível categorizar de antemão, de alguma forma.

É ao recusarmos sermos apenas funcionários burocratas da educação, que outros caminhos vão se configurando. Recolhendo elementos e, de alguma forma, os reunindo para o acontecer educativo; compondo um “micro campo” de gentes, que é também um campo político, estético, existencial, ético, vamos viabilizando a emergência de inícios capazes de responder, e permitir aos outros que respondam, às questões do presente.

Dar início é, caberia assinalar uma vez mais, aquilo que pensou Hannah Arendt: uma interlocução com o presente que nos torna sujeitos capazes de engendrar ações que modificam esse presente. No modo tradicional de fazer escola – ainda mais intensificado pelo contexto neoliberal atual – os sujeitos são vistos como continuadores e não iniciadores, e as interações entre as pessoas são vistas como suspeitas, uma vez que correm o risco de desestabilizar o estado de coisas instaurado.

Na aula de Filosofia, um caminho parece ser possível: ao invés de estancarmos essas interações para fazer marchar conhecimentos instituídos, surtindo como efeito falas paralelas e desinteressadas, podemos entrecruzar as experiências de cada um para dar vida ao conhecimento. Uma forma de “gravidez” das palavras, dos gestos e dos afetos, e não certamente a gravidade do discurso autocentrado, monológico. Uma vez tendo construído uma ponte entre os diferentes sujeitos e o pensamento filosófico, estranho seria que estes caminhos não enveredassem por outros e não proliferassem outras conexões e, através delas, permitissem outros modos de existência!

Segundo Deleuze e Guattari no livro *O que é a filosofia?* (1992, pág. 10), a filosofia é “a arte de formar, de inventar e fabricar conceitos”. Os conceitos não são essências que devemos perseguir como coisas que já estão aí, no mundo, dispostas para usufruto do pensamento. Os conceitos filosóficos devem ser engendrados,

criados a partir de uma potência própria. Podemos indagar: Qual seria, então, o trabalho de um professor ou professora de Filosofia desde essa perspectiva da filosofia como ação, atividade do pensamento? Parece que aquele que ensina filosofia deve saber incentivar seus estudantes a desvendar os caminhos pelos quais chegamos ao conceito através de uma problemática.

Segundo Deleuze e Guattari, o filósofo é propriamente “o amigo do conceito, ele é o conceito em potência”. Embora o ensino de filosofia não requeira que o que ensina seja necessariamente filósofo, requer ao menos que quem ensina saiba convidar seus estudantes a se arriscar pela experiência de pensamento filosófico buscando apresentar caminhos pelos quais se construiu uma dada problemática e, partindo dela, possibilitar linhas de compreensão para delinear certo conceito – ou conjunto de conceitos.

Mas o que um filósofo faz, rigorosamente, é investigar. Buscará saber como aqueles que o antecederam nas searas do pensamento chegaram a constituir a singularidade de um sistema próprio de pensamento. Sistema próprio, mas não isolado, já que há inúmeras conexões e permutações possíveis entre os diversos planos de pensamento. Esta investigação, decisiva para a constituição de um caminho capaz de gerar um desvio em relação às conceituações anteriores do sujeito, é, como ressaltam os autores, também um trabalho solitário (1992, pág. 41).

Neste ponto, o trabalho de filosofia do ensino médio começa a se distinguir um pouco do trabalho propriamente filosófico, parece claro, já que o trabalho em uma sala de aula com estudantes, ainda quando individual, remete a uma experiência coletiva.

Por outro lado, é necessário nos acercarmos de uma questão: não devemos confundir o que faz a filosofia com um simples exercício de entretenimento, atividade comunicativa, como chamam atenção Deleuze e Guattari. Isto, ao invés de nos trazer mais próximo de uma experiência filosófica, acabaria por nos distanciar dessa possibilidade. Isso porque há uma grande tendência à dispersão em opiniões que acabam redundando em....mais opiniões!

Passar de um debate coletivo como forma de sensibilização (GALLO, 2011, pág. 26) para uma atenção à composição do trabalho propriamente filosófico, uma artefaria, requer o uso de certas ferramentas, certos conhecimentos prévios específicos à área de filosofia, já que é preciso estar minimamente familiarizado com as etapas de conceituação. No entanto, exige também uma certa desenvoltura do educador para, diante da possibilidade de dispersão sem um provável retorno em

meio à aula, forjar novamente um foco de atenção. Parece, então, ser possível dispersar até um certo grau para fomentar os afetos necessários que dão vida e materializam o pensamento; mas, também, concentrar de quando em quando para que o pensamento seja sustentado como experiência possível.

Kohan (2009, pág. 75) indaga: “ É possível ensinar filosofia sem antecipar o campo de pensável aos alunos?”. Esta é uma questão que, como professora de Filosofia, busco sempre me colocar. Se não houver uma interação, não haverá experiência alguma, a não ser os nossos próprios sentidos prévios, ou a nossa própria abertura experiencial posta em jogo. Um exercício do pensamento aberto e inventivo sobre as próprias práticas é um caminho para que as aulas de Filosofia permitam aos estudantes perceberem-se como novos inícios, como iniciadores do presente, como dito por Hannah Arendt.

No livro *O ensino de filosofia como problema filosófico* (2009), Alejandro Cerletti nos fala da importância de que cada professor seja capaz de renovar dinamicamente o trabalho que realiza. Diz ele que os professores de Filosofia deverão ser capazes de “repensar, no dia a dia, os próprio conhecimentos, sua relação com a filosofia e o marco em que pretendem ensiná-la” (CERLETTI, 2009, pág.9). Atenta a que a formação dos professores deva ser “em sentido estrito, uma constante auto-formação (...) trans-formação de si” (2009,pág. 10).

No modelo de ensino antigo, o professor de filosofia era geralmente encarregado de transmitir aos seus estudantes o conhecimento específico da área. Quando dotado de um pensamento original, também poderia exercer em suas aulas o seu próprio pensamento filosófico. Cerletti nos chama a atenção de que na modernidade, com a estatização e institucionalização do ensino de Filosofia, este passa a integrar os sistemas educativos e a fazer parte dos programas oficiais, o que gera uma mudança significativa no quadro do próprio ensino.

Os mestres ou professores já não transmitem uma filosofia – ou a *sua* filosofia – , mas agora, para além do grau de liberdade que possam exercer por meio dessa atividade, ensinam “Filosofia”, em geral em acordância com os conteúdos e critérios estabelecidos pelos planejamentos curriculares oficiais e pelas instituições habilitadas para tal (CERLETTI, 2009,pág. 13).

Isto resulta em um ensino de filosofia amparado por prescrições oficiais. De certa forma, esta situação acaba limitando o campo de autonomia prática do pensamento filosófico e reforçando o olhar do ensino como simples transmissão de conteúdos

estipulados previamente e heteronomamente. Da mesma forma, limita um trabalho sensível, com o envolvimento atento e direto do educador, e que possa ser desenvolvido de maneira singular através de suas escolhas para que haja condições de uma atualização contínua dos múltiplos elementos em jogo.

É verdade, como afirma Cerletti, que “o ensino de filosofia, ao tentar exercer-se livremente, encontra-se com limites que tocam o institucional” (pág. 73). Mas por outro lado, como também observa ele, sendo as “escolas, ou as instituições educativas em geral,(...) lugares de encontros entre pessoas, saberes, tradições, pensamentos, devem de alguma forma permitir que o saber seja exposto e interpelado, fazendo a filosofia jogar sua própria condição de possibilidade” (2009, pág. 73).

A escola moderna instaura uma espécie de ‘senso comum’ sedimentado que, segundo Cerletti:

(...) assume um suposto pedagógico trivial: há alguém que sabe’ algo e alguém que não o sabe; de alguma maneira aquele que sabe ‘passa’ (basicamente ‘explica’) ao que não sabe certos ‘conteúdos’ de seu saber e, em seguida, corrobora se essa passagem foi de fato efetivada, isto é, constata que aquele que não sabia ‘aprendeu’. E assim, por etapas graduais e sucessivas, o aluno, com a ajuda de um mestre ou de um professor, passa do não saber ao saber (CERLETTI, 2009,pág. 15).

Um caminho inverso a este seria aquele no qual o educador ou educadora constrói uma intimidade com a filosofia, não apenas dominando-a enquanto conjunto de saberes e de conteúdos formais e específicos, mas verdadeiramente implicando-se no filosofar, buscando desafiar e implicar também os outros na atividade do pensamento filosófico, com todo seu potencial de transitividade e experiência. Desta forma, poderia então “caracterizar e exercitar a filosofia que é posta em jogo durante as suas aulas” (2009,pág. 18). Esta seria uma relação educativa eminentemente filosófica, realizada junto aos estudantes, que partiria de uma apropriação e transformação viva dos conteúdos. Diz Cerletti:

Todo ensino filosófico consiste essencialmente em uma forma de intervenção filosófica, seja sobre os textos filosóficos, sobre problemáticas não habituais da filosofia, enfocadas desde uma perspectiva filosófica” (CERLETTI, 2009, pág. 19).

Uma outra questão discutida por Cerletti é a da escolha sobre o ponto de partida desde o qual constituímos um trabalho educativo com Filosofia. Isto porque não se pode partir de um ponto genérico, como se fosse possível a ausência de qualquer

perspectiva consciente, acreditando que com isso realizá-se algo. Muitos são os motivos que podem nos levar a adotar esse ponto de vista, mas ao ceder a uma visão generalista da filosofia acabamos por inviabilizar qualquer possibilidade do ensino de Filosofia como exercício propriamente filosófico.

Diz Cerletti que “Não se pode ensinar filosofia desde lugar nenhum, com uma aparente assepsia ou neutralidade filosófica” (2009, pág. 20). Há uma decisão pedagógica em jogo que deve partir do educador, assumindo-se como um dos iniciadores, e que mobiliza também o compromisso e responsabilidade com aquilo que é desenvolvido.

É curioso perceber como essa questão é para nós professores de Filosofia bastante sensível. Ao nos depararmos com a função de ter de adaptar um currículo escolar pré-estabelecido, como ocorrerá em muitas instituições em que atuamos, corremos o risco de reduzir o teor das nossas próprias perspectivas filosóficas e pedagógicas como se isto fosse acarretar em uma visão mais adequada àquela realidade escolar. Redunda, geralmente, em uma aula menos interessante e menos atenta aos conteúdos trabalhados, distante de uma experiência significativa para os estudantes.

Por outro lado, é ocultada também a dinâmica histórica desde a qual certos conteúdos vêm sendo estipulados como válidos e outros não:

Os conhecimentos que chegam a institucionalizar-se e a radicar-se nos programas oficiais costumam ser o que emerge de enfrentamentos, conflitos e lutas de poder que o resultado final dissimula ou quase nunca permite vislumbrar. (CERLETTI, 2009, PÁG. 72).

Segundo Cerletti, há, além disso, uma dinâmica que ocorre no interior das próprias instituições, que acaba por alterar e reforçar o efeito homogeneizador desses conteúdos já tão homogeneizados:

(...) tanto os conhecimentos como as práticas consagradas que se dão no interior dos estabelecimentos educativos se entrecruzam com os seus hábitos burocráticos, seus saberes empíricos, suas tradições administrativas, que, por sua vez, geram novos saberes e práticas que tem tanta força quanto os primeiros. Tudo isso não deixa de produzir permanentemente efeitos de dominação e homogeneização. (CERLETTI, 2009, pág. 72).



Tendo tangenciado a questão do ensino de Filosofia e da educação institucional, seria interessante situarmos aqui um certo quadro macropolítico do ensino desta disciplina, e como nos encontramos diante dele neste momento em nossos trabalhos.

A Filosofia como disciplina nos currículos de ensino médio, presente nas redes de ensino nacionais, é um fator que oscila há algumas décadas<sup>14</sup>. Em 2008, depois de considerável empenho, organização e pressão política de indivíduos, grupos e instituições, a disciplina de Filosofia foi tornada obrigatória por meio da Lei 11. 684 de 2008. Mas a sustentação legal para o ensino da mesma tem se constituído em meio a impasses, e o episódio mais recente neste percurso envolve a aprovação do projeto de lei 13.415/2017 (anteriormente sob a forma de Medida Provisória no. 746/2016), sancionado a 16 de fevereiro de 2017. Tal projeto implica em uma reestruturação do quadro curricular do ensino médio.

A Reforma do Ensino Médio, proposta pelo projeto de lei que foi mencionado acima, é apresentada como mudança viabilizadora de maior liberdade de escolha concedida aos estudantes para definir aquilo que pretendem estudar – sob o argumento de que resultaria em protagonismo estudantil inédito no âmbito desta etapa de ensino –, colocando como meta principal da educação a formação para o mundo do trabalho. Segundo esta reforma, cada estudante poderia definir o itinerário formativo<sup>15</sup> que pretende seguir, uma vez que tiver cursado as disciplinas de Matemática e Português ao longo de um ano e meio – o que corresponde a metade da carga horária do ensino médio.

Figurando dentre as primeiras disciplinas sobre as quais foi anunciada a destituição da obrigatoriedade (junto à Sociologia, Educação Física e Artes), Filosofia perde, nesse novo desenho curricular, a condição de área disciplinar e é convertida em conteúdos a serem trabalhados transversalmente por professores de outras disciplinas, sob a designação de ‘estudos e práticas’. Embora a rede de ensino privada e algumas instituições da rede pública possuam autonomia curricular para não assentir a essa mudança, a tendência é que boa parte da rede pública acabe tendo de se adequar a esta nova configuração. O texto da atual Base Nacional Comum

---

<sup>14</sup> Considero como um importante referencial na análise histórica da intermitência na presença da disciplina de Filosofia no currículo do ensino médio, assim como as questões nela imbricadas, o livro “*A filosofia no ensino médio – ambiguidades e contradições na LDB*”, de Dalton José Alves.

<sup>15</sup> Os itinerários formativos que constam na Base Nacional Comum Curricular são: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais aplicadas e Formação Técnica e Profissional.

Curricular (BNCC)<sup>16</sup> definirá como a proposta poderá ser adaptada à realidade escolar. Sabe-se, de acordo com o Ministério da Educação (MEC), que os sistemas de ensino devem torná-la uma realidade ainda no ano de 2019.

Sílvio Gallo (in ALVES, D.J, 2002) questionou, no tocante ao ensino de Filosofia, a seletividade das políticas públicas e sua ausência nos currículos, enxergando com suspeita a frequente ameaça de subtração de seu caráter disciplinar nos modelos curriculares e a proposta de transformá-la em conteúdo transversal:

Como nossos currículos seguem sendo absolutamente disciplinares e como, infelizmente, ainda levaremos um bom tempo para lograr diminuir a influência disciplinar sobre eles, vejo como muito remota a hipótese de uma escola, seja ela pública ou privada, contratar um professor de filosofia para “transversalizar” seu currículo, sem que haja uma disciplina de filosofia disciplinarmente alocada neste currículo. (GALLO in ALVES, 2002, página XVI)

Ele segue afirmando que:

Nesse panorama, infelizmente, apenas a afirmação do disciplinar é possível. A filosofia esteve e tem estado alijada dos currículos há um bom tempo e, se ela não for reintroduzida como disciplina, as chances de que ela possa um dia vir a transversalizar os currículos, como hoje se aponta, é muito remota. De modo que parece que a posição fundamental hoje é a defesa da filosofia como mais uma disciplina em nossos currículos e, por mais que isso pareça retrógrado, é o que nos permitirá, quem sabe um dia, tê-la como um aporte universal, podendo assim dar uma contribuição muito mais importante e interessante. (GALLO in ALVES, 2002, página XVI).

Segundo este argumento sobre o estatuto disciplinar da Filosofia, não se trata de fazer uma simples defesa deste campo de saber sob a forma disciplinar, uma vez que tal condição pode e deve ser amplamente debatida, levando em consideração o contexto educacional e as discussões que envolvem os currículos. No entanto, é necessário considerar a importância de que esse processo deliberativo se constitua com amplitude de argumentos.

Há décadas vêm sendo realizados trabalhos de pesquisa, estudos das práticas educacionais que envolvem o ensino de filosofia, assim como diversos contributos críticos vem sendo aportados nos auxiliando a pensar qual a melhor forma de trazer a filosofia à escola. Todos esses elementos têm sido importantes para a formação dos professores da área e para o desenvolvimento do trabalho com filosofia nas escolas.

---

<sup>16</sup> A BNCC foi entregue pelo MEC em 03/04/2018.

Há um avanço significativo desses estudos em curso, como comprovam as inúmeras publicações acadêmicas (artigos, dissertações, teses, livros) sobre o ensino de Filosofia no nível médio, assim como cursos que tem sido oferecidos pelas universidades, a possibilidade de acompanhamento das práticas docentes, a organização de grupos de trabalho em congressos periódicos, realizados por organizações como a Associação Nacional de Pós Graduação em Filosofia (ANPOF). Há um esforço coletivo no sentido de tornar esta atividade algo que produza diferença na realidade dos estudantes.

Em um artigo mais recente, *Governamentalidade democrática e ensino de filosofia no Brasil contemporâneo* (2012), Gallo nos alerta para um certo perigo de destinação do ensino de Filosofia para propósitos que possam fugir aos contributos que a experiência filosófica tem a oferecer na escola. O autor faz uma pergunta chave, a meu ver bastante pertinente ainda hoje para pensarmos o ensino de filosofia: Qual a racionalidade política, a razão de Estado por trás da aprovação da obrigatoriedade do ensino de Filosofia nas escolas brasileiras?

Os Parâmetros Curriculares Nacionais+ Ensino Médio (PCN, 2000), que foram feitos para complementar os PCN, salientavam que era preciso assinalar quais são os conteúdos propriamente filosóficos, realizando uma crítica a ideia de “habilidades e competências” presente no documento anterior. No entanto, não buscou desarticular o ensino de filosofia da questão de um possível emprego na formação para a cidadania.

Nas Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (OCNEM, 2006), era dito que o ensino de Filosofia permitiria, por suas características próprias, uma capacitação para a fala, leitura e escrita do estudante, ajudando a desenvolver uma habilidade argumentativa que permitiria aos indivíduos se posicionarem diante de um texto de maneira crítica e emitindo opiniões. Parte-se do pressuposto que isso facilitaria adentrar os caminhos para o exercício efetivo da cidadania.

Em 2008 é sancionado o projeto de lei de no. 1641/2003 que, como vimos, tornou a Filosofia e Sociologia disciplinas obrigatórias na grade curricular do ensino médio em todo território nacional. Este projeto de lei implicou na alteração do texto da Lei e Diretrizes e Base (LDB – lei n. 9394/96). Antes, esta LDB afirmava que ao final do ensino médio os jovens deveriam demonstrar domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia importantes para o exercício da cidadania.

Gallo questiona: A ênfase presente nos documentos em questão sobre a noção de cidadania, ao associar o ensino de Filosofia à formação cidadã, seria em função de fortalecer o Estado democrático de direito, configurando uma espécie de governamentalidade democrática? Ele, compreende, junto à Foucault (2008b, págs. 143, 144) a governamentalidade como tecnologia, maquinaria do poder:

(...) o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança(...) entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência deste tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos os outros – soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por “governamentalidade”, creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco “governamentalizado”(FOUCAULT, 2008b, p. 143-144).

No Estado centralizado, o aparato democrático vem contribuindo mais para um controle social do que propriamente para a emancipação. Apesar disso, os indivíduos se acreditam cidadãos livres e participativos no âmbito político. Acabam por servir como peças centrais no jogo democrático, e neste caso a educação acabaria servindo como ferramenta para perpetuação desse domínio.

Ele nos oferece, no entanto, uma alternativa possível a este dilema:

(...) se o ensino da Filosofia no Brasil contemporâneo está sendo pensado e produzido no âmbito da maquinaria de uma governamentalidade democrática, ele também pode ser pensado e produzido como estratégias de resistência a esta mesma governamentalidade, como uma prática de si.(GALLO, 2012,pág. 63)

Para pensarmos um pouco mais sobre a questão da governamentalidade democrática trazida por Gallo, poderíamos também citar esta fala de Maschelein e Simons, quando dizem:

O que é problemático sobre a politização da escola é que tanto os jovens quanto a matéria se tornam meios pelos quais os problemas sociais são encaminhados em um projeto de reforma política. Escola como política por outros meios. O que é neutralizado por isso é o tempo livre e a possibilidade de os jovens que experimentem a si próprios como uma nova geração. Se os jovens são imediatamente inseridos no velho mundo, já não permitimos a eles a experiência de ser uma nova geração. Isso não quer dizer que a escola não tem nenhum significado político; a criação e a organização da escola – como tempo livre para a prática – é uma intervenção política. E, com isso, não queremos dizer que as chamadas questões sociais não deveriam ter nenhum

papel na escola. O que importa é que elas assumem o status de matéria e, portanto, não são sugeridas em uma questão política ou em competências obscuras como soluções para um determinado problema.” (MASSSCHELEIN e SIMONS, 2013, p. 110/111).

Em *Deleuze & a Educação* (2003), Sílvio Gallo situa algumas outras questões contemporâneas em educação sobre as quais podemos refletir, partindo do pensamento de Deleuze. Ainda que a crítica à instituição continue pertinente nos dias atuais, Deleuze (2008) observava que transitamos das sociedades disciplinares, analisadas por Foucault – as quais originaram as prisões e as escolas, – para as sociedades de controle, que estão não apenas conduzindo ao surgimento de novas instituições, como também resultando em drásticas mudanças no cenário institucional que já conhecemos (GALLO, 2003, pág.85).

Deleuze atenta ao perigo de que estas atuais sociedades de controle, ao intensificarem o policiamento já antes operado pelo poder disciplinar, constituírem verdadeiros “mecanismos de controle que rivalizam com os mais duros confinamentos”(DELEUZE, 2008, pág. 219-220). Diz Gallo:

Deleuze nomeia essas novas formações sociais que estão, cada dia mais, gerindo nossas vidas, chamando atenção para o fato de que, na mesma medida em que os instrumentos de dominação são outros, precisamos também buscar, criar armas alternativas de libertação. (GALLO, 2003, pág. 87).

Corremos o risco hoje de, ao invés de considerarmos o que já vem sendo realizado no contexto educacional, suas rupturas e seus potenciais a fim de avançarmos em direção a outras composições mais enriquecedoras na educação dos estudantes, precipitarmo-nos em uma espécie de enrijecimento cada vez maior das formas disciplinadoras e que instituem sistemas de controle e vigilância cada vez mais atuantes no espaço escolar.

Em um quadro que nos implica em um cada vez maior controle e vigilância, seria propício reavivarmos o pensamento sobre aquilo que nos cabe fazer no trabalho com a educação e com o pensar. Também, paralelamente, devemos indagar quais são os espaços de liberdade de que dispomos no trabalho da educação que já realizamos na escola. Buscar refletir sobre esta problemática é tarefa que corresponde a cada um, mas colocar a questão como questão coletiva nos ajuda a pensar de maneira crítica este quadro complexo para a educação.

## CAPÍTULO 2 - SOBRE OS CAMINHOS DA PESQUISA

### 2.1. Devires da pesquisa.

*“Y porque se ha salido de la infancia se olvida que para llegar al Cielo se necesitan, como ingredientes, una piedrita y la punta de un zapato.”*

*Cortázar, Rayuela (Amarelinha)*

Uma pesquisa é feita de encontros, acontecimentos, descontinuidades. Nela, nos abrimos à possibilidade de construção de novos caminhos. Muitas vezes, é necessário nos desnudarmos de certas crenças que antecedem à própria pesquisa a fim de tornar possíveis novos modos de inventá-la.

Na trilha destes caminhos da pesquisa que apresentarei, busquei me fazer acompanhar de um olho vibrátil – uma atenção focada no processo e no acontecimento (ROLNIK, 2006) – para não ser capturada pelo olho do visível, aquele que a tudo traduz como reta, continuidade e causalidade. Como Nietzsche afirmou, a reta mente. É preciso desconfiar da reta, da meta, do destino e da finalidade, se queremos nos abrir a uma experiência.

Desenganar-se é ser capaz de lidar com o desconhecido e abrir margem para outras emergências de ser. Colocar sob suspeita certas formas pelas quais buscamos sustentar um modo de ser no mundo, a fim de abrir passagem a outros modos de existência. Como diz Rolnik:

Uma série de agenciamentos de matérias de expressão forma, diante de você, uma espécie de cristalização existencial, uma configuração mais ou menos estável, repertório de jeitos, gestos, procedimentos, figuras que se repetem, como num ritual. (ROLNIK, 2006, pág. 33)

Estar atenta a esta naturalização dos gestos desde a qual somos suscetíveis de embarcar é de fundamental importância. Não é uma questão de somenos, já que é algo que exige uma certa coragem. No caminho de investigação, um trabalho de cuidado e atenção, podemos desaprender a suscetibilidade com a qual incorporamos rituais que nos atrelam a certas formas de continuidade, de linearidade, de buscar resultados e fechamentos, geralmente obedientes à uma lógica hegemônica, para sermos capazes de caminhar. É preciso considerar então a

importância dos deslocamentos, das mudanças, das rupturas como constitutivos do próprio caminho.

Amarelinha: sirvo-me agora das sensações desta brincadeira da minha infância para refletir sobre os caminhos e descaminhos de uma pesquisa. Escrevo sobre como é composta esta investigação, percebendo que céu e terra são instâncias provisórias; início e destino, tempos e espaços são experienciados de maneiras diversas, configurando distintas e múltiplas realidades simultâneas. Deixar-se guiar pelo verbo e não pela substância, pelo devir (Deleuze, 1974) é, propriamente, a arte do caminho. Se colocar à escuta de certa leveza de uma infância do pensamento que nos faz desaprender as palavras do cotidiano, nos deixa margem para novos traçados na escrita.

Por exemplo: neste exato instante, no encaço das palavras que possam traduzir as experiências do percurso que venho trilhando e dos caminhos desta pesquisa, provavelmente estou a compor (ou descompor) mais um caminho de investigação. E o que fica desta multiplicidade de tentativas, caminhos e traçados entrecruzados é o que vai se assentando sob os pés deste devir-criança; como um bloco de amarelinha que, ao deslocar-se e dispor-se em algum lugar de um plano, clama por outro. Junto a outros textos e palavras vamos desenhando, compondo, conjugando e eventualmente des-conjugando, tais saídas.

Mas de que nos valeremos ao longo deste caminho? Como poderíamos nos servir daquela pista deixada por Julio Cortázar no início deste capítulo (a pedrinha e a ponta do sapato como disparadores)?

No alto dos preparativos para uma jornada de transformações, lanço o barco ao mar, armo a vela e parto. Amante do vento e de sua intempestividade e, também, dando-me conta da obsolescência das ferramentas que trago comigo, preciso aproveitar breves calmarias para produzir novos recursos. Assim, novos mares vão sendo atravessados, expandindo o oceano e suas possibilidades. Em meio aos reveses dessa aventura marítima, ínfima e pequena na imensidão oceânica, situamos os caminhos e descaminhos da pesquisa.

Métodos, técnicas, instrumentos que aprendemos durante a jornada são, aqui e ali, encontrados, esbarrados, apresentados, estudados, subtraídos, adicionados, trocados, dando contornos ao movimento plástico em que ela é perspectivada. Facilitam o desbravamento destes mares antes tão temidos, os mares da ciência?

Eis que é, então, preciso se perguntar: tais mares já se encontravam ali? De onde vieram, para onde vão? Sobre isso, penso que Deleuze teria a nos dizer: “toda a ciência possível está ao longo da cortina”(1974, pág.10). Desmistificação da falsa profundidade oceânica, consideração da superfície marítima (a “cortina”) e seu plano de produção. Certamente, levar em conta a ciência e seu mais definitivo plano, o plano das aparências, facilita nas entrâncias e reentrâncias desses caminhos investigativos, abre-nos portas e comportas, desenha novas configurações, permitindo-nos atentar a um movimento a se afirmar face a uma tal tarefa: que se caminhe, que continuemos a caminhar e, ao fazê-lo, nos tornemos capazes de forjar outros caminhos inventivos.

De partida a questão era se familiarizar com um manancial de procedimentos mais ou menos a se adequar ao objeto a ser estudado. Qual seria a mais acertada das metodologias a adotar, e dentre quais outras ela poderia ser assim presumida?

Sobre isso, Larrosa (2014, pág.30) fornece uma importante pista aos pesquisadores iniciantes, quando diz: “há de se resistir (...) às instruções escondidas nas ferramentas, nas técnicas, nos métodos, às instruções implícitas nos próprios instrumentos de trabalho”. Há de se desnaturalizar a totalidade que achamos abarcar os caminhos e ferramentas metodológicas que dão suporte às nossas pesquisas, para que o trabalho de composição seja o mais livre possível.

Outra coisa pairava no ar, causando incômodo e certa desconfiança: com naturalidade acreditamos não haver pesquisa científica sem se considerar um “objeto em questão”, e para ele uma metodologia já razoavelmente estável. Ao menos, é isso que muitos buscam saber de nós logo de início, quando dizemos que estamos realizando uma pesquisa: “Que método vai adotar, então?”. Mas a crença em um tal princípio acabaria, afinal, por nos privar de pensar durante o processo, ou nos habilitaria a pensar de uma determinada maneira já tão definida de antemão que bastaria então que uma máquina – com um painel contendo diferentes programações – desse um jeito de elaborar pesquisas!

Sandra Mara Corazza diz:

A coisa toda da prática de pesquisa é da ordem da criação – ética e estética -, nunca da conversão, muito menos da aderência pegajosa a qualquer mestria. (CORAZZA, 2002, pág. 124)



É preciso saber escutar, aprender, experimentar, nos despojar de modos engessantes, arriscar outros traçados a partir do qual vamos construindo algo mais singular neste percurso. A convivência ao longo de três semestres no Grupo de Estudos sobre o Trabalho da Educação (GESTE), da Faculdade de Educação do Programa de Pós Graduação em Educação (FE/ PPGE) me possibilitou isso. Através das leituras que fizemos juntos, as atividades relacionadas à pesquisa que foram propostas pelos professores, e também às conversas realizadas, foi ficando mais clara uma outra dimensão da pesquisa.

Há algo de impróprio em colocar um objeto em questão e interpelá-lo. É de supor que já estivesse ali, como realidade dada no mundo, e não que devesse ser inventado? Lembrei então de uma imagem que Nietzsche usa: devemos fazer vibrar uma estrela até vê-la brilhar por si mesma. E fazer passar os afetos, diz Rolnik (2006, pág.47), é o que parece gerar brilho. É preciso, então, nos permitirmos espaço para indagar o caminho. Se permitir ex-por e interpelar os modos pelos quais nos tornamos sujeitos de uma pesquisa sobre um determinado objeto. Suspeitar dos modos pelos quais, como sujeitos da pesquisa, buscamos nos colocar diante de um “objeto”, perspectivando e adequando um certo “olhar” “sobre ele”.

Operamos, com isso, um desvio da atitude metodológica usual, cartesiana. Descartes tinha, em suas *Meditações metafísicas*, a intenção de colocar sob suspeita a realidade apenas com o intuito de encontrar, à distância que acreditava impingida pelo Cogitos, uma melhor definição para o destino de sua investigação : a figura do próprio Cogitos, o ser fundante que pensa e que, ao pensar, torna tudo pensável. Ele emerge então com uma estaca da verdade diante da dúvida hiperbólica atemorizadora. Acreditava, com isso, encontrar a base para atestar a existência externa das coisas no mundo e, assim, fornecer a chave final da filosofia para a compreensão da realidade.

De maneira inversa, é preciso por vezes um trabalho paciente para desnaturalizar alguns pressupostos, a fim de atingir algo além das fronteiras do “Eu” cartesiano que se pronuncia, ocultando sua própria constituição histórica. Ao colocarmos aquele em quem o enunciado se enuncia como parte da questão, ao desestabilizá-lo como “Eu” e sujeito, não estaríamos desestabilizando também a correlação entre um que busca, um “sujeito pesquisador”, e uma forma-objeto, alvo passivo de nossos estudos? Arriscaríamos, assim, desfazer o estatuto da dualidade

epistêmica sujeito-objeto da pesquisa, nos permitindo pensá-la a partir de outros marcos.

No marco desde o qual partimos e buscamos levantar esta indagação estariam situadas as pesquisas educacionais realizadas no paradigma pós moderno, cujas teorizações buscam problematizar as modernas noções de “sujeito”, “verdade” e “realidade” (VEIGA-NETO, 2007, pág.25) . Deleuze alertava que “ A história nos ensina que os bons caminhos não têm fundação, e a geografia, que a terra só é fértil sob uma tênue camada” (DELEUZE, 1974, pág. 11). Mauro Grün e Marisa Vorraber Costa definem da seguinte forma as pesquisas anti- fundacionais:

O movimento antifundacional (...) não busca uma verdade unitária, muito menos uma verdade absoluta; não está preocupado em dominar os objetos, em manipular realidades, em obter ou adquirir conhecimento. (COSTA, M.V.; GRUN, M., 2002, pág. 90)

É preciso colocar para trabalhar uma suspeita sobre os paradigmas representacionista e fundacionista na pesquisa educacional, desde os quais seguimos tão confiantes na equação ‘realidade equivalente ao real’, ou ‘ palavras correlato das coisas’. Sobre isso, comenta Veiga-Neto :

O que dizemos sobre as coisas nem são as próprias coisas ( como imagina o pensamento mágico), nem são uma representação das coisas (como imagina o pensamento moderno); ao falarmos sobre as coisas, nós a constituímos. (VEIGA-NETO, A.,2002, pág. 31).

Há sempre espaço para que velhas estruturas – como, por exemplo, a projeção de um "Eu" cartesiano no trabalho de investigação, ou o paradigma científico sujeito-objeto – se imponham e interponham no processo. Por isso, é preciso um trabalho contínuo e atento de si, cuja temporalidade é imprevisível. Como falarei mais adiante, parece haver um descompasso, muitas vezes, entre o que buscamos e aquilo que podemos ser em um dado tempo, a que chamamos constrições das nossas formas de subjetivação, mas isso acontece porque estamos continuamente em transição: certas formas de vida nos co-habitam.

O trabalho de perceber as linhas discursivas que nos atravessam é também um modo de ex-posição, que nos permite criar pontes para outros modos de existência. Daí aquela minha expectativa, ao iniciar o mestrado, em definir o “objeto” de que iria tratar, ou a busca por uma metodologia que caísse como luva para me acercar deste objeto, serem expressões de um modo de ser muito presente e atuante. Após alguns

encontros, leituras, escutas, vamos dando margem a outras constituições de si, outras possibilidades.

Aberta à possibilidade de falar sobre minha trajetória como professora— o que, de alguma forma, nasceu e me transportou com mais intensidade ao campo atual da pesquisa, e até a essas problematizações que estive expondo até aqui— venho abrindo fendas para deixar passar à fluência da escrita um certo trajeto certamente não linear, não causal, processual e não progressivo, desta trajetória, sabendo que deixá-lo passar à escrita implica em compô-lo a meu modo, mas compô-lo com uma veracidade própria — a possibilidade de um “ cuidado de si” e uma transformação, nos termos em que coloca Foucault (2006).

Partimos da percepção de que uma trajetória profissional é atravessada por momentos e acontecimentos marcantes. A ideia de resgatar, através da escrita, os elementos que marcam uma trajetória baseia-se em um texto de Suely Rolnik (ROLNIK, 1993), *Pensamento, corpo, devir*, no qual a autora escreve um memorial do seu percurso acadêmico a partir do conceito de “marcas”, definidas como “(...) estados inéditos que se produzem em nosso corpo, a partir das composições que vamos vivendo” (pág. 2). Ou, poderíamos também colocá-lo, enquanto diferença que instaura abertura para criação de um novo corpo.

No texto, Rolnik faz uma reflexão acerca dos caminhos que trilhou, entre aulas, palestras e através do processo da escrita de seus livros; ressalta, sobretudo, a importância dos contatos e trocas com os estudantes, pesquisadores e colegas de profissão. Ao escrevê-lo na forma de um memorial, buscou problematizar o entendimento costumeiro sobre em que consiste uma tal exposição escrita.

Em geral, a escrita de um memorial envolve a tentativa de percorrer um caminho temporal ancorado na noção de sujeito para elencar uma série de acontecimentos visíveis dentro de uma lógica linear, causal. Estes fatos, ordenados e agrupados de maneira sequencial, estariam supostamente apontando mudanças relevantes no interior deste percurso, delineando um sentido para o trajeto da profissão que, representada de maneira retrospectiva, levaria à constatação de uma identidade ou essência sobre a qual ela se fundamenta.

A proposta de Rolnik corre por fora do entendimento usual da escrita de um memorial, ao destacar que aquilo que pode nos levar às rupturas em relação a estados instaurados e estabelecidos anteriormente são acontecimentos que resistem à possibilidade de representação; marcas de subjetivação que nos são invisíveis e que,

no entanto, parecem contribuir para delinear o percurso de nossas trajetórias. São ‘microgramas afetivos’, capazes de gerar novos estados existenciais que singularizam o percurso que trilhamos.

Nesta pesquisa, faremos uso do conceito de “marcas” para acessar, em um primeiro momento, as memórias de um trajeto de quase uma década como professora de Filosofia em uma escola estadual do Rio de Janeiro. Não buscarei reconstituir os acontecimentos pela recomposição daquilo que parece ter me ocorrido, como ordem externa, mas sim como possibilidade de acessar internamente a experiência em seu momento genético, de produção, e que ainda se pronuncia; alguns elementos que podem ter produzido rupturas e engendrado transformações.

Seguindo o caminho investigativo explicitado por Rolnik no livro *Cartografia sentimental* (2006), e sendo contemplada por sua fala ao situar-me no meu foco de pesquisa, buscarei realizar em alguma medida uma:

(...) imersão na memória das sensações vividas naquele período e, portanto, do que ainda não se sabia naquele momento, e não das representações estabelecidas no imaginário da época e que ainda hoje perdura. Sabemos que esse tipo de empreendimento só pode ser feito *a posteriori*. (ROLNIK, 2006, pág. 21)

Neste *a posteriori* da escrita, as situações mais visíveis evocadas em uma primeira instância podem dirigir-se às bordas ou fronteiras de transformações mais decisivas. Faço menção aqui aos sentidos (DELEUZE, 1974) que emergem das experiências.

No livro *Lógica do sentido* (DELEUZE, 1974), Deleuze explicita que o sentido é um incorpóreo – algo que não propriamente existe, mas que insiste e subsiste como devir, que é expresso em proposições perceptivas, imaginativas, de lembrança e representação (pág. 22). Ele diz:

A lógica do sentido é toda inspirada de empirismo; mas, precisamente, não há senão o empirismo que saiba ultrapassar as dimensões experimentais do visível, sem cair nas ideias e encurralar, invocar, talvez produzir um fantasma no limite extremo de uma experiência alongada, desdobrada. (DELEUZE, 1974, pág. 21)

É preciso atentar a uma certa marginalidade do sentido; ele não se localiza naquele núcleo onde tendemos a achar que podemos capturá-lo. Ele perpassa o visível sem se confundir com ele, escapa a qualquer modo de representação – sua presença é fugaz, já que subjetiva.

Durante este processo de escrita vem sendo possível perceber que o mais importante nas transformações ocorridas ao longo do percurso em questão remonta, em última instância, a algo que não é da ordem do visível, perceptível, representável – o que torna impróprio levar em consideração apenas o decurso temporal e os acontecimentos factuais que se configuram a partir da noção de ‘tempo cronológico’. O mais importante a salientar são os movimentos de transformação que não podemos ter a pretensão de traduzir fielmente, mas sim buscar constituir uma forma de tradução – a linguagem sendo o mais próximo que podemos nos acercar do sentido, ou mais propriamente onde ele pode se dar.

É justamente nas transformações que ocorrem neste campo complexo das ações e conexões entre sujeitos, sempre rompendo com o estado de coisas instaurado anteriormente, que as fronteiras de um “Eu” recuam. É também na abertura ao outro e no trabalho com a diferença que esta *con-vivência* produz novos efeitos e encontros. Tais transformações não podem ser fixadas e ordenadas dentro ou a partir de uma cronologia profissional como uma linha contínua, mesmo porque, no momento atual em que escrevemos, é possível reconfigurar a escrita dando origem a outras linhas de pensamento.

Pensar essas experiências significa que, em contato com elas, atendendo àquilo que elas têm a dizer, acolhendo-as naquilo que têm de impensável, o pensamento se libere e se abra à sua própria transformação. (LARROSA, 2002, pág. 155).

## **2.2. Trazendo à baila o método cartográfico.**

Nos caminhos de uma proposta inspirada em elementos da prática cartográfica, buscamos caminhos para correr nos movimentos da própria escrita. Nos deixamos conduzir por afetos suscitados em diferentes composições. Como Rolnik afirma, são as “linhas do afeto (...) invisível e inconsciente. Ela faz um traçado contínuo e ilimitado, que emerge da atração ou repulsa dos corpos, em seu poder de afetar e serem afetados.” (2006, pág. 49). Diz:

A cartografia (...) acompanha e se faz ao mesmo tempo que o desmanchamento de certos mundos – sua perda de sentido – e a formação de outros: mundos que se criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigentes tornaram-se obsoletos. (ROLNIK, 2006, pág. 23)

Assim, atravessar este caminho é tarefa de dessubjetivação que abre à possibilidade de uma transformação. Os encontros agenciados no decorrer da pesquisa podem insinuar novos passos, sinalizar pistas a serem perseguidas. Se arriscar até mesmo a contrariar o movimento feito em um momento anterior.

A pesquisa cartográfica é traduzida plasticamente pela imagem de um rizoma: raiz que se expande para os lados, em distinção à verticalidade do modelo cartesiano da “árvore do conhecimento”. É acêntrica, propagando-se em todas as direções. Na trama investigativa inspirada no rizoma, não há início nem fim a ser perseguido, unidade nem totalidade –, ela é esculpida, primordialmente, na relação estabelecida com o outro (a diferença), como proposto por Deleuze e Guattari (1995). Ela recusa fechamentos e inícios. Seguimos linhas de força que se apresentam no caminho, respondendo a elas, aos signos. Temos como “matéria” fundamental os caminhos do afeto ou, antes, os caminhos de uma certa disposição a ser afetado pelo que pesquisamos (FAVRET-SAADA, 2005).

Sendo assim, a cartografia é realizada no compasso de nos tornarmos sempre um pouco mais atentos e capazes de fomentar condições afetivas novas para a invenção e emergência de outras subjetividades. A atenção do cartógrafo, como observa Kastrup (2009, pág.33), não atua apenas no intuito de selecionar informações através do olho que vê; atua com a finalidade de detectar signos e forças circulantes, através de uma força vibrátil, ou olho do invisível. Demanda da pesquisadora uma ‘atenção à espreita’ – expressão utilizada por Deleuze em seu *Abécédaire*<sup>17</sup> (1996).

No livro *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade* (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009), algumas pistas são dadas a respeito de outros caminhos possíveis para pesquisas realizadas no campo de estudos da subjetividade, as chamadas pesquisas pós-qualitativas.

É preciso deixar claro que esta pesquisa que está sendo apresentada aqui não se constituirá plenamente como uma cartografia, mas há um estudo atento e uma tentativa de se inspirar na cartografia, não como ‘método’, mas como movimento, gesto existencial, ético, político que me permitisse desenhar um trajeto de pesquisa aberto ao acontecimento, ex-posto ao que fosse emergindo no processo.

Como pesquisa pós moderna, na contramão das pesquisas que se localizam no marco da modernidade, a cartografia parte da seguinte consideração: o objeto de

---

<sup>17</sup> O *Abécédaire* de Deleuze é uma série de entrevistas com ele que foram televisionadas na França nos anos de 1988 e 1989.

pesquisa não é pré-existente, não está definido de antemão. Ele vai sendo constituído ao longo do próprio processo de pesquisa, sendo trabalho da investigação acompanhar um processo.

Para acompanhar um processo, uma pesquisa cartográfica deve aprender a romper, cortar, quebrar a linearidade espaço-temporal sempre que se fizer necessário, permitindo novas entradas e dando margem a novas configurações. Desta forma, é uma pesquisa que possibilita procedimentos mais abertos e inventivos.

A cartografia se vale principalmente da atenção como ferramenta de investigação – atenção cujo foco em movimento é capaz de transportá-la de um estado a outro, de maneira móbil. Sua única âncora é o real, onde circulam os desejos – e o real, como já havíamos mencionado antes, é a superfície da qual falava Deleuze. Desta forma, não há nada de mais profundo a considerar: tudo está lá, no plano da superfície, e o que devemos treinar é a nossa atenção, persistência e disposição para acompanhar os movimentos do desejo, os quais não tem princípio nem finalidade específica, é sempre um meio.

O rigor que aporta a pesquisa cartográfica vem do interesse, dos afetos, da implicação na realidade, da disposição para intervir junto a seu “objeto” de pesquisa. O cartógrafo ou cartógrafa deve estar ciente de que, na pesquisa-intervenção, afeta e está sendo afetado continuamente.

Como a proposta nesta nossa pesquisa é tentar acompanhar os processos e forjar linhas de compreensão sobre como os modos de subjetivação são produzidos no contexto educativo, penso que focar em alguns acontecimentos que engendraram mudanças permitiria, em certo grau, uma prática de cunho cartográfico. Levar em consideração que não estaremos tentando transpor à pesquisa uma dada realidade já presente na ordem externa do mundo, e sim acompanhar os modos pelos quais nos subjetivamos.

Então, caberia destacar o que chamou a atenção ao buscar compreender melhor as possibilidades da cartografia, dos procedimentos cartográficos dos quais gostaria modestamente de me valer – considerando a limitação temporal para seu pleno desenvolvimento. Destacarei estas pistas em negrito:

Levaremos em consideração que, ao realizar entrevistas, o que me liga aos outros sujeitos de pesquisa é um **agenciamento** que parte primeiramente de uma ligação profissional, mas diz respeito antes de tudo a um contexto de semelhantes buscas, interesses, comunidades e outros tantos elementos (MAZZEI, 2013) que

movem afetos e que nos marcam como sujeitos históricos, sujeitos ao contexto em que vivemos e às questões de um presente compartilhado.

Talvez, mais fortemente, este agenciamento baseie-se na consciência dos percursos que cada um percorre à sua maneira, e como vamos dando materialidade aos nossos trabalhos. Tudo isso configura o que fazemos e como nos ocupamos daquilo que fazemos, ainda que haja um denominador comum que vem como vetor forte de agenciamento – o ensino de filosofia. Esta pura diferença, irreduzibilidade de cada trajetória, é também aquilo que não nos submete a um termo comum absolutizante.

Um outro aspecto é a possibilidade de **“colocar em análise os atravessamentos que compõem um ‘campo’ de pesquisa.”** (pág. 20). Neste sentido, recorreremos a uma análise da minha implicação no campo de intervenção (LOURAU, 2004c), compreendendo que, durante a pesquisa, é possível realizar em alguma medida uma tal análise. O trabalho analítico modifica o campo – e o campo de ação, por sua vez, implica nele todos os agentes.

Neste sentido busquei, por meio de autores como ROLNIK(2006), DELEUZE (1992) e FOUCAULT (1975; 1977), compreender qual seria minha implicação dentro do processo institucional – como professora, professora de filosofia, professora que carrega consigo uma certa concepção de filosofia e de seu trabalho pedagógico, professora de Filosofia em um colégio público, uma profissional que trabalha em uma escola –, trazendo elementos que me possibilitaram problematizar alguns aspectos que dizem respeito às implicações em jogo.

Ao escrever aquilo que denominei posteriormente de composições (pequenos textos sobre experiências que me aconteceram na escola), busquei dar a elas uma configuração inspirada na noção de **percepção háptica** (HATWELL; STRERI; GENTRAZ, 2000): funcionavam como sínteses do próprio processo de frequentar a escola, observar suas transformações, suas forças circulantes, seus sujeitos, os modos de subjetivação. Uma tentativa de sintetizar, ao modo “impressionista” – tentando capturar uma atmosfera, sem um foco específico, como se ela própria estivesse me espreitando – ligando resíduos de memória que ficavam soltos após esta vivência de uma década na escola.

Em algum momento, lendo sobre o método cartográfico, fiquei animada em pensar que o próprio trabalho educativo, quando composto a partir das interações estabelecidas entre os sujeitos, poderia guardar uma certa semelhança com a



cartografia: o trabalho da atenção, a possibilidade de captar processos, acompanhar forças circulantes. Mas, ao refletir um pouco mais, percebo que o trabalho educativo tem sim algo a se inspirar na cartografia; possivelmente a atenção, algumas atitudes e disposições. No trabalho educativo, ao lidar diretamente com outras pessoas, nossa atenção é demandada para ater-se a certas interações, de tal forma que não se pode assumir uma posição de total suspensão, reter sua atenção em uma diferença, como às vezes deverá correr na cartografia.

Tais problematizações permitiram, em certos momentos da pesquisa, reconfigurar os propósitos dela e também os procedimentos envolvidos nela, e delimitar melhor os procedimentos de que me valeria posteriormente. Como ocorreu, por exemplo, em relação ao relato da minha trajetória como professora, compreendido nos termos de um 'cuidado de si', e o procedimento da entrevista com outros professores como expansão rizomática das forças que atuam nesta pesquisa.

O ponto mais significativo da análise foi, no entanto, a própria socialização das informações coletadas com os participantes nas circunstâncias das entrevistas – antes, durante e depois delas. Estas interações permitiram não só uma sensibilidade relativa a aspectos antes fechados em minha experiência, como também uma transformação da percepção sobre minha implicação institucional, minhas convicções, crenças, valores, recusas e defesas, quando suas falas reverberavam fortemente sobre estas perspectivas e despertavam novas transformações. Este importante impacto e abertura me ajudou nos passos seguintes.

Sobre essa possibilidade de elaborar a cada vez os procedimentos em meio a pesquisa, Mazzei (2016) afirma que "(...) o novo não é meramente uma recombinação de conteúdos, mas é preferivelmente um distanciamento dos conteúdos em direção a um domínio diferente, um domínio não limitado por um encadeamento linear dos eventos"(pág. 2, tradução nossa)<sup>18</sup>. Trata-se, então, de uma mudança no modo de lidar com o que se apresenta. Não é uma recomposição a partir do que já se encontrava ali; é antes abertura à possibilidade de uma nova composição. Os elementos já não são os mesmos, tornam-se diferentes. Não há repertório de

---

<sup>18</sup> “ (...) *the new is not merely a recombination of matter but instead is a turning away from matter to a different realm, a realm not bound by a linear tracking of events*”.

interesses, pois não há apego à narrativa linear que corresponde ao passado de um sujeito que já conhecemos, que por assim dizer 'está lá'. O repertório serviria a alguma coisa, mas aqui é necessário abandonar mundo de quando em quando; desterritorializar.

Em função disso, embora tenha me preparado para as entrevistas com um roteiro de perguntas, acabei me permitindo elaborar outras tantas mais de acordo com aquilo que ia se apresentando, me deixando guiar por uma espécie de “**atenção flutuante**” (KASTRUP, 2009), à espreita: em certa medida, tentar não dirigir a atenção a um foco específico, para não instaurar uma certa linha de racionalidade no interior do fluxo narrativo. Perguntas mais abertas me permitiram uma abertura em que outros vetores pudessem atuar nas falas; distribuir igualmente a atenção, considerando que tudo seria igualmente digno de atenção. Tentei seguir, em suma, a seguinte prerrogativa:

Gostaríamos de fazer falar aquilo que ainda não se encontrava na esfera do já sabido, acessar a experiência de cada um, fazer conexões, descobrir a leitura, a brincadeira, os elos e tudo que vive no cruzamento e nas franjas desses territórios existenciais. Precisaríamos estar no mesmo plano intensivo.(POZZANA; KASTRUP,2009, pág.61)

Ao mesmo tempo, na disposição para estabelecer novos focos de atenção quando algo parece indício para um processo interessante a se acompanhar, procuramos dar o mesmo grau de atenção a certas linhas que poderiam ser vistas como incoerentes, dissonantes em relação ao que havia sido falado anteriormente pelos entrevistados. Foi observado que essas linhas muitas vezes traziam elementos mais significativos do que aquilo que o sujeito parecia buscar retratar, de alguma forma. Remete ao próprio processo de escrita: desnudar-se continuamente, desvelar outras camadas, ir desfazendo representações que teimam em grudar. Não é fácil, e nem sempre estamos dispostos a ir muito mais adiante.

Sabia que era preciso alcançar uma composição plural do movimento das trajetórias dos professores, e não uma representação narrativa coletiva daquilo que eles já projetavam como sendo uma unidade coerente perpassando suas trajetórias. Então, fui tentando mudar a abordagem à medida que ia fazendo as entrevistas. A tônica ia se concentrando menos na noção de 'trajetória', evocar suas trajetórias, e mais na noção de 'experiência'. Tentei manter o foco em certas passagens de suas falas que boa parte das vezes eram evocadas pelos mesmos e que me pareciam

conter elementos importantes, que nos diziam sobre os processos genitivos que engendravam certos modos de subjetivação.

Aquilo que poderia compreender como sendo um acontecimento no curso de suas trajetórias não emitiria sinais reconhecíveis a partir de perguntas pré-formuladas. Desta forma, tinha duas ou três preocupações sobre aquilo que gostaria de amplificar, mas me permiti uma certa liberdade na formulação das perguntas. Ao transcrever as entrevistas, fui percebendo que algumas dessas perguntas não saíram exatamente ao meu contento. Por outro lado outras, que considerei bem colocadas, nunca teriam emergido caso eu não tivesse deixado esse campo aberto.

### 2.3 Entrevistas: dissonâncias e ressonâncias.

Refletindo sobre o trabalho com o material de entrevistas com professores, buscamos algumas importantes contribuições da pesquisadora norte americana Lisa Mazzei. Em um artigo intitulado *Beyond an easy sense: a diffractive analysis*<sup>19</sup> (2014), Mazzei fala sobre como pensou esta questão com a também pesquisadora da área da educação, Alexia Jackson, durante uma pesquisa que ambas desenvolveram com a primeira geração de mulheres norte americanas que seguiram carreira acadêmica.

Nesta pesquisa, ambas escolheram entrevistas como procedimento metodológico. No entanto, forjaram alternativas diferentes ao tratamento dos dados geralmente despendido em pesquisas qualitativas. Surgiu, em contraste, a possibilidade de uma *análise difrativa dos dados*, descrito da seguinte forma por Mazzei:

(...) um foco na codificação, ou ao menos uma análise que se baseie apenas em codificação, resulta em um relato concentrado na “repetição do mesmo” no interior de categorias, a medida que os pesquisadores vão aderindo ao imperativo de codificação para alcançar uma “saturação dos dados.” Uma **análise difrativa**, no entanto, enfatiza a diferença ao buscar abrir os dados (e as categorias inerentes à codificação) por meio do decentramento e desestabilização das pretenções de verdade, manifestas no trabalho humanístico liberal sobre a identidade, e necessário à pesquisa qualitativa convencional: sujeito, interpretação, similaridade categórica e assim por diante. (MAZZEI, 2014, pág.743, tradução nossa)<sup>20</sup>

<sup>19</sup> Podemos traduzir como *Para além de um sentido fácil: uma análise difrativa*.

<sup>20</sup> “(...) a focus on coding, or at least an analysis that relies only on coding, results in a reporting that focuses on “sameness” within categories as researchers adhere to the coding imperative to reach “data saturation.” A diffractive analysis, however, emphasizes difference by breaking open the data (and the categories inherent in coding) by decentering and destabilizing the tropes of liberal humanist identity

Na intenção de fazer um caminho que fosse além de um simples agregamento dos dados em categorias fixas de análise, as quais geralmente remetem a certas noções já batidas dentro do marco moderno, as pesquisadoras tentaram explorar a possibilidade, já concebida por Karen Barad (2007), de uma análise difrativa: diferentes abordagens teóricas poderiam ser evocadas para tratar de diferentes elementos :

Implicar-se na análise difrativa não significa produzir camadas a partir da codificação dos dados, ou mesmo encontrar "um" conceito teórico para lidar com um assunto, mas se embrenhar ou "conectar" dados em teoria, e teoria em dados (Jackson & Mazzei, 2012), resultando em multiplicidades, ambigüidades, e subjetividades incoerentes. Não se trata de tematizar ou codificar de acordo com um teórico ou conceito. Se trata, ao contrário, do momento de ligar, de ler-dados-enquanto-pensa-a-teoria, de entrar no conjunto , de produzir novos conectivos. (MAZZEI, 2014, pág.743, tradução nossa)<sup>21</sup>

Em um outro artigo, intitulado *Voice without a subject* (2016)<sup>22</sup> , Mazzei partirá da noção de “corpo sem órgãos” (DELEUZE;GUATTARI; 1983), para propor o que seria uma “voz sem sujeito”. Ela inicia indagando:

Que tipo de voz pode ser cogitada, uma vez que a voz já não tem de estar presente emanando de um sujeito único, essencialista, um "Eu" consciente de si mesmo? (MAZZEI, 2016, pág. 2, tradução nossa)<sup>23</sup>

Esta voz sem sujeito, não localizada, dispensa a orientação para “cavar” a identidade dos sujeitos que entrevistamos, fazê-las "manifestarem-se" pela sobreposição coincidente dos dados,utilizando as referências que se acredita apropriadas. Um exemplo disto, segundo Mazzei, seriam os estudos de campo, que

---

*work necessary in conventional qualitative research: the subject, interpretation, categorical similarity, and so on.*”

<sup>21</sup> “ *To engage in a diffractive analysis is not to layer a set of codes onto the data, or even “a” theoretical concept for that matter, but is to thread through or “plug in” data into theory into data (Jackson & Mazzei, 2012) resulting in multiplicity, ambiguity, and incoherent subjectivity. It is not a matter of coding or thematizing according to a theorist or concept. It is instead a moment of plugging in, of reading-the-data-while-thinkingthe-theory, of entering the assemblage, of making new connectives.*”

<sup>22</sup> Podemos traduzir como *Voz sem sujeito*.

<sup>23</sup> “*What kind of voice can be thought once voice no longer has to be present, emanating from a unique, essentialist subject, (“I”) conscious to itself?*”

buscam se concentrar em um entendimento contextual (social, cultural, de vida), exterior e determinista, a fim de compreender melhor quem são os sujeitos.

Por outro lado, a pesquisadora busca também superar o paradigma humanista, encontrando meios de desmistificar a voz que emana de um sujeito, uma voz sem contradições e sem nenhum grau de complexidade (diria, uma voz não humana):

A voz como presente – estável, autêntica e autoreflexiva – é carregada de propriedades humanistas e, portanto, unida a um indivíduo (seja esse indivíduo teorizado como coerente e estável, ou fragmentado e em processo de transformação). Esta não é uma voz que "rompa hábitos" em relação à noção de subjetividade. Esta é uma voz de um sujeito que ainda está "lá" para ser pesquisado, resgatado e libertado. Esta é a voz que narra uma experiência fixada em um momento no tempo. (MAZZEI, 2016, pág. 5, tradução nossa)<sup>24</sup>

Lidar com os sujeitos da pesquisa como se suas falas fossem unívocas em si acaba por deitar fora uma série de outros elementos importantes. Na tentativa de depurá-las, estas metodologias buscam neutralidade e validade universal. Mas Mazzei crítica a postura essencialista presente nessas práticas de pesquisa:

Recusar-se a usar práticas metodológicas que tentem resgatar e libertar a voz requer um repudiamto da voz humanista — dissociando a voz de um sujeito que "sabe quem ela é, diz o que ela quer dizer, e quer dizer o que ela diz" (MacLure, 2009, p. 104). Tal desarticulação da voz humanista abre a voz que pensa não como uma "coisa", nem como algo fixo, mas simplesmente a voz como um processo de acoplamentos e conexões; voz como um devir, ou um devir-voz. (MAZZEI, 2016, pág. 5, tradução nossa)<sup>25</sup>

Devemos levar em consideração não a voz que tenta inscrever e traduzir a experiência como voz singular e distinta, mas pensar “a voz como superfície na qual se inscreve todo um processo de produção” (MAZZEI, 2016, pág.9). Uma voz onde atuam forças, um conjunto de vozes que compõem uma enunciação.

---

<sup>24</sup> “ *Voice as present, stable, authentic, and self-reflective is laden with humanist properties and thus attached to an individual (be that individual theorized as coherent and stable or fragmented and becoming). This is not a voice that “breaks habits” in relation to subjectivity. This is a voice of a subject, still “there” to search for, retrieve, and liberate. This is the voice narrating an experience fixed in a moment in time*”.

<sup>25</sup> “ *Refusing to use methodological practices that attempt to retrieve and liberate voice requires a repudiation of the humanist voice—decoupling voice from a subject who “knows who she is, says what she means and means what she says” (MacLure, 2009, p. 104). Such a disarticulation of the humanist voice opens up thinking voice not as a “thing,” nor as fixed, but voice as a process of couplings and connections; voice as becoming, or becoming-voice.*”

Ao focar a atenção no acontecimento, na ruptura, é então o devir que estamos colocando em jogo, não localizado em um passado, presente ou futuro do sujeito. Só o devir é capaz de romper e durar para além de qualquer linearidade espaço-temporal (DELEUZE, 1974).

Se o passado é composição, ele se compõe não na psique de um sujeito, mas existencialmente, na temporalidade própria da existência. A memória está trabalhando no presente enquanto potência de transformação, e o passado já não é passado: ele passou a alguém. Quando passou, marcou e continua a passar e nos marcar de diferentes formas, produzindo outros sentidos.

Ao entrevistar, que voz é essa que buscamos, então? Mazzei fala em uma “voz ontológica”, que se encontra precisamente na produção de subjetividade, e não incide de forma exclusiva e única sobre quem enuncia. Sustenta que devemos estar atentos às “linhas de articulação”: uma voz que devém no exato momento de sua própria invenção, sua gênese.

Encontramos um outro artigo de Mazzei, intitulado *A voice without organs*<sup>26</sup>(2013), no qual ela buscou explicitar um pouco mais, a partir de sua própria experiência com entrevistas, o que pode ser realizado desde uma perspectiva pós qualitativa, pós humanista e pós positivista.

Deve ser levada em conta antes de tudo a própria materialidade do discurso – o discurso enquanto prática, e não como algo distante daquele em quem incorpora. Na ontologia deleuziana/guattariana, não há indivíduo consciente de si, plenamente presente a si e absolutamente coerente consigo mesmo. Interessa, portanto, investigarmos aquilo que não coincide com um organismo organizado –uma vida tornada própria, autoconsciente, emanando um sujeito; e sim um conjunto de forças, desejos e intensidades fluídos que estão implicados no próprio acontecimento presente da entrevista.

A este conjunto de forças e intensidades Deleuze e Guattari denominaram “máquina desejante” (DELEUZE; GUATTARI, 1983). Se tratam das produções e conexões capazes de ligar estas correntes. Não há uma subjetividade específica ou um centro, por assim dizer; há sim uma contínua desterritorialização que nos possibilita transformação, proliferação e devires (MAZZEI, 2013, pág. 5).

---

<sup>26</sup> *Uma voz sem órgãos*

Pensamento se movimenta, se desloca, mas não há sujeitos. Se queremos acompanhar estes movimentos, trata-se de liberar o pensamento das imagens organizadas, das representações. O que está em jogo para o que investiga não é identificar seus entrevistados, mas levar em consideração um conjunto de coisas: a pesquisadora, o conteúdo, os participantes, a teoria, a análise.

Aprendi que limitar os dados das entrevistas às palavras faladas e não atender às palavras que pareciam presentes na sua ausência limita a produção de conhecimento. (MAZZEI, 2013, pág.3, tradução nossa)<sup>27</sup>

Mazzei se refere à voz como o sujeito coerente, capaz de enunciar a si mesmo de forma a ser compreendido pelo(s) outro(s). Quando esta voz não se faz presente de uma maneira organizada, somos capazes de perceber a **dissonância** entre aquilo que seria uma linha narrativa e certos ruídos presentes nessa narrativa. O que poderia ser compreendido como ruído? Os silêncios, os gaguejos, os elementos que escapam ao nosso controle, algo que sobressai aqui e ali diante em relação à linearidade anteriormente impostada.

Diz Mazzei que na tradição humanista, o agenciamento da entrevista é compreendido dentro de uma perspectiva de intencionalidade dos sujeitos envolvidos, como se eles tivessem absoluto domínio e controle sobre quem são, o que falam e a coerência de seus discursos. A vontade prevalece sobre qualquer possibilidade de que algo outro anteceda o enunciado em si.

No pós-estruturalismo, o foco sai do sujeito mas permanece ainda uma tentativa de elocubrar os discursos de acordo com certas funções que os dispõem de maneira ordenada segundo um tratamento analítico, que leva em consideração as formações discursivas e as práticas culturais. Permanece certa reflexividade<sup>28</sup> que assume a postura de saber, numa tentativa de dar-se conta de si e buscar uma autenticidade.

No pós-humanismo, o agenciamento é concebido de forma a evitar recair na ideia de um sujeito humanista, que ainda se fazia presente em algumas dessas análises pós estruturalistas. O agenciamento surge na interação, levando em conta

---

<sup>27</sup> “ *I learned that limiting interview data to spoken words and not attending to words that seemed present in their absence limits knowledge production.*”

<sup>28</sup> Sobre a questão da reflexividade, Mazzei cita Donna Haraway: “*Reflexivity has been recommended as a critical practice, but my suspicion is that reflexivity, like reflection, only displaces the same elsewhere, setting up worries about ... the search for the authentic and really real*” (citado em BARAD, 2007, pág. 71)

uma série de elementos que se colocam em jogo no momento mesmo da entrevista, sendo uma abordagem mais inclusiva do que as anteriores.

Puxando este ponto da análise de Mazzei para pensar sobre a possibilidade de verificá-lo na proposta de entrevista com outros professores, a consideração a ser feita parece ser: deixar entrar outros elementos além das categorias que parecem se impor, como professores, professores de Filosofia, professores de Filosofia do ensino médio, que falam sobre um assunto em questão.

Buscar entradas para esses outros elementos, presentes ou ausentes em nossas falas, como talvez tenham sido, por exemplo: um certo sentido processual do trabalho que desenvolvemos; as interrupções que desestabilizam e desalojam um trabalho; os agenciamentos que nos levam a outras concepções do que fazemos; as condições materiais para concretiza-lo ou desenvolve-lo; os indivíduos provocados por novas formas de organização e distribuição do trabalho; as conexões entre os indivíduos diante de situações macropolíticas; uma certa tensão entre o trabalho realizado com filosofia na universidade e no ensino médio; micropolíticas e tentativas de singularização do trabalho; o tempo e espaço para estabelecer trocas, contatos, redes dentro de uma racionalidade profissional; certa culpa em relação ao que não pode realizar; defesa do ensino da disciplina de filosofia no ensino médio diante de um quadro que o coloca em risco; relação com a instituição na qual trabalhamos; relação com as prescrições curriculares e possibilidade de injeção de outros currículos.

Há de se considerar que minha trajetória é obviamente também atravessada por muitos desses elementos, o que talvez fique mais claro a medida que tenho escrito sobre ela ao longo desta investigação. O entrevistador, ao entrevistar, deve se compreender como produzido por algo que o leva ao agenciamento, ao contato com os outros elementos que se farão presentes na entrevista, podendo ele mesmo sofrer modificações. Também, como produzindo coisas novas ao realizar a própria entrevista. Como diz Mazzei, afetamos e somos afetados pela discursividade que investigamos, produzimos um material que interfere diretamente nesta discursividade – o que constitui uma intervenção direta no foco da pesquisa.

Sobre a questão da discursividade caberia dizer que, segundo Foucault (1970), o autor de um discurso não deve ser confundido com o sujeito falante; o autor do discurso é, antes, um “princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência”. (FOUCAULT, 2008, pág. 26).



No texto da sua aula inaugural no Collège de France, *A ordem do discurso*, ele afirma que “ esse discurso não voga em toda parte nem de modo constante: existem, ao nosso redor, muitos discursos que circulam, sem receber seu sentido ou sua eficácia de um autor ao qual seriam atribuídos”.

Para Foucault, o discurso é algo que se almeja para tomar o poder. Ele funciona segundo uma vontade de verdade – expressão que toma por empréstimo de Nietzsche – que, “ como os outros sistemas de exclusão, apóia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia” (pág.17).

No entanto, na maior parte das vezes não seríamos capazes de nos dar conta desta vontade de verdade que perpassa os discursos. Segundo Foucault, a “vontade de verdade, essa que se impõe a nós há bastante tempo, é tal que a verdade que ela quer não pode deixar de mascará-lá”. (pág. 20). O que podemos tentar é “questionar nossa vontade de verdade; restituir ao discurso seu caráter de acontecimento; suspender, enfim, a soberania do significante” (pág. 51).

Para além de uma discursividade comum perpassando a fala dos sujeitos que enunciam, salienta Mazzei (2003), há, portanto, muitos outros elementos humanos e não humanos presentes e ausentes, e que devem ser destacados: forças econômicas; o que é próprio de cada história pessoal; teorias que engendram questões; informações já produzidas e analisadas pelos sujeitos. No caso desta pesquisa, por exemplo, poderíamos pensar que no acontecimento da entrevista outros professores e professoras de filosofia se fizeram presentes ou ausentes naquilo que falávamos ou, mesmo, optávamos por não mencionar.

Mazzei (2003) diz que talvez tenhamos que dar “mais atenção (...) ao “ onde” da entrevista, ao “se” da entrevista e ao “quando” da entrevista<sup>29</sup>” (2003, pág. 19, tradução nossa). Quem sabe, talvez, ao buscar desenvolver uma forma de percepção háptica (uma maior sensibilidade às forças que atuam e se materializam no próprio acontecimento das entrevistas), conseguiríamos tencionar, de alguma forma, os limites e possibilidades deste procedimento metodológico?

O que busquei realizar como procedimento de análise do material das entrevistas foi um entrelaçamento forjado da minha escrita, das minhas leituras de

---

<sup>29</sup> “Perhaps more attention needs to be given to the where of the interview, and the when of the interview, and the if of the interview”.

diferentes autores, que nem sempre trabalham no mesmo marco teórico, das falas (minha e dos participantes da pesquisa) e das conversas, através dos quais se foram engendrando linhas de fuga relativamente ao ensino da Filosofia.

Busquei destacar elementos comuns, que de alguma forma permeavam as nossas falas traçando linhas de discursividade; no entanto, estas linhas acabavam por se “metabolizar” junto a outros elementos transversais, transbordando a intencionalidade das narrativas e produzindo **ressônancias** nas questões de pesquisa.

Foi possível acompanhar, até certo ponto, um processo de constituição destes trabalhos, como uma forma de transdução<sup>30</sup> (SIMONDON, 1989).

## 2.4 A escrita e o cuidado de si.

No que diz respeito o processo da escrita, busco levar em consideração os elementos que já destacamos até aqui, mas também partirei de outras referências: FOUCAULT (1992); BUTLER (2015); AQUINO (2011); MASSCHELEIN; SIMONS (2014) – em textos em que esses autores buscam problematizar a prática de uma ‘escrita de si’ enquanto experiência ética, estética e política, relacionando o ‘cuidado de si’ ao ‘cuidado do outro’.

Parto da leitura de um pequeno texto de Foucault, *A escrita de si*, para buscar aprofundar a questão. Foucault, neste texto, presente na obra *O que é um autor?* (1992), realiza uma análise sobre os exercícios de escritas de si, *askesis*, presentes na antiguidade clássica em Pitágoras, Sócrates e nos filósofos das escolas helênicas. Sobre tais exercícios, ele diz:

Nenhuma técnica, nenhuma aptidão profissional podem adquirir-se sem exercício; também não se pode aprender a arte de viver, a *tekne tou biou*, sem uma *askesis*, que é preciso entender como um adestramento de si por si mesmo: aí residia um dos princípios tradicionais aos quais, desde há muito, os Pitagóricos, os Socráticos, os Cínicos tinham dado grande importância. (FOUCAULT, 1992, pág. 133).

A escrita de si está sendo pensada por Foucault como um trabalho cujo intuito é atingir a excelência. Mas não a excelência no desempenho de um determinado ofício

---

<sup>30</sup> Segundo Simondon (1989), transdução é uma operação física, biológica, mental, ou social, pela qual uma atividade se propaga gradativamente no interior de um domínio. A operação transdutiva é definida ainda como uma individuação em progresso.

ou atividade, da qual falava Aristóteles na obra “Ética a Nicômaco”, e sim a excelência no que diz respeito ao aperfeiçoamento da própria vida – o desenvolvimento de uma arte de viver, uma certa disposição para colocar em prática um modo de vida, fazendo pensamentos e ações convergirem.

Debruçar-se sobre a vida a fim de torná-la uma questão, é o que está em jogo na escrita de si resgatada neste estudo – o que seria, em seu contexto de surgimento, uma atitude prática realizada por meio de uma série de exercícios do pensamento: meditação, memorização, exame de si, permanecer em silêncio ou escutar o outro.

Foucault nos fala sobre como a ‘escrita de si’ foi sendo apropriada de diferentes maneiras pela tradição. Séculos adiante de suas origens, será empregada pelo cristianismo na prática da confissão, consistindo em técnicas ascéticas de purificação da alma. Tentava-se registrar ações e pensamentos, para “revelar os movimentos da alma” e “dissipar a sombra interior” (pág. 132). No entanto, ainda na época da Grécia antiga e um pouco mais tardiamente, com os estóicos romanos (Sêneca, Epicteto e outros), a escrita de si ganha relevo através de duas práticas distintas: como exercício individual (os *hypomnemata*), e como troca de correspondências.

Nas *hypomnemata*, buscava-se anotar “citações, fragmentos de obras, exemplos e ações de que se tinha sido testemunha ou cujo relato se tinha lido, reflexões ou debates que se tinha ouvido ou que tivessem vindo à memória.”(pág. 136) Partindo da noção de experiência como algo que atravessa a vida, implicando-a, podemos aqui pensar que os registros dos *hypomnemata* concentravam-se nos acontecimentos, à medida que eles pudessem ser não apenas recordados, mas propriamente incorporados como modos de subjetivação. Não estava em jogo apenas descrever, fato a fato, aquilo que havia ocorrido a si, mas sim, ao tomar nota dos eventos, pensamentos e ações, apropriar-se daquilo que seria capaz de provocar uma transformação de si mesmo. Foucault diz que os *hypomnemata*:

não devem (...) ser entendidos como diários íntimos, ou como aqueles relatos de experiências espirituais (tentações, lutas, fracassos e vitórias) que poderão ser encontrados na literatura cristã ulterior. Não constituem uma “narrativa de si mesmo”; não têm por objectivo trazer à luz do dia as arcana conscientiae cuja confissão – oral ou escrita – possui valor de purificação. O movimento que visam efectuar é inverso desse: trata-se, não de perseguir o indizível, não de revelar o que está oculto, mas, pelo contrário, de captar o já dito; reunir aquilo que se pôde ouvir ou ler, e isto com uma finalidade que não é nada menos que a constituição de si. (FOUCAULT, 1992, pág. 137)

Implicavam em um certo desvio em relação ao passado, aos grandes feitos e ações históricas monumentais, daqueles que porventura fossem considerados grandes figuras dentro de um dada tradição canônica; demandavam, antes, um cultivar-se a si mesmo, um cuidar de si; aprender a conviver bem com a solidão. Esses exercícios eram parte de uma prática de auto formação, a formação de um *ethos* próprio – observando-se, percebendo-se e tomando atitudes por meio de um exame de si. Ao mesmo tempo, tratava-se de uma estética da existência<sup>31</sup>, já que na realização destas práticas estava em jogo esculpir um modo de vida singular.

Seria necessária uma certa moderação desse *ethos* que permitisse notar o momento limítrofe em que aquilo que se aprendia através das falas e ações dos outros já fosse considerado o suficiente, sendo possível então constituir algo a partir de si mesmo. Neste sentido, Foucault evoca uma reflexão de Epicteto:

Pouco importa, diz Epicteto, que se tenha lido ou não Zenão ou Crisipo inteiros; pouco importa que se tenha discernido exactamente aquilo que eles quiseram dizer, e que se seja capaz de reconstituir o conjunto da sua argumentação". O caderno de notas é regido por dois princípios, que poderíamos chamar: "a verdade local da máxima" e "o seu valor circunstancial de uso". (...) O essencial é que ele possa considerar a frase escolhida como uma máxima verdadeira naquilo que afirma, conveniente naquilo que prescreve, útil em função das circunstâncias em que nos encontremos.(FOUCAULT, 1992, pág. 142)

O trabalho do cuidado de si consiste em reunir, recolher fragmentos dispersos, a fim de dá-los alguma consistência; mas também em compor, inventar a partir desses fragmentos, "(...) unificar esses fragmentos heterogêneos por intermédio da sua subjetivação no exercício da escrita pessoal" (pág. 143).

Este movimento de apropriação pode nos remeter também a uma atitude algo antropofágica: nos dispormos a incorporar (fazendo convergir em nós mesmos) elementos apropriados de outros lugares, e não apenas manter os retratos intactos. Deixar reverberar esse conjunto de vozes assimilado, de forma a possibilitar a emergência de algo outro a partir desta experiência.

---

<sup>31</sup> Foucault: *"Esses exercícios fazem parte do que podemos chamar de "estética de si". Pois não temos de assumir uma posição como aquela de um juiz pronunciando uma sentença. Podemos nos portar em relação a nós mesmos no papel de um técnico, um artesão, um artista que, de tempos em tempos, para de trabalhar, examina o que faz, lembra-se das regras da arte e as compara com o que realizou até ali"* FOUCAULT, Michel. *Fearless Speech*. Organização de Joseph Pearson. Nova York: Semiotext(e), 2001, pág. 166.

A segunda prática comum de escrita na antiguidade – a correspondência – faz referência ao cuidado do outro como uma prática relacionada ao cuidado de si. Consistia em enviar cartas mutuamente, numa dinâmica de reconhecimento (pág. 151), já que a carta era um “dar-se a ver” perante o outro. Foucault afirma:

A carta enviada atua, em virtude do próprio gesto da escrita, sobre aquele que a envia, assim como atua, pela leitura e a releitura, sobre aquele que a recebe. Esta dupla função faz com que a correspondência muito se aproxime dos *hypomnemata* e com que a sua forma frequentemente lhes seja muito vizinha.(FOUCAULT, 1992, pág. 146).

Ao escrever a um outro, busca-se exercitar a si mesmo. Sêneca fala: “(...) a ajuda alheia é sempre necessária ao labor da alma sobre si própria” (pág. 147). É também uma forma de instrução, pois ao “abrir a sua porta àqueles a quem se tem esperança de tornar melhores (...) quem ensina instrui-se” (pág. 147).

Podemos pensar então que há algo de pedagógico neste gesto, já que a escrita torna-se não apenas uma ação, mas uma inter-ação: trata-se de uma interação do tipo que busca apresentar ao outro algo que o auxilie a cuidar de si mesmo. Diz Foucault que a correspondência “faz o escritor ‘presente’ àquele a quem a dirige (...), presente de uma espécie de presença imediata e quase física” (pág. 150); é ela que permite fazer “aparecer o rosto próprio junto ao outro”(pág. 151).

Judith Butler (2015), na obra *Relatar a si mesmo – crítica da violência ética*, faz uma análise da problemática do cuidado de si em Foucault. Cabe ressaltar que a questão do cuidado de si é mais plenamente desenvolvida em Foucault em uma de suas últimas obras, *A hermenêutica do sujeito* (2006).

O que nos interessa destacar na análise de Butler sobre a noção de cuidado de si foucaultiana é como ela busca acompanhar o aspecto ético contido aí. Butler compreende, com Foucault, que o exame de si implica em um “modo de aparição pública” (2015, pág. 147). Mas é um tornar-se público de algo não ainda constituído, mas que permanece se constituindo ao longo do próprio processo de exteriorização. Desta forma, a reconstrução de uma interioridade em uma exterioridade, da qual fala Foucault (2006, pág. 169), é um modo de reflexividade que se articula como prática social e ética.

Butler (2015) afirma que é impossível se constituir como sujeito deixando de considerar as inflexões que caracterizam as interações sociais, a chamada

“sociabilidade” circundante que nos atravessa (pág. 147), ainda que seja possível escolher desde que regime de sociabilidade pretendemos nos constituir como sujeitos.

É preciso observar as “bordas” desde as quais as subjetividades são produzidas. Afirma Butler que “a história que o sujeito tem é aquela em que a razão assume determinadas formas, em que a racionalidade foi estabelecida e instituída com certas condições e certos limites”. (pág. 149). No entanto, o sujeito “só pode ser dentro de certas formas de racionalidade”, ainda que seja capaz de dispor para si mesmo, por meio de um exercício de auto reflexão, o regime específico de verdade desde o qual pretende se constituir.

Seria fortuito aqui introduzir a questão da liberdade em Foucault, e porque empenhamos o conceito de "espaço de liberdade" no título desta pesquisa. É sabido que Foucault evita definir liberdade. Para Foucault, não existe liberdade enquanto estado que se alcança logo após termos removido tudo aquilo que se apresenta como restritor ou opositor em nossos caminhos. A liberdade é muito mais uma atividade, uma prática, um "trabalho em curso"(TAYLOR, 2018, pág.15)<sup>32</sup>.

Isto quer dizer que, para ele, liberdade não se opõe ao poder, mas se funde a este, em seus modos de produção. Pode ser criadora desde uma certa forma de subjetivação que se dá nas linhas e arranjos de poder. A questão, para nós, seria mais sobre saber como manter essas relações de poder abertas e dinâmicas; como navegá-las, e não sucumbir a elas (TAYLOR, 2018).

Para entender liberdade em Foucault poderíamos distinguir primeiramente duas noções tradicionais de liberdade: as noções de liberdade metafísica e liberdade política(MAY, 2018, págs. 97-113) . A primeira é um estado do qual o sujeito poderia ou não desfrutar, o qual afirma-se através da negação de que a vida humana seja inteiramente determinada por fatores externos. A segunda diz respeito às "liberdade que a pessoa possua ou não como um membro da sociedade" (MAY,pág.99).

O argumento do primeiro tipo de liberdade é falível sempre quando se considera a possibilidade de que, mesmo tendo diante de si um espectro amplo de escolhas, os sujeitos sejam sistematicamente compelidos a ser, pensar sobre si mesmos e se portar de uma forma específica. Esse reforço contínuo demanda então que pensemos em um outro tipo de liberdade, que nos permita perceber de que formas nos desvencilhamos deste contínuo reforço.

---

<sup>32</sup> in Michel Foucault:conceitos fundamentais, págs. 9-19.

É daí que surge a noção de *práticas de liberdade* em Foucault: que cada um pense sobre quais são as forças que lhe restringem, que lhes moldam de maneira sistemática. É apenas através de um exercício, uma prática atenta e crítica, que podemos abrir espaço para outros modos de existência. Não se trata de um exercício metafísico ou filosófico, mas inerentemente político.

É preciso indagar, portanto, não se somos livres, mas qual precisamente é o nosso legado histórico e de que maneira ele atua sobre a maneira que nós somos atualmente. Há, por um lado, restrições que nos governam externamente, que impõem ou sugerem certos modos de ser e pensar. Mas, por outro, há também constrições, já que nosso desejo e modo de estar no mundo é também inoculado, exercendo internamente um contínuo trabalho de produção de si mesmo, ao modo de um automatismo.

Apenas o sentido e o acontecimento provocariam rugas, rupturas, produziriam brechas nesses modos autômatos de ser; na mesma medida em que libertam, também desviam e criam. Foucault fala, então, da necessidade de:

(...) conseguir compreender a razão pela qual e como isso-que-é poderia já não ser isso-que-é. Nesse sentido, qualquer descrição deve sempre ser feita de acordo com estes tipos de fraturas virtuais que abrem os espaços da liberdade entendida como um espaço de liberdade concreta, ou seja, um espaço de possível transformação.(FOUCAULT, 1990c: 36).

Desta forma, mesmo a possibilidade de que não sejamos sujeitos poderia ser experimentada. Mas, fato é que boa parte das vezes nos colocamos perante o mundo desde a posição de sujeitos, o que dificulta o exercício das práticas de liberdade. Isto porque essas práticas dependem de uma certa abertura e de uma imaginação fabuladora, capaz de criar o irreconhecível, o irrepresentável dentro do mundo que já nos circunda, que trabalha muito a partir de categoria individualizantes e pouco problematizadoras.

A questão da liberdade em Foucault é, então, uma questão ético-política: não se deixar determinar por lógicas de poder; escapar delas, resistindo a seus argumentos, suas perspetivações, seus modos de subjetivação, sempre quando estes imobilizem a potência de vida. Ainda assim, mesmo a resistência é uma expressão de poder, pois o poder nos assiste fornecendo as ferramentas que possibilitam a crítica (FOUCAULT, 1979).

Nesta pesquisa nos interessa pensar se nós, professores, temos podido realizar, através de um olhar atento sobre nós mesmos e nossas práticas, e de uma abertura ao desconhecido e indeterminado que pode ser parte integrante e produtora de nossas trajetórias, esta relação com a liberdade que é uma relação prática, onde esculpimos um outro modo de existência e um modo próprio de estar com e de educar. Se abrimos espaços de liberdade em nossos caminhos, conseguimos fazê-lo sozinhos? Ou outros elementos intercedem em nosso favor nesse sentido? De que forma? Pois parece que cada um teria algo de singular a relatar sobre suas próprias experiências e encontros.

Devemos suspeitar que uma auto consciência plena a respeito de que sujeito é este no qual estamos sempre nos constituindo é algo de um distante alcance. Com base no que fala Foucault, Butler afirma que “o sujeito não pode fornecer plenamente os fundamentos de seu próprio surgimento. O relato que faz de si mesmo revela que ele não conhece todos os motivos que agiram sobre ele e nele naquela época.”(pág. 150). Seria preciso levar em conta, segundo Foucault, não apenas quais são as formas de racionalidade que circulam por meio dos regimes de verdade em vigor, mas também a maneira como a reflexividade do sujeito é ativada diante de um modo específico de racionalidade.

Essa forma de racionalidade forcluírá outras, de modo que os sujeito só será conhecível para si mesmo nos termos de uma dada racionalidade, historicamente condicionada, deixando aberta e sem análise a questão de que outros caminhos poderia ter existido ou poderão ainda existir no decorrer da história. (BUTLER, 2015,pág. 153)

No entanto, o exercício da função crítica do pensamento (BUTLER,2015, pág. 154) é um elemento chave para reflexionar que regime discursivo é este desde o qual partimos, e que outros caminhos não se constituíram como modo de existência por conta da exclusão operada por este mesmo regime. Então, o que acontece quando pretendemos enunciar a verdade sobre nós mesmos? Há uma problemática presente aí, pois ao pretender dizer a verdade sobre si, acaba-se suspendendo uma relação crítica com o regime de verdade no qual se vive, a ordem discursiva desde a qual nos constituímos (BUTLER,pág. 155).

Como vimos anteriormente, segundo Foucault o discurso é algo que almeja tomar o poder – constitui-se enquanto dimensão política. Segundo ele, é preciso



perceber que não se está “(...) apenas comunicando a verdade quando digo a verdade. Também estou exercendo o poder do discurso, usando-o, distribuindo-o, tornado-me o lugar de sua transmissão e replicação” (pág. 159).

Ao relatar a si mesmo, o que está operando através da relação ética de si consigo mesmo é uma determinada configuração do poder nas relações existentes. Butler observa, no entanto, que:

Se a questão do poder e a necessidade de dizer a verdade sobre si estão interligadas, então a necessidade de fazer um relato de si requer que se recorra ao poder, de modo que poderíamos dizer que a exigência ética dá origem ao relato político, e que a ética destrói sua própria credibilidade quando não se torna uma crítica. (BUTLER, 2015, pág. 158)

A crítica seria a única alternativa capaz de assegurar alguma credibilidade ao relato, já que ela é esta inflexão sobre o discurso que permitiria inquirir a sua própria forma de constituição. Esta relação crítica só pode ser efetuada quando o movimento de inflexão não é algo que atende apenas a uma expectativa externa, mas a uma espécie de clamor interno pela própria reflexividade como auto constituição, partindo do sujeito que enuncia.

Ao recordar a forma como Sócrates costumava interpelar seus interlocutores, Foucault compreendeu estar em jogo uma espécie de relação pedagógica, já que através de um cuidado de si – atendendo ao clamor de sua própria verdade – Sócrates convidava o interlocutor a também exercitar o seu próprio cuidado de si. Esse gesto parresíástico e simultaneamente pedagógico de Sócrates – procurando enunciar uma verdade sobre si através de indagações – era, ao mesmo tempo, manifestado publicamente, como um cuidado do outro.

Mencionando Foucault<sup>33</sup>, Butler afirma que o que Sócrates almejava não era que seu interlocutor chegasse a um nível de maior conhecimento ou de maior autopercepção, mas que ele se tornasse capaz de “(...) *interiorizar* essa luta parresista – batalhar dentro de si mesmo contra suas próprias falhas e ser consigo mesmo do mesmo modo que Diógenes [filósofo cínico] fora consigo” (pág. 161). Segundo Foucault, “o alvo dessa nova parresía não é persuadir a Assembléia, mas convencer de que se deve cuidar de si e dos outros; isso significa que se deve mudar de vida” (FS, p.106).

---

<sup>33</sup> Refere-se aqui a uma compilação da obra de Foucault em língua inglesa: FOUCAULT, Michel. *Fearless Speech*. Organização de Joseph Pearson. Nova York: Semiotext(e), 2001. (pág 133)

A ex-posição de si socrática, ao modo parresiástico, consistia em uma chance de testar se o relato parecia correto aos demais, se estes o compreendiam; também funcionava como um modo de aparição pública da relação pedagógica, que se constituía como manifestação social (pág. 166). Neste movimento de tornar-se reconhecível pelos outros na aparição pública e ao mesmo colocar em jogo os esquemas de inteligibilidade vigentes, brechas poderiam ser abertas para que novos modos de subjetividade tornassem-se possíveis:

Se, segundo Foucault, novos modos de subjetividade tornam-se possíveis, isso não resulta do fato de que existem indivíduos com capacidades especialmente criativas. Tais modos de subjetividade são produzidos quando as condições limitadoras pelas quais somos feitos provam-se maleáveis e replicáveis, quando determinado si-mesmo arrisca sua inteligibilidade e reconhecibilidade em um convite para expor e explicar as maneiras inumanas em que o “humano” continua a ser feito e desfeito. Nem toda condição do sujeito está aberta a revisão, pois as condições de formação nem sempre são recuperáveis e conhecíveis, mesmo que sobrevivam, enigmaticamente, em nossos impulsos. (BUTLER, 2015,pág.169)

No livro *A pedagogia, a democracia, a escola* (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014) ocorre também uma problematização das noções de cuidado de si e do outro, pensadas como fundamentos da ação educativa. Esta reflexão será entrelaçada com questões que emergem da filosofia de Hannah Arendt (1972; 2016).

Nas práticas da tradição ascética, segundo os autores, estaria em jogo a possibilidade de “ (...) modificar o modo de ser de alguém e como esse alguém vive no presente”(pág. 11). A questão do presente é uma questão que surge na filosofia arendtiana, uma vez que Arendt considerou que o presente é uma lacuna entre o passado e o futuro, e que a única forma de habitar este presente seria através do pensamento. Esta questão, pensada desde o contexto educativo, deveria demandar um sujeito capaz de agir como“ (...) uma inserção no tempo, um início através do qual as forças (histórica, psicológica, social...) atuam” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, pág. 14).

Ocorre que Arendt identificara uma crise no sistema educacional de sua época (referia-se, naquele momento, ao sistema educacional norte-americano). Esta crise, segundo ela, diria respeito a uma impossibilidade de que a tradição, o passado histórico, fosse capaz de apontar os caminhos futuros a serem traçados pelos sujeitos, e isso abriria uma lacuna a ser preenchida no presente educacional. Diante disto, o sujeito teria a tarefa de “assumir o desafio para viver uma vida verdadeiramente

humana e tentar novamente as palavras (autoridade, liberdade, educação...) e os verbos (viver, amar, falar...)” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, pág. 15).

Entender-se a si mesmo como sujeito da ação, para os autores, coincide com atentar à noção do cuidado de si, da qual fala Foucault. Uma autoformação - que no contexto educativo poderia consistir em praticar alguns exercícios do pensamento. No entanto, eles deixam claro que pensar não seria simplesmente interpretar ou explicar; o único objetivo dos exercícios no pensamento é que se possa ganhar experiência em como pensar; por isso, não conteriam prescrições sobre o que pensar ou que verdades sustentar.

Estar presente no presente implicaria em estar atento ao que acontece, ao que nos acontece. As práticas de si seriam uma maneira de reforçar essa atenção, exercitá-la, experimentá-la no âmbito educativo. Inicia por um despojamento em relação ao próprio conhecimento que acreditamos portar como sujeitos que habitam o universo escolar. Os autores dizem que é necessária uma “ (...) certa pobreza ou limitação de meios auto exercida a fim de desalojar aqueles que participam do exercício para torná-los estranhos”. Este tipo de prática “(...) não tem “fim” claro, nenhum destino”, ela “(...) implica a repetição e a regularidade mecânica, sem ‘sentido’, justamente para descentralizar nossas intenções, para tirar o sujeito do caminho (...) para expô-lo” (pág. 23).

O trabalho de educar não seria, portanto, buscar assegurar que o aluno tenha assimilado suficientemente aquilo que se pretendeu ensinar, transmitir; é, antes, tornar presente algo digno de atenção, manter o que busca em seu caminho, ajudá-lo a que sustente sua vontade. Dizem os autores: “ (...) o mestre é aquele que mantém o homem na infância. Mais ainda, ninguém pode se afirmar como mestre, se sua própria infância, sua própria potência e exposição não são postas em jogo”(pág. 57). Citando (pág. 62) Foucault em “Hermenêutica do sujeito” (2006), quando ele trata do comentário de Sócrates a respeito de Alcibíades: para governar, cuidar dos outros, é necessário antes que se cuide a si mesmo. O que fica problematizado, em termos de relação educativa, é a articulação de um cuidado do outro que demandaria primordialmente um cuidado de si.

Este cuidado com o outro, por outro lado, teria um impacto direto na vida comunitária, no espaço público. Para isso, podemos pegar o exemplo de Sócrates que, segundo KOHAN,

(...) como um professor de filosofia, ocupa uma posição singular e paradoxal: ele cuida de si mesmo não cuidando *ipso facto* de si mesmo, mas cuidando que todos os outros cuidem de si. Então, de certo modo, ele é aquele que cuida, literalmente, de si, mas, de outro modo, ele é aquele que cuida mais do que qualquer um na *pólis* porque cuida que todos cuidem de si. Isto é, de acordo com Foucault, o que torna um filósofo um educador ou Sócrates um professor de filosofia. (KOHAN *In* MASSSCHELEIN; SIMONS, 2014, pág. 200)

Em um artigo de Júlio Groppa Aquino, intitulado *A escrita como modo de vida: conexões e desdobramentos educacionais* (2011), o exercício da ‘escrita de si’ é visto como capaz de produzir dobras nas relações de poder que se dão nos meios institucionais.

Ele realiza uma contraposição inicial entre o cuidado de si como dimensão ética, e o autoconhecimento, como condição moral. Enquanto o cuidado de si é um cuidado do ser, ontológico, o autoconhecimento é um cuidado psicologizante – que, podemos pensar, mais “entifica” os sujeitos do que propriamente restitui-lhes à dimensão existencial, a qual possibilitaria problematizarem seus próprios modos de ser.

Ele alerta para os perigos de se confundir uma ‘escrita de si’ com uma atividade de ensimesmamento, que idealiza uma certa identidade, percorrendo um itinerário fixo – incidindo no autor que busca comunicar a si mesmo, expressar a si mesmo, revelando-se através da escrita. Acabaria sendo mais uma forma de exibição do que de exposição, propriamente. A escrita de si consistiria, ao contrário, em um exercício algo dessubjetivante, dissonante, ambíguo. Diz o autor:

A reboque do pensamento foucaultiano, a escrita de si remeteria a um esforço escultural desmedido em favor de uma dispersão, uma rarefação, e, então, uma elisão subjetivas. (AQUINO, 2011, pág. 246)

Neste sentido, a escrita de si funciona como uma espécie de desconstrução de si, de algo que já fora construído pelo hábito (o autor/sujeito que enuncia). Esta desconstrução possui uma carga própria, que é o caminho pelo qual se constitui a escrita:

A vitalidade de uma escrita prosa ao esquecimento residiria exatamente em sua capacidade de abrigar a gratuidade dos acontecimentos sobre os quais ela se debruça, sem causar-lhes constrangimento ou coação. Ao contrário, trata-se tão somente de se deixar atravessar por eles – engravidar-se deles, quiçá. (AQUINO, 2011, pág. 650)

No contexto educativo a escrita é tradicionalmente apresentada como ferramenta técnica, dissociada da vida, cercada de cuidados formais que acabam por subtrai-la enquanto experiência. A escrita de si, por outro lado, como cuidado de si e do outro, como uma experiência atenta ao acontecimento e àquilo que nos passa, cria um canal heterotópico em meio ao contexto institucional:

Se é verdadeira a premissa foucaultiana de que onde houver relações de poder haverá também resistência e, talvez, criação, deve ser igualmente verdadeira a suposição de que, em meio às práticas escriturais escolares, haverá frestas, dobras, espasmos, devires inventivos. Como dimensioná-los? Antes, como perspectivar a escrita escolar em seu aporte heterotópico, não finalista? (AQUINO, 2011, pág. 652)

A escrita de si, pensada enquanto prática inventiva (porque coloca em jogo o acontecimento da própria vida), não reitera aquilo que já encontramos sedimentado no ambiente institucional; antes, nos possibilita criar um vão, restituir o sentido da escola como "tempo livre", *skholé*, para, quem sabe, criarmos ali outras possibilidades de ser:

O ato de escrever passa, então, a se definir como encorajamento para o deslocamento, sem destinação de véspera, das vidas ali de passagem; vidas decerto comprimidas por quatro paredes seculares, mas igualmente sequiosas pela intensificação das forças nômades que as obrigam a se deslocar rumo à eterna novidade que lhes é requisito; vidas levadas a cabo em meio ao fogo cruzado de ideias e de corpos turbulentos, intemperantes, errantes; vidas como obras abertas, enfim. (AQUINO, 2011, pág. 652)

Busquei pensar, através destes quatro textos intercessores que falam sobre a 'escrita de si', a possibilidade de uma escrita acadêmica que possa se desdobrar antes de tudo como experiência ética e estética de si. Uma escrita-pesquis que não apenas buscasse reproduzir o que já está aí, mas que se arriscasse, se lançasse ao abrir brechas, possibilitando agenciamentos, interligando elementos dispersos a fim de dar-lhes, consistência, sem no entanto estabelecer-lhe sentidos unívocos.

Se o consigo fazer em algum momento desta pesquisa é uma outra questão, mas há uma preocupação por meio do exercício propriamente dito de escrita para que a pesquisa se realize de uma maneira fluida. A linguagem é a morada que dimensiona nosso mundo, segundo Wittgenstein. Skliar (2014) indaga: "Como dizer outra coisa em nossa própria linguagem?" (pág. 30). Desconfiamos que, como não há respostas para tal, teremos de inventar este caminho; arriscar, tentar produzir dobras, testar

novas entradas, fazer pausas, recuos, mergulhos, atravessamentos. A atividade da escrita poderá então ser modulada por suas intensidades e velocidades próprias.

## **CAPÍTULO 3 -TRAJETÓRIAS EM TRÂNSITO: EXPERIÊNCIA E SENTIDO COM FILOSOFIA NA ESCOLA.**

### **3.1 Escrita-memorial.**

Escreverei aqui mais detidamente sobre a minha trajetória com o ensino de Filosofia, buscando fazer uma 'escrita-memorial'. Nesta escrita, me faço acompanhada por outros sujeitos, grupos, livros, instituições, lugares, afetos, pensamentos encontrados no caminho, instaurando um espaço comunitário de subjetivações e de devir. Um pouco deste espaço tenta-se trazer à escrita, reverberando então estas múltiplas vozes.

A fala que aqui perpassa é uma fala limitada – ao compô-la, deixo algo de fora a fim de colocar algo dentro. Prestarei atenção aos limites e fronteiras que se interpõem entre um “dentro” e um “fora”, para incluir e considerar o que pode, por alguma lógica, estar deitando “fora” desde a circunscrição de um “dentro”. Dentre a multiplicidade de vozes já mencionadas, esta será também uma escrita que busca ser inclusiva, não judicativa e um pouco mais generosa, entrelaçada com outras fontes e reflexões que pensam e nos falam acerca de educação, filosofia e do ensino de filosofia nas escolas.

Sou tomada pela sensação de que o exercício de escrita, desde que se intensificou, vai descomprimindo antigos modos de ser e, ao descomprimir, vai possibilitando devires que correm de maneiras anômalas – um processo de transformação onde não se entra e sai o mesmo, onde não há início, meio ou fim. A escrita é um hesitar, oscilando desde a tentativa de alguns esboços até a configuração insuspeitada de um plano de consistência.

Certamente, não pretendo fazer desta escrita-memorial uma resposta para a questão de quem sou e de que trajetória profissional é esta que estou a percorrer. Será uma escrita guiada pelos movimentos de transformação, de subjetivação, movimentos que perpassam diferentes composições e ligações que acabam por estreitar ou alargar os laços compostos com outros. Alguns microgramas afetivos vão surgindo, reclamando maior atenção e concentração, se presentificando e buscando gerar materialidades. O espaço da escrita vai, a cada vez, se tornando um desafio e, ao mesmo tempo, se tornando mais livre para fazer destoarem as marcas que engendraram os modos de subjetivação (e dessubjetivação) neste processo.

A cena gerada sobre a qual vou falar remete a uma das últimas vezes em que estive na escola. Trata-se dos ecos de uma indagação, não exatamente a uma situação vivida: duas alunas de terceiro ano, certamente aliviadas por chegarem finalmente ao último bimestre letivo, adentram a sala de aula onde leio algumas redações dos estudantes. Sentam, nos cumprimentamos, perguntam sobre as notas. No papo, falam sobre o que pretendem fazer ao concluir o ensino médio. Uma delas quer cursar arquitetura ambiental, a outra está em dúvida entre o curso técnico de enfermagem ou seguir os passos daquilo que o pai gostaria que ela fizesse: graduar-se em alguma faculdade, já que ele mesmo não havia podido concluir a dele.

E então, me perguntam o que me trouxe à filosofia. A pergunta me fez pensar sobre como filosofia começou a me interessar, o momento anterior à decisão de cursar uma graduação em Filosofia. Como reportá-lo, deixando claro que cada encontro possuirá seu próprio encanto e risco? Talvez aquilo que fosse dizer ali, dito da maneira que fosse dita, não dissesse muito ao final das contas; pois a diferença maior de um encontro surtia efeito sempre de maneira muito singular na trajetória de cada um. Mas era preciso dizer, explicitar como aquela experiência ocorreu a mim, arriscando o movimento genético deste desejo já engendrado e ali presentificado.

Seria possível, sem remeter às origens de um evento ou qualquer coisa assim, afirmar que eu quis cursar filosofia por achar que o pensamento é uma forte potência que nos destitui de uma concepção naturalizada de mundo e, ao mesmo tempo, nos restitui a possibilidade de investigar questões mais amplas. Filosofar frui de uma atitude inquieta perante o mundo, que pode nos levar a nos deter um pouco mais sobre um universo de coisas que ainda não conhecemos, virando nossas existências de ponta cabeça.

Seria possível também mencionar alguns eventos que já passaram: "Tudo se inicia lá, com uma trajetória acadêmica, com a graduação em Filosofia, e eu a fiz porque..."

A primeira grande imersão que fiz, por assim dizer, poderia me ter ocorrido na época do ensino médio, nas aulas de Filosofia no segundo ano do ensino médio, em uma escola pública tradicional da cidade do Rio de Janeiro. Acho que foi ali que as filosofias (porque são muitas!) despertaram algo em mim, como se dessem vazão a uma certa sensação de estranheza – a possibilidade de desnaturalizar certas verdades através de um exercício crítico, travando conhecimento de conceitos que outros haviam forjado.



[Estranheza: esta sensação também já estava presente em outra atividade que eu buscava desenvolver, a experimentação artística.]

Meus primeiros exames de Filosofia não foram lá bem sucedidos. Superar certa dificuldade em expor o que pensava foi suficiente para me animar a procurar compreender melhor do que se tratava essa nova disciplina escolar.

As aulas de Filosofia do segundo ano eram entusiasmantes. Eu era uma aluna bastante interessada em filosofia na turma. Então, dois colegas que não estavam indo muito bem nos exames pediram para estudar comigo. Realizamos juntos a leitura dos textos que a professora havia passado. Víamos o que era possível compreender, dentro de determinadas problemáticas.

Lembro de ter curiosidade em saber que caminho esses colegas iriam fazer a partir daquelas leituras. Uma delas me pedia para explicar tudo o que eu havia entendido da aula anterior, a qual ela havia faltado. Um outro colega parecia estar ali não apenas pela nota que precisava tirar na disciplina, mas também para entender afinal o que era aquilo.

Em uma de suas aulas, a professora nos passa um trabalho sobre o *O banquete*, de Platão, em que teríamos que produzir individualmente uma releitura do texto. Era o tipo de exercício que eu gostava muito, que envolvia uma atividade fabuladora. Como recriar as personagens de Platão nos tempos atuais? O que cada uma delas falaria a respeito do *amor* – na concepção platônica, o desejo pelo que não se possui?

Lembro também de finalmente ler toda a apostila do colégio quando já havia terminado o ensino médio. Pequenos trechos de obras do Spinoza, Nietzsche, Freud e outros mais, que foram também marcantes.

Descobri que amigos de outro turno gostavam de filosofia, então conversávamos quando nos esbarrávamos no intervalo. Eles compreendiam melhor certos livros e autores, e às vezes eu apenas tentava acompanhar o movimento de seus pensamentos. Em outros momentos, comentava um texto ou outro. Pegava um fio solto do texto, testava a maleabilidade dele. De repente, nas conversas, o que de antes parecia insólito havia se transformado.

Me parece que com essa experiência das leituras, escritas e conversas algo se desdobrava. Assim, junto a estes amigos afeitos às leituras filosóficas e seus desviantes encontros, íamos conversando aqui e ali; lendo e discutindo Nietzsche, Platão, Descartes, Sartre, outros mais. O colégio, rodeado por muitas grades, parecia um espaço mais agradável com essas conversas e trocas.

A turma em que estava era uma turma em geral excelente nos exames de filosofia, em sua maior parte individuais mas, apesar das tentativas da professora de nos integrar um pouco mais em tornos das questões filosóficas suscitadas ainda durante as aulas, não havia muitos desdobramentos no coletivo.

É interessante como ia me aproximando de outras pessoas compartilhando uma busca comum, por filosofia, literatura, música, quase formando uma certa comunidade de interessados em filosofia no colégio, com encontros e conversas que iam tomando a biblioteca, o pátio, os corredores. Tornou-se mais claro não apenas gostar, mas ter até mesmo uma certa afinidade com o que estava aprendendo.

Ia me avizinando dos conceitos. Via que aquilo que Kant chamava de ideia não era o mesmo em Descartes, ou Platão; conceitos pareciam difusos e intercambiáveis, a princípio. Na escola, em outras disciplinas, não costumávamos ser apresentados às coisas assim – geralmente aprendíamos termos genéricos, consensuados pela comunidade científica; a questão era em geral apresentada como ou isso, ou aquilo. Na filosofia, curiosamente, acontecia algo diferente: cada pensamento tinha uma singularidade própria, uma constelação própria de conceitos.

Claro, é preciso falar sobre uma figura importante aí. Meu pai cursou a faculdade de filosofia e era com ele que eu ia tentando esclarecer as dúvidas a medida que elas me surgiam nos meus estudos escolares. Era meu intercessor. Ele conversava sobre assuntos filosóficos com grande intensidade e entusiasmo. Vejo que ele foi um grande mestre não formal, que generosamente me ensinou coisas fundamentais: nas conversas, não tentar estabelecer consensos; colocar em segundo plano o que já se sabe (mesmo ele tendo uma memória muito boa!). Além disso, conversávamos de uma maneira muito horizontal, sem que ele se colocasse no lugar de alguém que soubesse mais do que eu. Ocorria então que essas interlocuções muito instigantes sobre filosofia na escola e fora dela, por intermédio dessas conversas todas, foram criando um campo de consistência.

Como atividade solitária, estudar filosofia era sentida como criar um hiato no tempo impingido pela escola. A princípio, e dependendo do texto e do autor, essa investigação se tornava bem difícil. Ler *A crítica da razão pura* de Kant, por exemplo, sobre a qual um grupo da escola tinha que produzir um trabalho, foi uma experiência bem desagradável neste período. E quando perguntava a alguém sobre o pensamento de Kant, parecia que aquilo se tornava ainda mais confuso em relação ao que já havia compreendido até ali!

Diante desta dificuldade, peguei um caderno e comecei a anotar as palavras que desconhecia. Ia tentando seguir certas pistas que finalmente fizessem a leitura produzir algum sentido para mim. Alguns trechos faziam, finalmente e em algum momento, algum sentido. Lembro de ter percebido a temporalidade bastante variável destas leituras. Que talvez a escolha daquilo que lia, a minha afinidade maior ou menor com uma ou outra maneira de pensar, um ou outro autor, fosse mais ou menos determinante na questão de sua rapidez e fluidez.

Ao longo desta vivência no ensino médio, percebo hoje que fui criando uma espécie de cartografia de leituras, textos, amizades intercessoras. Cartografia ao modo de Deleuze; seguindo pistas, ligando um autor a outro, fazendo seus pensamentos cruzarem em questões que me interessavam (arte, vida, criação). Conversas com outros me traziam elementos novos. Algumas destas leituras me mobilizavam, outras deixava de lado sem pesar.

Lembro que, num certo período do terceiro ano, mesmo com a pressão da proximidade do vestibular costumava ler um capítulo do *Assim falou Zaratustra* a cada noite. Zaratustra era de romper a cabeça! Saboreava aquela leitura, buscando retardar o tempo em que ela seria arrematada e teria que procurar outra. Passei a ler uma série de livros do Nietzsche. Tenho guardadas até hoje anotações daquela época, sobre a *Genealogia da moral* e *O nascimento da tragédia*, que leio achando curiosas recordações, com esta alegria dos encontros potentes da juventude e por perceber como fui sofrendo transformações neste processo.

Assim, foram sendo desbravados outros caminhos, e este plano tão heterogêneo de autores e textos foi se elevando, ganhando novos contornos e maior nível de complexidade. Parecia ter bastante a buscar ainda, parecia promissor este porvir filosófico. Compreendi que, para dar continuidade àquela experiência, um dos caminhos poderia ser cursar a faculdade de Filosofia. Imaginava-me dali a alguns anos como escritora de literatura.

Cursei Bacharelado em Filosofia entre os anos de 2002 a 2008. Na época, sentia mais afinidade com as aulas de filosofia e arte, e as de filosofia antiga. Ao mesmo tempo, buscava desenvolver solitariamente um trabalho artístico. Em contraste com os anos escolares, recordo desses anos universitários como um período um pouco mais opaco se comparado com o anterior. Não participei de grupos de estudo naquela época, mas fiz amizades por ali. Me formei, em 2008, bacharel em filosofia.

No ano de 2008 me graduei também com Licenciatura Plena em Filosofia na UFRJ. Fiz o estágio no CAP da UFRJ, onde travei meu primeiro contato com uma sala de aula de ensino médio já na condição de professora. As aulas que me encantaram foram aquelas nas quais o professor e os estudantes debatiam sobre um livro, um filme, um acontecimento qualquer. Achei a qualidade das discussões muito boa.

Lembro do primeiro dia em que cheguei no colégio para o estágio, onde iria realizar a observação de aula. Não havia muito tempo eu havia sido uma secundarista. Aquela sala de aula pareceu aos meus olhos muito dinâmica. Fiquei ao fundo, anotando minhas percepções e indagações. Infelizmente, não guardei essas anotações comigo, mas lembro que foi interessante ver o engajamento dos estudantes em torno dos problemas filosóficos, e o professor me pareceu sabê-lo conduzir bem.

Tive essa sensação de que a filosofia podia ocupar um espaço importante na escola. Realizei, no mesmo ano, por sugestão do professor regente da licenciatura, um concurso público para professores da rede estadual, no qual fui aprovada. Aquele era o primeiro ano em que vigorava a lei que tornava obrigatório o ensino da disciplina de Filosofia nas escolas de nível médio – a lei 11.684. Fui convocada quase ao final de ano, em novembro, já assumindo a função de regência de uma sala de aula.

Desde então leciono na rede estadual. Trabalho em um colégio situado no centro da cidade do Rio de Janeiro, que atende às comunidades do entorno. Nos primeiros anos de ensino foi difícil conceber uma didática em meio às aulas que planejava. Filosofia tinha apenas um tempo de aula – com quarenta minutos, era quase inviável compor alguma coisa. Em muitos momentos o livro didático me pareceu redentor, de certa maneira, pois ali encontrava textos a partir dos quais era possível que os estudantes fizessem uma ou outra leitura. O livro ajudava a compreender também como eu mesma poderia organizar o volume de conteúdos a serem trabalhados. Ficávamos com turmas muito grandes, com um número considerável delas, e as aulas eram extremamente corridas e extenuantes. Mal se podia desenvolver uma atividade. Com o tempo, este estado de coisas ia gerando frustração e angústia para todos nós, e a sensação de impotência e impossibilidade de que algum dia viéssemos a concretizar algo que valesse a pena através do ensino de filosofia.

Foi por uma pressão coletiva que conquistamos, junto à rede estadual, um aumento na matriz curricular de um para dois tempos de aula de Filosofia e Sociologia,

o que ocasionou uma mudança significativa e um salto qualitativo das condições de trabalho.

Desde o meu ingresso como professora percebi a necessidade de compreender melhor este meu campo de atuação, o que foi se tornando mais palpável através do contato com o trabalho desenvolvido pelo professor da Unicamp, Sílvio Gallo, a respeito das contribuições que a Filosofia pode fazer na formação dos estudantes no ensino médio. Também fui me familiarizando mais com os diversos documentos que compõem o trajeto da disciplina de Filosofia no ensino médio, sua história e constituição, permeada de engajamentos e agenciamentos no coletivo, que me ajudaram a compreender melhor os elementos que estão em jogo não só em nossas práticas, mas propriamente na defesa de seu ensino.

Dando aulas, senti que era importante atuar com outras disciplinas. Não havia, por outro lado, uma equipe regular da própria disciplina de Filosofia, já que geralmente eu era a única professora que permanecia no quadro do colégio. Dentro do possível, devido a este contexto instável (professores são toda hora realocados ou se exoneram da rede), troquei impressões ocasionais com colegas sobre o trabalho educativo da disciplina no contexto escolar.

Alguns desses colegas já vinham lecionando há mais tempo e contribuíram de inúmeras formas para a transformação da minha visão pedagógica. Lembro de um deles que me perguntou se eu seguia o currículo mínimo estritamente conforme sugerido, e quando eu confirmei ele fez uma cara de desaprovação. E aquilo me fez pensar bastante sobre a relação que vinha estabelecendo com o currículo, que era de reprodução e de uma obediência ainda não problematizada e, que eu constatava muitas vezes, era estéril. Lembro de uma professora que estava saindo quando entrei, e que me deu um texto do Rubem Alves para trabalhar com os estudantes. Aquele pequeno texto, *Pensar*, me marcou pois me fez refletir sobre a questão educativa me acompanhou por muito tempo. Outra professora se tornou uma amiga e me convidou a participar de palestras e grupos de estudos na universidade, lugar do qual eu havia me distanciado desde a conclusão da formação. Esta reaproximação da universidade me ajudou a pensar questões sobre as práticas.

Neste ínterim, além de aprender com as buscas e mudanças resultantes da própria prática educacional e dos agenciamentos com os colegas de disciplina na escola, fiz incursões para aprimorar meu percurso, buscando participar de palestras, oficinas, seminários e cursos. Essas experiências, pensando bem hoje, foram muito

agregadoras não só com relação aos conteúdos que foram aprendidos mas também em relação à formação mais ampla como professora, ao me permitir contato com outros espaços e práticas.

Um seminário sobre o ensino de filosofia, realizado no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, na UFRJ, foi primordial para ver o que estava sendo produzido por professores de Filosofia, quais diferentes abordagens filosóficas vêm sendo desenvolvidas. Esta oportunidade veio a desembocar também no interesse de realizar uma pesquisa com professores da disciplina.

Fui buscando aquilo que pudesse contribuir para as aulas – livros, filmes, reportagens, obras artísticas. Quis explorar as muitas possibilidades, às quais, como professora, tenho me forçado a pensar. No ensino médio, filosofia pode se tornar algo maçante para o estudante pois parece requerer uma densidade de leitura para além do usual. Nem todos topam esta aventura, e o que me angustiava e me fazia sentir muito frustrada nos primeiros anos de ensino foi aos poucos sendo redimensionado, se tornando uma dúvida sobre a visão do que eu mesma tinha estabelecido até ali enquanto prática do ensino de filosofia e suas possibilidades.

A própria interação com os estudantes foi revelando que era possível trilhar outros caminhos, já que ao não tornar o texto um eixo primordial da aula foi sendo deixado espaço para inventarmos outras saídas, nas quais eu percebia em geral muito envolvimento.

A filosofia não está na escola para que estudantes decidam se tornar filósofos, mas os currículos oficiais continuam a valorizar muito mais a abrangência de conteúdos do que propriamente a experiência local – parece que pretendem perpetuar uma certa tradição e confiam muito pouco na possibilidade de uma mutação criativa, de uma formação e inventividade dos próprios professores e estudantes; que estes possam compor outros repertórios, modificando as práticas e questionando, de maneira inventiva, os conteúdos estabelecidos. E de fato, na época em que me formei, estas questões ainda não se faziam muito presentes. De lá para cá percebo que há uma preocupação maior e sensibilização para este tipo de dilema que pode nos ocorrer.

A questão é que, ainda que tenhamos que buscar o maior alcance possível da experiência educativa com a filosofia, a demanda por um certo nível de leitura simplesmente não condiz com a realidade com a qual nos defrontamos ao dar aulas nas escolas estaduais, por exemplo. É preciso admitir e se reinventar nesta tarefa, ao

invés de lamentar que a realidade não se adeque a uma visão que foi forjada desde um lugar já bastante distante destes nossos contextos.

Parece-me hoje que a filosofia está na escola como uma possibilidade de experiência do pensamento, vivenciada mais ou menos intensamente pelos sujeitos que a experimentam, e a exigência de leitura que parece ser cabível deve ser graduada de acordo com a manifestação dos próprios sujeitos. É desejável que os professores tenham um bom repertório e nível de leituras e conhecimentos, ou ao menos conheçam suficientemente livros e autores e do que estes tratam, para recomendá-los aos estudantes sempre quando as oportunidades e atenções se apresentem. Por isso, a sensibilidade me parece ter que ser circulante, multiforme, atenta à constituição genética desta experiência educativa.

Aos poucos, me dei conta também da importância de investir em abordagem que valorizasse maior dialogicidade na etapa de sensibilização, sobre a qual fala Gallo. Por outro lado a leitura, uma atividade mais solitária, também poderia servir como suspensão do habitual, estranhamento do mundo. Já a produção textual do estudante pode se localizar no momento em que certo domínio de conceitos permite um empreendimento mais autoral, mas também em outros momentos onde ainda não trabalhamos conceitos, mas é interessante praticarmos outras formas de escrita.

A formação crítica que se realiza com filosofia pode envolver material do cotidiano, sensível ao que os estudantes passaram ou tem passado em suas vidas, pois eles nos trazem questões que tangenciam as problemáticas filosóficas.

O colégio estadual ao qual me encontro vinculada temos exercitado pensar a educação desde um plano coletivo e não apenas individual – como bem comum, a ser cuidado por todos a partir das mínimas questões e desafios que a escola e a vida nos apresenta. Diante das muitas dificuldades que enfrentamos, dos baixos salários, estrutura precária para professores e estudantes, pouca atenção e investimento público, temos conseguido minimamente nos organizar desta maneira.

Boa parte dos professores está frequentemente organizando atividades pedagógicas que observo transcenderem o que o currículo da rede nos exige. É possível fazê-lo, lidando contudo com as limitações de tempo, de grana, de estímulo. As atividades desenvolvidas, quando concretizadas, vão para além da escola, apostando em outros meios de produção e circulação de conhecimento: eventos interdisciplinares com visitas a diferentes lugares da cidade; projetos desenvolvidos, que emergem da própria interação que ocorre na sala dos professores,

cotidianamente; a recepção de pessoas de diversas áreas que vem compartilhar um pouco dos seus conhecimentos e saberes com os estudantes.

Diante de um quadro certamente desalentador, ainda conseguimos em geral permanecer atentos, compreendendo que, diante de toda adversidade que vivemos, o que pode sustentar um trabalho satisfatório tem sido alimentar estes laços. De fato, há uma cultura de transformação, mútua colaboração e contínua troca de experiências no ambiente escolar. Não quer dizer que seja tudo grande harmonia: há obviamente discordâncias, diferenças entre pontos de vista. Expressá-las me parece saudável na convivência democrática.

Há cerca de três anos atrás, comecei a ler livros sobre o ensino de filosofia para crianças, nos quais a filosofia era pensada como abordagem pedagógica, partindo de um certo princípio filosófico-pedagógico de concepção da sala de aula como tempo-espço suspenso da lógica corrente, social – encarnada no termo grego *skholé*, que já vimos aqui –, pelo qual o docente busca configurar um campo onde todos estão envolvidos como iguais e implicados na experiência do pensar.

Estas ideias estavam presentes nos livros de alguns autores que transitam entre a filosofia e a educação, como Jacques Rancière, Jorge Larrosa, Jan Masschelein e Walter Kohan. Particpei durante um semestre das aulas do professor Kohan no NEFI – Núcleo de Estudos Filosóficos da Infância – na UERJ. O grupo me acolheu de maneira generosa e aprendi bastante no tempo que lá estive, o que foi determinante para que optasse por realizar um estudo com filosofia e educação.

Nestas aulas, trabalhávamos em cima do exercício de escrita em sala de aula, a partir de um livro do filósofo moçambicano José Gil, e também através de textos de Roland Barthes e outros autores. Encontrei nesta experiência o nível de dialogicidade que buscava fomentar já há algum tempo em minhas aulas. Tratava-se de um exercício estético do educar, que também se desdobrava como dimensão ética no trabalho do educador, no encontro com outros educadores dispostos a discutir questões deste plano comum.

A ideia de praticar certos exercícios curtos da escrita me pareceu uma possibilidade muito frutífera de experimentação e de uso do tempo e do espaço comum existente na escola. Nela, poderíamos espiar nossas próprias práticas e fomentar maior horizontalidade nas relações educativas. É um exercício que vai contribuindo para tornar o pensamento inclusive mais circulante e heterotópico – atravessar as problemáticas filosóficas, tanto quanto das trajetórias dos sujeitos



implicados no trabalho educativo, sem recorrer à excessiva “expositividade” e a uma técnica baseada na monologia, já tão incorporada em nossas práticas.

Isto não significa dispensar conteúdos imprescindíveis, mas fazê-los “dançar” a música de uma experiência educativa mais local, para não cair nas armadilhas de uma perspectiva de transmissão de verdades universais já bastante consensuadas. Os sujeitos ficam menos atados à fixidez dos papéis aos quais costumam ser designados, seus corpos mais livres para deslocar-se e compor outros trajetos educativos.

Este modo de realizar aula não se configura, portanto, como mera exposição de uma tradição histórica do pensamento, mas como uma experiência possível ao pensamento que precisa se desdobrar em uma configuração específica. Se há algo a expormos, deverá ser sempre como convite a pensarmos filosoficamente – e então, o que a professora tem a proporcionar deve mobilizar a dinâmica de pensamento, e não engessá-lo. Por conta disso, há já aí um trabalho educativo a ser perseguido e desenvolvido por intervenção dos professores.

Mas como chegamos a isso? Quando uma professora tem condições de ser intercessora (Deleuze, 1992)? Seu trabalho deve ser compreendido não como a razão de ser, mas sim como o incentivador do movimento do próprio estudante na sua relação com o conhecimento; a atuação do professor será intercessora na medida em que puder dispor de uma sensibilidade para permitir encontros potencializadores. O fomento é apenas uma pequena parcela de todo um processo maior. Exporá signos que talvez, e com sorte, embarquem o estudante um pouco mais dentro de um sentido emancipador em seu trajeto. Como se ampliará a relação deste estudante com sua própria curiosidade? Com tal experiência, poderá ele ou ela intensificar sua relação com o saber? É preciso, então, acompanhar um tal processo.

Cursos vitais esbarram o tempo todo uns nos outros, vão instalando outros estados. Nos tornam intercessores e necessários uns aos outros. Onde, exatamente, se dão esses “esbarrões”? Que encontros, que misturas de signos teríamos a propor como movimento próprio e gênese do pensar? Nada, nenhuma fórmula a reproduzir.

Sendo estudante no ensino médio, recebo então um convite para participar de uma experiência filosófica. Vacilo um pouco, sinto-me desajeitada em suas bordas. Em meio às tentativas desajeitadas, a questão não é mais estar dentro ou fora, como adentrar essa experiência... É antes mover-se, experimentar pensamento. Assim, nos exercitamos a partir de algumas questões já colocadas. *A ciência é neutra? Como*

*Nietzsche realiza a crítica ao estatuto da verdade na tradição filosófica? Aos poucos e sem perceber, pensamento atingiu uma intimidade; há movimento.*

No livro *Conversações* (1992), Deleuze fala dos intercessores como "linhas melódicas (...) que não cessam de interferir umas nas outras" (pág. 156), e, também, em suas "relações de ressonâncias mútuas" (pág. 156), nos encontros entre arte, ciência e filosofia. Diz que é preciso desestabilizar a narrativa do primado da filosofia sobre outras potências de pensamento; esvaziar um tal discurso permite-nos tratá-la no eixo de sua experiência própria, potencializada junto a outros planos e potências.

Um plano interfere em outro, contagia outro, gerando novas tramas. Segundo Deleuze, "as interferências (...) não são trocas: tudo acontece por dom ou captura" (pág.156). Saímos da inércia em que nos encontrávamos a fim de capturar algo, estando já em movimento. Necessário agir beliscando a superfície, desnaturalizando, deslocando os limites prévios por uma certa dinâmica de ressurreição dos resíduos da experiência.

Ao ativar um tal espaço (espaço de liberdade?), o que pede a experiência? O que pede uma professora? Não a professora, mas o acontecimento, ele sim, é o cerne da curiosidade geradora de sentidos: sua linha expansiva, ramificada e saliente sobressalta às linhas molares, desalinha em meio à normalidade e a normatividade.

Numa perspectiva pedagógica do ensinar filosofia na escola, fui percebendo então que arte, que eu tanto gostava e que buscava experimentar, poderia encontrar-se com filosofia. Esta intercessão das duas potências se dá através dos fios soltos do exercício experimental que ambas oferecem; naquilo que nelas é prática e experimentação, e que, para nós, é o aberto e o acessível nelas. Ou seja, naquilo que não é imposição de uma distância monumental, muitas vezes testemunhada em espaços de relicários e nos porta vozes de algo ou alguém.

Nesse encontro fortuito entre arte e filosofia tomamos para nós um simples pretexto: criar matéria para, como diria Deleuze, fabular (1992, pág. 157). Expresso uma intenção de flagrar, em meio a aula, os estudantes fabulando. Aquela circunstância fabuladora específica de aula nos congregaria, como diria Deleuze, como uma série de vários termos, sempre equilibrando-se para não gerar fechamentos. Contrastando com o inerte do relicário, a educação se torna ação, conjectura propícia à gênese, podendo desdobrar-se em variáveis sentidos. Falo de um desafio à prática.

Este deslocamento permite disseminar discussões que transbordem as usuais circunvoluções disciplinares. Estas experiências ainda não vieram a culminar, no trabalho que tenho desenvolvido como professora, em um trabalho específico de arte-filosofia com continuidade junto aos meus estudantes. O que vem sendo possível realizar é feito de quando em quando. Quando, por exemplo, experimentamos ir a uma exposição de arte na cidade, ou quando, em sequência, buscamos trabalhar textos atravessados por alguma problemática que dali deliberamos.

Prestei atenção, em várias ocasiões, no que lhes capturava a atenção. Coisas bastante curiosas se destacavam aos seus olhos ao observarem algo artístico. Depois, nos textos que líamos em sala de aula, víamos conceitos que nos ajudavam a nos apropriar daquilo que foi percebido sensivelmente. Era preciso uma atitude cuidadosa de não sobrepor minhas próprias expectativas de professora nas atividades propostas; é preciso inventar algo que funcione de maneira mais plural.

Trouxe à sala de aula alguns livros com imagens (Tunga, Waltércio Caldas, Diane Arbus são alguns dos artistas que me lembro, dentre os mais recentes intercessores). Desses encontros surgiram movimentos interessantes, como uma aluna que decidiu confeccionar de maneira artesanal, pequenas cadernetas feitas com papel craft, onde ela fazia pequenos desenhos e textos.

O trabalho com arte e filosofia não é limitado a uma divagação sobre as obras artísticas. Novas inquietações vão surgindo do contato com textos, e caminhos vão sendo apontados. Através de encontros possíveis e locais, vão sendo instaurados estados de investigação no desdobrar das próprias aulas.

Não há nem nunca houve consenso em torno de nada, nem simples adesão dos estudantes às atividades propostas. O trabalho consiste em juntar, mudar, tentar, desalinhar, resistir, insistir, desistir, por vezes repetir e suscitar um hábito de exposição ao não familiar do artístico, por exemplo, até que a opacidade e indiferença possa dar lugar ao brilho. E é neste momento que podemos trabalhar melhor os conceitos.

Agora, ao recordar os primeiros anos como professora, lembro de como costumava me relacionar com a filosofia adaptada ao ensino. Ao entrar em sala de aula, ainda que não houvesse me acercado da real dimensão da tarefa que tinha à frente, sabia que havia algo a ser proporcionado. Talvez me faltasse um olhar mais atento que permitisse resgatar, me remeter aos anos em que fui estudante no ensino médio – percebendo de que formas a filosofia ensinada na escola me afetou.

No entanto, sinto que durante um bom tempo acabei tomando como referência as aulas de filosofia da faculdade, onde as condições e os elementos em jogo eram bastante diversos. Levou um certo tempo até achar caminhos próprios que me colocassem em contato com algo como uma experiência que eu mesma tive com filosofia durante os anos escolares.

É possível potencializar e sustentar uma certa vontade (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014) e interesse pelo saber? Como isso se converte em aprendizagem filosófica? Experimento ser este um desafio a ser investigado cotidianamente, na lida com outros, e não o resultado certo de uma determinada disposição.

### **3.2 Trajetórias e conexões**

Situei-me no sentido de encontrar outros professores que falem de suas próprias experiências e trajetórias. Os participantes convidados da pesquisa são professores de Filosofia que dão aulas em colégios públicos e privados na cidade do Rio de Janeiro. As questões que foram surgindo na minha escrita-memorial, em sua ramificação, ligam-se às contribuições de outros sujeitos sobre as trajetórias que foram percorridas com o ensino de Filosofia.

Saí em busca de estabelecer tais contatos e fazer novas conexões. Pretendo apresentar abaixo um pouco dos momentos antes e após as entrevistas, considerando a relevância disto no trabalho de análise (MAZZEI, 2003), e destacando como foram se desenhando estes diferentes percursos.

Os nomes dos participantes, assim como alguns detalhes que poderiam identificá-los, foram substituídos para manter o anonimato, tal qual consensuado no termo de compromisso.

#### Primeira entrevista

Ao realizar a primeira entrevista desta pesquisa, com Cristina, busquei suscitar questões que estavam emergindo no exercício de escrita sobre a minha própria trajetória. A noção de acontecimento (DELEUZE, 1974) e a noção de marcas (ROLNIK, 2016) serviram para tentar estabelecer linhas de compreensão sobre como havia sido para ela a experiência de construir atividades lúdicas junto aos seus

estudantes de ensino médio no trabalho que desenvolvia em uma escola federal no Rio de Janeiro. Como o lúdico atuava como intercessor em seu trabalho?

O meu encontro com Cristina ocorreu durante uma oficina na ocasião de um seminário acadêmico. Buscava alguém que já tivesse desenvolvido um trabalho com filosofia no ensino médio, o qual apresentasse algum caminho próprio. Nesta oficina, ela e um estudante apresentaram a um público de aproximadamente quinze pessoas (predominantemente composto por professores de filosofia) as bases teóricas e metodológicas do trabalho que estavam desenvolvendo como um projeto disciplinar em Filosofia, no contraturno da escola onde ela leciona. O trabalho apresentado era feito dando destaque aos estudantes, a partir de pesquisas que foram coordenadas por ela e incentivadas pela própria instituição.

Foram compartilhadas conosco as etapas de um processo de construção de uma atividade lúdica junto aos estudantes. Aos participantes da oficina foram apresentados os conceitos que estruturavam o projeto. Houve uma primeira apresentação expositiva sobre este aspecto, e os participantes foram convidados a formarem grupos, nos quais podiam experimentar (não apenas observar) a atividade lúdica.

Participar da atividade foi prazeroso, pois ficou claro como levava a um momento de relaxamento e descontração junto aos participantes, e envolvia o uso de conteúdos e ferramentas de filosofia não apenas com o objetivo de executar algo previamente definido e fechado (desempenhar uma dinâmica), mas também experimentar diferentes caminhos e percursos.

O aspecto da construção conjunta e do compartilhamento acerca da própria consecução da proposta de atividade destacou-se fortemente.

O estudante nos comentava sobre como tinha sido para ele e para o restante do grupo participar do projeto, na perspectiva de uma pesquisa e investigação liderada pelos próprios estudantes. Os participantes da oficina fizeram algumas perguntas, e ele mostrou-se bastante solícito em esclarece-las, mostrando uma desenvoltura e intimidade com a atividade desenvolvida.

Ele recordou como surgiram certos desafios para a confecção de algo absolutamente novo para todos do grupo. Penso que as atividades lúdicas já faziam parte do cotidiano destes jovens estudantes, mas, colocadas desde uma perspectiva de sua uma confecção própria que, ao mesmo tempo, implicava uma abordagem à filosofia, estaria agregando dois processos. Esta possibilidade de uma conjunção me pareceu traduzir como, neste trabalho, a professora conseguiu materializar algo que

poderia em um primeiro momento parecer a nós bastante complexo e desafiador: os próprios estudantes elaborando uma atividade de aula, em um projeto desenvolvido em paralelo às aulas regulares.

Os participantes da oficina fizeram perguntas à professora como, por exemplo: Em quanto tempo era possível realizar este trabalho nas aulas de Filosofia? Qual a forma de avaliação aplicada? Ao estudante, perguntaram algumas questões mais práticas já na decorrência da própria experimentação da atividade.

Como professora de uma escola estadual, com dois tempos de aula em cada turma totalizando uma hora e quarenta, fiquei refletindo sobre as possibilidades e desafios de tentar realizar junto aos meus estudantes esta proposta da atividade lúdica. Ao pensar em detalhes, fiquei imaginando como os estudantes se implicariam nela, me parendo viável.

O que havia de mais desafiador era mesmo a questão dos recursos, já que seria preciso algum tipo de financiamento para os gastos com o material. O tempo não parecia ser um empecilho, pois Filosofia tem hoje dois tempos na grade horária do ensino médio. Esta proposta de trabalho como desenvolvimento de um projeto com os estudantes é um registro interessante, diferente. Estar na oficina me permitiu observar como se materializa algo que muitas vezes pode nos parece inviável, dependendo das condições de trabalho em que nos encontramos.

Não devemos ignorar as limitações dos professores de escolas públicas estaduais para realizar um trabalho assim; mas me interessou não apenas o aspecto da realização deste trabalho em específico e como ele poderia ser realizado por nós, e sim como a professora chegou a desenvolvê-lo: que tenha perseguido e construído junto aos estudantes um projeto laborioso como este, e conseguido realizar algo que aparentemente modificou vários aspectos do contexto de sua aula, como ela própria relatou depois. Vi que a apresentação na oficina disse muito sobre os caminhos ao qual chegou até sua consecução; acho que o que mais me mobilizou pessoalmente é que os sujeitos tenham se implicado neste trajeto de forma a concretizar aquele trabalho tão bem feito que presenciei ali.

No final da oficina, me apresentei, falei da pesquisa e a perguntei se ela teria interesse em participar. Ela foi simpática à ideia, e concordou em fazermos a entrevista.

Esta entrevista talvez tenha sido a menor de todas, mas no decorrer da entrevista fui percebendo que eu própria consolidava melhor uma percepção do que eu estava

procurando nas entrevistas com os professores, que talvez não estivesse ainda tão claro até ali: que tipos de acontecimentos, no contexto educativo, são capazes de provocar deslocamentos, rupturas, nos fazendo abrir espaços diferentes dos habituais. Que encontros vão mobilizando outros modos de subjetivação. Esse movimento nos convoca a uma transformação de si e, ao mesmo tempo, possibilita novos inícios.

As perguntas foram sendo elaboradas à medida que a entrevista (pensada mais como uma conversa, já que eu não deixei de me implicar e me apresentar nela) caminhava. A ideia era me deixar guiar pelas trocas com a participante e, também, por algumas questões que já tinha em mente. Acredito que nesta primeira entrevista houve uma abertura e que foram trazidos elementos importantes que me permitiram definir um pouco mais os passos seguintes, mediante as minhas muitas hesitações iniciais que transpareceram quando fiz a transcrição.

A conversa foi tomando rumos improváveis que foram me proporcionando isso: perceber os acontecimentos que a deslocaram de um lugar a outro, e a materialização de um trabalho com filosofia que ela realizava presentemente, que ocorria a partir das interações e transformações da educadora e das novas possibilidades que foram abertas em seu percurso. Eu não senti que ela estivesse apenas me relatando um trabalho já pronto, acabado, tal como eu o percebi na oficina; mas que estivesse me falando de algo que acontecia a ela e ainda estava em processo de constituição, em aberto, sendo também pensado e sentido no exato momento em que dialogávamos, ainda que pensado como produto.

### Segunda entrevista

Já participo há um tempo de um grupo de rede social com professores de Filosofia. Nos reunimos para falar sobre questões que envolvem a Filosofia como disciplina no currículo da rede estadual. Nossas interações são estabelecidas no sentido de pensarmos juntos ações, diante de um cenário difícil para a educação e para os educadores.

Foi neste grupo, que costumo acompanhar mais do que propriamente participar – já que não sou muito afeita às redes sociais, embora ache importantes hoje para os agenciamentos coletivos – que conheci Denise. Ela tinha feito uma postagem no grupo na qual me pareceu que poderia se interessar em participar da pesquisa.

Ela foi bastante receptiva quando a contactei e demonstrou interesse no tema da pesquisa. Falou que não haveria problemas em que marcássemos um pouco mais ao final do mês, quando já encerrado o ano letivo.

Fui ao encontro dela no bairro de uma das escolas onde ela dá aula. Combinamos em um bar. Ela chegou e conversamos um pouco. Ela disse que trabalhava ali e em um outro bairro, mas que morava na outra ponta da cidade.

Ela, como eu, trabalha em um colégio estadual. Muitos professores da rede estadual hoje tem que dar aula em três, quatro unidades escolares diferentes para poder darem conta de preencher o seu quadro horário. Uma rotina extremamente cansativa. No grupo em que estamos, vejo que muitos volta e meia perguntam se alguém saberia informar onde há vagas disponíveis em escolas, para que possam preencher os seus horários.

Achei de grande gentileza que ela cedesse aquele tempo para conversarmos. Estava muito calor, e ela sugeriu que fossemos para um centro cultural onde havia ar condicionado. No caminho, conversamos sobre algumas experiências que ela tinha passado na escola, um problema que ela teve com o material didático que havia sido enviado pela secretaria. O livro que ela estava interessada era o mesmo que eu estava trabalhando – concordamos que ele não funcionava como uma cartilha, mas como um bom disparador. Me falou também de colegas dela que davam aula, e disse que poderia apresentá-las caso eu quisesse realizar mais entrevistas.

Sentamos na mesa de um café, e ficamos aproximadamente uma hora e vinte minutos conversando sobre sua trajetória com o ensino de filosofia. Ela me transmitiu uma impressão de paixão pelo que faz, e de ser atenta aos estudantes. Chegou um certo ponto em que ela teve que finalizar a entrevista, pois havia marcado médico.

Ao nos despedirmos, agradei o fato de ela ter cedido este tempo do seu dia. Ela agradeceu, disse que foi legal ter percorrido todas essas histórias, que a permitiu lembrar de muitas coisas que já havia esquecido. Fiquei de enviar um material que eu havia mencionado, que eu achei que pudesse ser útil no curso de mestrado que ela está fazendo. Sai com a sensação de que um grande número grande de conexões haviam sido feitas em um curto espaço de tempo.



### Terceira entrevista

O terceiro entrevistado, Vinícius, é um professor de Filosofia que atualmente dá aulas no Estado e que já trabalhou com filosofia em diferentes instituições. Fez o doutorado recentemente e já possui uma trajetória acadêmica bastante rica e diversificada. Foi em uma de suas palestras que fiz o convite para a entrevista.

Já o conheço há muito anos, pois estudamos na mesma faculdade. Então, o cumprimentei e logo mais falei da pesquisa, e se ele aceitaria participar. Ele foi também muito receptivo. Me falou um pouco da escola onde estava dando aula no momento. Me deu um texto que costuma trabalhar com os estudantes.

Nos encontramos para a entrevista bem no final do ano, em uma biblioteca do centro da cidade. A cidade estava bastante tumultuada, na convulsão do Natal, mas lá estava ele, disposto a abrir um pouco de suas experiências. Chegou, me falou sobre suas andanças mais recentes, e começamos a entrevista. Foi também uma entrevista muito franca e corajosa, onde falou sobre possibilidades e limitações para desenvolvermos um trabalho com filosofia nas escolas, com todas as questões que estamos atravessando neste momento.

### Quarta entrevista

Particpei de uma comunicação feita por Fernando em um seminário. Na ocasião ele falava sobre experiências de sala de aula com os seus estudantes de Filosofia. Falou a respeito de uma interação que ocorreu a partir da escrita, dentro de uma perspectiva foucaultiana.

Após a conversa com os participantes, me apresentei a Fernando, falei sobre a proposta da pesquisa e ele me passou seu e-mail. Enviei o e-mail e algum tempo depois ele respondeu, pedindo desculpas pois esteve muito atarefado. E de fato, conforme ele me contou depois, ele tem de dar conta de variadas coisas em sua vida: terminar as aulas em uma faculdade, cursar uma pós, dar aulas nos dois colégios em que trabalha, tudo isso em lugares distantes da cidade.

Fernando se mostrou disponível à entrevista, e combinamos na mesma faculdade em que ele havia feito a comunicação. Estava no final do ano, levando à faculdade o trabalho final de uma das disciplinas.

Como o lugar onde estávamos fazia muito barulho, realizamos a entrevista em uma sala que ficava no corredor da faculdade de Filosofia – onde eu havia estudado anos atrás, o que me trouxe algumas recordações da época.

Eu perguntei algumas questões que havia anotado, mas outras questões surgiam a medida que Fernando falava. No final da entrevista ele me disse que em geral era muito falante, mas que havia se sentido um pouco econômico com as palavras no começo da entrevista, e não mais depois.

Após a entrevista, que durou aproximadamente uma hora e vinte, conversamos sobre outros variados assuntos: a licenciatura de Filosofia, um pouco mais sobre os colégios particulares, e outras questões comuns do universo escolar.

#### Quinta entrevista

Marcelo, o quinto entrevistado, é professor de Filosofia em um colégio federal, mas desenvolveu um trabalho interessante junto aos estudantes quando ainda era da rede estadual, e foi por conta de ter tomado conhecimento deste trabalho que entrei em contato com ele. Atualmente desenvolve uma atividade com seus alunos envolvendo dança.

Fiz contato e falei sobre o projeto, e ele foi receptivo. Conseguimos marcar em janeiro, logo após ele retornar de uma viagem. Nos encontramos em uma biblioteca e eu falei um pouco mais sobre a pesquisa.

A entrevista de Marcelo também trouxe muito contributos importantes, *insights* eu diria, sobre as questões da pesquisa. Começávamos a falar de algo que ia se desdobrando de modo a explorar questões importantes, como as condições de trabalho docentes e os limites institucionais. Assim, sua fala contemplava muitos meandros do ensino de Filosofia difíceis de alcançar ou situar em um relato pessoal.

Buscarei a partir daqui fazer um entrelaçamento das falas dos professores participantes da pesquisa, a partir das entrevistas que foram realizadas nos meses de dezembro de 2018 e janeiro de 2019.



Trechos das entrevistas serão trabalhados de forma a destacar as diferentes vozes que foram ganhando relevo neste processo. Neste movimento, também imaginamos quais seriam os possíveis intercessores do trabalho desenvolvido pelos professores de filosofia.

### UM INTERCESSOR: O LÚDICO

Com Cristina, nossa primeira participante, parti inicialmente de uma pergunta sobre como ela havia chegado ao trabalho com as atividades lúdicas. Ela começou me relatando, primeiramente, algumas dificuldades que encontrava no ensino de Filosofia:

*C: Embora eles [estudantes] fossem dedicados, eu nunca tive grandes problemas assim em termos de falta de dedicação de uma forma geral, mas eram textos difíceis, os textos de filosofia são difíceis, são textos largos, e me incomodava muito **ficar só presa na exegese do texto** com o aluno de ensino médio, né, eu acabava...**percebi que acabava reproduzindo algo que eu tive na graduação**, e aí o projeto aconteceu meio como uma espécie de tentativa de sair um pouco dessa minha zona de conforto, né, e pensar outras possibilidades do ensino de filosofia.*

A vivência da graduação se interpôs diante da possibilidade de estabelecer um vínculo mais significativo com filosofia no ensino médio. A possibilidade do lúdico como intercessor em seu trabalho começa então a despontar a partir de uma vivência específica, em uma turma na qual ela sentiu certa abertura para propor aos estudantes algo que fugisse às práticas usuais do trabalho com filosofia:

*C: (...)numa turma que eu já tinha, eu tinha uma afinidade muito grande porque...pra propor este tipo de coisa é sempre meio perigoso porque aluno acha que não é sério o que você vai propor, mas em uma turma que eu já tinha mais afinidade (...) a gente tava trabalhando contratualismo, enfim, e eu, conversando com os alunos, eu disse “ Bom, **é possível a gente trabalhar, de repente, uma aventura**, porque você tem a passagem do estado de natureza para o contrato social, com o estabelecimento do Estado, de repente dá pra fazer”, e **aí eu propus, que eles se dividissem em grupos, e que... fizessem, do jeito que eles quisessem**, essa trajetória*

O que surgiu a partir desta mudança de foco em suas aulas é algo que desestabilizou até mesmo suas próprias convicções e expectativas como professora. Ela expressou, durante a entrevista, uma surpresa que a acometeu naquela ocasião, pelo fato de que a atividade, antes pensada a fim de responder uma situação

incômoda e situada do ensino de filosofia, tenha se configurado enquanto possibilidade maior, capaz de ultrapassar os limites da sala de aula.

C: (...) *valia bastante ponto, pra que eles assumissem que tinha que ser feito, né, e o resultado **me pareceu surpreendente**, porque teve atividade lúdica de todo tipo, né, desde as mais...mais 'pergunta-resposta' até mesmo uma super elaborado de RPG com carta, com habilidade, coisa que, que eu particularmente nem conhecia tanto, né, e...essa **atividade lúdica acabou saindo da sala de aula**, porque eles expuseram isso em uma atividade na escola, na instituição, e **depois ela começou a ser utilizado dentro da escola, assim, de forma livre, então foi pra além da sala de aula, ela ultrapassou mesmo a dinâmica de sala de aula**. Então em termos de...é, impacto com os alunos, ela teve...foi muito maior do que trabalhar com texto, embora eu tivesse trabalhado com texto em sala.*

Mais adiante, ela relatou como foi ter que contornar algo que se sobrepunha à atuação dela como professora para poder situar um outro caminho com o lúdico. Esta superação não é uma simples mudança de arranjo curricular ou disciplinar dos conteúdos; dizia mais respeito a firmar outra forma de se relacionar com seus estudantes:

C: *O equilíbrio, talvez, eu acho que veio com a experiência; e a experiência do projeto foi fundamental né, eu ainda...quando eu entrei em sala de aula, eu ainda tinha muito aquela ideia de “Bom, o aluno precisa ter contato com algo que talvez ele nunca vá ter na vida...”. Tinha muito essa ideia, né. “Talvez ele nunca mais vá ter filosofia, isso é importante pra uma série de coisas ...”. E aí **você cria uma expectativa talvez muito grande em um grupo que não é filósofo**, que não... Filósofo, né, no sentido profissional talvez do termo né, mas... E que não vai... vai fazer filosofia, gente, não tem como né, medir isso, não tem como esperar... (I: prever) ...prever. E **você começa acho que também a se sentir um pouco mais confortável de fazer incursões que no âmbito acadêmico são absurdas**, né, “Como assim a professora vai trabalhar...”, sei lá “...num texto da Hannah Arendt, mas dá um jogo pra isso?”; ou não sei, Hobbes, né... E aí, eu acho **que é um processo de desapego mesmo, assim, do modo que você lida academicamente com filosofia né, até pessoalmente, e como você lida como professora**. Não é que essas coisas sejam totalmente separadas; mas assim, tem... é, é um outro contexto, é um outro ambiente, e eu acho que isso **só é possível mesmo na experiência cotidiana, eu acho que essa abertura, ela foi...esse conforto de, né, dessa relação, eu fiquei mais confortável na medida em que as coisas foram dando certo**, na medida em que eu consigo perceber o aluno envolvido, né...E aí, de fato, assim, no projeto eu sou mais uma participante né, eu não tenho nenhuma prioridade sobre qualquer decisão, isso vai do tema ao tipo de jogo, né... eu tô ali como uma do grupo né, não como ‘a professora, que tá mediando’. Eu acabo tendo talvez um papel mais específico no levantamento bibliográfico, às vezes; mas nem isso, nem isso.*

Ao tentar, insistir um pouco mais, essas tentativas acabam por forjar novos caminhos educativos. Sua fala transmite uma sensação de maior confiança adquirida após essa iniciativa – que acaba por se materializar não só em um trabalho

desenvolvido na companhia dos estudantes, mas talvez com outros desdobramentos, como uma relação de maior proximidade.

C: (...) eu acho que isso passa muito pelo reconhecimento... pelo **não reconhecimento, na verdade, de que nós (com ênfase) podemos produzir coisas**, é, para o nosso público alvo, eu acho que a gente considera isso uma tarefa menor, é... e também o fato, talvez, de que pela nossa passagem na graduação, e eu acho que mesmo na licenciatura (eu fiz o bacharelado também com a licenciatura) é... a gente ainda tem pouco espaço. Então mesmo aqui na universidade, na época, já faz muito tempo que eu fiz a licenciatura, é... eu entendi as questões teóricas, relativas à questão da educação, da formação e tudo mais, mas pareciam que eram dois mundos separados, né. E mesmo na licenciatura, né, o que a gente trabalhava, discutia, ainda, assim, não foi suficiente quando eu entrei em sala de aula. Acho que essa sensação boa parte dos meus colegas teve, eu diria

Interessante perceber como, na trajetória de Cristina, isto se configurou como um outro olhar que surge não apenas sobre suas práticas, mas sobre as próprias condições do ensino de filosofia no nível médio. Através da possibilidade de passar por essa experiência, ela se permitiu desfazer de alguns pressupostos:

*Primeiro eu entrei no colégio federal onde dou aula com uma expectativa assim muita baixa de estar envolvida com a educação básica (risos), acho que a coisa toda já começa aí, né. Eu pensei a minha trajetória, uma trajetória acadêmica mesma, aí quando eu fui pra lá foi muito mais uma coisa assim: “Ah, trabalho aqui enquanto, né, eu tenho um estofo pra fazer um concurso pra universidade e tal. E hoje eu não me penso na universidade, né. E não tem a ver com o fato de que, por exemplo, “Lá no colégio onde dou aula eu tenho pós graduação”, não – eu **tenho muito mais liberdade, eu acho, no momento que eu estou, de pensar coisas na escola do que eu teria na universidade.** Quer dizer, **não vejo a universidade aberta, academicamente aberta, pra receber outras formas de lidar com a filosofia**, por exemplo, não vejo isso. E acho que ela tem o seu lugar, ela é importante mas ela não é a única maneira. E eu acho que **na escola eu posso ousar mais**, e aí eu acho que a mudança radical é na minha perspectiva profissional mesmo assim, **eu não me via como a professora de educação básica e hoje eu não me vejo como a professora universitária** (risos), e **isso tem, eu acho, que a ver com todo o trabalho, com toda a experiência dentro de sala de aula** mesmo.*



## O ACADÊMICO: RESTRITOR OU INTERCESSOR?

Nas outras quatro entrevistas que realizei posteriormente, outros professores e professoras também traziam a questão da influência dos anos de graduação em suas práticas; alguns expressaram quanto um certo viés herdado dos anos de prática acadêmica acabava por interferir negativamente na consecução e criação das aulas de filosofia com suas turmas de ensino médio - uma experiência similar a que eu mesma tinha tido. Na entrevista de Cristina, ela chegou a mencionar:

*C: Tinha muito essa ideia, né. “Talvez ele nunca mais vá ter filosofia, isso é importante pra uma série de coisas ...”. E aí você cria uma expectativa talvez muito grande em um grupo que não é filósofo, que não... Filósofo, né, no sentido profissional talvez do termo né, mas... E que não vai... vai fazer filosofia, gente, não tem como né, medir isso, não tem como esperar... (l: prever) ...prever*

A segunda participante a ser entrevistada, Denise, descreveu como era para ela dar aulas de filosofia em um colégio estadual, comparando sua concepção sobre ensino acadêmico com o ensino escolar e como, em sua visão, o ensinar filosofia deveria se posicionar neste conflito:

*D: (...) a filosofia do ensino médio tem que decretar independência da academia porque o propósito é outro, você tá dando aula ali não é só pra quem vai fazer filosofia. Você tá dando aula pra quem vai querer...ser médico, tem quem vá querer ser advogado. E aí porque interessa, a alguém que vai ser advogado, a filosofia? Então você tem que trabalhar essa...**Sem enquadrar a filosofia na forma acadêmica, mas você trabalhar pra que essa reflexão filosófica, seja possível eles também aplicarem nas áreas onde eles vão rumar na vidas deles, né?** Então eu tenho hoje aluno que é advogado e que fala assim: “Ô professora, ainda bem que eu tive aquelas aulas que você deu sobre liberdade, e tal. Pô agora, que tô fazendo Direito, eu li um monte de coisa sobre isso. Ainda bem que você deu, porque me ajudou a entender os textos de Filosofia do Direito...”, e tal.*

Em função da frequência destes relatos, pergunto a Vinícius, o terceiro entrevistado:

*l: Essa experiência da graduação em filosofia como estudante né, como você sente que foi – pensando agora já como professor, dando aulas de filosofia no ensino médio – esse registro que ficou, lá da academia, da universidade e tal, de certa forma cria tensões com o que você faz hoje como professor?*

Ao responder, ele relata a experiência de ser aprendiz de um professor não acadêmico, que tinha uma postura inclusive bastante crítica à academia. Diz ter

percebido algumas contradições no discurso deste professor. Uma coisa que pareceu tê-lo incomodado, em especial, era que a crítica feita pelo professor não acadêmico a boa parte daqueles que eram acadêmicos era de que estes na verdade não dominavam suficientemente a história da filosofia, aquilo que havia sido realizado pelos grandes filósofos, e que por isso estavam longe de se tornarem eles próprios filósofos.

Vinicius estava argumentando contra essa demasiada ênfase do professor, e mesmo de boa parte da academia, na necessidade de um conhecimento que abranja todos as filosofias existentes. Esse ensinamento teria interferido e afetado, de certa forma, a própria compreensão de Vinicius sobre o trabalho que tinha a realizar junto ao ensino médio. Ao tornar-se professor do ensino médio, via-se embaraçado com uma concepção de ensino que não funcionava muito bem em sala de aula:

*V: (...) **academia** (...) **valoriza muito essa coisa de passar pelos autores, e você dominar os percursos teóricos, e na sala de aula parece que nada disso importa!** (risos) Na hora que eu fui pra sala de aula, esse preparo que você tem para fazer um artigo, o trabalho que você tem pra discutir com seus pares, não tem quase nada a ver com o preparo que a gente tem que ter pra entrar na sala de aula... e cara, quarenta moleques que não tem nada a ver, muitos não tão nem afim de assistir aula, então como é que você vai atrair eles pro seu discurso, como é que você... É uma outra atividade, é uma outra... Assim, eu demorei muito pra entender isso. Quer dizer, já trabalhando como professor (risos).*

Ele foi pontuando aquelas que pareciam ser as prescrições da academia, contrastando-as com a realidade do ensino de filosofia no ensino médio:

*V: Então acho que isso que você falou antes, da tensão, acho que essa tensão é muito grande, porque você fica na academia o tempo inteiro preocupado, ainda mais quando você vai pro mestrado, você fica todo preocupado: “Ah, não, tem que falar de Kant!”, ou “Tem que falar de.. de Nietzsche!”, “Tem que entender bem quais são as questões desse autor: como é que ela se coloca, como é que ela dialoga com o que tá aqui, como é que se desdobra conceitualmente, como é que ela... Quais são os problemas que se colocam, como é que eu me posiciono na interpretação desses problemas, etc, etc, etc...”.*

Conta que havia entrado no Estado recentemente. Havia anos que trabalhava como professor de universidade, mas de maneira eventual. Estar no ensino médio trouxe a possibilidade de que o ensino de filosofia configurasse como uma experiência, uma outra possibilidade; não aquilo que já costumávamos associar ao ensino de filosofia. Ele parece ter não apenas se dado conta disso, como também estar tentando, desde então, experimentar outros caminhos.

V: *Porque na sala de aula, nada impede de você ... (risos), é outro universo, é uma outra coisa. Existem pessoas que se saem muito bem na sala de aula, são excelentes professores do ensino médio, principalmente, e que você vê que os caras nunca fizeram isso. Então assim, eu até falo isso – eu tava fazendo uma reflexão sobre isso, eu falo assim, que preparar uma aula é muito diferente de preparar um artigo. **Preparar uma aula é como preparar uma experiência.** Como se fosse, sei lá, preparar uma festa, preparar um batizado, sei lá, preparar uma experiência, tipo assim, “Eu vou estar lá com vidas”, você tem que preparar uma situação.*

Uma questão surge: estariam as práticas acadêmicas servindo como intercessoras para boa parte dos professores de filosofia do ensino médio, uma vez que sua influência ainda se faz muito presente quando iniciamos nossas práticas docentes, mas aos poucos revela-se impraticável no contexto escolar, nos forçando a inventar outros caminhos de ensino?

Com o quarto entrevistado a questão emergiu a partir de um diálogo inicial sobre como havia sido sua entrada em sala de aula:

I: *E você lembra como foi esse primeiro momento de entrar em uma sala de aula? A expectativa que você tinha de como seria a interação com os estudantes?*

F: *Lembro... na verdade, assim, só tinha um tempo em cada turma: primeiro, segundo e terceiro ano. Eu lembro que quando eu cheguei eu perdi uma meia hora, meio que nervoso...eu não conseguia nem explicar bem o que é que eu ia fazer. Porque eu não tinha nenhum material didático, fui jogado ali às pressas (risos) também, e depois eu **comecei a...a criar uma própria identidade, o que era ensinar filosofia e o que era filosofia.***

I: *Como você acha que foi compondo, então, essa identidade? O que te ajudou a compor essa identidade de uma aula de filosofia nesse primeiro momento?*

F: *É, no primeiro momento **eu peguei aqueles que eu já tinha tido aula na pós e os da graduação que eu tava tendo aula**, e fui criando ali um...não vou dizer um personagem, mas pegando alguns elementos que eu achava interessante de cada um...*

I: *E aí você está falando de estilos de aula?*

F: *É, de estilos de aula...até porque eu tava cursando várias disciplinas que, é, filosofia, diferente da história – porque em história você acaba estudando historiografia, tem outras coisas, mas **a filosofia, eu acho que o conteúdo que você ensina na faculdade é bem próximo do que você ensina.** Então, assim, várias matérias eu tava cursando, e aí, imagina: eu fazia disciplina à noite, e na outra semana às vezes era aquele assunto de acordo com o cronograma ou o livro didático. **Aí eu também pegava essa reprodução da aula, claro que tendo que adaptar muitas coisas até ir criando meu...minha prática.***



A persistência nas práticas acadêmicas traz ainda algumas tensões nas aulas:

*I: Como é esse processo de adaptação – porque você fala que existe uma congruência entre os currículos, né, mas a gente sabe que são realidades diferentes, a realidade universitária é diferente da realidade escolar... Também, lidar com estudantes jovens traz algumas questões que são próprias, específicas aí. Então, como é que foi esse movimento também de adaptação? Você lembra como? Não simplesmente fazer a coisa de reproduzir conteúdos, mas de pensar a aula.*

*F: É...um **processo de errância**. Porque foram muitos erros até...até porque, de uma turma pra outra, em uma às vezes a aula flui, e na outra turma não acontece nada...e na terceira turma você já vai desanimado, e dá tudo certo. Então fui tentando começar a compreender como era a dinâmica de cada turma daquela, o que aqueles seres humanos, o que eles almejavam também. E às vezes **tinha que misturar o currículo com a existência**. O que eles acabavam trazendo de pauta, de conversa, às vezes eu pegava, assim... Geralmente, ao invés de chamar a atenção pelo que eles tavam conversando, eu tentava entender sobre o quê eles estavam conversando... E às vezes eu fazia pontes. Então assim, é...**tinha uma garota lá conversando com outra sobre amor, uma série de coisas, desilusão**. Aí eu deixei aquilo quieto. Foi na outra aula, aí eu já inseri Platão, colocando as questões que tinham no “O Banquete”, e tal, aí elas foram prestando atenção...**Aí eu fui reparando que eu tava ouvindo o que eles falavam, né, e trazia temas de aula**, e aí pra criar uma ligação com eles eu pegava aquilo que já aconteceu comigo na mesma idade que a deles, e aí ia falando. Aí depois eu colocava o autor que falava sobre aquilo. Também, em alguns momentos eu tinha que também sair um pouco do currículo, pra criar um currículo. Pra fazer com que eles...*

*I: Criar uma nova entrada no currículo.*

*F: É. Aí quando tinha esse espanto, eu começava: “Ah, a filosofia que gera isso”, e aí como a história da filosofia em si. Mas **às vezes tinha que ter umas linhas de fuga...Então foi várias vezes até eu pegar o “tempo”**.*

Uma “quebra” só ocorre no momento em que é possível observar mais detidamente aquilo que se faz. Parece ser esta atenção o que permite deixar para trás um modo de fazer que não tem mais serventia, se aventurando em uma experiência outra.



## **A ESCRITA : UMA INTERCESSORA**

Retomando o aspecto da influência dos anos acadêmicos: dentre as práticas mais comuns está a exegese, interpretação do texto filosófico. Quando esta prática é reproduzida nas turmas de ensino médio, implica uma expectativa da postura cordata

do estudante diante do texto, considerado pelo professor ou professora elemento imprescindível à aula.

Marcelo me relata a experiência dele com estudantes do Estado ao buscar romper com esse modelo inspirado em práticas acadêmicas padronizadas, e propor uma atividade mais autêntica de escrita:

*I: Como foi o processo de desenvolvimento do trabalho com a escrita junto aos estudantes do ensino médio?*

*M: Num primeiro momento, isso começou com a ideia de...Eu e uma professora, que a gente atuava junto numa escola particular, e ela atuava também na rede estadual, como eu, mas em escolas diferentes na rede estadual. E a gente percebia que os alunos comentavam que tinham dificuldade com a filosofia na hora de escrever, assim. Eles entendiam os conceitos, conseguiam argumentar durante as aulas, mas na hora de colocar de maneira argumentativa num texto e defender a partir de ideias eles tinham dificuldades. Muito pelo...pelo pouco tempo que eles se dedicavam à leitura, enfim. Isso aí acaba sendo algo que aparece em outras matérias, e tal. Então, assim, é o que em vários conselhos de classe sempre aparecia, dos professores reclamando, não só os professores de filosofia, mas em geral, de que os alunos têm uma dificuldade e escrevem muito mal. E a gente pensou em **começar um trabalho que tornasse a escrita algo agradável, e que também dialogasse um pouco com a 'escrita de si', né, trazendo uns conceitos do Adorno, do Foucault, né, do ato de escrever como forma de compreender sua subjetividade, como uma forma de entender sua visão de mundo, entender a sociedade...Fazer com que os alunos tentem criar um hábito de organizar as ideias, exercitar a escrita. Então foi muito por esse caminho, né; de pensar, a partir desse problema que é a dificuldade de escrita – que acaba repercutindo num trabalho de filosofia, que trabalha muito com exercícios escritos... E também relacionar como a escrita pode ser um caminho de construir um conhecimento sobre si, né. De você criar, nesse campo da linguagem, uma aptidão não só técnica, de saber escrever, mas também uma questão de saber quem você é; de se colocar diante do mundo, da realidade, como sujeito. Então seria esse projeto, assim, de exercitar e mostrar pros alunos as diversidades e possibilidades que a escrita tem, né, como ferramenta não só de comunicação interpessoal, mas também como um autoconhecimento, um exercício de compreensão de si.***

Ocorre uma tentativa de percorrer outro caminho, traçar uma linha de fuga do ensino de filosofia. Uma forte influência nos faria por hábito recorrer às práticas mais familiares, as quais trazemos dos anos de estudo na faculdade.

Há, por exemplo, uma posição central exercida pelo texto e pela escrita nos moldes acadêmicos, que acaba por dificultar a experiência filosófica no contexto do ensino médio, atuando assim como um restritor. Por outro lado, é possível, mediante tal restrição, experimentar outros modos de escrita.

### 3.3 Traçados inventivos.

#### DESPRENDER-SE E PRENDER-SE

Vinicius

Na dúvida de um aluno na leitura, **você já explorou toda uma temática de interpretação de texto**, e aí me, aí eu fico assim até com dúvida assim, depois que eu termino esse texto, que não é um texto tão simples, é um texto difícil mesmo, eu vejo que se eu tivesse tempo, **eu ia conseguir fazer eles lerem coisas muito mais difíceis**. O problema é que eu demoro três, quatro aulas fazendo isso, (risos) daqui a pouco acabou o bimestre...

E eu gosto do mito, e **o mito justamente pela questão da interpretação**, o mito estimula uma certa imaginação que...aí depois é que vem o trabalho, porque a gente tinha que fazer a amarração dessa imaginação na conceitualização(...) Eu tenho que ainda aprender qual o tamanho de um texto pra uma aula, porque **os textos que eu separo ainda duram duas ou três aulas...**

Eu vou colocar uma questão: "Ah, o que é ...a felicidade?" Eu num tô...Eu sei o que Aristóteles pensa, eu sei, mas eu quero partir do....da compreensão do estudante. Do senso comum mesmo, o que ele formulou sobre isso. Se é que dá pra fazer, porque eu vejo assim que é muito comum... **o método tradicional de ensino, todas as escolas em que eu trabalhei, a maioria dos professores, inclusive os de filosofia, são assim, o cara prepara a aula com um manual: pega o manual, bota etapas de compreensão e joga no quadro, e joga nos alunos ali**. Alguns pegam, alguns que já tem habilidade maior né, pegam e saem bem em uma avaliação, em um trabalho escrito. Mas eu acho isso muito pouco, eu acho que isso não... Mesmo num plano meramente cognitivo, ele não abrange os tipos de cognição que a filosofia, no mais qualquer linha filosófica pretende, que é uma cognição reflexiva, crítica, abrangente, né... Então, não tem como ter uma crítica, uma reflexão numa **coisa que você pega, reproduz e bota na prova**.

Marcelo

a gente né, fez uma **graduação muito tradicional na forma de pensar a filosofia**, muitas vezes as pessoas vão repetir isso. **Levar essa, essa...estrutura da universidade pro ensino médio**. De pensar a filosofia a partir das **histórias, numa linearidade, de pensar a filosofia a partir de práticas de leitura de texto, ensaios, coisas desse tipo**. Que eu acho que é importante ter, né – não tem como ter filosofia, fazer filosofia sem esses referenciais tradicionais, mais isso exige uma (!: Outra...)uma outra ferramenta, né.

Então isso é um processo que acontece em muitas disciplinas de você **tornar tudo muito pronto já né, muito estagnado**. E aí tem **um aluno que vai receber e vai reproduzir aquilo na avaliação final**. Então o trabalho de exercício da escrita veio por isso mesmo, de os alunos sentirem em sala de aula – que a ideia desse projeto era de que os alunos elaborassem esses textos em sala de aula, e que nós professores estivéssemos ali pra ajudar – e **que saísse um pouco também dessa aula que é muito expositiva né, e que os alunos participem mesmo**, eles participam.

Eu imagino muito que...eu penso muito **que a prática né, o exercício e a experimentação, e ver como pode ser né, isso te dá um arcabouço e uma bagagem maior** do que...ou, não sei se maior, **mas complementar a esse estudo que é importante**, que é o estudo da licenciatura, dos autores, o que que é a didática né, como trabalhar, como pensar, numa estrutura de organização do domínio e tal, pra mim, assim, o que é, das **experiências que eu tive em sala de aula**, é... desde preparação, leitura e bibliografia, e em sala mesmo, de apresentação de conteúdo, de

exemplos, de exercícios, isso, é, **parece ter me levado a ter uma segurança, a ter mais domínio sobre essa atividade**, do propriamente o curso de licenciatura que eu fiz, como uma forma de ler autores da psicologia, da psicologia da educação, da sociologia e tal, mas essa forma de como montar sua aula, de como pensar.

Por isso que é algo muito...livre, assim, nesse sentido de que **cada professor vai ter a sua própria composição, a sua didática a medida em que vai usando os seus referenciais de leitura, os seus referenciais de didática né, de gosto artístico, de experiência**...Isso faz com que cada professor proponha uma atividade a partir do seu...seu interesse, né. Acho isso interessante, sai de uma normatização, de uma padronização, de etapas pra gerar uma atividade... Acho que no início a gente vai procurando muito isso, né, [!:Sim.] **esses textos que vão dando direções, eles geralmente são bem objetivos e fechados**, né, “Faça isso, faça aquilo”. Outros já permitem um método diferente, né.

é muito frustrante saber... isso é corriqueiro né, a gente tem que ter essa noção de...do limite mesmo, que acho que é de cada um, assim, de referência, de atividade, que às vezes não funciona... Ou você mesmo não teve muito tempo pra se dedicar àquele trabalho...ou a turma está em um momento difícil, os alunos. Isso acontece com uma frequência também que...**No início, pelo menos, da minha carreira, eu me angustiava muito, assim, ficava “Caramba, será que eu não sirvo pra isso, será que não vai funcionar?”**. Mas...vai superando, vai vendo que... acho que, **a gente erra, vai produzindo trabalhos positivos, negativos, enfim**. Hoje em dia, sempre que eu dou aula e percebo que os alunos não toparam a atividade, no geral em um primeiro momento eu fico triste, assim, **fico pensando no que eu poderia ter mudado**, é...mas me estimula também a dar essa, novamente, a partir dessa experiência coletiva, o que que eu posso fazer **para tentar alterar essa...ou criar um outro ambiente, enfim, com os alunos**...

Fernando

que existe toda uma relação, quando se chega num ambiente escolar, que alguns esquecem da sua potência. Às vezes você vê isso em várias coisas. É, arte...uma série de coisas que esse aluno faz, mas ele não entende a importância daquilo. Alunos que cantavam, poetiza, e tal, mas não sabiam que aquilo tinha um nome. “Ah, eu escrevo aqui qualquer coisa...”. E, às vezes, na prova...”Ué, isso aqui é um verso!”. Aí elogiava, aí depois a pessoa tinha coragem de me mostrar, ler e tal. E aí eu fui...Né, **aquilo também me gerou um medo. Porque quando eu comecei, eu tentava seguir realmente só a linha conteudista, só passar o que tava escrito, e preocupado com o que eu ia depois aferir como avaliação**. Só que nesse transcorrer do tempo, eu fui vendo que às vezes não dava conta, então tinha que articular os dois. Né, uma relação...ter o conteúdo em si, mas às vezes tentar trazer essa ponte.



Permanecer nas práticas acadêmicas ou desvencilhar-se delas? Talvez em vias de questioná-las, modificá-las e tentar outros caminhos.

É possível travar novos inícios no percurso da formação?

## CAMINHOS

Marcelo

*a gente tem dentro da filosofia diversas concepções do pensamento filosófico, possibilidades, então quando você entra numa sala de aula, pensando na educação do nível médio, é... **no geral a gente tenta reproduzir o que a gente teve de referência na universidade, filosofia geral, leitura de texto e tal.** É...e a primeira coisa que você percebe que não é tudo né, dificilmente você vai conseguir com adolescentes fazer um trabalho a partir de uma leitura, uma aula exclusivamente com uma leitura de texto, sabe. Uma aula, sei lá, de quarenta, cinquenta minutos, uma hora e meia, de você fazer uma aula pautada em uma leitura de texto, como acontece de maneira corriqueira na universidade. Primeiro choque acho que é muito esse de como você, transmitindo os conteúdos filosóficos que você recebeu, que você, é...estudou, que são importantes assim na questão né, do currículo de Filosofia, o que trabalhar em Filosofia, da seleção disso. **Isso já é uma questão, como você vai transmitir esses conteúdos, né.** Essa é uma primeira dificuldade que eu vejo na Filosofia, de criar uma outra didática pra transmitir os mesmos conteúdos que você recebeu na universidade.*

*é claro que você fez uma graduação em que você tem uma visão geral dos autores, mas você vai se tornando um especialista e...e...tem um **interesse em uma área específica, um autor específico.** E isso gera a dificuldade de...de, por exemplo, é...**como sair disso aí, de uma adversidade de você voltar a estudar autores e questões que você ou estudou no início da faculdade, ou estudou muito é...muito pouco, ou nunca estudou na faculdade.** Então essa dificuldade mesmo de uma insegurança, pelo menos a minha, no início de não saber muito...Tipo, eu vou trazer três autores, mas não dá pra dar, do primeiro ao terceiro ano do ensino médio o mesmo autor, a mesma ideia.*

*essa insegurança de você às vezes de você trabalhar com autores que você não estudou da maneira rigorosa, com afinco, **me levou a procurar como âncora o livro didático***

Vinicius

*Eu, no final desse ano de 2018, eu consegui começar a fazer algumas coisas que eu queria ter feito desde 2015 [ano em que começou a dar aula no ensino médio]. **Foi muito apanhar; a indisciplina, a resistência ao método, a resistência ideológica, a resistência religiosa, a resistência institucional.** Greve, tem a greve de 2016...Parou tudo, depois volta depois da greve...*

*Conseguir fazer uma aula funcionar no ensino médio, passando por aquelas etapas que a gente sonha todas, sensibilização, problematização, argumentação, conceitualização... Fazendo, construindo uma experiência filosófica né, que seria um sonho (risos) de conseguir **fazer uma experiência filosófica**, na qual eu como sujeito docente estou participando dessa experiência e o sujeito discente também está participando dessa experiência, é cada um da sua forma está construindo...Cara, **isso aí é um sonho! Agora, fazer isso é difícil. Consegui em alguns momentos.***



Pressão inicial: Como converter os conteúdos apreendidos durante os anos de universidade? Testando outra didática? Resgatando o já visto?

Tensão em ter de cumprir um currículo bastante abrangente. Tensão com as resistências reveladas no universo escolar ao adentrá-lo. Tensão com a ausência de

congruência no processo de aprendizado. Como fazer acontecer algo próximo de uma experiência filosófica?

## INCONSTÂNCIAS

Denise

*(...) tem um pessoal que tá mais engajado em transformar a educação e fazer uma educação mais democrática, horizontal, mais reflexiva, mas também há uma galera que ainda tá...presa ao tradicional, e prefere ficar assim. Eu também acho que é isso, não condeno não, é, é...**a gente, nós professores somos tão explorados e mal pagos, que também não tem como condenar alguém que também não quer ter esse trabalho entendeu, não quer ter que planejar seis aulas em vez de planejar uma, né.** Eu mesma já algumas vezes já pensei assim: "Ai meu Deus, porque que tô fazendo isso, isso tá me dando muito mais trabalho...se eu tivesse lá dando minha aulinha de Descartes tava tudo certo" [risos]*

Vinicius

*V: Carreira...**é horrível nossa carreira!** Nossa! (risos) Eu consegui, este momentos quando eu estava na UFF foram momentos bons na minha carreira, mas um ano e seis meses...cabou, cabou. Aí, assim...*

*I: O que que isso também dificulta em termos de desenvolver um trabalho com grupo?*

*V: Muito! Muito, porque você fica assim...Eu lembro, lá na universidade onde dei aula agora, fiquei em 2017, peguei pra dar, aí o que eu pensei? Eu fiquei na minha mente: "Eu vou ficar 2017, 2018 e 2019 na universidade. Então vou montar um trabalho lá em Nilópolis [no colégio estadual] que seja complementar ao trabalho na universidade. Então **na universidade vai ser um espaço de construção reflexiva sobre o ensino de filosofia...***

*I: Quer dizer, existe um link com a questão mais da pesquisa, né?*

*V: ... aí chega no meio do semestre, não, não vai renovar meu contrato! Aí, esquece a pesquisa; aí é concurso, aí não tem mais pesquisa, aí... Aí é bater porta, é mandar currículo, é ficar desesperado, é ficar devendo dinheiro. Eu falei: "Ué? E aquela vida?" Então assim, é....**existe toda uma proposta, quando se pensa assim: "Nossa, eu vou fazer desse jeito isso tudo"***

*[...]*

*Então, tipo assim, eu tinha uma ideia de que no primeiro semestre ia ser uma curva, onde eu ia conseguir formular meus próximos três semestres. **Eu chego, logo mais cabou!** Aí, o que eu faço desde então? Começo a fazer concurso, concurso, concurso*

*as famílias dos meus estudantes são famílias que moram nas comunidades, nas favelas, ligadas à construção civil, mãe empregada doméstica. Quando não ligada ao crime. Pô, então aí é foda, porque eu sei que não... É isso que talvez...Por isso que **talvez seja fácil, num colégio de ponta, você dar uma aula incrível, porque o cara tem toda uma bagagem de casa que o cara não tem não, cara.** Outro dia ensinei de carona na biblioteca.*

Marcelo

*Em geral isso **você vai reproduzindo, né, porque você não tem, né, uma estrutura financeira,** né, você tem que ter...sei lá, ali não é bom, então você **tem que pegar***

*mais, né, tempo, tem que procurar outras escolas. Você começa a dar aula de outras disciplinas, né.*

*tenho colegas que **dão aulas assim, em três, quatro escolas. Não dá pra conceber professor que consiga dar conta disso de uma maneira integral**, assim, né. De se entregar de uma maneira...Não por dificuldade da pessoa, mas mesmo por essas situações que fojem né, do...*

*A gente se sente um pouco impotente. Às vezes a gente **houve casos aí, de pessoas em depressão, que não conseguem ver mais sentido naquilo**, porque... Em sala de aula, em alguns contextos...*

***Aquilo ali vai se tornando uma repetição, uma repetição...Fica sem estímulo... Os alunos também percebem isso, fica aquela aula, né. É difícil, é difícil mesmo. [pausa] Eu acho que **essa estrutura né, macro assim, ela...ela te limita bastante**, né.***

Fernando

*com essa BNCC aí, uma das escolas, o que que ela tinha feito: era dois tempos de Filosofia, dois tempos de Sociologia. Ela falou: “Ó, você agora vai ficar com **um tempo de Filosofia**, tira o outro de Sociologia...”, que já o professor tava pra sair, “...aí você fica né, pra poder ter a carga horária mínima, né”. Então, **o que era dois tempos de Filosofia se tornou um tempo de Filosofia**, e logo em seguida um tempo de Sociologia. Isso em uma turma. A outra turma nem tem. Então assim, é essa outra escola onde eu ainda tenho dois tempos **você ainda tem que agradecer deles não estarem querendo retirar**. Mas tem empreendedorismo, tem outras matérias agora de...muito importantes.*



Sennet, no livro *A corrosão do caráter* (2014), nos fala da precarização do trabalho na época de um “capitalismo flexível”. Os trabalhadores devem ser dotados agora de uma:

(...)força tênsil: serem adaptáveis às circunstâncias variáveis, mas não quebrado por elas. A sociedade hoje busca meios de destruir os males da rotina com a criação de instituições mais flexíveis. As práticas de flexibilidade, porém, concentram-se mais nas forças que dobram as pessoas (SENNET, 2014, pág. 53).

Tais limitações, impostas pelo regime de flexibilização, fazem com que trabalhadores tenham que se dividir em diferentes instituições e cumprir frequentar diferentes turnos. Em decorrência disso, professores muitas vezes não encontram tempo para planejar e desenvolver seu trabalho. Neste caso, acaba sendo mais fácil permanecer nas antigas práticas.

Como lidar com as descontinuidades frequentes sem perder a consistência daquilo que fazemos? Por vezes, as próprias condições de trabalho nos forçam a ter que desistir. Lembrei-me dos anos em que só tínhamos um tempo de aula, e como aquilo implicava uma supressão da qualidade do trabalho que tínhamos a desenvolver.

Um tom mais triste na fala de Marcelo vem quando ele começa a relatar o que acontece a muitos de nós professores, o que me fez recordar de Sennet. Essa perda de sentido e ausência de senso de continuidade é exatamente aquilo que o autor denominou como “corrosão do caráter”: a perda de uma narrativa pessoal devido ao desarraigamento nas relações de trabalho no novo modo flexível do capitalismo.

## INTERFERÊNCIAS

Marcelo

*M: se a escola te dá autonomia pra você botar questões, se a escola te permite criar o seu planejamento, isso tudo é muito importante para que possa ter numa sala de aula uma experiência filosófica. É...eu não me vejo muito assim... inclusive a gente [em uma instituição federal] tem essa dedicação exclusiva em uma escola, isso já gera uma possibilidade muito grande de pensar em atividades, né, de ter um tempo maior com as turmas, de uma hora e meia por semana em cada turma, né. Isso já é uma realidade que no Estado, que nas escolas particulares você não vê. Isso faz com que você conheça mais a turma, que você consiga, né, saber como essa turma se entrega a uma atividade, uma outra turma se entrega em outra. Então isso tudo gera um ambiente onde onde o professor possa...*

*I: Potencializar.*

*M: ... potencializar a entrega.*

Vinicius

*V: Mas assim, quando você esbarra num ponto de, do tipo assim, você quer ir tratar de religião, quando ele identificou isso, você se ferrou. Assim como, em menor grau lá onde eu trabalho, mas em outros lugares eu senti, quando você, um aluno conservador acha que você tá querendo discutir os credos libertários, mais progressistas, ele... Não adianta você dizer que está falando sobre epistemologia, ele tá vendo como se você estivesse fazendo doutrinação marxista! Você está ferrado. Felizmente, lá em Nilópolis, eles são menos treinados nesse ponto aí. É um ou outro, por exemplo, treinado nisso aí: na "guerra cultural" – e lá eles estão sendo treinados na "guerra espiritual", que também é um ponto dessa guerra dessa turma aí. Já estão treinados. **Não estão autoconscientes, mas seguem linhas em que são instruídos.***

*I: São as trincheiras religiosas?*

*V: ... religiosas. (...) Colégios particulares do subúrbio tem muito, por exemplo, o de uma colega da escola... Se ele achar que você é de uma ideologia contrária dele, e **ele vai se defender, em momentos em que não são necessariamente, você não está querendo inibir uma estrutura defensiva** que num, num... que não vale nem a pena você... (I: entrar) entrar muito. (I: Zonas minadas...) Zonas minadas.*

Fernando

*porque os grandes sistemas tão comprando; quando eles já não ficam ali, é... meio que já oferecendo alguma parceria de material didático, coisa parecida. Então, assim, não sei se algumas [escolas] vão aguentar porque é muita coisa. É uma publicidade muito forte, é uma concorrência... O meu aluno não tem uma... Embora ele esteja querendo passar no ENEM, **ele não é a mesma coisa de um aluno de um preparatório, né. Ele ainda é humanizado, tá preocupado em passar mas também em entender a realidade.** Eu acho que nesses sistemas – os que eu conheço, que meus amigos*



trabalham – nem avaliação você faz. Você dá o assunto, e...vem a prova! **Nem isso voce tem controle.**

tudo o que eles estudam, embora eu coloque às vezes esses momentos, é totalmente conceitual, tem toda uma carga de, de entender, por exemplo, os conceitos chave de cada autor, e aí depois que vem o simulado, aí o simulado, a escola tem vinte questões de cada professor, aí são geralmente questões do ENEM, aí eu entrego lá e ponto. Agora a prova, aí que eu deixo mais em aberto. Que são assim: simulado, prova, qualitativo e trabalho, e aquilo gera uma nota. Agora, esse ano já não sei como é que vai ser, porque a gente adotou um sistema fechado de uma grande empresa aí.. Aí... **tem material, tem uma plataforma.**

[para a instituição que sofreu uma reformulação ao ser comprada por um grande truste educacional], se o aluno tirar tanto, se a maioria tirou determinada nota **é porque você não ensinou de determinada forma.**

Por exemplo, aluno do primeiro ano de uma outra escola, na outra escola ele estava entrando em Sócrates, eu já tava já...O que seria o conteúdo do segundo ano. A gente conseguiu dar uma deslocada em vários temas...E aí ela ficou assim: “Não, mas quem vê isso lá na minha escola é os alunos de terceiro”. “Então, mas aqui a gente vai ver isso ainda no primeiro. No terceiro a gente vai estar falando sobre outras coisas”.

na verdade na escola sempre teve muitos filhos de funcionários, né... E eu dava aula pra eles, e aí você vai questionando algumas coisas que eles vão associando ao que você está falando do poder, da hierarquia, aos próprios cargos dos familiares deles, né, dentro da escola. Aí depois como eles decodificam isso, já não é tão mensurável, e aí **depois a coordenadora vem falar como você: “Ah, você ...”. E aí você vai aprendendo também a “dosar”, fazer uma relação bem do autor e longe da sua realidade, pra não ficar aparecendo isso.**

a instituição tem um papel meio dúbio, tem hora que ela dá a entender que segue as diretrizes, e por isso você tá lá, e às vezes parece que sua aula é um diferencial. Então essa disposição muda de acordo com o evento, é... De acordo com a reunião, o que que ia ser passado. Por exemplo: o meu caso na escola, ele modificou depois que a escola começou a ter muito sucesso no Exame Nacional do Ensino Médio. Mas só que foi assim: **os alunos foram muito bons em humanas, então eu e os outros dois professores fomos muito elogiados; mas tiveram uma queda em exatas, então esses professores escutaram que teria que melhorar e ficaram no mesmo nível que a gente. Aí as coisas mudaram, mas pelo resultado, não pelo que eu tava tratando mesmo.**

É, o problema é como vão ser utilizadas essas cartilhas né...Porque o livro já é um.. é um rádio, **vai mandar a gente seguir**, mas ele tem ainda uma dimensão crítica – informativa, conteudista, mas crítica em vários casos. Agora, o material feito atualmente, né...**Eu acho que em si já é anti-filosófico. As próprias pautas, né? Então vai ter que criar também mecanismo de rota...**

Vinicius

V: Eu ensinava na turma do Normal, as normalistas são meninas né. Noventa por cento são garotas. (I: Normalistas?) Normalistas. E poucos rapazes. Aí, minha aula tinha esse defeito que era uma antes, outra depois do recreio. Aí, depois do recreio, eles estavam mexendo com minhas canetas no quadro, e eu deixei eles desenhando... “Não, podem ficar aí.” E eu juntei um grupinho, fiquei falando sobre...acho que foi sobre mitologia. Daqui a pouco veio outra guria lá: “Professor, você dá aula pra eles?”. Olha só, quem está interessado chega aqui. Você pode ficar, cada um fica no seu canto. Aí teve um aluno que entrou em crise: “Professor, como assim você não quer saber da gente? Não sei o quê...”

I: Mas uma aluna da onde? Não entendi...

V: Do normal. (I: Ah, do Normal). Aí eu falei: “Mas eu tô aqui trabalhando, tô fazendo o quê....”. “Ah, mas **você não tá passando a matéria, professor, depois vai chegar o**

**final do ano eu vou reprovar, minha mãe vai ver meu caderno não vai ter nada. Pô, você tem que dar matéria, professor!'** (risos)

Marcelo

*Então esse é um começo que não é muito fácil pros professores... Você sabe, "Vai cair no ENEM!", assim né... Ou, ao contrário: cai uma questão ali no ENEM de filosofia de um autor que você não trabalhou, "Professor, você não trabalhou. Isso saiu publicado no ENEM". Às vezes a gente tá fazendo, sei lá, atividades de corpo, coisas assim... **Esse questionamento vem dos alunos, né?***

*A gente tá trabalhando com um currículo que pretende romper com a hegemonia da filosofia ocidental, europeia, e alguns alunos vieram comentar comigo. Então, esse ano ano eu trabalhei com autores africanos, autores asiáticos e tal. Havia uma aluno que...primeiro ano do ensino médio, entrou no colégio mas ele já tinha feito primeiro ano em outra escola particular. E ele **veio me questionar porque eu não estava dando Aristóteles**. Eu falei, "Você tem interesse por Aristóteles, eu posso te dar aula sim, a gente combina um dia e eu te dou referências de autores, e tal. Você tem algum interesse específico em Aristóteles?". E ele: "Não, é porque **eu sei que ele cai no ENEM**." Aí eu perguntei: "Mas você está querendo entender o pensamento de Aristóteles, algum conceito específico, ou você tá interessado em, sei lá, (I: Tirar uma boa nota.) um interesse é.. utilitário em Aristóteles. É, exatamente, esse interesse em Aristóteles porque ele cai no ENEM, não por Aristóteles por conta de saber e entender o pensamento dele e sua influência no pensamento cristão e no mundo ocidental, não. Então tem essa cobrança, eu falei: " **Oh... tô querendo romper demais com uma estrutura de conhecimento, sendo que tem essa estrutura maior, que é o ENEM, uma prova nacional que trabalha com um modelo ainda tradicional.***

*M: essa questão de conversar, assim...Hoje em dia então, atualmente, tem que ficar muito atento né. Casos assim de você às vezes falar coisas...*

*I: Que podem ser interpretadas de uma forma enviesada...*

*M:..de uma forma enviesada (...) É impressionante assim, esse ambiente, cada vez mais estratégias de fazer com que você se coloque ou...criar situações de muita...Que **tentam colocar o professor em situações assim, em um momento de fragilidade**. Coisas assim.*

Vinicius

*Hoje em dia são todas meio assim, tá tudo meio assim, mas... Então, é um terreno minado. Eu dei aula, os alunos na primeira aula falaram assim: "Professor, é....o pastor falou que professor de filosofia quer mudar nossa cabeça. Eu vim te dizer que você não vai mudar na minha cabeça, não". Eu disse: "Tudo bem, tranquilo." (risos). Outras coisas do tipo assim: " Eu tenho minha fé em Deus, isso não vai mudar, professor". **Ele já vem se defendendo, porque ele já foi instruído por alguém que poderia ser uma ameaça à fé dele**. Então isso é muito violento, assim.*



Um cenário recente incidindo de maneira mais intensa na autonomia dos professores e no desenvolvimento daquilo que buscam realizar.

Grandes conglomerados educacionais induzem à adaptação às novas diretrizes de sistemas fechados. Cartilhas predominam até mesmo onde deveria haver espaço para pensar, como no caso de uma aula de filosofia.

A instituição escolar é vista como um encorajador, ora como um desencorajador de um processo de autonomia. Há uma negociação frequente entre professores e a instituição envolvendo a questão curricular.

### EMPECILHOS INSTITUCIONAIS

Denise

*eu acho que eu fui uma das únicas pessoas que entrou na faculdade de Filosofia e que queria dar aula pro ensino médio e... ouvi várias críticas com relação a isso, dentro da própria universidade, **professores mesmo da academia que eram contra a entrada da filosofia no ensino médio**. Diziam que filosofia – ouvi isso diversas vezes – filosofia era pra poucos, que filosofia era só pra acadêmicos, que não é pra ser disciplina escolar, enfim... E aí foi uma luta mesmo pra...pra permanecer nesse sonho, né.*

Cristina

*Que a gente ainda tem resistência de algumas atividades que são fora dessa lógica, o aluno olha: “Bom, isso não é sério, né”. Então **não vou levar a sério talvez algumas disciplinas como Filosofia, Sociologia, Artes, é...outras na área de línguas, porque elas justamente têm uma abertura que me parece que a escola deveria negar**, é uma...É uma relação muito, muito esquisita às vezes, porque o aluno gosta, mas ao mesmo tempo ele **não consegue estabelecer a seriedade que ele daria numa aula tradicional**, sabe. E aí eu acho que...acho que forçar um pouco essas tensões, acho que é importante inclusive, não só pros professores mas também pros alunos né, **de pensar o que eles podem aprender de outras maneiras**, e aí acho que isso tem a ver com aquilo que a gente falou sobre a construção do seu próprio caminho pra conhecer né...Talvez seja de uma outra forma que não daquela, né, lógica tradicional.*

Fernando

***eu tive um problema não com meu aluno, mas com a instituição**; parecia que, assim: aqui tá o professor de matemática, e aí... que tem uma série de comportamentos aceitáveis... e **o professor de filosofia às vezes deixa muito aberto, e isso não é legal, e tal**...Não, sei como explicar isso, mas...*

Vinicius

*V: E cheguei num ano, em 2016, a gente ainda só tinha um tempo, só. (I: É.) Uma coisa horrível, então... 2016 foi infernal, cara. 2016...*

*I: Em termos assim, da sensação como professor de estar começando a dar aulas pra estudantes de ensino médio, seu primeiro ano no Estado. Um tempo de aula só, né, quarenta minutos... (V: Foi infernal!) ...como foi?*

*V: Infernal. Infernal. E eu gosto de trabalhar à noite. E eu, por preferência, escolhi trabalhar nas três modalidades que o colégio oferece: NEJA, regular, e o curso normal. Eu fui...**essa proposta inicial de fazer círculos, propor debates, propor discussões, estimular reflexões... Isso às vezes era bem encarado, às vezes era super mal encarado.***

*I: Você diz pela instituição ou pelos alunos?*

V: Pelos alunos! Por todos.(...) Pela instituição um pouco, por que o que que acontece: eu entendi que se eu fizesse isso, eu tinha que depois botar a sala em ordem, pra não deixar a sala de qualquer jeito. Aí vinha o pessoal da limpeza: "Pô professor, você tá... tá bagunçando aí o negócio, o meu coreto, né?"(risos). É...aí, por exemplo, eu deixava o pessoal sair de sala de aula pra ir no banheiro. Aí um dia a professora falou pra mim: "Pô, professor, você tá tratando que nem alunos de faculdade os seus alunos...isso aqui não é faculdade, não, cara!"(risos) "Você tem que segurar a onda aí, um pouquinho aí...aperta aí!"(risos). Tipo, então... **eu senti que a instituição tem uma demanda repressiva e hostil...coisa de controle, mesmo!** Aquela, você já deve ter ouvido falar: "Aí, o diário...se você não fizer o diário, a polícia vai vir qualquer hora! O aluno fez um crime e vai dizer que tava na sua aula."

I: E isso você escutava onde, assim? No conselho de classe, na sala dos professores?

V: Na sala dos professores...**São informações dispersas ali na instituição, que você vê que tem um certo "senso", uma certa compreensão do fazer.** Quando você vai um pouco pra menos ou pra mais, as coisas...as próprias pessoas vão te dando uns toques.

I: Limita a prática, né?

V: A prática. Então eu entendi que **se eu quisesse fazer algo do que eu tava querendo, eu teria que adaptar...**Isso é uma coisa, como qualquer trabalho da vida, né? Em qualquer trabalho você vai ter sua liberdade dentro de certos limites. Então **eu demorei muito com esses limites institucionais. Mas o que me doeu mais, assim, foram os limites dos estudantes.**

V: Eu fiquei pensando, "Pô, se os professores de Português fizessem isso, cara..". Porque **eles reclamam dos estudantes**, de que eles não sabem interpretar texto, não sabem escrever... **Mas eles não são estimulados!** Então, assim... Porque se você der uma folha em branco pro cara escrever ele não vai escrever. **Você tem que criar todo um mecanismo pra estimular ele.**

Marcelo

No colégio onde dou aula agora tem a obrigatoriedade da prova né, que a gente estava até discutindo, então... **A cada trimestre tem que fazer prova, né.** Setenta por cento da nota é composta pela prova individual do aluno. E a gente pode usufruir dos outros trinta por cento pra fazer o que quiser. No **geral eu tenho feito nesses trinta por cento atividades bem criativas, assim...**Que não esquecem dos conceitos trabalhados no bimestre, mas o que eu tenho tentado é fazer com que os alunos produzam trabalho em outros formatos, **que não naquela linguagem, sabe...escrita, formal. Mesmo na prova, tentar fazer uma avaliação que.. a partir de problemas, situações cotidianas.**

muitas vezes **a escola lida com...lida, transmite o conhecimento e apresenta o conhecimento para o aluno como se fosse algo, é...simples, pronto e previsível, sabe.** Isso em todas as matérias. Sendo que o mundo é...muitas vezes é um...é incontrolável, né? É claro que tem momentos que você tem que dar compreensões pros alunos, em geral e tal, o que é o saber. Mas muitas vezes os **alunos saem da escola com uma visão de que o conhecimento é algo estanque**, de que o saber é "isso", e ponto final...**Não tem essa imprevisibilidade, essa potência de abertura, de criação.**

Tem a **questão burocrática** mesmo, da estrutura né, (I: Uhum.) de horas de aula, de conteúdos, de ENEM, de coisas que...né.Tem esse aspecto burocrático, não sei, da educação, que é de você propor essas atividades, mas ao mesmo **tempo as atividades criativas, lúdicas que problematizam o conhecimento, elas não...** Já tem uma estrutura ali que exige que você dê nota, que o aluno ao final do semestre vai fazer ENEM.

*Não é porque é Filosofia que necessariamente é algo aberto à diversidade, né. Você tem como dar uma aula de Filosofia em um modelo de...é, modelo tradicional, de uma transmissão passiva de conteúdos onde decorre o preconceito, sabe. Então, em uma discussão que meu orientador teve, sobre **essa obrigatoriedade da filosofia no ensino médio**, era isso, né. **A Filosofia tem um potencial muito grande**, a Filosofia ela pode contribuir não só na formação dos alunos, mas também na realidade da escola – ou seja, o professor de filosofia pode gerar situações ali (no conselho de classe, repensar estruturas) importantes, mas ao mesmo tempo **tem o risco de burocratizar a filosofia**.*

*ter prova, de cair no ENEM... essas coisas podem fazer com que a aula de Filosofia, **ela incorpore uma estrutura de conhecimento que já está implicada na educação em geral, nas escolas tradicionais...nas escolas públicas, sabe**. Em que muitas vezes os alunos estão desinteressados, os alunos não vêem sentido naquilo. É... isso passa por uma questão que **a filosofia tem, que ela pode romper com isso, apesar de seguir, que é de uma liberdade curricular, né**. Mas **no estado tem o currículo mínimo, nas escolas particulares também**. A Filosofia diferentemente, por exemplo, da Matemática, Física e da História, **tem menos obrigações curriculares, de conteúdos que o aluno tem que passar por aquilo, do que essas disciplinas**. Isso gera um potencial de que você tenha um professor que possa abordar várias questões, **como Sociologia também, esse potencial muito grande, mas sempre corre o risco de você não concretizar né, de ser mais uma disciplina***

*Porque quando você tem uma rotina muito intensa de trabalho, pensando neste aspecto burocrático, institucional da educação, **tem uma série de demandas que são muito...cansativas**, pensar turno de aula, preparar a prova, corrigir prova, isso tudo... a gente, né, boa parte do nosso tempo de trabalho, a gente utiliza nesse momento de avaliação. E acaba que o momento de preparação das aulas, dos conteúdos, a gente não tem muito tempo de...de pensar sobre ele. Ou de ler outros autores, **ter essa possibilidade de ler outros autores que você não está acostumado a ler, de participar de um grupo de estudo, de fazer uma especialização, produzir um mestrado, enfim, tudo isso gera pra gente possibilidade de desenvolver melhor essa atividade**. Agora se você tem essa rotina...*

*Acho que é o momento mais gratificante da educação, que é quando você faz com que **o aluno reconheça a importância daquele momento**, né. A importância não somente no sentido assim, de uma formação, de um trabalho que você fez, mas a importância mesmo do momento ali, da construção...do conhecimento, da produção de uma expressão, assim, **essa coisa que às vezes a escola perde, né**.*



Relatos dos limites e restrições institucionais ao ensino de filosofia: o não apoio e não reconhecimento nos leva a ter que lutar permanentemente para que ele exista.

No nível micro, outras lutas vêm sendo travadas: segundo um dos entrevistados, a maneira como a escola costuma apresentar a relação com o conhecimento dificulta uma percepção de que outros caminhos na relação com o conhecimento são possíveis.

Como experimentar práticas criativas e recusar uma homogeneização e burocratização do ensino de filosofia mediante tais pressões?

## DECISÕES DOS ESTUDANTES

Denise

e aí isso **também dá uma autonomia pra eles**, porque faz eles se sentirem também orgulhosos de si, sabe, do tipo: “Pô, tô explicando pra professora!”, né? E aí isso é legal, porque eles sentem também que há uma **alternância do poder ali dentro** né, não sou só eu que tô no poder e vou ficar dizendo o que eles devem saber... Eles também me ensinam e eu aprendo, e eu acho que isso é muito mais produtivo do que ficar lá impondo: “Não, vai lá estudar Platão, vai estudar Kant”...que pra eles não faz sentido nenhum.

Mas o que a pedagogia libertária pensa é que o aluno vai te respeitar não é porque você é autoridade, mas porque você vai se colocar de igual pra igual. Então, ao mesmo tempo que ele te percebe enquanto igual, ele chega à conclusão da autoridade né, e aí **a troca acontece sem precisar que seja uma imposição**.

Vinicius

V: E tem **um outro grupo, que é muito pequeno mas que é muito interessante**, que apareceu, e que esse ano apareceu com muita força, e eu estimulo eles, que **são caras que querem estudar filosofia**. Que querem aprender coisas, que querem pensar, querem... Pensar política, pensar o que está acontecendo no mundo, no Brasil. E aí...aí a gente tem um grupo de geopolítica, lá, com outros professores. Alunos e professores lá no meu colégio, a gente tem um grupo de geopolítica, por exemplo, que surgiu desses alunos...**quem puxou foram os alunos mais interessados**. Tem aluno que chegou e falou: “Pô, vocês tinham que organizar uma coisa assim..”. E aí a gente foi e organizou um grupo de geopolítica.

Cristina

e aí você começa a perceber na experiência aquilo que você talvez tenha lido teoricamente com determinados autores, né, que enfim essa **relação professor-aluno é uma relação de troca, onde você aprende junto**, e aí isso fica evidente, porque você reconhece que você não sabe nada (enfaticamente), e que seu aluno sabe mais do que você, então, é o **prazer de explicar**, então isso também é muito interessante, e isso acaba **mudando também a forma como...como a gente olha a dinâmica de sala de aula**.

Então... o projeto dos atividade lúdicas, ele me proporcionou uma relação com os alunos que eu, né... tinha, talvez, a gente até tem, mas ela é menor, me parece né, quando você coloca: “Olha,  **você pode pesquisar por si mesmo, você pode levantar bibliografia, você pode ter questões**”, né. Você tá assumindo um lugar pro aluno, que **talvez lá no início, quando eu entrei, eu assumisse mais como uma concessão, e não como um ponto de partida**. Eu tive professores ruins que não deram nenhum lugar de fala pros alunos. Eu não quero ser desses professores ruins, então eu concedo isso. Acho que inicialmente era mais nesse sentido, e hoje não; hoje assim, o ponto de partida é: “O que você tem pra me dizer? Eu tenho algumas coisas pra te dizer, você também tem outras tantas...”. E aí não é questão de grau, não é de...enfim, não é questão de importância, “quem tá falando o quê mais importante”, né...é uma outra coisa. Acho que é nesse sentido.

Denise

O que eu penso é que, uma filosofia no ensino médio, ela é algo introdutório. Eu acho que seria mais no sentido de despertar essa reflexão, o que Aristóteles chama do espanto, né? Eu acho que no ensino médio é o local e eu acho que inclusive os estudantes, por serem adolescentes, eles já estão neste momento propício, porque a adolescência, né, você acorda pra várias reflexões, você passa a se entender como um ser que toma atitudes, que escolhe, que tem uma vida social e tal, e eu acho que

isso favorece muito a percepção desse espanto, a **chegar a esse momento de se questionar novamente, refletir né, abandonar “o que os pais...”**. Vão começar a pensar por si só, não é a toa que a adolescência é a fase rebelde, né. Então eu acho que essa rebeldia, ela é própria da filosofia, ela é justamente esse abandono do senso comum né, pra você repensar o que você **pensa, o que você quer né, e não mais o que as outras pessoas disseram**

Vinicius

V: Por exemplo: eu trabalhei mito da caverna, uma coisa legal... Eu sugeri pra eles – pra todos os grupos – pra eles serem criativos na interpretação do mito. Mas eu queria assim, qualquer interpretação; pode ser um poema, pode ser um desenho, pode ser... **Cada um inventou o que queria, aí teve uns dois grupos que fizeram teatro. Ficou ótimo!**

Fernando

Você vai tencionando, e parece que você vai tomando consciência enquanto leciona. Vários assuntos, eu só fui entender o que eu tava fazendo enquanto eu copiava ele no quadro. E aí começava a ter insights, e desdobramentos, e aquilo ia gerando falas. E aí às vezes você também é provocado pelo seu aluno, né? Ele fala: “Pô, mas isso aí serve pra alguma coisa?”. Aí você vai lá, e: “Não, filosofia não serve nem pra pregar um prego, mas serve pra fazer pensar uma série de coisas”. Aí, nessa dialética, **outros vão sendo convidados, vão participando**, e aí você parece que começa a entender que eles não querem só, é...o básico. E é quando você te que correr atrás e **apresentar outras ligações: entre filosofia e literatura...Tipo, às vezes um livro que ele tá lendo tem mais conteúdo filosófico...**Só que ele ainda não consegue perceber isso, então, em alguns momentos, ele tem essa...esse jogo.

existem ambientes onde algumas identidades parece que são sufocadas, e aí elas acabam entrando junto com outras que não...Como é que eu vou falar, é como se você tentasse fazer um tipo de trabalho onde as pessoas não estão muito abertas, muito receptivas àquilo... E aí você perde muito tempo conscientizando das coisas até que uma hora, elas começam a caminhar com você. **Ou você, no caso, caminhando com elas.**

Às vezes o que a pessoa vem trazendo tem uma grandiosidade tão exacerbada que você não é o professor, você se torna o aluno. **Você tem que escutar o que ele tá falando e tal, porque é uma troca.** Às vezes é um tipo de música que você nunca escutou, e ele está vendo ali alguns elementos que você trabalhou na aula... É uma série que você não assistiu... É um livro que ele tá lendo e começa a te explicar, todo empolgado, né... É um livro que você empresta, e não volta.

E aquilo trouxe uma problemática pra minha aula que não tava no meu conteúdo. Porque eu ia falar de...Não lembro, acho que eu tava falando sobre...indústria cultural. E aí veio a questão, eu tinha que voltar lá em...Tive que voltar lá na idade média, de falar o que que era o sagrado pra cada um, e conseguir responder àquilo. **Mas aquela matéria não tava ali, mas só que eles ficaram muito satisfeitos de eu ter saído e em outra aula falar:** “ Olha, hoje a gente vai falar disso aqui”, ter ficado meio que num acordo.

Nesse outro projeto não, a fala da criança é mais importante do que a... Existe uma... **a gente que vai ficando quieto para ouvir o que eles estão falando.** Mas, tipo assim, porque na escola parece que **tem uma hora que precisa muito da validade do que o professor tem a dizer.** Questão de política, “ Não! Professor, o que que você acha disso?”. Aí ninguém... Tá todo mundo fazendo bagunça, aí falam “ Ih,vai falar de política!”. Aí todo mundo fica, pra você dizer coisas que eles concordam ou não, pra gerar outras disputas, né...

Marcelo

*A gente fez um trabalho sobre o “Cortiço”, do Aluísio de Azevedo, é...onde os alunos tinham que apresentar uma...Ou uma readaptação do “Cortiço”, no formato de peça, ou um jornal... enfim. Deu umas possibilidades de formato, mas deixou os alunos à vontade. **Uma turma resolveu fazer um sarau de poesia a partir de discussões do “Cortiço”, uma outra turma fez um trabalho de telejornal a partir do “Cortiço”.** Dentro do “Cortiço, a gente fez uma reunião com as pessoas pra tirar temas, né. Eu trabalhei com uma questão de uma racionalidade dentro do contexto ali do século XIX.*



Os estudantes são convidados a participar no processo de elaboração das atividades e da própria composição curricular. É antes de tudo preciso encontrar um jeito, uma maneira de horizontalizar as relações, destituir os poderes instituídos.

Há prazer em explicar, que passa a ser objeto de fluida alternância entre educadores e educandos. Há também tranquilidade na condição de não saber. Isto possibilita uma mudança estrutural que contamina todos: professores, estudantes, quiçá a própria escola pode ser afetada.

A iniciativa dos estudantes é ponto de partida para filosofar. O movimento do desejo produz novos liames e abre portas para novas experimentações no âmbito do ensino. Intercessores são forjados pelos estudantes. Busca-se correr atrás e fazer perdurar o desejo e a curiosidade moventes.

### É POSSÍVEL DESPERTAR O DESEJO PELA FILOSOFIA?

Vinicius

*E como que a gente faz isso, né? Porque...eu tava te contando minha trajetória pessoal, a filosofia pra mim vem de um desejo de filosofia. **Como é que eu posso despertar...claro que o cara não vai ter o mesmo que o meu. Existe toda uma singularidade, todo um percurso, toda uma história. Como é que eu posso fazer isso? Difícil. Eu tento fazer de **uma forma até um pouco assim, pueril, porque tento pegar a vida cotidiana e a reflexão filosófica e mostrar que uma coisa pode estar emaranhada na outra.**** No lugar de uma vida cotidiana a gente pode construir uma reflexão filosófica. Isso já um padrão meu, assim, não só como professor, também como um intelectual, isso é uma coisa que me fascina. Mas às vezes é muito bobo, sei lá, você vê assim, aqueles programas de televisão, ‘café filosófico’ né, às vezes é uma coisa boba. Quer dizer, pô, será que a gente pode sair da bobeira e ficar uma coisa mais...*

*I: Mas o que você entenderia como uma experiência “boba” nesse sentido, e algo que possa ser mais interessante?*

*V: É, o bobo é assim, seria o...*

*I: Você ficar no “raso”, no senso comum?*

*V: “Vamos fazer uma roda, uma ciranda aqui”, “Ah, que legal!”. ‘Ciranda filosófica’...assim, já vi isso, vi num seminário, assim. “Pôxa, vamos falar sobre a morte”. Faz ciranda? Sei lá ... (risos).*

*I: Porque também fazer uma roda não significa talvez passar...*



V: Vamos fazer ciranda e falar aleatoriamente. Ah, legal, você divertiu o estudante, mas...e aí, **produziu o quê em termos de concreto, de produção de pensamento?** Nada! Mas aí também, assim, aí nesse aspecto eu também já acho válido, se você conseguir (risos) entreter, já é uma vitória. Você conseguir tirar do tédio essa sociedade, esses grupos, essa garotada, já é legal, sair do tédio. Mas é insuficiente pra filo...pelo relacionamento humano, você conseguir ser o cara que ajudou eles a sair do tédio por alguns momentos, legal. Mas é insuficiente. **Como é que eu posso, além disso, conseguir engajar eles num pensamento, e de estilo filosófico – é ainda mais difícil!** Essa...esse processo que é mais ou menos eu penso que passa por algum tipo de entretenimento, porque se não tiver nada de lúdico, nada de divertido, é difícil imaginar um garoto... Aquilo ali é visão, eu vejo professores que são interessantíssimos, professores...nesse colégios de excelência, Pedro II, pá, o cara dá aquela aula mesmo pra universitário...Eu fui um estagiário de um cara desses, o cara dava uma aula em nível universitário e os garotos pegavam...Agora, no ensino médio do Estado é difícil você pensar em um trabalho desse tipo. Esse cara com certeza contribui muito pra vida desses moleques, muito. Talvez muito mais até do que eu consiga fazer por essa via que passa pelo entretenimento. Acontece que se eu não passar por isso, como é que eu vou conseguir chegar...? O meu caminho passa por aí. Agora, se você só ficar no entretenimento, só no jogo, só no lúdico, só no divertido, que que...Aí, porque não vamo pra praça tomar sorvete, né? (risos) A gente numa escola...

Marcelo

Claro que sempre tem alunos que fazem de qualquer jeito, enfim, é uma realidade que a gente já foi aluno, sabe que é muito cansativo, assim, as matérias...É que **tinha que ser um troço livre, né?** Acho que hoje em dia pra gente ter uma clareza disso tem que entender a realidade do aluno. Não dá pra forçar, **tem que fazer uma atividade em que o aluno perceba ali uma possibilidade de criação, de...de se divertir!** Acho que essa é uma questão interessante né, de ter uma aula divertida, mas **sem perder a seriedade e o compromisso de: “O que que a gente tá trabalhando? Qual o objetivo?”**.

tem um texto da Bel Hooks em que ela fala muito dessa, da questão erótica em um contexto pedagógico, né. Trazendo o conceito de Eros não numa questão sexualizada, mas como uma potência criativa, né. De que muitas vezes a escola ela perde esse valor da...da paixão pelo conhecimento, né. Em geral as aulas são...repetidas, são sacais, são né, são pouco interessantes. Essa questão...**acho que intervém quando você consegue fazer com que o aluno, ele sinta paixão, no sentido mesmo de entrega, né. Você perceber que aluno tá ali, fazendo aquilo com intenção mesmo, né, de fazer. Não é pela nota, porque normalmente, o aluno faz o trabalho quando ele quer nota boa. (...) E... e...quando consegue esse momento de uma entrega, de você perceber que os alunos estão ali, a despeito de estarem fazendo um “tal” trabalho, tão ali interessados em fazer, tão entendendo, querendo entender o que o trabalho está propondo, isso é muito bacana.** Ainda mais quando acontece depois de o trabalho ter repercussões como essa, como você falou, de uma menina voltar a dançar...



## ENCONTROS POTENCIALIZADORES

Fernando

a caminhada em sala de aula, tem uma hora que ela, ela é um outro curso de formação. Você faz um curso, que é teórico, mas aí quando você vai pra sala de aula, na práxis você acaba, é... tendo contradições teóricas, dentre outras coisas, e você tem que buscar um caminho pedagógico. **E também as leituras, né. Você vai lendo na graduação, na pós e tudo, você vai...começa a ter autores que vão te provocando de outra forma, que quando você vai falar de um outro autor, é como se aquele**

**estivesse por trás, né?** Tu vai...é como se você fosse modificando – das minhas primeiras aulas...tenho até pena de quem foi meu aluno no início, porque eu era muito ruim mesmo! [risos] Avaliando em termos de conteúdo. E aí você vai vendo a trajetória, que mesmo que eu faça uma repetição de uma avaliação, **o jeito de explicar é totalmente diferente**, de um mesmo tema, né. Vai sempre...**tá sempre em aberto**.

Porque um entende a filosofia como esse âmbito da errância, da experiência, e tal. O outro como conteúdo, como tradição, é dentro de um canône, então...são diferentes. Mas autores, assim, tem o Jorge Larrosa, que eu gosto. Tem o Rancière, tem o livro “O mestre ignorante”. O Cerletti, que fala sobre o ensino de filosofia como um problema filosófico. De cabeça eu tô lembrando isso. Eu tenho... E às vezes a gente faz outras leituras que acabam no nosso inconsciente, é...Faz parte dessa **leitura invisível, né?** Tipo, leitura invisível não, mas tipo assim: Lima Barreto, entre outros, acabam...Acho que **o imaginário, né?** Tem alguns que eu consigo nomear, mas tem **uma série de outros que me atravessaram** mas eu não consigo no momento.

Marcelo

vai muito da trajetória do professor, né. Trajetória tanto na formação filosófica – a filosofia tem uma história e um período muito grande, e contemporâneo, em linhas, em pensadores, enfim...Que acaba que **a gente vai por caminhos diferentes, por autores diferentes, por conceitos, né...E trajetórias pessoais também, coisas que você faz para além da filosofia, isso tudo vai contribuir na forma de você...no momento de você propor uma atividade**. Então tem muito disso, de uma **criação ali que cada professor tem a partir de seu referencial, não só teórico, mas também de existência, de experiência**, etc.

essa atividade veio de leituras que eu estou fazendo, de um curso de especialização sobre o pensamento africano que eu fiz recentemente. Sobre uma trajetória que eu tenho com a capoeira também. Então às vezes, eu já fiz oficina com os alunos, ano passado eu fiz duas oficinas de capoeira com os alunos, de capoeira como sendo uma manifestação filosófica, mas que num ensino de filosofia que é diferente da concepção do ensino ocidental tradicional

Denise

houve um outro encontro, que eu... que transformou muito a minha forma de pensar, que foi, é...uma galera que eu conheci, do Pedro II, e... que me chamaram, me convidaram prum grupo de estudos deles. Eles tem um grupo, chama “Núcleo Pró Federação Libertária da Educação”, e eles fazem um grupo de estudos de textos de pedagogia libertária e anarquia, anarquismo e educação anarquista e tal. E aí ali, foi ali onde assim, eu, **era tudo que eu pensava e eles me deram a bagagem, é...filosófica pra eu fundamentar tudo aquilo que eu pensava**. E...isso foi muito bom porque uma das professoras lá do Pedro II, eu trabalhei numa escola particular, e **a gente pode aplicar de fato tudo aquilo que a gente tinha estudado**, e todas as propostas de uma pedagogia libertária, e ali foi assim, quando transformou realmente, onde eu parei e falei “Não, é isso aqui, essa pedagogia que eu acredito, é isso que eu vou aplicar pra sempre em sala de aula. E a Filosofia então fortalece muito esses tipos de práticas pedagógicas né, porque é reflexiva.

O que basicamente a gente estudava eram as metodologias das escolas sindicais na França, e isso era bem interessante assim, porque não é uma escola tradicional, eram escolas sindicais né, libertárias, partiam da mobilização dos próprios sindicalistas de se auto educar né, e não necessitar de...de Estado pra fornecer educação, partindo principalmente deste princípio, de que o conhecimento ele é fluido né, então talvez no tempo em que você pode estar ensinando alguém você vai estar aprendendo. Então a eliminação da autoridade é o principal norte, né, dessa pedagogia, porém a eliminação da autoridade não significa que o professor não vai ter o poder né, ele tem o poder dele.



Encontros são acontecimentos, cujos signos emitidos (DELEUZE,2006) nos forçam a pensar e permitem que nos desloquemos. É necessário, mais do que tudo, "desejar aprender a se deslocar" (DIAS; BARROS; RODRIGUES, 2018, p. 251).

Ocorre, por exemplo, que um professor perceba na pedagogia libertária da educação anarquista uma possibilidade de transformar suas próprias práticas, e aquilo afeta diretamente sua própria disposição nas relações educacionais.

Muitas coisas se configuram como encontros em nossos caminhos: leituras que fazemos, uma conversa informal com alguém, um corpo que dança. E como fazer com que estas marcas transformadoras transformem também o conjunto de nossas práticas? Como fazer surgir daí algo que produza desdobramentos?

O próprio acontecimento da aprendizagem configura-se como um enigma e uma invenção permanente, um aprender tornado desafio a cada vez, pois:

(...) alguém só se torna professor tornando-se sensível aos signos da aprendizagem. Pois os signos enlaçam a unidade e a pluralidade da busca constante do que quer dizer aprender. Não um aprender como aquisição, em busca de um fim a ser alcançado, fechado na solução; tampouco um aprender compreendido como habilidade e competência, mas um aprender que se inventa a cada movimento.(DIAS; BARROS; RODRIGUES, 2018, pág.955)

Em sua especificidade, filosofia parece requerer um aprendizado fundado na suspensão; um não saber capaz de ensinar pela dúvida. É uma atividade educativa que se compraz no desasossego.

## BRECHAS

Cristina

*Então, **no local de trabalho eu tenho bastante liberdade, porque a gente entende que, é...**E lá no colégio onde eu trabalho o currículo se organiza tematicamente porque a gente quer também essa abertura, e também uma sensibilização dos alunos pra que eles entendam que o importante é a questão, né – o que a gente vai trabalhar são os autores que encaminham um problema de maneiras diferentes, né.*

*Então os alunos, é, faziam, elaboravam as atividade lúdicas como forma de avaliação mesmo, né, que no colégio também **eu tinha a possibilidade de não ser obrigada a aplicar provas escritas, né.** E, bom, aí a partir disso o projeto surgiu, um grupo de alunos voluntários começou a trabalhar comigo durante um ano na produção das atividade lúdicas*

*No colégio onde eu trabalho, assim, a gente não, assim, os alunos recebem o livro didático, como escola pública, mas **a gente não é obrigado a trabalhar com o livro didático em sala de aula.** Então nesse sentido, onde eu trabalho, assim, eu **tenho bastante liberdade de trabalhar com outros elementos, né, eu trabalho com atividade lúdicas, eu tenho colega que trabalha, por exemplo, com produção fotográfica, e tem um outro colega que trabalha com teatro.** E a gente consegue*

*incorporar essas coisas de forma talvez mais...mais fácil no próprio plano de curso, por conta do fato de a gente não precisar tá vinculado estreitamente com o material didático, ou, sei lá, a gente precisa dar tantos autores por bimestre, e esses autores são... né, então se você for juntar a combinação do ensino médio de filosofia, você vai ter três professores trabalhando com turmas em filosofia política e **você vai ter olhares sobre a filosofia política de formas diferentes.***

Denise

[sobre as mudanças a partir da pedagogia anarquista] *Pra mim assim, principalmente porque **eu não faço mais prova!** Minha forma de avaliação mudou completamente, daquelas avaliações tradicionais...Pra mim **foi uma revolução completa**, porque antes eu trabalhava em cursinho, então era aquela aula de cursinho né, é isso: o beabá da Filosofia, Platão, Descartes, Kant, e apostila, apostila, apostila... Então era aula bem tradicional, e aí quando eu entrei em contato com essa galera, é...foi, calhou de ser também um momento em que eu tava entrando no Estado, e aí o Estado **não tem essa formatação rígida** como das escolas particulares, e aí no Estado **eu pude então experimentar tudo aquilo que eu com eles comecei a ler**, e etc., e botar em prática. Então...pra mim o maior símbolo da minha revolução é **não ficar mais afogada em provas!** Eu não fico mais afogada em provas, porque os alunos raramente escolhem prova pra fazer, às vezes escolhem, mas raramente, normalmente eu passo trabalho, ou debate, ou, é... roda de conversa, ou relatório sobre um filme... Então, **eles vão escolhendo sua própria avaliação**, não é. Isso pra mim foi revolucionário.*

Fernando

*I: Quer dizer: então, em algum momento, você sentiu que teria que negociar com uma certa posição institucional que estava, de certa forma, fazendo uma pressão sobre a sua liberdade de ensino né, mas ao mesmo tempo encontrar caminhos alternativos sobre aquilo ali ...Como foi também isso, de ir modificando o seu fazer?*

*F: É, eu fui...**fui modificando pelo próprio currículo**, né, tinha um currículo oficial, que não fui eu que fiz, já tinha um currículo que a escola encomendava, então eu **comecei a modificar ele inteiro**. Porque de acordo com...O primeiro ano era praticamente um curso teológico, então tinha: “Pra que serve a religião?”, entre outras coisas e que ficavam uns três bimestres, então eu fui...**Tinha um documento, eu obedecia o documento**. Só que aí eu coloquei a história da filosofia eu mesmo, aí, tipo: os pré-socráticos... E aí fui caminhando, até **ir modificando tanto a linguagem, que ficou com a minha linguagem do curso né**, da escola, então quando o aluno tá indo do nono ano pro primeiro, ele já fala assim: “Ah, você vai ter aula com o Fernando, você vai gostar, porque ele fala disso, daquilo...”.*

Marcelo

*Eu acho que a Filosofia – como a Sociologia, a História, em geral **as disciplinas das Humanas**, né, classificadas assim, tem uma **possibilidade muito grande de gerar um trabalho interdisciplinar**, e isso é pouco estimulado nas escolas, a gente tem uma concepção muito estanque, muito cristalizada das disciplinas. E **esses trabalhos podem abrir brechas de comunicação.***



## DESBRAVAR

Denise

*I: Como é – você falou que vocês costumam confeccionar também quadrinhos, né...*

*D: É.*

I: Como é esse processo, assim?

D: Ah, é muito legal! [risos] I: Fiquei curiosa! É muito legal... porque eles, a gente...eu vou dando ideias, né, de trabalho, por exemplo..

I: Eles desenvolvem personagens?

D: É, por exemplo, eu passei pra eles o filme “A onda” – a gente tava falando sobre fascismo, eu abordei a banalidade do mal, etc – e aí **eu passei um quadrinho pra eles onde eles tinham que criar, reinventar a história** da “A onda”, só que não podiam copiar a história do filme mas tinha que ser uma história que tivesse a ver com aquilo que tinha visto num grupo de estudantes, numa escola, que começa a ter componentes fascistas, tal, e aí eles começaram a viajar: “Professora, ao invés de ser um grupo de escola, posso criar um país que seja fascista?”Eu disse: “Pode!”. E aí teve um muito engraçado, eles criaram, né, era o ‘País do pão’; e aí o país do pão todo mundo tinha que ter um altar adorando o Deus da farinha, e as rosquinhas tinham sido proibidas no país (risos), e toda casa tinha que ter uma foto do padeiro da padaria mais próxima (risos, risos).

I: Tudo isso eles foram tirando ali, da imaginação...

D: Foram inventando! Aí eles criaram um hino do pão [risos], e eu achei ótimo, achei engraçado, isso que era o fascismo do pão né [risos], todas as rosquinhas foram proibidas... Achei maravilhoso. O outro que eles fizeram era... era a Disneylândia fascista, aonde o Mickey era o imperador [risos], todo dia de manhã eles tinham que cantar pelo menos uma música de algum filme da Disney, todos os desenhos da Pixar tinham sido destruídos e sido queimados [risos], e aí era muito engraçado isso, era... eles foram inventando assim, e aí é legal porque eu morro de rir com essas, essas loucuras que eles...Eu falo assim: “Eu proponho uma loucura, e aí vocês vão lé e pá, fazem uma maior ainda!”.

Cristina

Eu precisava de atividade um pouco mais complexas que, é forçavam né, de alguma forma incitavam a liberação entre os estudantes pra decisões, e tal...e **aí eu tive que começar a jogar jogos comerciais pra poder entender** (rindo) como é que eles funcionavam né, então foi um, na verdade, um percurso um pouco engraçado, porque **eu comecei tentando, numa tentativa lá de criar uma coisa alternativa ao livro didático, ao texto de filosofia propriamente dito, e no final, bom, eu volto pra loja dos brinquedos pra poder jogar, e ver como é que eles são, se eles são compatíveis ou não com o que eu quero trabalhar e... apresentar aos alunos, que muitas vezes sabem mais do que eu** (pág. 4)



## I-REVERÊNCIA

Vinicius

Hoje em dia, no ensino médio, eu trabalho com o EJA. Minha aula de Filosofia no EJA é Ética! Ensino ética. São ‘valores’, são ‘questões valorativas’...um pouco de estética, um pouquinho de metafísica, mas não... Acaba sendo meu foco mesmo, porque **foi a coisa que eu estudei e que eu sei falar com um amplo público**, eu consigo falar com pessoas que não tem nenhum conhecimento prévio – puxando coisas, puxando questões valorativas que ele já tem, **vivendo no senso comum, tentando problematizar a partir daí.**

Eu às vezes, estupidamente, já tentei entrar em discussões sobre esses pontos. Isso aí eu tenho que tentar desviar, na verdade. Hoje o que eu aprendi é que quando alguém chega com um preconceito muito forte sobre alguma opressão da realidade sobre a fé, sobre a sexualidade, sobre qualquer coisa, não adianta futucar não. Você tem que fazer achar que ele vai pegar a lâ e sair tosquiado né, tentar fazer de alguma forma que ele

não perceba que tá mudando a perspectiva dele. Porque se você fala assim: “Olha, gente, vocês tem que pensar com o filósofo, vamos rever esses preconceitos...”; não...cabou, cabou. Ninguém vai ser... Mas você vai conversando, vai mostrando outras coisas da realidade, vai conversando sobre religião. Eu gosto de religião né, eu sou um cara meio ateu assim, mas gosto de religião. Eu aprendi, passei a ler a bíblia. **Passei a tentar entrar no universo deles também, respeitar esse universo deles, universo religioso, teológico deles.** Porque, por exemplo, esse é um drama da filosofia: Como você vai ensinar metafísica para quem já tem uma bem definida? Qual interesse dele pela metafísica? Nenhum, né? Pra que que ele vai querer saber o que é ‘dever’? Ele sabe que é Deus, tem um Deus que coordena toda realidade pô, os dez mandamentos...Pra que que ele vai querer pensar ‘cosmologia’ e ‘dever’, pra que que ele quer isso?

V: Por exemplo, eu vejo assim: cara, nunca vi cara, o pessoal discutindo...todo mundo fala que dá aula de Filosofia, dá aula de Sociologia, de Sócrates, mas Sócrates tem assim, uma trajetória totalmente “crística” – um mártir, né? Um cara assim, totalmente...**Totalmente fácil de dialogar com o imaginário cristão que o aluno já tem, né?** Então, é isso; esse é o ponto! Eu, como um cara que sempre foi ateu, estudei Nietzsche, sempre achei que o cristianismo tinha mesmo um negócio ligado à dominação dos instintos, à diminuição da vida, pá, todas as críticas clássicas do Nietzsche, pôrra! Agora eu me dei conta de que isso é uma típica coisa de estudante de universidade, de classe média, tem outros problemas... O cara pobre mesmo, que vive lá entre o tiroeteio e arma... o negócio dele é a igreja, cara! Ou o candomblé, às vezes, né. Muito raro, porque cada vez mais perseguido também. O candomblé, lá onde eu tô, tem cada vez menos, né? Mas o troço da religião, no caso, ou a transcendência pra eles, é um negócio fundamental! Seja qual for né, aí não precisa ser a monoteísta, né... E outra coisa, que o cara que tem a cultura, né, quem é de classe média, vai ver um filme, vai ver as paradas... Mas aqui o cara tem a igreja, né; vai lá, vai ler a bíblia... Vai sair do seu mundinho? O cara vai olhar to...pra totalidade a partir da transcendência, então, acho que **isso é uma coisa que mudou muito a minha visão sobre isso...E acho que a filosofia tem que estar dialogando com isso, sim.** Acho raro – até um dia ainda vou falar sobre isso, esse imaginário cristão tem que ser trabalhado.

Fernando

Acho que a filosofia ajuda a problematizar pro jovem que está perdido na existência. E às vezes alguma coisa que você fala **acaba acertando tão profundamente esse jovem que ele às vezes precisa se fingir que tá dormindo**, porque se ele acordar mesmo ele vai descobrir que as coisas são muito duras.

Então consigo, é...por exemplo, ‘Existencialismo’; aí eu coloco todos os autores que os livros denominam como existencialistas: Kierkegaard, Sartre, dentre outros...Então a gente vai vendo isso em blocos. Só que tem hora que os exemplos, por exemplo de...os conceitos mesmo, **eu acabo adaptando à realidade deles.** Por exemplo: o conceito de má fé. Às vezes fica difícil de eles entenderem de primeiro o que que é, eu coloco um: “Imagina você que tenha...que você tá com sua namorada e tal, aí você saiu, e aí você fala: ‘Você que escolhe’. Aí, ao escolher, você achou que fez a escolha. Mas não fez a escolha!” Alguém que já fez isso diz: “Caraca! Eu faço isso direto com a minha mãe! Eu faço isso...”, e tal. “Então, isso daí é má fé – porque você não quer escolher, e joga isso pro outro”. Aí vou pegando assim... aí depois eu volto no conceito mesmo do autor, **até eles conseguirem fazer uma mediação entre a vida prática e a teórica.** Então, assim, é um caminho, um meio termo.



Agamben, no livro *Profanações* (2005), nos fala de uma atitude de transgressão através da qual tiramos algo do lugar de sagrado e trazemos ao terreno do profano.

Ao trazer ao campo do comum algo antes separado do convívio mundano, mantido à parte pela tentativa de enaltecimento (como um relicário), provamos da partilha.

Pensei em um tal movimento de comunização da experiência filosófica, que seria realizar um desvio em relação a uma dada tradição canônica da filosofia: seus modos, seus ritmos e suas práticas. Uma irreverência, uma não reverência à narrativa consensuada, abrindo à possibilidade de pensarmos, cada um à sua maneira, outras práticas, outros conteúdos que forjamos no caminho.

### APROPRIAÇÕES E RUPTURAS

Denise

*isso gerava a possibilidade de conhecer coisas que eu antes desconhecia, então por exemplo essa turma ter escolhido candomblé...eu desconhecia totalmente candomblé! Né, meu pai é teólogo, meu pai é professor de religião, então eu fui criada dentro do catolicismo – apesar de não ser religiosa hoje – é... então o conhecimento que eu tenho é católico-cristão, eu não tenho conhecimento sobre as religiões africanas...E aí **eu fui aprendendo junto com eles!** Então várias vezes eles falavam, e eu consultando eles: “Não, mas o que que é isso? Me explica aí...”. E aí eles explicavam*

*...foi muito importante porque ele, a forma que ele [professor de Filosofia da época do ensino médio] dava filosofia não era essa filosofia, a história da filosofia, sabe? É desse jeito que eu gosto de trabalhar. Eu gosto de temática, trazer problemas né, pra se discutir em sala de aula, então era... Eu acho que eu aplico bastante a forma que ele dava aula que é trazer o conceito né, então, “Vamos falar de liberdade”... mas eu não vou falar em Sartre, sabe, **eu vou falar sobre liberdade e pegar um caso, um tema, um assunto, uma notícia de jornal, e agente vai discutir sobre isso.** Né, então, é... acho que eu me espelho bastante nele, assim, na forma com que eu aprendi com ele, e...e eu acho que hoje eu também radicalizo um pouco mais do que ele fazia, porque ele não tinha essa coisa de decidir o tema não – trazia o tema e tal, mas...*

Vinicius

*V: Como apresentar isso? Isso é uma pena, porque os caras não tem...Porque a... Aí **eu fico pesquisando essas referências pops**, tipo “Tróia”...”Tróia” é um bom filme, aliás. “Percy Jackson”... **Pra tentar ver se eles constroem um outro imaginário com o imaginário dos gregos**, que me permita trabalhar outros conceitos valorativos que sejam mais interessantes nesse sentido, e que depois justamente é pensar, refletir sobre tema também, temas da espiritualidade e da... mas assim, **sobretudo outras questões, sobre a ciência, sobre a arte, né?** Então isso é um desafio que eu me coloco, como professor de Filosofia: Como trazer esses gregos pra eles, pra esse aluno que está lá entre o “Chão!” e a “Glória nas alturas!”, né? Onde é que tá...onde tá Sócrates aí, onde tá o Dionísio, né?*

Marcelo

*Eu... atualmente **eu tenho me interessado mais por discutir outras histórias de filosofia né, dialogar com o pensamento ameríndio, dialogar com o pensamento africano, arquitetar outras questões, etc**, e eu tenho trabalhado muito com a **questão corporal** com os alunos, né. Então... e isso tem funcionado muito, de... dos alunos reconhecerem que a filosofia, ela é ao mesmo tempo uma atividade teórica fundamental, de leitura, de trabalhar com textos, mas ela pode ser trabalhada por vários outros caminhos.*

*Que na aula a gente pode propor não uma noção da teoria filosófica num modo de ser ocidental, que ele já tem, mas também desenvolver uma questão crítica, né? **Ir***

**dialogando com dança, dialogando com outras manifestações artísticas.** Então, eu acho que a partir desse exemplo, a gente pode pensar outros né.

(...) interesses que **não são necessariamente interesses em filosofia.** Nessa experiência que eu tive uma aluna, ela já dançava, mas há um tempo que não estava dançando. Depois dessa atividade ela ficou muito interessada em voltar pra dança. No final do ano, quando eu voltei, ela já ia apresentar um espetáculo de dança, em que ela ficou assim. Claro que não foi só aquelas aulas que tivemos com dança, mas acho que foi em um momento em que deu um...[ estala os dedos]

Eu levei isso pro departamento, pra gente poder pensar. E ao mesmo tempo propor um, uma mudança de eixo, de centro da Filosofia, **problematizar essa história ocidental**, mas ao mesmo tempo falar com o aluno “Ó, a gente está trabalhando aqui dentro desse eixo aqui, essa é nossa realidade, a escola optou por isso. Ao mesmo tempo, a estrutura maior ainda não se abriu a isso, ainda não...a filosofia não é trabalhada assim, né.

Vinicius

V: Com certeza! Se tu falar disso, tu tocar em candomblé, tu não sai...tu apanha, cara! (risos) Se tu falar que existe islamismo, os caras põ, tem preconceito sobre isso. Você tem que desviar. Aí então, mitologia grega...descobri uma forma de tocar nisso sem mexer nessas defesas, nessas couraças, então...eles adoram mitologia grega! Quem não gosta de mitologia grega? Tu toca nisso aí, nisso tudo aí, e eles adoram... Eles fazem, eles já fizeram teatro, fizeram desenho... Eu estimo, sempre que eu trabalho com mitologia grega virou uma marca no colégio, “O professor puxa eles...”. E eles veem os **desenhos do, filmes do Percy Jackson.** Tem uns **documentários**, tem alunos que me pedem...E eu tenho colocado **um de mitologia egípcia**, uma série dos clássicos...tem alguns documentarizinhos que eu coletei. Os caras que gostam mais, os estudantes mais interessados, saio jogando pra eles assistirem, então... Vai indo

Denise

Então, por exemplo, no ano passado uma das turmas quis falar sobre futebol, e aí eu: “Beleza, vâmo falar de futebol...”. **Aí, parece impossível né? Parece: “Como assim você vai dar uma aula de Filosofia falando de futebol?”.** E aí eu vou arrumando né...porque a filosofia, o bom da filosofia é que a gente consegue fazer reflexões a respeito de quase tudo. Então, eu já arrumei pra uma questão das brigas de torcida... comparando, né, a questão do racismo com o problema da violência na torcida... Já falei sobre, né, o problema da banalidade do mal na Hannah Arendt – então, quando você vê alguém sendo agredido e não faz nada, e você continua fazendo parte daquela torcida, sendo que você sabe como a torcida é violenta... e isso. Nossa, aqueles alunos, por exemplo – voltando no que é o tradicional, né – os alunos que gostam de futebol normalmente não estão interessados em filosofia, eles querem é ir pra aula de educação física!

Fernando

Quando não é isso, também tem uma outra relação que é de ver a filosofia como um “livro bonito na estante”; é legal de saber algumas coisas, mas essa parte é meio de fetiche, de, tipo: “Ah, os gregos!”, e tal... É uma parte que é muito utilizada ainda pelos livros, né. Então repare que o aluno, às vezes, quando está falando de filosofia, é como se fosse, tipo assim, **‘aquele é o lugar do ócio’... Só quem podia estudar filosofia é quem tinha tempo.** E isso é **prejudicial, porque a gente tem que ligar à vida cotidiana.** Então, às vezes, digo: “Não, filosofia...”, e faço uns links anacrônicos, né? Por exemplo: “Os sofistas hoje estão em Japeri, vendendo produtos” [risos]. Tipo, de como há a narrativa, né. E aí às vezes eles vão entendendo que filosofia não é um produto de luxo. Eu falo isso porque eu dou aula em uma escola de periferia de Nova Iguaçu, então é fácil eles quererem enxergar aquilo como...conhecimento pra fora da realidade, quando a filosofia é pra gente olhar a nossa própria realidade.





Trajetórias plurais: Vinicius fala sobre um “mergulho” nas referências *pops* dos estudantes, buscando criar pontes: “Onde é que tá...onde tá Sócrates aí, onde tá o Dionísio?”. Enquanto, em seu trabalho, Vinicius pensou um caminho para chegar aos filósofos gregos e as problemáticas que suscitam, Fernando fez o caminho inverso: “(...) faço uns links anacrônicos, né? Por exemplo: ‘Os sofistas hoje estão em Japeri, vendendo produtos’”.

### EXPERIMENTAR MÉTODO

Vinicius

*aí eu imprimo, depois de já ter feito uma certa dinâmica de apresentação, um certo entretenimento, dou pra eles, pra cada um deles – “A gente vai ler linha por linha”. Ao vivo e a cores, cada um vai ler uma linha. E vamos ver o que a gente entende desse texto. E eu tento – eu sei que é quase impossível – limpar minha compreensão prévia do texto, pra tentar formular ela junto com eles ali.*

*Então esse é um problema, então pra mim é como construir essa experiência pra que isso seja, a aula seja proveitosa pra construção de algum tipo de pensamento reflexivo, filosófico, crítico da realidade, não necessariamente um domínio dos autores.*

Cristina

*a atividade lúdica acaba sendo muitas vezes, ou um momento de sensibilização a uma questão, a medida que eu estou envolvida na atividade eu estou envolvida com estas questões, estas questões são importantes, ou mesmo já no final, na **culminância do trabalho em que ele já tem, é...posse desses conceitos**, já trabalham esses conceitos e podem, ãhm, **pensar melhor a dinâmica da atividade lúdica** pra...pra poder realiza-la (pág. 3)*

Marcelo

*sempre que eu faço essas atividades na escola, eu digo aos alunos: “**Ó, o objetivo é esse: trabalhar com a interpretação de textos filosóficos, ao mesmo tempo prestar uma crítica a esta filosofia tradicional que entende que fazer filosofia é anular a corporeidade**, e trabalhar com o corpo como uma fonte de reflexão”.*

*Lembro que um professor comentou isso comigo, que ele era bem rigoroso, que a cada aula ele fazia um edital de trabalho... (risos) Eu falei: “ Que isso, cara, isso é um exagero...Eu vou ficar todo burocrata, um “edital”... Mas foi do ponto de vista de que assim, quando a gente vai fazer concurso, tem lá a bibliografia, qual fonte que eu tenho que usar...Às vezes a gente faz um trabalho, “Ah, faz ai!” – tipo, um trabalho de tradução corporal, mas nunca teve nenhuma referência pra fazer isso, e do edital, de você ter: “**Ó, a ideia é essa...A justificativa do trabalho, o que eu tô esperando de vocês, é, material de pesquisa, né, que isso é importante**, que sabe que hoje em dia as fontes de pesquisa são não maioria das vezes difíceis, né.*



Um desenvolvimento do método naquilo que pode ser elaborado por cada professor de Filosofia, envolve pequenos cuidados incorporados de maneira singular na trajetória de cada um/a.

### 3.4 Outras poéticas da espaço-temporalização escolar.

#### CAMISAS DE FORÇA E O CAMPO DE AÇÃO

Marcelo

[sobre a atividade com dança e filosofia] *Em geral a escola é muito isso, padronizada, então é um movimento onde **o corpo dos alunos também é anulado**, mesmo em disciplinas como Educação Física, que tem toda uma questão muito objetiva do que se deve fazer, das regras e tal. Né, **eles tiveram um choque disso**.*

Cristina

***a professora senta junto aos estudantes**, e isso possibilita uma troca dos lugares de aprendizagem*

*eu **sentei na cadeira, eles me explicaram** como funcionava, eu tive que jogar com eles, então isso também é legal, é uma outra relação (risos) que você, quer dizer, que **você está efetivamente aprendendo com o seu aluno**, né*

Vinicius

*Uma das questões da preparação da aula pra mim é como evitar esse lugar fácil, e que quando os alunos tão querendo te infernizar é o mais fácil né, você **joga conteúdo, joga trabalho que eles se acalmam. É o que todo mundo te ensina na prática** (risos), na sala dos professores todo mundo fala assim: “Ah, eles estão muito indisciplinados? **Taca trabalho, taca tarefa, passa conteúdo no quadro!**”. (I: Para cansá-los?) **Para cansá-los, distrai-los, e dizer que você tem um dever cumprido**. Agora... e aí, o que que eu falei sobre ética? O que que eu ensinei sobre epistemologia? Nada! Nada na verdade... Eles decoraram, mas pode crer que no ano que vem já esqueceram.*

Denise

*Acho que a única coisa que ficou mesmo foi o **medo** (risos) **que os professores tem que os estudantes ocupem de novo**, mas o resto... a dinâmica se perdeu.*

*eu comentei que a escola que eu dava aula, que era uma escola particular, o banheiro era um só pra todo mundo – então os professores usavam o mesmo banheiro dos estudantes. Quando eu falei isso teve **professor que levantou** e saiu, foi embora da sala de professores, **dizendo que jamais ia dividir um banheiro com um estudante**.*

Vinicius

*I: Eles... também por outro lado essa questão da igreja...sei lá, de frequentar as igrejas evangélicas e, enfim...*

*V: A maioria hoje lá?*

*I:...e estar sob o poder dos pastores e etc, isso aponta também para uma certa **tendência de administração da vida** né, que se dá nesses locais, e **que disputa um pouco com o espaço escolar**, né. Uma disputa de narrativas aí. E como você falou anteriormente: na escola, o professor ele acaba sendo apontado como um opositor a tudo que está sendo proposto ali, né? Então, talvez, isso que você tá falando, que é*

tocar em um ponto, que talvez seja um ponto comum né, que é a questão dessa espiritualidade que está se buscando – mesmo que ali, muitas vezes, não passe por uma experiência que a gente poderia dizer mais da espiritualidade, porque tem muito a ver com essa questão de um **“empreendedorismo” da vida**, de uma administração né?

V: Não, é...

I: ...um controle dela, mas que pode criar algum tipo de vínculo, né? Uma realidade que, querendo ou não, a gente vai encarar.

V: Eu tenho uma imagem que eu formulei a partir disso, que foi assim, que eu fiquei assim: **“Cara, meus alunos estão presos em uma dialética terrível; ou o cara, ou a mina, vai pro baile funk, vai se drogar, vai ficar grávida com quinze anos, vai ter uma vida ligada à dissipação, ou ao crime, ou todo tipo de... Ou então ele vai ser casto, ela vai casar virgem”**. **“Eu escolhi esperar”** [faz um gesto com a mão em direção ao peito], essa...nunca viu essa mãozinha, não?

I: Não...

V: Seus alunos não usam não? Meus alunos usam...

I: O que que é isso?

V: **“Eu escolhi esperar”, vou casar virgem...**

I: Não tinha visto, não...Não observei isso, não. (risos)

V: Não se ligou, né?(risos)

I: É, não me liguei!

V: É... [imita a posição da mão, de resguardo e proteção, que é o símbolo deste movimento a favor da manutenção da virgindade antes do casamento, estampado em blusas, adesivos, etc.], uma mãozinha assim, mãozinha...

I: ...a mãozinha casta!

V: Mãozinha casta, é! Então eu pensei isso. E o que que acontece...musicalmente isso é muito grosseiro! Eu gosto muito de música, então eu converso com eles assim... Mas como eles conhecem pouco música, pra eles música ou é gospel, ou é funk! **Aí, eu pensei assim: “Cara, eles vivem...ou é ‘Glória nas alturas’ ou é ‘Chão! Chão! Chão!’”** (risos) **Não tem um meio termo! Ou é arrasta no chão, chão, chão, chão... Ou é glória nas alturas, no céu, céu, céu, céu... É chão ou é céu, cara!**

Denise

porque **tem um pessoal que prefere ficar no tradicional né** [ refere-se a outros professores de filosofia], no...Porque também é mais seguro e mais confortável, você ir lá e dar a aula tradicional do Platão, e...porque esse método também, de inovar, de **fazer uma dinâmica diferente, é um método muito trabalhoso, porque exige você fazer praticamente um planejamento por turma**, porque cada turma vai ter o seu...vai ter, né, a sua demanda, então obriga que você planeje, tipo assim, em vez de você planejar uma aula pra todas as turmas, você vai planejar uma aula diferente pra cada né, então acho que na verdade sobrecarrega muito mais, então...

Fernando

eu vejo como **uma espécie de resistência, porque tem uma hora que o discurso realmente é pesado**. Por exemplo, quando eu estou falando da brevidade da existência, o aluno começa a pensar sobre isso, tem uma hora que ele quer apertar o botão do **“Não quero mais ouvir isso”**. Ou quando eu tô falando de economia a partir de algum filósofo, ele também...Então, assim, é... **tem uma hora que na nossa sociedade a gente pode fugir toda ora, né? A gente pode se refugiar nas redes sociais, a gente pode se refugiar num círculo de amizades... Mas parece que tem**

**uma hora da aula que é um lugar de vazio, em que você tá acompanhado de uma série de pessoas mas você tá meio desértico, né...e alguém falando uma coisa que te provoca, aí isso gera desde um afeto positivo ou negativo**

Marcelo

voltando à questão da **amarra política, institucional**, isso **depende muito do ambiente que você dá aula...de quanto tempo de aula você dá, quanto tempo de preparação você tem**. Eu penso que isso tudo só é possível quando você tiver um tempo de...sabe, um **tempo de pensar!** Que é...sabe, quando eu me via, sei lá...com vinte turmas por semana. Só se você for uma pessoa muito criativa, muito inteligente, muito sagaz de conseguir toda aula pensar uma atividade interessante...

Mas acaba que...é, não sei assim, acho que a interação tem que existir de uma maneira muito tranquila, pra que a coisa possa fluir, eu penso muito assim. **Não consigo me impor**, tipo: “Ó, isso é importante, então presta atenção aí porque vai cair na prova.”, e tal. Tipo, uma **pedagogia do medo, pedagogia do controle**. Eu já trabalho de maneira mais autônoma, de **levar para os alunos né, aquele conceito, pra ele ir compondo**. Claro que isso, **pro adolescente né, no geral é muito bom**. Porque eles não tem a..., é um momento da vida onde a estrutura de poder está muito acentuada. Ao mesmo tempo cê tem que criar um...um sentido, né.



### QUE LUGARES A ESCOLA OCUPA?

Denise

*I: Você participou de algum grupo de estudo de filosofia nesse período em que você tava na escola, que você tava tendo aula de filosofia na escola?*

*D: Sim, a gente tinha. Mas era...era mais para ajudar o pessoal que tava mal de nota... E aí a gente, assim, véspera de prova, ia reunir a galera, e **aí a gente fazia...na verdade assim, revezava, cada um dava, explicava a matéria de aula**, um pouquinho da matéria em que era melhor. E aí a Filosofia ficava pra mim. [risos]*

*I: Isso como iniciativa dos próprios estudantes?*

*D: Dos próprios estudantes, é... pra melhorar as notas, só pra não ficar – pra passar de ano né? Aí eu também me beneficiava com isso, porque eu era muito mal em física. Aí a gente trocava, eu dava aula de Filosofia, recebia aula de Física... [risos] A gente se ajudava. E eu tenho uma boa lembrança disso, sei que foi bem legal, acho que **foi a primeira vez em que eu me senti dando aula de Filosofia... E aí saí de lá convicta de que era isso mesmo que eu queria da minha vida**.*

*I: Como era? Você sentava com o grupo...*

*D: É, a gente se reunia no play do pessoal, era na casa de alguém... Gostava muito de ir na casa de uma amiga minha, da Leilane, porque a mãe dela fazia umas comidas gostosas...Ela era italiana, fazia umas pizzas. Eu adorava estudar lá, que aí ela enchia a gente de comida. [risos] Mas...era isso, assim, **às vezes a gente ficava depois da escola...E na própria escola a gente tinha várias atividades extra curriculares assim, então... Eu era editora do jornal da escola, a gente também tinha um grupo de poesia, de leitura de poesia, então a gente tinha essa prática, é, de...de permanecer na escola mesmo depois do horário normal, escolar, pra ficar fazendo outras coisas, estudando, lendo... grupo de teatro também tinha... Eu participava de tudo isso, eu era daquelas que deu uma ideia nova eu já...Eu era do time de handeball da escola, e também do grupo de poesia, e do grupo de teatro, e editora do jornal, e...***

Denise

Eu acho que o **importante mesmo é essa mudança, divisão do mundo**. Porque você já vê o mundo de outra forma, né... Mesmo que não vá fazer Filosofia, passa a refletir, a questionar, e não aceitar simplesmente... **desconfiar do que é posto, passado**. Então pelo menos eu tento rumar para esse ponto assim, que é eles **não continuarem uma vida de gado né**, mas pararem e se perceberem enquanto sujeitos protagonistas da sua história, e **sujeitos históricos que tem interação com o mundo, e que esse mundo também depende da interação deles**, e que eles podem participar do seu jeito, da sua forma. Eu tento botar isso como princípio, assim, pra eles assim... Quando pergunto, assim: **“Pra que serve a filosofia?, costuma responder assim, “Pra você deixar de ser quem você é.” Mudar – você vai mudar sua vida, mudar! Serve pra te tirar de onde você tava acomodado, né.**

Vinicius

V:Então, ensino à distância, ele é um ensino...Ensino à distância ele é a forma de você ter um **ensino de qualidade pras massas**. Você pode botar um professor muito bom, pra em vez de dar aula pra 30, dar aula pra 3.000 pessoas. É, mas...em compensação, você perde todo o relacionamento possível e imaginário que você teria numa relação presencial.

I: E isso não implica também em uma transformação do trabalho desenvolvido?

V: Ah, acho que sim. Tem que ver os caras que trabalham com o youtube, de repente eles se acham em contato. Eu, eu num...Eu assisto muito a professor de youtube, mas eu não...Não é a mesma coisa que você conhecer um professor que você gosta, porque eu acho que **tem um elemento que, a gente voltando ao início da conversa: do modo de vida, né? (I: Uhum). A aula, restrita aos minutos do ensino, você não vê o modo de vida**. Você não tem como apreciar o modo de vida ligado àquele ensino.

Marcelo

Tem uma **relação de poder ali**, tem uma relação profissional. Então, essa interação, **no início eu tinha muita dificuldade**. Eu tentava ser...às vezes, ouvir o professor falar alto, eu achava muito ruim também, e dizer: “Ah, eu não quero ser amigo do aluno”. Eu entendo isso né, tipo assim, ele não é “camarada” do aluno...Mas ao mesmo tempo eu acho, não consigo ser tão radical assim, acho que tem que ter um ambiente de uma interação saudável, sabe?

..., atualmente eu tenho uma possibilidade de fazer **projetos** com os alunos, que é um momento de **interação diferente da sala de aula**, com turma completa, com professor... Então, é um **grupo específico com os alunos**, é um grupo de quatro, onde propomos **viagens com o grupo de filosofia**. Nessas viagens com o grupo de filosofia a gente pode, nessa viagem, falar sobre coisas diversas: o que eu gosto de fazer, da minha vida... E isso, assim, isso é muito interessante. A gente não está em sala de aula, eu não tô ali como professor, mas tô como professor, enfim. E a gente tem uma relação bacana, de **às vezes conseguir discutir coisas que a gente não consegue discutir em sala de aula**, entende. Então neste projeto com os alunos a gente consegue se concentrar mais nos conceitos, eles ficam mais à vontade de falar algumas coisas, até coisas mais pessoais que na aula não..., sabe, na qual você consegue tratar de alguma coisa com aquele aluno que tava, sabe?

Vinicius

V: E eu tenho uma estratégia, você não chegou a perguntar, mas é uma coisa que eu...como a minha identidade profissional, como professor, se coloca, que eu sou um pouco elitista. Em que sentido? Eu tenho minha aula pros alunos todos. Nessa aula que eu dou pros alunos todos, eu tento abranger, não tento abranger todos – eu já desisti disso – tento abranger uma média pra cima, assim, uma média, e **têm atividades e coisas pra os mais interessados, aqueles que se saem melhor,**

**aqueles que se interessam mais, se empenham mais, então... Então dando mais ali, eu tento fazer mais algumas coisas. Já fiz sarau, já fiz grupo de estudo, estou fazendo Maquiavel esse ano, e um estudo de Santo Agostinho...**

V: *É...mas é, eu falei, é uma coisa meritocrática: querer pensar o seu ensino em cima de dois ou três em cada turma que são excepcionais, é um pouco aristocrático. Então isso é uma coisa que eu já penso mas como se fosse uma extensão do meu trabalho, não como...Mas faz parte do meu trabalho, esse contato mais....Eu também tive essa sorte, de ter tido esse contato como estudante, mais íntimo com algumas pessoas né?*

I: *De qualquer forma é uma coisa que te demanda também, né? Porque, pelo que você tá falando, você faz pra além do que seria o seu tempo de trabalho oficial.*

V: *São outros horários oficiais, você tem que... Então, por exemplo, eu fiz um grupo de poesia, de leitura de poesia, com uma... Foi uma estudante que estimulou isso. Aí me deu uma de que: "Tá, vou ler um monte de livro, vou me preparar, não sei que". Mas é outra...mas aí já é uma outra... Só faltava ganhar bem pra fazer isso (risos), só faltava ter um bom salário! Você vê isso num colégio como o Pedro II, onde o próprio professor já tem um horário pra desenvolver essas atividades.*

I: *Uhum. Aquilo já está previsto dentro...*

V: *Dentro do cronograma,*

I: *...da carga horária.*

V: *Mas eu acho que a gente tem que tentar fazer mais. Eles merecem, eles merecem. Esses caras merecem. Agora, eu não consigo fazer esse pouquinho a mais pra grande maioria, porque...Já faço, porque eu faço correção de redação. Mas porque também essa grande maioria, ela não te devolve interesse, né?*

I: *Mas você não sente que de certa forma esse...essa... (V: Minoria), é, não, não ia falar minoria! (risos) ...esse desvio – não é um desvio, né, porque é uma extensão (V: Uma extensão) que você faz em relação à sua aula regular, ela não traz coisas interessantes pra aula? (V: Traz, traz.). Nem que seja dentro da própria extensão do seu desejo como professor, né, estímulo pra...*

V: *Traz. Isso fez esse ano ser um ano bom pra mim. Esse ano foi um ano muito puxado, com muita dificuldade, com muita coisa fora do... Que eu tava procurando muitas outras coisas. Mas foi um ano bom, bom como professor. Eu termino o ano satisfeito de ter feito um bom trabalho*

Denise

**Foram quatro meses de ocupação, e durante a ocupação foi quando a gente teve o auge dessa horizontalidade**

*Eu acho que transformou, principalmente, dos estudantes se sentirem parte da escola – ainda mais numa escola estadual que são só três anos, é só ensino médio, então...é isso, quando eles começam a se sentir parte daquele ambiente, eles já tão saindo! Então é muito difícil, na verdade, é... que os estudantes tenham esse sentimento de que a escola é deles, que aquilo é feito pra eles, que é eles o principal motivo dali, então...E porque, o sistema de distribuição dos estudantes, também, no Estado, ele é muito ruim... Então, às vezes o estudante estuda aqui mas mora em outro bairro, e aí ele vem de longe. Tinha um aluno que vinha de Marechal Hermes pra cá, e aí...aí o aluno já chega cansado, já não é a escola que ele queria, porque ele queria tá perto... E aí já começa, e... e ainda tem o problema, né, da questão do tráfico, das facções, que isso é uma realidade dentro das escolas né, então...é, os estudantes se identificam muito mais com a facção criminosa do que com a escola em si, né. Então, é...foi, foi transformador ver os estudantes se sentindo parte da escola, eles limpando as mesas, sabe... Tirando as pichações das cadeiras, cuidando da escola, lavando o banheiro da escola...Entrando na cozinha, fazendo comida, é...*

Vinicius

*Aí eu conheci um grande professor, não sei se você conheceu, um professor chamado Henrique, no colégio, que não era meu professor, e pra minha frustração ele não era meu professor.*

*I: Você ouvia falar dele através de outras pessoas?*

*V: ...outras pessoas. Aí eu inclusive ia, **matava aula, ou ia no contraturno, não lembro mais como. Assistia a aula dele nas outras turmas. Uma coisa que me fascinou e hoje, eu como professor ainda uso, engraçado, é a coisa de botar a turma em círculo.***

*Claro que aí depois, com este grupo de estudos que eu fazia com essa garota, uma amiga minha, não deu muito certo ou simplesmente parou de funcionar, a gente, é... começou a fazer grupo de estudos com o Henrique, aos sábados...*

*I: Ele convidou vocês, ou vocês que procuraram?*

*V: ...foi uma coisa meio mista, eu acho que ele que propôs... eu enchi o saco dele pra fazer, todo mundo queria! **Os estagiários todos – inclusive os estagiários queriam fazer.***

Fernando

***a sala é meio um campo de ressonância, né. Então, quando não há uma...quando não é legal você sai muito cansado, sai meio abatido. Quando tem essa, essa **relação de potência**, parece que você se realizou junto com eles. Então é aquela coisa de acabar – por exemplo, eu já perdi muito intervalo por isso...Acabou o intervalo, “Não, gostei muito do assunto!”. Aí juntava, das pessoas não quererem ir pro recreio, e continuar falando com você, e você teoricamente era pra tá numa outra sala. E aí você continua, e aí chega na outra sala atrasado, e o outro professor tá lá porque tem que ir pra outra sala... Mas é quando eu falo: “Hoje deu...funcionou alguma coisa”.***

Vinicius

*I: Nesse momento [como estudante de Filosofia no ensino médio] teve algum filósofo pelo qual você se interessou mais? Por textos, livros...*

*V: Teve o Wittgenstein. Eu gostava muito, porque é aquela coisa meio rebelde dele assim, sei lá. Uma figura meio esquisita, e acho que achei interessante. Tinha o Nietzsche, aparecia o Nietzsche sempre ali. **Eu tinha dois ou três amigos que eram muito próximos, com quem a gente conversava. Curtiam Nietzsche também, que era um cara que eu admirava...***

Marcelo

*E nessa atividade foi muito pensado nisso, né, da gente **tornar a sala de aula um laboratório mesmo, do ponto de vista de colocar em prática, em ação que a gente tem discutido**, né. É claro que **não é anular a parte teórica**, ou a parte de explanação de conceitos e de apresentação da história da filosofia, mas é conciliar uma coisa com a outra, né. De você, é...que é um exercício que nós professores temos que buscar, que não é simples, é de como partir de um problema filosófico e de um conceito, de uma resposta de um filósofo, e a partir daí pensar em atividades onde o aluno possa, de alguma forma, absorver aqueles conceitos, mas ao mesmo tempo criar os seus conceitos*

*O que eu tenho pensado mais, assim, é de que **a escola deveria criar outros ambientes de interação também, pra além da sala de aula, pra além desses ambientes de grupo de estudo, desses ambientes de atividades ...Acho que as ocupações mostraram isso, né. De como os alunos ocuparam as escolas, e alguns alunos chamaram os professores para falar coisas, organizar sarau. Houve uma interação muito bacana ali, né, que os alunos se sentiram protagonistas né dessa prática ali né, do ambiente da escola, né. Se interar com, **se empoderar daquela*****

**instituição. Pensando em um modelo de escola que eu considero profundamente interacional**, acho que o ideal seria esse, que os alunos tivessem **autonomia de criar as interações**, sabe? Desde de poder escolher...

[falando sobre a ideia de itinerários formativos] No colégio onde dou aula estávamos começando a discutir isso, que a escola já tava prevendo isso, já tava é...é, previsto isso, de repensar o modelo curricular, e que acho interessante é você poder escolher né, algo entre cinco, seis disciplinas, e também **dar espaço para a autonomia dos alunos**. Porque aí, por exemplo, **você vai ter uma interação com o aluno que escolheu minimamente**...então, sei lá, de colocar como **obrigatório o aluno no ensino médio ter um projeto**...participar de um projeto de iniciação científica, né. De iniciação artística, de iniciação do atleta, assim. De uma aula de teatro, coisas desse tipo, que é a estrutura de eletivas que a gente tem na universidade, né.

*I: Isso ajudaria a criar um vínculo do aluno com a escola diferente, mais amoroso...um registro mais afetivo?*

*M: Mais afetivo. Acho que é o que falta, né, essa relação afetiva com a escola. Nós também, né, a gente tendo esse espaço a gente já tem uma outra relação com a escola, o que eu acho fundamental. Então eu penso isso, eu acho que é mais ou menos esse caminho, assim, tentar pensar em outras formas de interação, pra além dessa ‘obrigatoriedade’, essa formalidade. Mas eu mesmo ainda tenho muita dificuldade disso, desta questão da escola.*

Vinicius

*V: (...) esse primeiro contato meu com a filosofia, com essas pessoas que levavam muito pra uma coisa como um modo de vida, eu acho que eu tento manter hoje como professor. Então, por exemplo: quando eu dei aula pra graduação, eu gostava de convidar alunos, alguns alunos (não, lógico, todos né) pra ir pro bar, pra ver filmes...pra fazer outras atividades que não só acadêmicas, porque eu, na minha formação, isso foi muito importante, eu ter tido esse acesso a alguns professores, a estudantes em outros níveis. Quando eu tava na graduação eu tive acesso a estudantes de pós... .. Isso sempre me puxou assim, pra não só o contato...*

*I: Pra fora...*

*V: ... pra fora da coisa, assim... Como uma coisa afetiva, não só uma coisa puramente acadêmica...*

*I: Como formação, né?*

*V: É como uma formação, mas é uma formação que passa mais pelo afeto. Então...eu acho que a filosofia pra mim então teve nesse lugar de afeto né, da minha formação de gostar e lidar com o mundo... Aí depois o Museu da República, outro lugar que ele [um professor]fazia era no Museu da República. Então pô, então ir pro grupo de estudos era ir ver uma exposição, depois... Tinha umas vernissages, lançamento de livro... A gente discutia cultura, discutia o futebol. Eu nunca gostei do futebol – mas a gente gostava, ficava ouvindo né... Então assim, então esse grupo com quem eu tive contato, o primeiro contato de filosofia, era um grupo muito interessante assim, essa coisa da filosofia e vida, né?*



## MOVIMENTOS ASSOCIATIVOS

Cristina

*E o que eu achei mais interessante é que, sem eu pedir nada, eles foram procurando outros professores, porque eram temas, assim, que... “Precisavam de um arcabouço*



filosófico?”, “Sim”, mas que não seria suficiente pra eles trabalharem, né, eles precisavam produzir o seminário, a gente precisava inclusive fazer um levantamento de textos pra estudar, então **foi uma coisa, assim, bem experimental**. E eu, assim, eu **fiquei pessoalmente desconfortável, porque não tinha controle nenhum sobre o processo**. Porque por mais que você, no caso de estar trabalhando com atividade lúdicas, eu sei mais ou menos pra onde eu quero ir, né... E...dentro de sala de aula, no projeto tanto não, mas em sala de aula você tenta, né, chamar o aluno de volta para aquele teu planejamento, ainda que ele seja flexível, mas nesse **eu não tinha controle nenhum sobre o processo**, e eu ficava em “cólicas” muitas vezes porque eu tinha que estudar muito mais, porque muitas vezes **os textos que vinham pra gente trabalhar eu não sabia**. Eu me vi tendo que muitas vezes traduzir um parágrafo de algum lugar porque isso não tinha em português, e era importante, e aí no final do processo, eu assim, eu já tava assim desesperada, falei assim: “Isso não vai dar certo, fiz besteira”, é... Mas engraçado né, **o olhar que eles tinham era completamente outro [risos]**, era um olhar assim de que tava legal, e quando esses alunos já se formaram, assim, quando eles me encontram – porque tem coisa de estágio, então vira e mexe que eles tem que me entregar o papel no colégio onde eu trabalho, eles lembram dessas aulas, que pra mim foram terríveis assim... do ponto de vista, né, do desconforto de... de tá... dentro de algo que você não tem controle, em que **você efetivamente precisa do aluno, porque se ele não tiver lá, você não tem o que fazer**. Então se a turma toda faltasse, ou não me entregasse um texto, não tinha aula! Era isso. E em algumas realmente aconteceu, a turma se enrolou, né... Ou também não leva tanto a sério a própria, às vezes, a turma, alguma... uma turma especificamente não levava tanto a sério, enfim, “A professora não tá no controle, então...”.[risos] E aí não acontecia a aula, né... Mas foi uma espécie de experiência, assim, que, que **pra maioria, pelo menos, que me relatou, foi uma experiência interessante**. E aí eu fiquei inclusive, eu senti falta de ter pedido de repente um relato deles, uma avaliação. Enfim, nem consegui fazer isso, mas **acho que reverberou, acho, pra além da sala no sentido de que eles tiveram que buscar outras referências, tiveram que inclusive que buscar outros professores, né, e também reverberou acho que em mim, de pensar que é possível inclusive fazer outras formas de planejamento diferentes das quais eu geralmente faço. Mas deu um trabalho imenso**.

Eu acho que atividades como as atividade lúdicas, outros projetos, **o simples fato da gente dar aula fora da sala de aula [risos] faz uma diferença imensa** né, às vezes a gente... eu faço pouco, eu pessoalmente, né, **mas a gente tem um bosque lá, um parque externo que é lindo, às vezes a gente vai lá e faz, aula lá. Então tem outros espaços, mas que ainda são formais, o auditório, né... Mas quando eu tiro eles de sala de aula isso já tem uma ruptura, um impacto...** Ou quando eu peço: “Bom, eu quero que vocês tirem foto de não sei quê e depois voltem”, né, isso quando a gente trabalha imagem a gente pede. Essa...esse trânsito que eles fazem na escola, dentro do horário regular de aula já é um impacto pra eles, então... E **um impacto pra mim também, que não preciso ficar dentro de sala, enfiada, na frente de uma lousa né, de um quadro branco...**

E eu acho que é uma forma **de desconstruir também o lugar comum da escola**, né, quando a gente leva outras atividades, quando a gente tira o aluno do lugar. Ele pode pensar que **a escola é mais do que aquilo que geralmente ele vivencia: tá na cadeira olhando pro professor falando, e anotando, né...** Que a gente ainda tem **resistência de algumas atividades que são fora dessa lógica**, o aluno olha: “Bom, isso não é sério, né”. Então não vou levar a sério talvez algumas disciplinas como Filosofia, Sociologia, Artes, é...outras na área de línguas, porque elas justamente têm uma abertura que me parece que a escola deveria negar, é uma...É uma relação muito, muito esquisita às vezes, porque o aluno gosta, mas ao mesmo tempo ele não consegue estabelecer a seriedade que ele daria numa aula tradicional, sabe. E aí eu **acho que...acho que forçar um pouco essas tensões, acho que é importante inclusive, não só pros professores mas também pros alunos né, de pensar o que eles podem aprender de outras maneiras**, e aí acho que isso tem a ver com aquilo que a gente falou sobre a **construção do seu próprio caminho pra conhecer** né... Talvez seja de uma outra forma que não daquela, né, lógica tradicional.

Denise

É...mas a gente frequentemente faz isso também, leva os alunos pro teatro. Na minha escola, no Estado, a gente tem um movimento organizado de professores – é uma das únicas escolas do Estado que tem um movimento de professores assim, organizado assim... Sem ser sindical nem nada disso né. Então a gente... todo começo do ano a gente se reúne pra fazer um planejamento pedagógico em comum, e são professores de várias áreas né, tanto professores de Filosofia como tem de Sociologia, Matemática, História... São... nosso grupo é bem eclético, assim. E aí a gente traça coisas, metas de pontos aonde todos vão tocar. Então, por exemplo, esse ano a gente tirou, pontuou que falaria de eleição, né, e a questão da democracia representativa e etc. Então a gente foi...É isso, cada um na sua disciplina foi traçando paralelos com esse assunto e tal, e **aí a gente eventualmente faz isso né, leva os alunos pro teatro, leva os alunos prum passeio... A gente na escola tem uma oficina de “Conhecendo o Rio de Janeiro”, e aí tem, a gente sempre faz passeios com eles pelos lugares turísticos do Rio. E eu levo eles muito, todo ano pro CCBB, que eles adoram... E é uma coisa que é isso, assim. Eu gosto muito de tirar eles de sala de aula, eu detesto essa coisa tradicional, dar aula no quadro e... matéria e...cuspe e giz, né.**

Porque era isso, assim, como surge deles o assunto, eles se interessam, e aí o curso funciona de uma outra forma do que você, sabe, simplesmente chegou e: “Olha, a matéria é essa, pronto e acabou”. Então...é, **eu vou dando, vou abrindo esse espaço democrático dentro da sala.** Quando chega no terceiro ano eles próprios já sabem, já se decidem, já sabem... Às vezes já no começo ano, quando ele me encontram, eles já decidiram o que vão fazer da feira do final do ano, eles já querem conversar comigo... Então é, é bem legal porque faz com que eles... que não careça daquela coisa meio, é, freireana né, de que a professora é a caixa de água e o aluno né, é pra onde transborda essa água. **Não tem caixa d’água. Não tem...a gente vai transbordar todo mundo junto.**

Marcelo

**Quando eu coloquei filosofia com capoeira, um outro aluno voltou a fazer capoeira também...** Tem outros momentos que alunos sentem vontade de fazer filosofia, fazer atividades, outras coisas... Teve um outro caso, dois anos atrás, de um aluno...um aluno que tinha um péssimo desempenho. Lembro que no conselho de classe os professores ficavam discutindo sobre o aluno, o que fazer com ele...e ele tinha um potencial com a gente muito grande, mas mesmo nas aulas que a gente abria à possibilidade de ele produzir, ele dançar, é... ele não se sentia confortável de fazer aquilo ali. **Teve um momento em que eu fui fazer uma atividade com ele, que não foi, foi na rua, foi uma atividade fora...** na hora do almoço, com os meninos, foi todo mundo produzir um rap, muito interessante. Porque eu senti, sei lá o que acontecia com ele, assim... **em sala de aula ele não sentia vontade de produzir. Saiu de sala, saindo daquele horário, ele conseguiu produzir alguma coisa interessante.** Enfim, é, é...isso que eu acho muito gratificante, quando você consegue **resgatar isso aí, essa paixão né, esse pathos pelo conhecimento.** Acho que essas atividades possibilitam isso, né. Não que fosse impossível né



### O CORPO É UM MEIO PARA O PENSAMENTO?

Marcelo

E eu tenho pensado muito nisso de fazer atividades em sala de aula propondo o diálogo com a arte, propondo o **diálogo com essas tradições que tenham outra concepção de corpo, outra concepção de mente, de ser no mundo,** e que bastante, né. Por exemplo, esse ano eu fiz uma atividade com os alunos em que eu levei uns textos, fragmentos, frases de autores clássicos, de pensadores contemporâneos, Nietzsche,

*e fragmentos curtos pedindo pra eles “traduzirem” aqueles fragmentos em movimentos corporais, com a linguagem não verbal, né. E esse trabalho, ele exige uma interpretação do texto né, porque você... a primeira, a primeira etapa era que cada um ficava com uma frase, então ... para cada grupo criar uma interpretação, ou tentar identificar ali qual é o argumento, “Qual é a tese do autor?”, o que que ele tá querendo dizer sobre o amor, sobre a morte, etc. Então o que estava pretendendo nisso era ajudar os alunos a tirar dali as ideias principais, e apresentar críticas àquelas ideias, o que eles têm a dizer sobre aquilo, e o segundo momento é tirar essa ideia, de situar o conceito chave, e traduzir isso para uma produção artística e que não use as palavras né, que use o corpo. E foi muito bem... interessante, porque os alunos primeiro estranharam, porque é uma atividade que não é fácil – se me colocassem pra fazer isso, eu falo isso pra eles, eu teria dificuldade – mas, no geral, filosofia identifica que o corpo tem que ser anulado, né. Então o exercício filosófico se dá racionalmente, aí você vai esquecer sua corporeidade subjetiva e você vai tentar atingir esse universal, o objetivo e tal, e os alunos tinham muita dificuldade.*

*E enfim, eu acho que essas atividades fazem com que os alunos vivenciem, né, essa... o que seria essa experiência filosófica, a partir de compreensões diferentes do que é a filosofia.*



À medida que Marcelo ia me relatando sua trajetória, encontros e como foi para ele desenvolver um trabalho que relacionava filosofia e dança, fiquei mais curiosa. Tentava imaginar como os estudantes reagiriam a esta proposta de atividade – e não consegui concebê-lá muito facilmente, até que ele me explicasse um pouco mais em detalhes.

Aquilo me fez perceber primeiramente a relevância dos nossos encontros e marcas, como são decisivos no trabalho que desenvolvemos; e, também, como uma certa noção de ensino de filosofia, ainda muito centrada no "intelecto-locomotiva", ainda é preponderante. Corpo e movimento pensam - porque não experimentá-lo enquanto prática educativa?

## HIATO

Cristina

*Conseguir acompanhar o processo através de um projeto para além do tempo de aula*

*E aí eu comecei então a ... a pensar como essa dinâmica funcionava, porque quando os alunos elaboravam pra me entregar no dia, né, e aí a gente fazia, enfim, no dia das apresentações, as atividades lúdicas, **eu conseguia ver o resultado final, mas eu não conseguia ver o processo de elaboração, né, que me interessava muito.** E aí o projeto de extensão com alguns alunos, né, com esses grupos, com esse grupo de alunos eu conseguia ver então o processo de elaboração.*

Marcelo

ensinando no ano passado eu tive uma **experiência muito positiva com trabalhos interdisciplinares** assim, é... Que pros alunos foi uma economia de trabalho, assim...Sei lá, o trabalho que eu fiz com os professores de Português, língua estrangeira, Sociologia e História. Então são quatro matérias, com Filosofia cinco matérias, em vez de os alunos terem cinco trabalhos isolados pra fazer, pedir pra fazer um só. Além dessa economia de trabalho, né, você tem uma questão de você **criar habilidades deles comunicarem diferentes saberes, em diferentes contextos** e como, a partir de uma situação, trabalhar com conteúdo de filosofia, trabalhar com conteúdo da Sociologia. Então isso funcionou muito bem.

Fernando

(...)da escrita e de também se ler – se ler a partir do olhar do outro. Então ali, querendo ou não, tinha alteridade, tinha ética...Que algumas coisas as pessoas pularam para não ler, porque acharam que era desnecessário. Mas a narrativa começava, por exemplo, a Maria. A Maria é uma garota muito envergonhada, e ela começou a escrita dela falando do nascimento dela. Tipo, ela nasceu e aí, tipo todo mundo falou que ela ia morrer, ficou na UTI neonatal... **E ela vai descrevendo aquilo como se fosse alguém de fora olhando [risos], que ela não tem como tá participando daquilo, aí ela começa a criar toda uma paisagem, né, do que era aquilo. E depois ela vai falando como às vezes, é, sobrevivendo ainda tem dia que ela tá morrendo.** E aí ficou uma ponte com a angústia muito grande, você depois ter que conversar com a pessoa, ver se ela não teve algum problema de depressão, dentre outras coisas, e tal... Mas não tava no plano, mas eu já tinha tenta...depois eu tentei com outra turma e aí ninguém quis fazer, e aí...

Aí quando tinha esse espanto, eu começava: “Ah, a filosofia que gera isso”, e aí como a história da filosofia em si. Mas às vezes tinha que ter umas linhas de fuga...Então foi **várias vezes até eu pegar o “tempo”**.

você vê que a filosofia também tem um papel que não é, às vezes, só uma disciplina, é algo que é uma **disciplina dos afetos**, né. Se você abre uma fenda... Tipo assim: um tempo de aula de filosofia às vezes equivale a uns quatro tempos não de uma matéria, mas como a pessoa vai pensar sobre aquilo, e tal...Porque às vezes (I: Tem os desdobramentos), é os desdobramentos, e tal. Eu tive uma aluna que hoje em dia faz engenharia química. E ela disse que só entendeu as coisas que eu estava falando quando chegou na faculdade, que ela foi entender que aquilo que ela tava fazendo também tava ligado à filosofia. Então tem vários relatos assim: um aluno ficou no ensino médio, passa pro superior e começa a falar: “Cara, tá me ajudando muito...”. Outro dia, tenho uma aluna que faz psicologia, e ela entrou em contato e disse: “Fernando, tô estudando empirismo, estou estudando Descartes, tô estudando...”, e me pedindo ajuda, né. E aí eu falei: “Não, olha o caderno, se você achar aí...”, e ele: “Pô, tá tudo aqui!”. E aí começa a entender que aquilo que ela queria fazer, que era psicologia, depende muito da filosofia. **Então é ruim quando tem essa ligação né, de servir pra alguma coisa.**

teve uma aula que a ideia foi fazer uma coisa chamada “Escrevivência”, e as pessoas iam ter que se apresentar – foi um desafio, na verdade, não achei que ninguém ia querer fazer – mas se apresentar a partir de um texto, é...que onde não ia ter o seu nome, não ia ter uma série de coisas, mas como você se sentia mesmo no mundo. Então tinham textos, é...Mas você também não ia poder ler! Seriam trocados. Aí depois outra pessoa, quando lia o texto, e algumas se emocionaram, choraram e tal, queria abraçar aquela pessoa, aí depois ela descobria que aquela pessoa era uma pessoa da sala dela com quem ela menos tinha afinidade, mas que tinha muito a ver com ela. E aí aquele ali foi um ponto alto, porque dali abriu a possibilidade da gente começar a falar sobre teorias que tivessem essa base. Por exemplo: depois a gente resolveu falar de filosofia Ubuntu, entre outras coisa, mas uma garota que desenha, ela se manifestou a partir de um desenho...Um outro fez uma música. Mas foi tudo na hora

uma vez elas fizeram uma carta...A ideia era virar um livro, mas ser feito por todas as turmas. Só uma turma fez e eu achei que não ia dar continuidade, que era “ Cartas à

*Sofia”, onde você mandava uma carta pra filosofia como se fosse... Você endereçava, e tal. E aí tinha, tinham, várias alunas... – geralmente quem quis escrever foram as alunas, os alunos ficaram meio... não quiseram escrever não. E aí elas botavam assim, “ Querida Sofi...”, de tipo intimidade assim, com a filosofia. E ia descrevendo como conheceu: “Ah, conheci aqui no colégio tal, é... tô gostando muito de você, e tal...”. Uma questão assim meio de, de admiração como... quando um fã manda uma carta pra alguém, né. Acho que vou até jogar, cara... Vou procurar e vou enviar pras pessoas que escreveram, falar: “Lê agora aí...”.*



Questionar a configuração do espaço-tempo escolar, instaurar algumas heterotopias no desdobramento do trabalho que desenvolvemos e nas interações entre os sujeitos, nos leva um pouco além da gravidade instituída. Como dito por Nietzsche no aforismo 107 da *Gaia Ciência*: “(...) necessitamos de toda arte exuberante, flutuante, dançante, zombeteira, infantil e venturosa, para não perdermos a liberdade de pairar acima das coisas” (NIETZSCHE, 2001, PÁG. 133).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa inicia com uma incursão no universo escolar, através de algumas "colchas de retalhos", que chamei de composições, nas quais busquei trazer um pouco da sensação de como é habitar a escola, estar nela e com ela, atravessa-la, compondo uma rede com outras travessias que por ela passam. Ao mesmo tempo, há um lado avesso disto, que são os hábitos escolares arraigados: aqueles que nos fazem "colar certas formas de existir neste espaço, muitas vezes cristalizadas, que impedem os desdobramentos necessários para que a escola se abra como espaço-tempo inventivo.

Há, no entanto, a possibilidade de como educadores espiar-nos um pouco mais, interpelarmo-nos. Neste movimento de dobra, uma volta sobre si, talvez seja possível encontrar elementos surpreendentes. Esta pequena dobra que fiz na pesquisa foi através de uma aventura com diferentes intensidades que me conectou com diferentes autores, pessoas, espaços, ferramentas, dilemas do presente, e me possibilitou enxergar, talvez, um pouco através disso tudo.

Buscando pensar desde aquilo que está a esboçar-se como potência das pistas que o movimento da vida nos dá, encontrei e encantei-me com o método cartográfico. Os elementos que aprendi ajudaram-me a forjar novas entradas mais inventivas.

Os agenciamentos com outros professores permitiram à pesquisa considerar quantas múltiplas experiências singulares são realizadas neste momento através do ensino de filosofia, utilizando-se da potência do pensamento. Cada um destes educadores, com seu zelo próprio à causa educativa, revelam os traçados de suas trajetórias e composições com a educação com uma abertura generosa.

Busquei, antes de partir para a escuta das narrativas, traçar linhas de compreensão sobre algumas questões que se entrelaçam aos modos de subjetivação dos professores de Filosofia. Seriam elas: a) Compreender aquilo que poderíamos considerar hoje as linhas de fuga da escola, pensando os movimentos associativos do espaço público da educação (NÓVOA, 2002); a *skholé*, o resgate da noção de um tempo livre no espaço escolar (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014) b) Fazer uma análise da instituição escolar com Foucault (1975), considerando-a como dispositivo disciplinar e pensando em suas implicações nos modos de vida institucionais. Pensando acerca dos acontecimentos e sentidos (DELEUZE, 1974) que

emergem no espaço escolar, recordei do evento das ocupações estudantis de 2016, procurei pensar em c) seus efeitos (PÉLBART, 2006) e imaginar d) que impacto pode ter surtido no trabalho dos educadores (GONÇALVES;GOMES, 2015), tendo em vista também as questões que afetam os trabalhadores no contexto neoliberal (SENNET, 2014). Para concluir este movimento da investigação, busquei fazer uma e) análise dos elementos que envolvem a presença da disciplina de Filosofia nas escolas (CERLETTI, 2009; GALLO, 2012), considerando também o cenário atual.

Em um segundo movimento da pesquisa me ocupei em refletir sobre os caminhos de pesquisa, primeiramente através de Rolnik (1993;2006) em suas análises da transformação das subjetividades e das marcas deixadas pelos acontecimentos; também me inspirando em algumas pistas do método cartográfico (PASSOS;KASTRUP;ESCÓSSIA, 2009), de forma a poder pensar o papel da atenção na pesquisa; e Mazzei (2013, 2014, 2016), para pensar nuances do procedimento das entrevistas. Ainda, procurei uma maior familiarização com a questão da escrita de si (FOUCAULT, 1992), a partir de Foucault e diferentes autores que pensam-na como um trabalho sobre nossas dimensões ética, política e estética.

No terceiro e último movimento da pesquisa, busquei refletir sobre minha própria trajetória. Observei que nela foi predominante relatar a minha vida escolar como estudante de Filosofia, e os agenciamentos que esta vivência me permitiu. Isso me possibilitou ter algumas percepções que apresentaram-se um pouco mais adiante durante as entrevistas, já que permitiram-me uma maior sensibilização às marcas na trajetória de alguém mobilizado pelo desejo de filosofar. Busquei fugir às linhas de discursividade e, apesar de apoiar-me em alguns elementos de convergências das falas, busquei manter a dissonância entre as vozes como proposto por Mazzei em suas diferentes obras.

Pareceu-me ser mais interessante colocar em destaque trechos das falas, muitas vezes distoantes entre si, para que pudesse ficar em aberto na leitura de cada um a compreensão do que o seu intercurso pode estar produzindo .

No entanto, a partir de uma análise prévia, busquei agregá-las em torno de certos elementos que pareceram mais pungentes para pensarmos se hoje, no trabalho com o ensino de Filosofia, os educadores encontram brechas para abrir espaços de liberdade (FOUCAULT,1984a).

Há restritores e potencializadores destes espaços em marcha, alguns talvez ganhando contornos muito atuais devido ao cenário macropolítico.

A seguir, defino então algumas linhas de fuga que perpassam esta pesquisa:

- Como me constituo como corpo disciplinar? Como “esvazio” este corpo das práticas de assujeitamento e normatização escolar, dos significados que circundam e projetam essas práticas, para que possa dar margem a práticas de liberdade que gerem outros sentidos educativos?
- Que constrações envolvem a formação de um sujeito docente de Filosofia?
- Como o ensino de filosofia no âmbito escolar poderia, por um lado, problematizar sua relação evadida de uma experiência cujo cerne é o corpo e, por outro, vir a germinar pensamento a partir desta possibilidade de experiência?
- É possível abrir espaços de suspensão dos regimes de verdade vigentes nas instituições escolares, ao modo de uma *skholé*, para fomentar uma escola capaz de cultivar as práticas de si como espaços de transformação dos sujeitos?
- É possível desviar das práticas de controle institucionais, baseando o trabalho educativo em dinâmicas associativas críticas e inventivas?

Gostaria de concluir indagando: seríamos capazes de criar para as gerações futuras uma escola inspirada nos movimentos da vida? Pensá-las em nossas ações educativas não seria também uma forma de consistir e resistir?



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGAMBEN, Giorgio. **Profanações**. [Tradução Selvino J. Assmann]. São Paulo, SP. Editora Boitempo, 2005.
- ALVES, D.J. **A filosofia no ensino médio – ambiguidades e contradições na LDB**. Campinas/ SP: Editora Autores Associados, 2002.
- AQUINO, J.G. **A escrita como modo de vida: conexões e desdobramentos educacionais**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37,n.3, p. 641 - 656, set./dez. 2011.
- ARENDT, H. **A condição humana**. [Tradução: Roberto Raposo].Rio de Janeiro, RJ. Forense Universitária, 2016.
- \_\_\_\_\_. **A crise na educação. In Entre o passado e o futuro**. – São Paulo, SP: Editora Perspectiva, 1972.
- \_\_\_\_\_. **Liberdade pra ser livre**. [Tradução: Pedro Duarte].Rio de Janeiro, RJ: Bazar do Tempo Editora, 2018.
- BARAD, K. **Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning**. Durham, NC: Duke University Press, 2007.
- BERGSON, H. **Matéria e Memória - Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito**. [Tradução Paulo Neves] São Paulo, SP: Ed. Martins Fontes,1999.
- BIESTA, G. **How general can Bildung be? The future of Bildung in a world of difference**. Studies in Philosophy and Education 21 (4/5), p.343-351,2002b.
- \_\_\_\_\_. **Para além da aprendizagem - educação democrática para um futuro humano**. Coleção Educação: experiência e sentido [Tradução Rosaura Eichenberg]- Belo Horizonte, MG : Autêntica Editora, 2013.
- BUTLER, J. **Relatar a si mesmo: crítica da violência ética** [ Tradução Rogério Bettoni]. 1ª. Ed. – Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2015.
- CARVALHO,A.F. **Foucault e a função educador. Coleção Fronteiras da educação**. 2ª. ed. – Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2014.
- CERLETTI, A. **O ensino de filosofia como problema filosófico** [Tradução Ingrid Mueller Xavier] – Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2009.
- COSTA, M. V. (org.) **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 2ª. ed – Rio de Janeiro, RJ: Lamparina editora, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2ª. ed – Rio de Janeiro, RJ: Lamparina editora, 2002.
- DELEUZE, G. **Lógica do sentido**. [Tradução: Luiz Roberto Salinas Fortes] São Paulo, SP: Perspectiva, Editora da Universidade de São Paulo, 1974.
- \_\_\_\_\_. **Conversações**. [Tradução: Peter Pál Pelbart]. São Paulo, Editora 34, 1992.

\_\_\_\_\_. **Proust e os signos**. [Tradução: Antônio Carlos Piquet e Roberto Machado]. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2006.

DELEUZE, G. e GUATTARI, F. **Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

\_\_\_\_\_. **O que é a filosofia?** [Tradução Bento Prado Jr. E Albert Alonso Muñoz], 1ª. ed. – Rio de Janeiro: Editora 34, 1991.

DIAS, R.O.; BARROS, M.E.B.; RODRIGUES, H.C.B. **A questão da formação a partir de 'proust e os signos' - o acaso do encontro e a necessidade do pensamento**. Revista Educação temática digital, v.20, n. 4, p. 947-962. Campinas, São Paulo, out./dez. 2018.

FAVRET-SAADA **Ser afetado**. Cadernos de Campo n. 13, p. 155 a 161, 2005.

FOUCAULT, M. **A escrita de si**. In: **O que é um autor?** Lisboa: Passagens. pp. 129-160, 1992.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. [Tradução: Laura Fraga Sampaio] São Paulo, SP: Edições Loyola, 2008.

\_\_\_\_\_. **A hermenêutica do sujeito – Curso dado no Collège de France (1981-1982)** [Tradução Márcio Alves da Fonseca] São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2006.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. [ Tradução: Laura Fraga Sampaio] São Paulo, SP: Edições Loyola, 2008.

\_\_\_\_\_. **Critical Theory / Intellectual History**. In: KRITZMAN, L. (ed.) **Michel Foucault: Politics, Philosophy, Culture - Interviews and Other Writings 1977-1984**. Londres: Routledge, p. 17-46. Tradução A. Sheridan et Al., 1990.

\_\_\_\_\_. **Ditos e Escritos - Vol. IV - Estratégia Poder-Saber: Volume 4**. [Tradução: Vera Lucia Avellar Ribeiro] Rio de Janeiro, RJ; Forense Universitário, 2006.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade I – A vontade de saber**. [Tradução: Maria Thereza da Costa e J.A.Ghilon Albuquerque]. Rio de Janeiro, RJ: Graal editoa, 1979.

\_\_\_\_\_. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. [ Tradução Raquel Ramalhete). 42ª.ed. - Petrópolis, Rj : Ed. Vozes, 2014.

GONÇALVES, T. N. R.; GOMES E. X. **Trabalho da educação: ação humana, não-produtividade e comunidade**. Interações no. 37, pp. 24-46 , 2015.

\_\_\_\_\_. **Portugal: a revolta dos professores, ou do desaparecimento do professor como figura pública**. Passa Palavra. 2014 Disponível em: <http://passapalavra.info/2014/01/90584>. Acesso em: agosto/2017.

\_\_\_\_\_. **As políticas educativas e a escola: paradoxos, tensões e materialidades na construção do espaço público da educação**In: Casos de

gestão: políticas e situações do cotidiano educacional. 1 ed. Juiz de Fora, MG : Projeto CAEd - FADEPE/JF, 2017, p. 479--488.

GALLO, S. **Deleuze & a Educação**, 3ª ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

\_\_\_\_\_. **Governamentalidade democrática e ensino de Filosofia no Brasil contemporâneo**. Cad. Pesqui. [online]. 2012, vol.42, n.145, pp.48-65.

GOTTO, R., GALLO, S. (orgs.). **Da Filosofia como disciplina – Desafios e perspectivas**. Coleção Filosofar é Preciso – São Paulo, SP: Edições Loyola, 2011.

SILVEIRA, R.J.T., GOTO, R. (orgs.) **Filosofia no ensino médio – Temas, problemas e propostas**. Coleção Filosofar é Preciso – São Paulo, SP: Edições Loyola, 2007.

GROS, F. **Desobedecer**. [Tradução Célia Euvaldo] 1ª. ed. – São Paulo, SP: Ubu Editora, 2018.

KOHAN, W. (org.) **Filosofia: caminhos para o seu ensino**. Coleção Sócrates – Rio de Janeiro, RJ. Editora DP&A, 2004.

\_\_\_\_\_. **Filosofia: O paradoxo de aprender e ensinar**. [Tradução: Ingrid Muller] – Belo Horizonte, Autêntica editora, 2009.

\_\_\_\_\_. (org.) **Políticas do ensino de filosofia**. Coleção Sócrates – Rio de Janeiro, RJ. Editora DP&A, 2004.

LARROSA, J. **Como entrar no quarto de Vanda / In Encontra escola: o ato educativo e a experiência da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina editora, 2014.

\_\_\_\_\_. **Tremores – escritos sobre experiência**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2014.

LINGIS, A. **The Community of Those Who Have Nothing in Common**. Bloomington: Indiana UP, 1994.

LOURAU, R. **Implicação e sobreimplicação**. Em Altoé, S. (org.) **René Lourau: analista institucional em tempo integral**. São Paulo: Hucitec, 2004c.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. (2014) **Em defesa da escola – uma questão pública**. [Tradução Cristina Antunes] 2ª. ed. -Belo Horizonte: Autêntica Editora.

\_\_\_\_\_. (2014). **A pedagogia, a democracia e a escola**. Belo Horizonte, MG. Editora Autêntica.

MAZZEI, L.A. **Beyond na easy sense: a diffractive analysis**. Qualitative inquiry, Volume: 20 issue: 6, page(s): 742-746 , 2014. April 7, 2014;

\_\_\_\_\_. **Voice without a Subject**. Cultural Studies <-> Critical Methodologies, 16 (2), pp. 151-161, 2016. Issue published: July 1, 2014.

\_\_\_\_\_. **A voice without organs: interviewing in posthumanist research**, International Journal of Qualitative Studies in Education, pp.732-740, 2013.

NIETZSCHE, F.W. **A gaia ciência**. [Tradução Paulo César de Souza] São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. **Assim falou Zaratustra – um livro para todos e para ninguém**. [Tradução: Mario Silva], 9ª. ed. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 1998.

\_\_\_\_\_. **Escritos sobre educação**. [Tradução Noéli Correia de Mello], 7ª. ed. Rio de Janeiro, RJ: PUC-Rio, 2014.

NÓVOA, António. **O espaço público da educação: Imagens, narrativas e dilemas**. In *Espaços de Educação, Tempos de Formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 237-263, 2002.

OPIPARI, C., TIMBERT, S. **Cartografia imaginada da Mangueira Fractal**, Rev. Psicol. vol.25 no.2 Rio de Janeiro May/Aug. 2013

PAGNI, P.A. **O pensar filosófico, os modos de subjetivação e a escola no Brasil**. In *Da Filosofia como disciplina – Desafios e perspectivas*. GOTTO, R., GALLO, S. (orgs.) . Coleção Filosofar é Preciso – São Paulo, SP: Edições Loyola, 2011.

PASSOS, Eduardo, KASTRUP, Virginia, ESCÓSSIA, Liliana da (org.) **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade – Volume 1**. Porto Alegre, RS. Editora Sulina, 2009.

\_\_\_\_\_. **Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum – Volume 2**. Porto Alegre, RS. Editora Sulina, 2014.

PELBÁRT, P.P. **Carta aberta aos secundaristas**. 1. ed. São Paulo: n-1 edições. v. 1. 22p, 2016

RANCIERE, J. **O mestre ignorante - cinco lições sobre a emancipação intelectual**. [Tradução Lilian do Valle] 3a. ed.– Belo Horizonte, MG. Editora Autêntica, 2013.

ROLNIK, S. **Pensamento, corpo e devir: uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico**. Cadernos de Subjetividade: Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUCSP, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 241-51, fev./set. 1993.

\_\_\_\_\_. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. 2a. edição. Porto Alegre, RS. Editora Sulina & Editora UFRGS, 2006.

SENNET, R. **A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo** [Tradução Marcos Santarrita]. 18ª. Ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora Record, 2014.

SKLIAR, C. **Desobedecer a linguagem: educar**. [Tradução Giane Lessa] Coleção Educação: Experiência e Sentido. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

TAYLOR, D. **Michel Foucault: conceitos fundamentais**. Tradução de Fábio Creder. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2018.

VARELA, j. & AVAREZ-URIA, **A maquinaria escolar**. Teoria & Educação. Porto Alegre, n.6, 1992, p.68-96.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte/ MG: Autêntica, 2014.

## APÊNDICE A - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO FACULDADE DE EDUCAÇÃO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado/a participante,

Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa “Trajetórias docentes e o ensino de filosofia nas escolas”, desenvolvida por Iná de Souza Borges, discente de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, sob a orientação da Professora Dra. Teresa Paula Nico Rêgo Gonçalves. O objetivo central do estudo é acompanhar as trajetórias dos/as docentes que lecionam filosofia, traçando linhas de compreensão sobre como buscam desenvolver o trabalho com filosofia junto aos estudantes de ensino médio. Esta investigação está inserida no projeto de pesquisa “Inquérito ao trabalho da educação: discursos e práticas”, desenvolvido pelas profas. Dras. Teresa Paula Nico Rêgo Gonçalves (Universidade Federal do Rio de Janeiro) e Maria José Batista Pinto Flores (Universidade Federal de Minas Gerais). O convite à sua participação se deve ao trabalho que você desenvolve como professor/a de filosofia em uma escola do ensino médio. Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado/a de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar à pesquisadora informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios do contato explicitado neste Termo.

Todas as sessões serão gravadas para garantir a fidelidade ao que foi relatado pelos/as participantes. Será garantida a todos/as que participarem da investigação a privacidade e a confidencialidade das informações, a proteção das identidades e dos áudios e a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e das escolas. Serão tomados todos os cuidados necessários com vistas ao respeito pleno aos valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos dos sujeitos da pesquisa. Qualquer dado que possa identificá-lo/a será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro. As sessões transcritas serão devolvidas aos participantes pelo meio que lhes convier, e eles terão total autonomia para identificarem possíveis equívocos e solicitarem os acertos necessários antes de finalizada a pesquisa. As análises e os resultados finais da pesquisa serão disponibilizados para todos/as os/as participantes. A sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista /questionário à pesquisadora do projeto. A entrevista somente será gravada com sua expressa autorização em termo anexo. O tempo de duração da entrevista é de aproximadamente uma hora. As entrevistas serão transcritas e armazenadas em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas a aluna e sua professora orientadora. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5

anos, conforme Resolução CNS no. 466/12. O benefício (direto ou indireto) relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de colaborar com o campo de pesquisas em Educação. Os resultados serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, relatórios individuais para os entrevistados, artigos científicos e na dissertação. Abaixo seguem os dados para contato com a pesquisadora responsável: Profa. Dra. Teresa Paula Nico Rego Gonçalves Setor de Fundamentos da Educação Faculdade de Educação da UFRJ

Avenida Pasteur, 250, Palácio Universitário, 2º andar– Campus Praia Vermelha – Rio de Janeiro – CEP 22.290-240

Contato: teresagoncalves@gmail.com

Iná de Souza Borges Contatos: inahborges@gmail.com

Este termo é redigido em duas vias. Todas as páginas deverão ser rubricadas pelo/a participante da pesquisa e pela pesquisadora responsável, com ambas as assinaturas apostas na última página.

---

Assinatura da Pesquisadora

Nome da pesquisadora:

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

---

Assinatura do/a participante da pesquisa

Nome do/a participante:

Rio de Janeiro,

**APÊNDICE B - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ

Eu, \_\_\_\_\_, depois de entender os riscos e os benefícios que a pesquisa intitulada “Trajetórias docentes e o ensino de filosofia nas escolas” poderá trazer, e entender especialmente os métodos que serão usados para a coleta de dados, assim como, estar ciente da necessidade da gravação de minha entrevista, AUTORIZO, por meio deste termo, à pesquisadora da Faculdade de Educação da UFRJ, Iná de Souza Borges, a realizar a gravação de minha entrevista sem custos financeiros a nenhuma parte. Esta AUTORIZAÇÃO foi concedida mediante o compromisso da pesquisadora acima citada em garantir-me os seguintes direitos:

1. poderei ler a transcrição de minha gravação;
2. os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, congressos e jornais;
3. minha identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas;
4. qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante minha autorização;
5. os dados coletados serão guardados por 5 anos, sob a responsabilidade do(a) pesquisador(a) coordenador(a) da pesquisa (nome completo do pesquisador responsável), e após esse período, serão destruídos e, 6. serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse da gravação e transcrição de minha entrevista.

Rio de Janeiro,

\_\_\_\_\_  
Assinatura do/a participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora responsável