



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS DE PALMAS
PROGRAMA MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA- PROF-FILO

JOÃO LUIZ DE SOUZA ROCHA

**O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL:
FORMAÇÃO E CONTRACONDUTA**

PALMAS/TO

2019

JOAO LUIZ DE SOUZA ROCHA

**O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL:
FORMAÇÃO E CONTRACONDUTA**

Dissertação de Mestrado, apresentada no programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) núcleo Fundação Universidade Federal do Tocantins (UFT). Foi avaliada para obtenção do título de Mestre em Filosofia e aprovada em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.

Orientador: Dr. Leon Farhi Neto

PALMAS/TO

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- R672e Rocha, João Luiz de Souza.
O Ensino de Filosofia no Ensino Fundamental : formação e contraconduta
. / João Luiz de Souza Rocha. – Palmas, TO, 2019.
160 f.
- Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins
– Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Mestrado)
Profissional em Filosofia, 2019.
Orientador: Leon Farhi Neto
1. Ensino de Filosofia. 2. Resistência. 3. Contraconduta. 4. Ensino
Fundamental . I. Título

CDD 100

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer
forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte.
A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184
do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

JOAO LUIZ DE SOUZA ROCHA

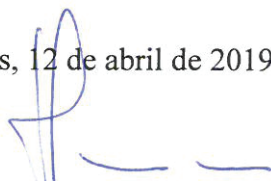
**O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL:
FORMAÇÃO E CONTRACONDUTA**

Dissertação de Mestrado, apresentada no programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) núcleo Fundação Universidade Federal do Tocantins (UFT). Foi avaliada para obtenção do título de Mestre em Filosofia e aprovada em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.


Data de Aprovação: 12/04/2019

Banca Examinadora

Palmas, 12 de abril de 2019.



Prof. Dr. Leon Farhi Neto – PROF- FILO/UFT
Orientador



Prof. Dr. Flávio José de Carvalho – PROF- FILO/UFCG
Examinador Externo



Prof. Dr. Paulo Sérgio Gomes Soares – PROF- FILO/UFT
Examinador Interno

*Para meus pais Antônio e Raimunda,
minha esposa Natalha
e meu filho Pedro Antônio.*

*O trabalho de reflexão filosófica e histórica é retomado
no campo de trabalho do pensamento com a condição de que se compreenda
a problematização não como um ajustamento de representações,
mas como um trabalho do pensamento.
(Foucault)*

AGRADECIMENTOS

Agradecer é uma forma de reconhecer e retribuir às pessoas que direta ou indiretamente estiveram presentes no processo de construção dessa pesquisa. Aos meus pais Antônio e Raimunda que desde a infância incentivaram o desejo de ir sempre adiante nos estudos, meus irmãos Claudio, Luciano e Marineide pelo apoio em diversos momentos. Em especial ao meu irmão Claudio de Souza Rocha, pela disposição em me acompanhar em minha primeira ANPOF. A minha esposa e companheira Natalha e meu amado filho Pedro Antônio que me acompanham diariamente nessa jornada. A minha tia Iolanda do Vale, por se dispor a encontrar uma fonte de pesquisa em Goiânia.

Aos meus colegas Rafael Silva Oliveira, Edinho Benézio Santos, Catherine Melo Alves, Hudson Half Martins e Sônia Eduardo de Moraes, pela amizade e companheirismo. Ao colega de trabalho e amigo Paulo Ysgon pelas conversas, conselhos e ajuda nas fases mais difíceis.

À primeira gestora da ETI Pe. Josimo Moraes Tavares, Cleudemar Abreu Lopes, pela compreensão, ajuda e tempo disponibilizado para estudo; a atual gestora Nayjla Lane Ramos Gonçalves e a secretária da escola Jéssika Villalon Sousa Cruz que também não mediram esforços para um melhor desenvolvimento da pesquisa.

Ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), núcleo da Universidade Federal do Tocantins-UFT, na pessoa do professor Dr. Paulo Sérgio Gomes Soares, pela luta, comprometimento e dedicação na implantação da primeira turma do programa. Aos demais professores aos quais tive o privilégio de conviver durante o período de aula.

Ao professor Dr. Flávio José de Carvalho, pela disponibilidade, compreensão e pelos direcionamentos em relação a pesquisa. Ao professor Dr. Oneide Perius que não pode estar presente na banca de defesa, porém esteve na banca de qualificação e assim me agraciou com suas palavras sinceras.

Ao meu orientador, professor Dr. Leon Farhi Neto, pela liberdade de método, disposição, dedicação e respeito em relação as minhas limitações acadêmicas. Pelo posicionamento crítico, pela sensibilidade e acolhimento no caminho da pesquisa.

Muito obrigado a todos, pelo afeto...

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo investigar a situação concreta do Ensino de Filosofia implantado e desenvolvido após onze anos na Escola Municipal de Tempo Integral (ETI) Pe. Josimo Moraes Tavares, a primeira escola pública municipal da cidade de Palmas-Tocantins a adotar a disciplina de Filosofia entre os componentes da parte diversificada de sua estrutura curricular. Adota a problematização proposta por Michel Foucault como pressuposto teórico-metodológico, buscando encontrar ferramentas conceituais para responder questionamentos e inquietações construídas através da experiência docente na escola. Percorre uma trajetória investigativa entre a Filosofia e o seu ensino, numa tentativa de se compreender o papel que a disciplina de Filosofia possui no ensino fundamental em um ambiente escolar específico. Foi trabalhado noções foucaultianas como relações de poder, resistência, conduta, contraconduta, modos de objetivação, modos de subjetivação, modos de assujeitamento e governo da infância. A possibilidade de crítica oferecida pela presença da Filosofia na escola, evidencia a própria instituição escolar como um território de luta e disputas em uma compreensão política do papel do ensino de Filosofia para além da eficiência cognitiva e da transmissão de saberes. Pensar e repensar o ensino de Filosofia com crianças e adolescentes e o seu próprio território de atuação. A noção de governo foucaultiana, entendida como condução da conduta do outro e de si, nos leva a uma chave interpretativa que rompe com a ideia de que não existe escapatória ao processo de subjetivação promovido pela escola. Entender as possibilidades abertas para uma outra conduta em uma relação consciente de professores e alunos que se voltam para o pensamento crítico e para as suas próprias condições de existência concretas. Pensar um ensino de Filosofia como contraconduta que estabeleça uma experiência da Filosofia por meio da crítica, da criatividade no pensar, do diálogo, da escuta, e da autotransformação dos envolvidos. O produto foi a elaboração e análise de uma sequência didática de conteúdos voltados para um Ensino de Filosofia como contraconduta.

PALAVRAS-CHAVES: Ensino de Filosofia; Resistência; Contraconduta.

ABSTRACT

The present research aims to investigate the concrete situation of the teaching of Philosophy implanted and developed over eleven years in the Full Time School Padre Josimo Moraes Tavares, the first municipal public school in the city of Palmas-Tocantins to adopt the discipline of philosophy among the components of the diversified part of its curriculum structure. For this, we adopt the problematization proposed by Michel Foucault as a theoretical-methodological presupposition, seeking to find conceptual tools to answer the questions and concerns that arose from the teaching experience at school. We traced an investigative trajectory between philosophy and its teaching, in an attempt to understand the role that the discipline of philosophy has in elementary education in a specific school environment. We work on several Foucaultian notions, such as relations of power, resistance, conduct, counterconduct, modes of objectification, modes of subjectivation, modes of subjection and governance of childhood. The possibility of critical reflection offered by the teaching of philosophy in the school evidences the own school institution as a territory of struggle and disputes in a political understanding of the role of philosophy teaching beyond the cognitive efficiency and the transmission of knowledge. It is about thinking and rethinking philosophy teaching with children and adolescents and their own field of activity, the school institution. The notion of Foucauldian government, understood as conducting the conduct of the other and of itself, leads us to a key interpretative teaching of philosophy that breaks with the idea that there is no escape from the process of assujeitamento promoted by the school. We seek to show open possibilities for another behavior, from the conscious relationship between teachers and students who critically reflect their own concrete conditions of existence. In this way, we try to think of a philosophy teaching as a counterconduct, in order to establish an experience of philosophy that promotes, through criticism, creativity in thinking, dialogue, listening, and self-transformation of those involved. The product presented was the elaboration and analysis of a didactic sequence of contents focused on a Teaching of Philosophy as counterconduct.

Key-words: Philosophy teaching; Resistance; Counterconduct

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Vigiando as mochilas	76
Figura 2- Os muros da prisão.....	77
Figura 3- Produção textual inicial (poesia) aluna 8º ano.....	131
Figura 4- Exemplo de um texto plagiado da internet (aluna 8º ano).....	132
Figura 5- Demonstração da confiança no professor de filosofia (estudante 9º ano)	133
Figura 6 – Evidências de um comportamento aparentemente suicida (9º ano).....	133
Figura 7 – O impacto da aula de filosofia (9º ano)	133
Figura 8 – A recusa da identidade construída (9º ano).....	133
Figura 9 - A vida entediante e a influência da mãe e da igreja (9º ano).....	134
Figura 10 – Hoje eu não vivo minha verdade por causa da minha família.. (9º ano).....	134
Figura 11 – Reconhecimento do poder dos pais.... (9º ano).....	134
Figura 12 – Minha família é tóxica (9º ano).....	135
Figura 13 – Não vivo para mim, vivo para os outros.. (9º ano).....	135
Figura 14- Eu inalo desodorante desde os 8 anos e também gasolina. (9º ano).....	135
Figura 15 – Só me corto (9º ano).....	135
Figura 16 – Espero que quem estiver lendo, entenda isso e não conte a ninguém (9 ano).....	136
Figura 17 – Produção textual inicial (estudante 9º ano).....	139
Figura 18 – Produção textual final (estudante 9º ano).....	140

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIB	Ação Integralista Brasileira;
BNCC	Base Nacional Comum Curricular;
CBFC	Centro Brasileiro de Filosofia para criança;
CEB	Câmara de Educação Básica;
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro;
CNE	Conselho Nacional de Educação;
CIEP	Centros Integrados de Educação Pública
DSND	Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento;
ETI	Escola de Tempo Integral;
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
SEMED	Secretaria Municipal de Educação;
SIGE	Sistema Integrado de Gestão Escolar;
OSPB	Organização Social e Política do Brasil;
PROF-FILO	Programa de Mestrado Profissional em Filosofia;
UFT	Universidade Federal do Tocantins;

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 Uma reconstrução da experiência do ensino de filosofia no ensino fundamental em uma ETI	15
1.1 Apontamentos sobre o Ensino de Filosofia no Ensino Fundamental.....	15
1.2 Uma leitura político-filosófica da educação integral no Brasil.....	18
1.3 Uma perspectiva histórica do Ensino de Filosofia no Brasil.....	23
1.4 O Ensino de Filosofia no Ensino Fundamental: perspectiva da legislação.....	28
1.5 A Filosofia “ <i>para</i> ” crianças e “ <i>com</i> ” crianças no Ensino Fundamental.....	30
2 Algumas ferramentas conceituais a partir de Michel Foucault	38
2.1 A resistência e a analítica do poder.....	39
2.2 O dispositivo da sexualidade e o corpo como espaço de resistência.....	43
2.3 A questão do governo, a conduta e a contraconduta.....	52
2.4 A governamentalidade pastoral e a subjetivação cristã.....	60
2.5 O governo das crianças e a revolução da escola moderna.....	66
3 As Lentes foucaultianas na análise do ensino de filosofia em uma ETI....	74
3.1 Escola: da fábrica de corpos dóceis a formação de subjetividades	75
3.2 A resistência como desobediência na escola	81
3.3 Sequência didática: quem sou eu? quem nós somos?.....	86
3.3.1 Apresentação geral da sequência didática.....	88
3.3.2 Nossa intenção inicial na sequência didática	90
3.3.3 O planejamento das atividades.....	90
3.3.4 Descrição da efetividade da aplicação da sequência didática	91
3.3.5 Avaliação dos resultados obtidos.....	101
3.4 Possibilidades abertas sobre o Ensino de Filosofia no Ensino Fundamental....	102
3.5 Por um Ensino de filosofia como contraconduta.....	107
Considerações finais	118
Referências	122
Anexos.....	130
Fragmentos diversos das produções textuais dos estudantes.....	131
Textos utilizados nas aulas	137
Produção textual dos estudantes	139
Apêndice.....	143
Produto final: sequência didática.....	144

Introdução

A presente dissertação foi desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO/UFT), de acordo com a linha de pesquisa “Filosofia e Ensino”. Compreende uma problematização entendida aqui enquanto um “movimento de análise crítica pelo qual se procura ver como puderam ser construídas as diferentes soluções para um problema; mas também como essas diferentes soluções decorrem de uma forma específica de problematização” (FOUCAULT, 2004, p. 233) sobre o Ensino de Filosofia no Ensino Fundamental, implantado e desenvolvido ao longo de onze anos em uma escola pública que trabalha na modalidade de tempo integral em Palmas – Tocantins. Aborda reflexões a partir do pensamento do filósofo francês Michel Foucault (1926-1984) sobre conceitos como resistência, contraconduta, subjetivação, governo, governamentalidade. Os mesmos são utilizados como ferramentas conceituais para se compreender o contexto em que o Ensino de Filosofia está situado em uma escola de tempo integral e as possibilidades abertas a partir de nossas experiências como professor de Filosofia atuando no Ensino Fundamental ao longo de onze anos.

Em 03 de outubro de 2007 foi inaugurada em Palmas – Tocantins, a primeira escola pública da rede municipal de ensino a trabalhar na modalidade de tempo integral - ETI, A Escola de Tempo Integral Pe. Josimo Moraes Tavares. Entre avanços significativos tais como a melhoria da estrutura física, acesso dos estudantes à cultura, esporte e conhecimento especializado e o progressivo destaque nos índices de desenvolvimento da educação básica (IDEB), evidencia-se fragilidades, como a falta de uma metodologia específica para a modalidade, referencial curricular próprio, falta de interdisciplinaridade entre os diversos componentes curriculares. Também não significa que seja consenso a própria concepção do que seja realmente uma educação integral e sua correlação com uma educação em tempo integral. Esse contexto nos é importante, já que é somente nessa modalidade que está inserido o Ensino de Filosofia no Ensino Fundamental e não em todas as escolas da rede municipal de ensino.

A inclusão da disciplina de Filosofia entre os componentes curriculares implantados nessa nova modalidade durante todo o período do Ensino Fundamental (do 1º ano na chamada primeira fase até o 9º ano das chamadas séries finais, totalizando nove anos de contato por parte das crianças e adolescentes com o Ensino de Filosofia e perfazendo uma carga horária de 360 horas), representa nosso ponto de partida na investigação já que essa notável experiência não se legitimou enquanto Diretrizes Curriculares oficiais, não expandiu para as

escolas de tempo parcial, nem motivaram políticas públicas que consolidassem a disciplina como componente obrigatório, nos fazem questionar o seu futuro.

Nossa problemática gira em torno de um território entre a educação e a Filosofia onde está situada a experiência de uma escola de tempo integral configurada enquanto instituição disciplinar por excelência (os estudantes ficam cerca de 9 horas na escola, alguns até mais) controlados, assujeitados, assistidos, orientados, formados, conduzidos. Essa experiência nos remete à pergunta: como conduzir a conduta das crianças? “O problema pedagógico: como conduzir as crianças, como conduzi-las até o ponto em que sejam úteis à cidade, conduzi-las até o ponto em que poderão construir sua salvação, conduzi-las até o ponto em que saberão se conduzir por conta própria” (FOUCAULT, 2008, p. 310). A escola de tempo integral parece assumir a responsabilidade de governo das crianças e adolescentes durante os nove anos do Ensino Fundamental. Entender a coexistência do ensino de filosofia e o seu papel dentro da concepção de escola de tempo integral implantada em Palmas (TO), reflete a necessidade de se fazer uma pesquisa que possa pensar e repensar a escola, o Ensino de Filosofia com crianças e adolescentes.

Nossa pesquisa busca compreender as fragilidades e possibilidades do Ensino de Filosofia no Ensino Fundamental tais como: falta de um currículo, indefinição de uma metodologia para o Ensino de Filosofia, falta de material didático voltado para o público infantil e adolescente, atuação dos professores de Filosofia em um contexto biopolítico, possibilidade de um Ensino de Filosofia como uma estratégia de resistência (entendida aqui como formas de negação da obediência) e um espaço para formação de novas subjetividades.

Evidenciam questões a serem investigadas no decorrer dessa pesquisa: Qual o papel que o Ensino de Filosofia exerce em uma escola de tempo integral? É possível pensar um Ensino de Filosofia que seja estratégia de resistência a esse assujeitamento ainda no Ensino Fundamental? É possível escapar a esses mecanismos de controle, criando assim novas formas de subjetividades? É possível pensar um Ensino de Filosofia no Ensino Fundamental que seja um espaço de resistência e formação?

O caminho percorrido é o da problematização proposta por Michel Foucault e suas ferramentas conceituais. Se desdobra em três momentos distintos que buscam estabelecer uma chave de leitura para o entendimento e intervenção em nossa realidade. O primeiro momento parte de uma análise sobre o quadro histórico do ensino integral no Brasil, o contexto político-pedagógico em que foi inserido o Ensino de Filosofia em uma escola implantada na modalidade de tempo integral, a legislação em vigor, as práticas filosóficas para o Ensino de Filosofia para crianças, as dificuldades vivenciadas pelos professores de Filosofia na escola de

tempo integral.

O segundo momento se configura no capítulo em que são percorridos caminhos no pensamento de Michel Foucault em obras e textos com os objetivos de compreender termos como resistência, conduta, contraconduta, modos de objetivação, modos de subjetivação, modos de assujeitamento, relações de poder e governo da infância. Tais noções são importantes para a formulação e reformulação de nossa problemática.

Em um terceiro momento procuraremos estabelecer uma chave de leitura foucaultiana sobre o Ensino de Filosofia no Ensino Fundamental em uma escola de tempo integral que tenha como fio condutor o conceito de contraconduta, ou seja, como uma estratégia de resistência propositiva ao assujeitamento e controle promovido pela própria instituição e as possibilidades de um ensino que crie novas subjetividades e busquem uma nova existência para professores e alunos. Essa problematização aqui desenvolvida direciona para a confecção de um produto que se configura como resultado do próprio desenvolvimento da pesquisa. Nesse sentido, nosso produto se propõe a ser uma contribuição para uma reflexão sobre o Ensino de Filosofia no Ensino Fundamental na modalidade de tempo integral no contexto da rede de ensino de Palmas-Tocantins através, da elaboração e análise de uma sequência didática de conteúdos voltados para um Ensino de Filosofia como contraconduta.

Capítulo 1

UMA RECONSTRUÇÃO DA EXPERIÊNCIA DO ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ETI

*Só quem começa a filosofar,
por mais modesto que seja esse filosofar,
estaria em condições de afirmar
que “aprendeu” a filosofar.
(Alejandro Cerletti)*

Nesse primeiro momento partimos de nossa experiência como docente de Filosofia no Ensino Fundamental em uma escola que trabalha no regime de tempo integral. Os apontamentos e reflexões cotidianas nos levam a uma série de questionamentos sobre a escola, o ensino ministrado e o sentido da inclusão da disciplina de Filosofia nesse modelo. Esses questionamentos sobre a própria modalidade de tempo integral e sua diferença para uma educação integral. Ao mesmo tempo, procura-se situar o Ensino de Filosofia no ensino fundamental em relação a legislação vigente, análise de referenciais teóricos como o programa de filosofia *para* crianças de Matthew Lipman e a reflexão crítica a esse programa feita por Walter Omar Kohan e outros pensadores.

Em 2007, quando se iniciaram os trabalhos docentes na primeira ETI, muitos professores mal sabiam o que era uma escola de tempo integral, o que significava uma educação integral e no nosso caso específico, como ensinar Filosofia para crianças e adolescentes nesse contexto. Essa reflexão é o desenrolar dessas inquietações

1.1 – Apontamentos sobre o Ensino de Filosofia no Ensino Fundamental

O Ensino de Filosofia com crianças e adolescentes no Ensino Fundamental na rede municipal de Palmas, capital do Estado do Tocantins, completou em 2018 onze anos de existência. Esse fato histórico é o nosso ponto de partida para pensarmos o contexto em que foi inserida essa disciplina nas escolas públicas municipais de Ensino Fundamental que trabalham no regime de tempo integral. Em 03 de outubro de 2007 foi inaugurada a Escola Municipal de Tempo Integral (ETI) Pe. Josimo Moraes Tavares, situada na região norte da capital, com atendimento de cerca de 1.200 alunos, na faixa etária de 6 a 14 anos (1º ao 9º ano

do ensino fundamental).

O regime de tempo integral implantado nessa primeira escola, tornou-se referência para a expansão dessa modalidade posteriormente na rede municipal de ensino. Nos interessa particularmente, o projeto curricular implantado na primeira escola de tempo integral padrão ou simplesmente ETI Padrão. A estrutura curricular foi organizada de acordo com a base nacional comum e uma parte diversificada, além de diversas “oficinas curriculares”.

Essas oficinas curriculares têm cunho prático e interdisciplinar, na forma de laboratório de experiências onde o aluno vivencia diversas categorias da cultura de movimento, conservando-se o aspecto lúdico e prazeroso da atividade física, exigindo conteúdo, um planejamento articulado e consistente por parte do professor, e a valorização dos conteúdos conceituais e atitudinais (SOUZA, 2012, p. 363).

Essas oficinas curriculares são uma das novidades da proposta de implantação dessa nova escola. A inclusão de componentes curriculares na parte diversificada do currículo, tais como filosofia, iniciação à pesquisa científica e educação ambiental, reunidas em um mesmo turno, juntamente com as atividades de linguagem e matemática (leitura, espanhol, informática, experiências matemáticas); atividades artísticas (teatro, artes visuais, música, dança); atividades esportivas e motoras (esporte, ginástica e jogos), formaram uma matriz curricular exclusiva das ETIs nesses 11 anos.

Essas especificidades do currículo da escola de tempo integral, nos leva a alguns questionamentos sobre o Ensino de Filosofia e sobre a própria escola: O que é uma escola de tempo integral? Por que incluir o Ensino de Filosofia em seu currículo? Qual o papel que o Ensino de Filosofia exerce nesse tipo de escola? Quais os limites e possibilidades do filosofar com crianças e adolescentes nesse tipo de escola?

Esses questionamentos direcionados ao Ensino de Filosofia perpassam a experiência vivenciada ao longo dos anos de trabalho docente na escola de tempo integral referida. A grande maioria dos professores que nela permaneceram, acabaram por encontrar suas próprias respostas para tais inquietações ou simplesmente as ignoram. Em nosso caso específico, decidimos partir para o exercício de escrita e de reflexão sobre nossa prática, principalmente por acreditar na importância da data e pela valorização da experiência vivida.

O conteúdo de Filosofia é ministrado uma vez por semana em cada turma, desde o 1º até o 9º ano, em aulas com a duração de 60 minutos e uma carga horária anual de 40 horas. Esse tempo é curto se comparado a outros componentes curriculares que possuem mais horas semanais.¹ Por outro lado, ao final de nove anos de permanência dos estudantes na escola, os mesmos terão tido contato a cerca de 360 horas com o Ensino de Filosofia, o que pode ser

¹Componentes curriculares como matemática e português possuem 5 aulas semanais; ciências possui 4 aulas semanais; história e geografia possuem 3 aulas semanais cada em uma ETI;

visto como tempo suficiente para o desenvolvimento do filosofar com crianças e adolescentes.

A disciplina de Filosofia divide espaço no horário semanal, com as oficinas curriculares, e, faz parte assim do chamado “contraturno”. Os estudantes devem participar de todos os componentes curriculares, além disso, são oferecidos treinamentos direcionados para apresentações artísticas, competições esportivas, festivais culturais realizados na rede municipal anualmente. Não é incomum um estudante sair de uma aula de natação e ir direto para uma aula de Filosofia e ou vice-versa. Tais constatações reforçam a convicção de que, passados 11 anos de funcionamento da primeira ETI, seja necessário repensar alguns procedimentos organizacionais e metodológicos dos mais simples, como uma melhor organização do horário, até questões mais complexas, como o próprio papel desse modelo de escola na sociedade.

É cobrado dos estudantes, desde os mais pequenos até os alunos veteranos do nono ano, um comportamento disciplinar rígido e ordenado, através da organização de diversas filas (para a entrada em sala de aula, para o almoço, para o lanche, para ida ao banheiro, para o retorno às salas após o recreio etc.), da exigência de acompanhamento e de supervisão, por um responsável de todas as atividades dos alunos e da disposição de um sistema de registro de ocorrências disciplinares (fichas individuais anexadas nos cadernos dos estudantes), controlados pelos professores e monitorado pela orientação educacional.

A escola possui também um amplo sistema de câmeras de monitoramento, ligados à sala da direção, distribuídas em pontos estratégicos. Esse controle muitas vezes é reforçado por gritos e advertências por parte de alguns professores, coordenadores e orientadores. Segundo Maria Carolina da Silva (2011, p. 250), em uma escola de tempo integral “os gritos se constituem em uma das formas mais comuns de tentar conseguir ordem”. Eis o cenário de uma ETI.

Por outro lado, os estudantes são incentivados a desenvolver as mais diversas habilidades na parte diversificada do currículo. visando à socialização, à vivência em comunidade, à humanização do espaço da sala de aula, ao fortalecimento da identidade cultural do grupo, à compreensão da cultura produzida através das relações sociais, à integração, à criticidade, à criatividade, à diminuição da desigualdade social e o exercício pleno da cidadania (PALMAS, 2007, p. 36).

Como entender essa contradição evidenciada em uma escola de tempo integral? Para um professor de filosofia, recém-chegado em uma ETI, muitas vezes, é como se existissem duas escolas funcionando ao mesmo tempo. Em uma delas, os estudantes são disciplinados, controlados, vigiados, classificados e, por assim dizer, formatados para um comportamento

pautado pela obediência. Na outra, os mesmos estudantes, são incentivados à liberdade de expressão, à criatividade, ao respeito mútuo, à autonomia, para que possam atuar socialmente de forma consciente e crítica.

Diante desse paradoxo e de condições de trabalho cansativas, é notável que alguns professores não se adaptam com à dinâmica de trabalho de uma ETI, e acabam por solicitar assim sua remoção para unidades escolares que trabalhem no regime de tempo parcial. Uma expressão pejorativa muito comum entre os professores, nos primeiros anos de funcionamento da ETI Pe. Josimo era chamá-la de “escola de tempo infernal”. Não entraremos no mérito de tal adjetivo, concorda-se, porém, que a situação do trabalho docente em uma ETI é completamente diferente do que em uma escola parcial. Um detalhe importante é que um professor licenciado em filosofia que queira trabalhar no ensino fundamental público em Palmas-TO, tem como única alternativa uma ETI.

Considera-se desafios em aberto para o professor de Filosofia que deseja continuar: é preciso entender o papel que o Ensino de Filosofia desempenha efetivamente na escola; superar a falta de material didático direcionado ao Ensino Fundamental; adotar uma metodologia adequada para se trabalhar com crianças e adolescentes; desenvolver uma proposta de ensino que possa entender a própria escola e as angústias dos estudantes diante da rotina escolar e que contribua para que o exercício do filosofar promova uma diferença qualitativa na vida desses estudantes.

1. 2 Uma leitura político-filosófica da Educação Integral no Brasil

De maneira sintética, constata-se que, em termos de legislação, a questão da ampliação do tempo de permanência das crianças e adolescentes nas escolas está respaldada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN 9394/96), mais especificamente nos artigos 34 e 87 (BRASIL, 2017a). O período de permanência na escola deveria ser progressivamente ampliado das quatro horas diárias para uma modalidade de tempo integral, conforme o segundo parágrafo do artigo 34: “O Ensino Fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”. Já no artigo 87, em seu parágrafo quinto, fala-se sobre o esforço para que as redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental progridam para o regime de tempo integral (BRASIL, 2017a).

Uma referência fundamental, para se estabelecer as raízes da educação em tempo integral adotada no Brasil, diz respeito às experiências de Anísio Teixeira. A implantação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) na Bahia em 1950, a partir de suas ideias,

constituiu-se como sendo o marco inaugural da educação integral no país (SOUZA, 2010, p. 793). A ideia de escola vislumbrada por Anísio Teixeira era de uma “escola-parque”, onde as crianças frequentariam diariamente duas instalações, funcionando em dois turnos.

No primeiro turno, o ensino seria concentrado no conhecimento mais “formal”, ou seja, nos conteúdos tradicionalmente ensinados conforme a legislação da época. No turno oposto, ou seja, no contraturno, o foco estaria em atividades diversificadas, tais como: educação física, iniciação musical, leitura em bibliotecas, além de uma educação mais social voltada para higiene e assistência alimentar (MOLL, 2010, p. 859). O projeto do CECR consistia em quatro “escola-classe” (instituições voltadas para os componentes curriculares obrigatórios) com mil estudantes cada uma, funcionando em dois turnos e atendendo o nível primário e uma “escola-parque” com sete pavilhões destinados a práticas educativas que proporcionavam um dia completo de atividades (EBOLI, 1971, p. 12). Além das atividades educacionais, a escola oferecia alimentação e saúde (tratamento médico e odontológico), já que atendia usuários em estado de vulnerabilidade social. Evidentemente, uma instituição como o CECR era, na prática, uma experiência muito cara para os padrões da época, porém a escola deveria ser vista como uma instituição primária e fundamental da sociedade em transformação (EBOLI, 1971, p. 14).

No caso da rede municipal de ensino de Palmas, as ETIs funcionam em dois turnos distintos: (1) o “núcleo comum”, no qual se encontram reunidos os componentes curriculares básicos, tais como, português, matemática, ciências, história, geografia, e (2) a parte diversificada, chamada também de “contraturno”, que ocupa, no horário, o período oposto ao do núcleo comum. O período de cada um dos dois turnos depende da maneira como está organizado o horário de cada turma, algumas turmas, têm o seu contraturno pela manhã e em outras pela parte da tarde.

Outra experiência histórica a ser destacada, como um dos pilares da educação integral no Brasil, refere-se aos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), idealizados pelo educador Darcy Ribeiro, na década de 1980, e localizados no Rio de Janeiro. Essa instituição de ensino também seria voltada para as classes populares, tal como a “escola-parque” de Anísio Teixeira. O viés da escolarização em tempo integral implementado nos CIEPs corresponde a uma resposta sociológica a um problema estrutural da sociedade brasileira.

Segundo Bomeny (2009) Darcy Ribeiro defendia que a escola pública no Brasil não poderia ser considerada uma escola propriamente pública, pois a mesma era elitista e seletiva, exigindo das crianças pobres o rendimento das crianças ricas e produzindo uma tripla mentira, pois não ensina as classes populares em suas reais condições, não prepara os jovens

para transformar a própria realidade e não cuida adequadamente de suas limitações nutricionais, higiênicas e de locomoção.

Uma degradação tão grande e tão perversa do sistema educacional só se explica por uma deformação da própria sociedade. Nosso desigualitarismo, que conduz ao descaso pelas necessidades do povo, leva à incúria também no campo da educação, permitindo que viceje esse monstro que é uma escola pública antipopular (RIBEIRO, 1986, p.14)

Tais afirmações do educador mineiro são fundamentadas em sua crítica de que a prioridade da educação pública, em seu momento histórico, não era a infância, não priorizava as crianças pobres e não possibilitava um maior tempo de permanência no ambiente escolar.

O antielitismo de Darcy Ribeiro o leva a pensar os CIEPs como uma escola em tempo integral, focada num projeto de formação voltado para as crianças mais carentes. As reações contrárias aos CIEPs foram veementes e pareciam conferir veracidade ao diagnóstico feito por Darcy Ribeiro (BOMENY, 2009, p.116). As experiências das escolas-parque e dos CIEPs acabaram não se desenvolvendo enquanto políticas públicas nacionais. Contudo, se consolidaram enquanto referências para o tema de uma educação em tempo integral.

Podemos supor que o projeto de implantação da ETI Pe. Josimo, levou em consideração algumas das problemáticas evidenciadas por Darcy Ribeiro, pois foi pensado e implantado em uma área popular da cidade, voltada para o ensino fundamental (1ª e 2ª fase) proporcionando aos estudantes três refeições diárias (café da manhã, almoço e lanche da tarde), um maior tempo de permanência diária no ambiente escolar (9 horas), dando acesso e contato ao mundo da arte, à cultura, ao esporte e ao conhecimento filosófico a um público oriundo em sua grande maioria, de crianças e jovens em situação de risco e vulnerabilidade social.

O desafio é entender se o ensino de filosofia contribui ou não para um melhor desenvolvimento das potencialidades da educação em tempo integral. Para tanto, analisamos a complexa relação entre filosofia e educação. Segundo Cerletti (2013, p. 14) “há educação fora da Filosofia e acrescentamos também que há Filosofia fora da educação. Ou seja, ambas não se pressupõem necessariamente, como talvez tenha ocorrido em outra época”. No nosso caso em particular, estabelecemos um diálogo entre esses dois saberes ou por assim dizer, um encontro mediado por uma questão recorrente na atualidade: A necessidade de uma educação integral. Mas o que é uma educação integral?

Segundo Setúbal e Carvalho, seria “uma educação que considerasse o desenvolvimento humano na sua integralidade, pensando o desenvolvimento de competências cognitivas, imbricando-as enfaticamente às dimensões éticas, estéticas, físicas, afetivas e

sociais” (2012, p. 114). Acreditamos que tal educação passa necessariamente pela presença da filosofia. Dessa forma, uma escola que objetiva oferecer realmente uma educação integral, deve incluir o Ensino de Filosofia.

Desde a concepção grega de formação humana, voltada para o corpo e para o espírito, existe uma espécie de germe do que hoje chamamos de formação integral. Nessa concepção que os gregos chamavam de Paideia, havia nitidamente um sentido de completude que forma de modo integral o ser humano, e que não se desloca de uma visão social de mundo (COELHO, 2009, p. 85). Porém, não reconstituimos pela via da História da Filosofia o caminho que essa ideia de formação integral percorreu até os dias atuais. Delimitamos nossas atenções para a instituição escolar moderna e, conseqüentemente, a sua ideia de formação.

É no contexto da Revolução Francesa de 1789 e, mais precisamente, com o governo dos jacobinos que temos o retorno de uma ideia de formação integral. Estamos nos referindo à proposta de uma escola pública primária voltada para uma educação integral no conteúdo de sua formação (COELHO, 2009, p. 86). Importante destacar que um século antes, o bispo protestante Jan Amos Comenius defendia que era preciso ensinar tudo a todos, não importando a classe social, era a ideia de uma “pansofia”, cuja essência podemos encontrar na máxima de que “todos devem saber tudo” (HATTGE, 2013, p. 83). Pode-se afirmar que a escola moderna conseguiu em parte esse objetivo, já que a escolarização das massas se tornou uma realidade a partir do século XIX, contudo, ainda distante de uma formação integral dos estudantes.

A partir de então, essa escolarização em massa passa a ser um processo inevitável, já que o mesmo pode ser entendido dentro do contexto de industrialização capitalista e da necessidade de se produzir mão de obra qualificada para o mercado. “A escola desempenha também a função de garantir a ordem social democrática, pois a democracia tem por base a doutrina liberal, que dissemina a ideia de que cada indivíduo é livre para ascender socialmente a partir da igualdade de oportunidades” (HATTGE, 2013, p. 85). Segundo Demerval Saviani, fica evidente que a igualdade proposta pelos ideais liberais burgueses se tratava de uma igualdade “formal” e que a mesma acobertava as contradições inerentes da sociedade capitalista, em que a instituição escolar está inserida. Isso se explica porque

a escola primária pública, universal, gratuita, obrigatória e leiga, idealizada pela burguesia para converter os súditos em cidadãos, não tenha passado de um instrumento a serviço da emancipação política como ‘redução do homem, de um lado a membro da sociedade burguesa, a indivíduo *egoísta independente*, e, de outro a cidadão do estado, a pessoal moral’. Portanto, cada homem, nesse contexto, aparece cindido entre seu aspecto privado e seu aspecto público, comportando-se como duas pessoas distintas (SAVIANI, 2015, p. 49 grifos do autor).

No caso brasileiro, somente no final do século XIX é que se tem a criação de escolas públicas primárias nos Estados da federação, os chamados “grupos escolares”, instituídos pela reforma paulista de 1890, e generalizados como modelo para todo o país (SAVIANI, 2015, p. 50). De volta ao contexto do ideário da educação integral, é importante reconhecer que o modelo que sobressaiu no Brasil, e que hoje se configura como uma realidade em desenvolvimento, é modelo de uma educação “em tempo integral”. Mas quais seriam então as diferenças básicas entre uma educação integral e uma educação em tempo integral? Como afirmamos anteriormente, a legislação vigente fala expressamente em uma ampliação progressiva do tempo de permanência das crianças e adolescentes nas escolas, ou seja, a ideia central estabelecida enquanto política pública foi a de uma escolarização em tempo integral.

Ao olhar a questão de maneira mais objetiva, podemos afirmar que as classes dominantes no Brasil, desde a época colonial, sempre tiveram acesso a uma escola de tempo integral, já que os colégios jesuíticos eram em tempo integral. Na fase do império, não podemos esquecer dos “Liceus” e sua modalidade de internato ou semi-internato (GIOLO, 2012, p. 94). As chamadas escolas de tempo parcial ficaram destinadas aos segmentos mais populares da sociedade, já que não era do interesse das elites dominantes, uma escolarização das massas que priorizasse a ampliação do tempo de permanência na escola e o aumento da qualidade do ensino (GIOLO 2012, p. 95).

Alfabetizar e preparar para o mercado de trabalho passou a ser o objetivo das escolas públicas de tempo parcial. Mesmo que as elites estudassem em período parcial, o contraturno era preenchido com atividades complementares em outras instituições particulares, sejam elas ligadas ao ensino de línguas, esportes ou artes em geral. Nos dias atuais alguns cursos superiores considerados de formação “das elites profissionais”, tais como o de medicina, engenharias ou arquitetura são de longa duração e ou de dedicação integral.

Nas últimas décadas, à medida que as unidades escolares tiveram de comportar um número crescente de alunos (coisa que aconteceu pelo impacto do processo de industrialização e urbanização, sobretudo depois dos anos 1950), a atividade escolar propriamente dita passou a concentrar-se em um único turno, mesmo na maior parte das escolas destinadas às elites. Mas os alunos oriundos desse meio social continuaram a ter educação em tempo integral, recebendo, no chamado contraturno, formação complementar na própria escola ou em outros espaços culturais, esportivos ou científicos, curso de língua estrangeira, aula de reforço, laboratório, informática, balé, equitação, tênis, música, dança, teatro etc (GIOLO, 2012, p. 94).

Assim sendo, a opção por uma educação em tempo integral não significa que a sociedade brasileira e em especial o poder público estejam avançando em direção a uma formação integral para toda a população, mesmo que reconheçamos que o caminho mais fácil para o desenvolvimento integral dos estudantes passe por uma ampliação do tempo de

formação em ambiente apropriado. O que observamos claramente na legislação brasileira, é a fixação por parte do Estado, de um tempo mínimo de permanência dos estudantes na escola de 7 horas diárias para que a mesma seja considerada participante do regime de tempo integral, conforme o artigo 36 da Resolução CNE/CEB nº 7/2010.

A escola pública seja ela de tempo parcial ou integral, atendendo as camadas mais necessitadas da população ou a setores da classe média, continua sendo um espaço de formação para o mercado de trabalho, cada vez mais exigente de profissionais capacitados e para o exercício da cidadania em uma sociedade liberal, supostamente inclusiva e democrática. “É insano, portanto, cobrar exclusivamente da escola precária as ações que a façam sair dessa precariedade. Ninguém pode sair do atoleiro puxando-se pelos próprios cabelos” (GIOLO, 2012, p. 98). Qual seria o papel do Ensino de Filosofia nesse contexto?

1.3 Uma perspectiva histórica do Ensino de Filosofia no Brasil

O Ensino de Filosofia no Brasil teve início na educação jesuítica ainda no período colonial. Coube aos missionários da Companhia de Jesus a introdução do ensino filosófico nas terras tupiniquins. Lembrando que esse ensino não fazia parte do currículo básico dos colégios no processo de catequização dos povos indígenas e sim na formação de novos sacerdotes, principalmente, os filhos de uma elite agrária que se formara durante os séculos da colonização portuguesa na América. Não podemos deixar de observar que a própria organização da *Ratio studiorum*² que se configurava como o documento que organizava o currículo da Companhia de Jesus está intrinsecamente baseada no método escolástico, adequados aos objetivos pedagógicos e políticos dos jesuítas.

O que as letras fazem estudar? O *Ratio studiorum*, que organizava os estudos da Companhia, estabelecia em pormenores o currículo do colégio. A Gramática média; a Gramática superior; as Humanidades; a Retórica. Havia ainda a Filosofia e a Teologia para quem se preparasse para o sacerdócio. A presença greco-romana é incontestável (PAIVA, 2000, p. 44).

Como afirma Ceppas (2010, p. 173), o Ensino de Filosofia no Brasil, do período colonial até o início do período republicano no século XIX, atendia sobretudo os interesses das classes dominantes. No período que vai de 1889 a 1930, além da Reforma Benjamin Constant (1890), temos o Código Epiácio Pessoa (1901), a Reforma Rivadavia Correa (1911), a Reforma Carlos Maximiliano (1915) e a Reforma João Luiz Alves e Rocha Vaz

² A *Ratio studiorum* é o plano e organização dos estudos da Companhia de Jesus, estabelecendo em pormenores o currículo e método pedagógico dos jesuítas. Continha 467 regras, além de diretrizes e método de ensino. Configura-se como o primeiro sistema organizado de ensino católico no Brasil.

(1925). Dessas destacaremos a reforma de 1925 (Decreto 16.782 A), conhecida como Lei Rocha Vaz, pois a mesma cita o Ensino de Filosofia, enquanto curso a ser ministrado no chamado ensino secundário³. A conclusão do 5º ano dava direito ao ingresso no ensino superior, mesmo que o aluno não tivesse feito o 6º ano, caso o mesmo fosse aprovado em vestibular específico.

Em seu artigo 47, é tratado das disciplinas a serem trabalhadas no ensino secundário, sendo o mesmo um prolongamento do ensino primário, deixando claro que o seu objetivo é o de fornecer uma determinada “cultura média geral”, sem esclarecer propriamente o significado desse termo. É descrito o conteúdo a ser ministrado em cada ano, onde destacamos justamente a inclusão do Ensino de Filosofia, no 5º e 6º ano. Um detalhe importante aparece no artigo seguinte, mais precisamente no parágrafo terceiro que afirma que o Ensino de Filosofia deve ser geral, porém sumário. Ficando claro a tradição do privilégio do ensino da chamada História da Filosofia, no qual o estudante teria uma noção cronológica dos filósofos, sem se aprofundar em seu pensamento filosófico.

A partir de 1930, com o advento da chamada Revolução de 30 e o início do governo de Getúlio Vargas, podemos observar um certo divisor de águas na educação brasileira. Nesse mesmo ano é criado o Ministério da Educação e Saúde, tendo à frente, como ministro, o jurista e político mineiro, Francisco Campos. Durante a sua gestão, que é lançada uma nova reforma educacional (1931) que ficaria conhecida pelo seu nome.

A chamada Reforma Francisco Campos, estabelecida pelo Decreto nº 18.890/31 tinha como objetivo básico estabelecer uma organicidade ao ensino secundário e superior. A partir dessa Reforma, esse período da escolarização passou de 5 anos para 7 anos, divididos em dois ciclos. O primeiro ciclo era chamado de “fundamental” e compreendia um total de 5 anos já o segundo ciclo, chamado de “complementar”, era realizado em 2 anos (DALLABRIDA, 2009). O Ensino de Filosofia se faz presente, e nessa reforma, justamente no ciclo complementar, como podemos observar no artigo 4º do Decreto nº 18.890/31 e também no Decreto nº 21.2141/32, que ajustou e consolidou a reforma no ano seguinte. Um ponto a se destacar é a nomenclatura presente na lei, descrevendo literalmente o Ensino de Filosofia como sendo “História da Filosofia”⁴.

³ Era chamado de ensino secundário, o nível de escolarização compreendido entre o ensino primário e o ensino superior.

⁴ No nível superior, um dos grandes marcos para a construção da Filosofia no Brasil, foi a chamada “missão francesa” na Universidade de São Paulo (USP), na década de 30. A USP foi criada em 1934 e teve no seu início uma forte influência do pensamento estruturalista francês.

A partir do ano de 1937, o governo de Getúlio Vargas entra em uma fase ditatorial (Estado Novo). É nesse contexto que ocorre a Reforma Capanema de 1942 e as leis orgânicas do ensino, de 1943 a 1946, extrapolando assim, o próprio período do governo Vargas. Tomemos por exemplo, a Lei nº 4.244/42 que organizava o currículo do ensino secundário e que assim o fez até o início da primeira LDB em 1961.

O Ensino de Filosofia também estava presente nessa lei, em um ciclo complementar, posterior ao chamado curso ginasial, que tinha duração de quatro anos com o objetivo de ministrar os elementos fundamentais do ensino secundário. Após esse período, haveria a escolha, por parte do estudante, de um dos cursos complementares (clássico ou científico). A disciplina de Filosofia estava presente em ambos os cursos. Segundo Vieira (2007) essa reforma não só mantém, como acentua o dualismo educacional brasileiro.

Com a Reforma Capanema, o sistema educacional brasileiro, não só mantém como acentua o dualismo que distingue a educação escolar das elites daquela ofertada para as classes populares. Suas diretrizes vão orientar a educação nacional até a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 4.024/61). Esta foi, sem dúvida a expressão da necessidade histórica de estruturação do sistema nacional de educação (VIEIRA, 2007, p. 300).

Em 1961, temos a elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei nº 4.024/61 (BRASIL, 1961), fruto de um amplo debate político e ideológico na época. A lei foi bastante influenciada pelo pensamento do educador brasileiro Anísio Teixeira, sendo o mesmo responsável pela elaboração do PNE (Plano Nacional de Educação). Segundo Saviani (2013, p. 307) a aprovação da LDB significava para Anísio Teixeira, uma “meia vitória, mas vitória”, já que havia várias lacunas devido a concessões feitas no decorrer do processo, porém a mesma era parte da construção de um sólido sistema público de ensino. Segundo Rodrigues (2012, p. 71), no caso específico do Ensino de Filosofia, a disciplina deixou de ser obrigatória, passando a ser complementar nos currículos escolares.

Em 1964, o país é mergulhado em um grande período de ruptura democrática com a deposição do presidente João Goulart e a ascensão dos militares ao poder por longos 21 anos. No aspecto educacional, destacamos a Lei nº 5.692/71 que, segundo Saviani (2013, p. 365), estendeu “a tendência produtivista a todas as escolas do país, por meio da pedagogia tecnicista, convertida como pedagogia oficial”.

A afirmação de que o Ensino de Filosofia era uma ameaça para o regime autoritário instalado a partir de 1964 é questionada por aqueles que afirmam que a Filosofia no Brasil, desempenhou um papel submisso antes do referido período (SILVEIRA, 2009 *apud* SIMON

1986, p.19). Independentemente dessa questão⁵, é fato que a Lei nº 5.692/71 introduziu no currículo as disciplinas Moral e Cívica, OSPB (organização social e política do Brasil) e assim disciplinas como a Filosofia fossem deixadas de lado.

Já no final do período ditatorial, quando os gritos pela redemocratização começavam a serem ouvidos, e o governo estava nas mãos do General João Figueiredo, é aprovada a Lei nº 7.044/82 que alterava a lei de 1971, mais precisamente em relação à profissionalização do ensino de 2º grau. Essa lei é vista como uma abertura para o retorno da disciplina de filosofia como optativa no currículo.

Com o final da ditadura militar e o estabelecimento do processo de redemocratização, mesmo que por vias institucionais de eleições indiretas, o país se viu na possibilidade de uma assembleia nacional constituinte e a promulgação de um novo texto constitucional, a Constituição de 1988, que ficaria conhecida como a “constituição cidadã”⁶.

No tocante à educação, o texto constitucional de 1988 representa definitivamente um grande avanço em relação aos anteriores, possuindo dez artigos sobre o tema, além de quatro dispositivos. Consolida a ideia da educação enquanto direito de todos e todas, dever do Estado e da família. Em seu artigo 206, estabelece os princípios norteadores da educação brasileira, destaque para o inciso II que deixa claro a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber (BRASIL, 1988).

Oito anos após a promulgação da constituição, foi aprovada a nova LDB através da Lei 9.394/96 e, com ela, novas possibilidades para o Ensino de Filosofia, principalmente em seu artigo 36 e, mais precisamente, no parágrafo primeiro e inciso terceiro onde está posto que, ao final do Ensino Médio (3 anos), os educandos deverão demonstrar domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários para o exercício da cidadania (BRASIL, 2017a).

Segundo Rodrigues (2012, p. 72), ao mesmo tempo que a nova LDB deixava um indicativo extremamente explícito da possibilidade de Ensino de Filosofia, haja vista que havia uma certa exigência do conhecimento filosófico ao final do ensino médio, não deixava claro a sua obrigatoriedade. Sobre essa ambiguidade do texto legal, Alves (2009, p. 36) aponta como consequência uma série de interpretações contraditórias que acabavam por inviabilizar, na prática, uma efetiva Filosofia no Ensino Médio.

⁵ de ter ou não o Ensino de Filosofia uma natureza crítica ou subversiva, havia pelos menos a compreensão, por parte do Estado, de que a disciplina não se prestaria muito facilmente à função de doutrinação, de inculcação dos valores da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento (DSND). (SILVEIRA 2009, p.74)

⁶ Não é por acaso que essa Constituição foi batizada de Constituição Cidadã. É a mais extensa Constituição Brasileira – tem 250 artigos principais, mais 98 artigos das disposições transitórias – e está em vigor até hoje (SCHWARCZ; STARLING 2015, p. 488)

No ano de 1998, dez anos após a promulgação da nova Constituição e dois anos após a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a resolução CNE/CEB nº 3/98 instituiu as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, sugerindo, em seu artigo 10, inciso III, § 2º, alínea b: que as propostas pedagógicas das escolas assegurem tratamento interdisciplinar e contextualizado para o conhecimento de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 1998).

O problema que se levanta desde a Lei nº 9.394/96 diz respeito a se saber: qual tipo de domínio e quais conhecimentos de Filosofia e Sociologia o texto legal estava se referindo, além de entender porque eram necessários, ao exercício da cidadania. Qual cidadania? Nesse sentido, a resolução CNE/CEB nº 3/98 se limitou a reproduzir o texto anterior (ALVES, 2009, p, 36) sem que esse impasse fosse devidamente esclarecido⁷.

Concordamos com Rodrigues (2012, p. 72), quando a autora afirma que o processo do desenrolar histórico sobre a presença/ausência da Filosofia no currículo do Ensino Médio (conforme a nomenclatura atual) é permeado de conflitos e resistência. Um exemplo bem evidente foi o veto por parte do então presidente Fernando Henrique Cardoso ao PL 3.178 de 1997⁸, que tinha como objetivo explicitar a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e sociologia. Somente com a mudança do mandato presidencial é que a pauta do ensino de Filosofia foi novamente colocada em questão.

O parecer CNE/CEB nº 38/2006 propôs a inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio das escolas públicas e privadas do país. Essa vitória foi referendada pela Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008, que alterava a LDBEN 9.394/96 no seu artigo 36, incluindo o inciso IV, introduzindo e estabelecendo a inclusão da Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio. Atualmente temos a Lei nº 13.415/2017 que retira a obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia, porém as mesmas ainda permanecem presentes na Base Nacional Comum Curricular referente ao Ensino Médio. Ou seja, não podemos afirmar que o Ensino de Filosofia esteja consolidado e assegurado para todos os estudantes do Ensino Médio, já que estamos vivendo tempos de grandes incertezas e mudanças nos rumos da educação brasileira.

⁷ Segundo ALVES (2009, p.38): percebe-se que em nenhum momento a lei tem a preocupação de situar a Filosofia e a Sociologia como disciplinas específicas e obrigatórias no currículo do Ensino Médio. Ao mesmo tempo, ela também não coloca empecilho para que isso ocorra. A decisão sobre a forma de incluí-la vinha sendo deixada a critério dos gestores, o que na prática podia produzir resultados bem diversos e até contrários às intenções proclamadas pelo legislador.

⁸ O presente projeto de lei nº 3.178 do Deputado Federal Roque Zimmermann (PT/PR) chegou a ser aprovado na Câmara de Deputados em 1999 e no Senado em 2001, sendo vetado pelo no mesmo ano pelo então presidente, o sociólogo Fernando Henrique Cardoso. (ALVES, Dalton José, 2009, p. 40)

Após esse breve relato do panorama histórico sobre o Ensino de Filosofia na educação escolar brasileira, com seus avanços, conquistas, retrocessos e desafios, se faz necessário para uma análise mais específica, uma reflexão teórica sobre a Filosofia para crianças e adolescentes e, por conseguinte, a legislação oficial que respalda o seu ensino no Ensino Fundamental.

1.4 O Ensino de Filosofia no Ensino Fundamental: perspectiva da legislação

Dentro de uma perspectiva legal, temos a Resolução CNE/CEB nº. 07/2010 de 14 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, e deixa em aberto no artigo 10 a possibilidade de que cada sistema de ensino estabeleça em seu currículo uma parte diversificada. Porém, no artigo 14 não coloca em seus componentes obrigatórios o Ensino de Filosofia (BRASIL, 2010).

Acredita-se que o respaldo legal para o Ensino de Filosofia no fundamental esteja em uma interpretação do artigo 26 da LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 2017a) que abre a possibilidade de complementariedade dos currículos da educação básica, por uma parte diversificada, conforme as características regionais, da sociedade, da cultura e da economia dos educandos. Sabe-se assim, que o Ensino de Filosofia no fundamental não está pressuposto no regime de tempo integral como uma premissa a ser levada em consideração em todas as redes municipais ou estaduais que resolverem implantá-lo. Concorda-se com Severino (2013, p. 183) quando este afirma que a educação filosófica, em qualquer estágio escolar, é uma presença fundamental para a formação dos estudantes e tem muito a ver com o futuro de nossa sociedade e de nossa cultura. Nesse sentido, acrescentamos ao debate sobre escolarização na modalidade de tempo integral a questão do Ensino de Filosofia com crianças e adolescentes.

O mesmo autor enfatiza a importância da educação no contexto de uma deterioração da vida humana que gradativamente perde a sua qualidade, ante várias mazelas sociais que parecem aumentar exponencialmente e que não passam despercebidas pela escola. E justamente por estarmos envolvidos nesse processo (como professores) é que concordamos com essa constatação: “O conhecimento só pode fecundar a prática através da educação” (SEVERINO, 2013, p. 184).

O sentido que é atribuído a palavra educação nesse contexto, nos leva à ideia de “formação”, aqui delimitado, por nossa opção, a uma formação possível que possa acontecer no ambiente escolar. A escola em termos de uma educação em tempo integral, é vista, mais do

que nunca, como um lugar de formação e de desenvolvimento de subjetividades. Essa formação e desenvolvimento de subjetividades deve ser entendida como o amadurecimento, o desenvolvimento dos estudantes como pessoas humanas, que se “formam” a partir do momento que se dão conta do sentido de suas existências.

É claro que nós não nascemos sabendo disso e nem chegamos aos sete anos, na escola, na estaca zero. Embora as pessoas já venham aprendendo coisas e se formando desde o nascimento, no ambiente familiar e no ambiente social, só nas instituições formais de ensino, tornadas necessárias em decorrência da complexidade das sociedades contemporâneas, essa aprendizagem e essa formação passam a ser trabalhadas de forma intencional e sistemática. O trabalho pedagógico quer dizer isso: pedagogia como prática educativa significa exatamente conduzir crianças, o adolescente, o jovem ou adulto, quando nos ambientes escolares, no caminho da aprendizagem e da formação (SEVERINO, 2013, p. 185).

A escola teria, assim, uma dupla tarefa durante o seu processo formativo, o desenvolvimento do conhecimento (conteúdos formais) e, por outro lado, outras formas de sensibilidades (consciência ética, estética, social e política). Ou seja, o que se está afirmando é que a escola adquire novas responsabilidades sociais na esfera de uma dimensão subjetiva. A escola produz ou “forma” subjetividades.

Isto posto, a instituição escolar, enquanto ambiente privilegiado de educação, adquire nos dias atuais compromissos sociais na construção da cidadania e, como sugere Severino (2013, p. 187), para que aconteça verdadeiramente esse processo formativo é necessário a participação da Filosofia desde o início da vida educacional; isso significa em última análise, afirmar que o conhecimento filosófico possibilita o desenvolvimento e “significação” de nossa existência.

Na mesma direção, Rocha (2005) parte da ideia de curiosidades humanas fundamentais que encontrariam respostas no Ensino de Filosofia. Ele afirma que se estas curiosidades não forem “acolhidas na aula de Filosofia, elas ficam sem tratamento no ambiente escolar” (2015, p. 43). Essa afirmação demonstra que algumas questões se apresentam de maneira natural na vida dos seres humanos e a aula de Filosofia seria o melhor lugar para se encontrar respostas. Na linha de raciocínio apresentada pelo filósofo, muitas crianças e adolescentes são privados da oportunidade de terem sido acolhidos nos seus questionamentos mais subjetivos.

Rocha (2015) reconhece que as crianças são exploradoras e assim exploram a realidade de diversas maneiras durante suas vidas. Geralmente, fazem perguntas sobre o mundo e sobre as coisas do mundo. Essa capacidade é interessante para a Filosofia se a entendermos como uma atividade de esclarecimento de ideias e de conceitos fundamentais. Porém, o autor afirma que essa curiosidade pode ser vista como filosófica somente pelo ponto

de vista de um adulto e não das crianças.

Devemos ser suficientemente realistas para admitir que as crianças não fazem propriamente, filosofia; elas apenas estão fazendo perguntas e observações importantes para a compreensão dos funcionamentos desse aparato, no processo de tornarem-se mestras no domínio do aparato conceitual humano. Essas perguntas podem ser vistas como tipicamente filosóficas desde um ponto de vista que não é delas, o dos adultos (ROCHA, 2015, p. 158).

Esses apontamentos feitos ao Ensino de Filosofia com crianças nos exige um maior aprofundamento, sobre essa temática. Não se pode prosseguir a análise sobre o Ensino de Filosofia no Ensino Fundamental, sem antes responder uma pergunta essencial: É possível pensar o Ensino de Filosofia com crianças e adolescentes?

1.5 Filosofia *para* crianças versus filosofia com crianças

Falar sobre Filosofia no Ensino Fundamental é falar necessariamente sobre as experiências consolidadas no Brasil e no mundo sobre o tema. Difícil não iniciar pelas ideias do professor de Filosofia estadunidense Matthew Lipman (1923-2010) e o seu programa “*filosofia para crianças*”, que propõe diálogos reflexivos através de novelas filosóficas, como um método de Ensino de Filosofia para crianças e adolescentes. Segundo o próprio Lipman (1998, p. 21), tudo começa a partir de 1969, quando ele era professor de Filosofia na Universidade de Columbia, localizada na cidade de Nova York (EUA).

Ante um problema pedagógico de aprendizagem de seus alunos, em suas aulas na universidade supra citada, o experiente professor de lógica e teoria do conhecimento, resolveu desenvolver um programa que melhorasse o ensino de lógica através de diálogos reflexivos criados especificamente para esse fim, que pudessem ser aplicado ainda na infância e, assim, os futuros universitários chegariam nas universidades com um nível de raciocínio mais elevado. “Lipman não só considerava que os jovens precisavam do contato com a lógica e a filosofia, como supunha que eles teriam enorme interesse e adequada capacidade para lidarem com a sua problemática”. (KOHAN, 1998, p. 85).

Em 1969, foi elaborado o primeiro material de Matthew Lipman, destinado ao público adolescente, “*Harry Stottlemeier’s Discovery*”, traduzido para o português com o título de “*A descoberta de Ari dos Teles*”. Após o lançamento do livro, Lipman procurou utilizar esse material enquanto experimento com crianças na faixa etária de 11 anos, estudantes da quinta série (atual 6º ano do Ensino Fundamental). A ideia central diz respeito às histórias infantis nas quais as personagens representavam estilos de pensamentos.

Um seria empirista; outro, intuitivo; um terceiro, analítico; um quarto, cético; etc., embora nenhum estilo fosse apresentado como inerentemente melhor ou pior do que o outro. [...] Quanto à trama da história, imaginei-a como um paradigma de pesquisa em miniatura. As crianças descobrem uma regra lógica, a conversão (encontrar a oração conversa) provam-na numa quantidade de orações diferentes, e funcional! Mas alguém encontra um contra-exemplo. No começo, há consternação e desesperança. Depois, percebem, no entanto, que o princípio pode ser estendido até abarcar o contra-exemplo. Mais uma vez, aparece a prova; tendo sido revisada, a regra aparece como válida. Mas funcionará na vida real? O episódio final do capítulo, oferece às crianças uma oportunidade para aplicar suas descobertas numa situação extra-escolar: funciona! (LIPMAN, 1998, p.23).

O programa “*filosofia para criança*” chega ao Brasil em 1984, por meio de uma ex-aluna de Lipman chamada Catherine Young Silva, de origem norte-americana, naturalizada brasileira (WUENSCH, 1998, p.52). No ano de 1985, foi criado o Centro Brasileiro de Filosofia para criança (CBFC)⁹ na cidade de São Paulo, representando a primeira geração de divulgação desse programa no Brasil. No ano de 1998, havia cerca de 550 escolas registradas pelo CBFC, das quais 70% eram escolas particulares, confessionais ou laicas e cerca de 30% eram públicas, nas quais algumas crianças já possuíam a disciplina de Filosofia nos seus históricos escolares há quatro, cinco, sete ou até dez anos¹⁰ (WUENSCH, 1998, p. 46).

A experiência de Lipman já é, em si, um fato a ser destacado, pois o mesmo rompeu barreiras e, por assim dizer, abriu novas perspectivas para o Ensino de Filosofia. Como sugere Kohan (2008, p. 15), Lipman tem uma importância singular, pois é um iniciador, um fundador de um programa e, por conseguinte, de uma metodologia que busca levar a prática da Filosofia às crianças e adolescentes. Mas em que consiste exatamente o programa de Matthew Lipman?

Ao observar o esforço de um professor que trabalhava com crianças com deficiências neurológicas, Lipman sugere que fossem dados exercícios para tirar inferências lógicas. Sua hipótese era de que as crianças podiam aproveitar a instrução do raciocínio, contanto que a recebessem durante o seu desenvolvimento. Para confirmar essa premissa, surgiu a ideia de elaborar histórias infantis, nas quais as próprias crianças, pudessem descobrir por si mesmas, com ajuda de um adulto, modos mais efetivos de pensar. Elas deviam formar o que ele chamou de “pequena comunidade de pesquisa”¹¹ (LIPMAN, 1998 p. 22).

9 O CBFC encerrou suas atividades em 2010;

10 A presente afirmação rompe com a ideia de que não havia escolas públicas que oferecessem em seu currículo a disciplina de filosofia no ensino fundamental e confirma a suspeita de que as escolas particulares oferecem com mais facilidade esse ensino para os seus alunos (clientes).

11 Segundo Lipman, cada criança deveria participar, em alguma medida, na cooperativa e na descoberta de modos mais efetivos de pensar. O grupo de crianças apresentado na história serviria de modelo para o grupo que estaria lendo a história. Como ocorre com os diálogos de Platão em relação aos adultos (LIPMAN, 1998, p. 22).

Ficou claro, para Lipman, que era necessário mais do que apenas um episódio e sim uma verdadeira novela filosófica, que oportunizasse diálogos reflexivos nos quais as crianças pudessem se identificar e aprender. Segundo ele, era necessário introduzir elementos da lógica como forma de exemplo, ou seja, “ensinar às crianças a raciocinar é examinar de perto e cuidadosamente os múltiplos usos da linguagem e posterior discussão de suas próprias observações e inferências” (LIPMAN, 1998, p. 26).

A partir dessa primeira novela, Lipman desenvolveu no decorrer de mais de 30 anos, um currículo filosófico, abrangendo desde o jardim de infância até o Ensino Médio. Não podemos esquecer de mencionar também que foram feitos manuais de apoio para os professores participantes, contendo basicamente exercícios e planos de discussão, além de oferecer oficinas de treinamentos para os colaboradores do programa (KOHAN, 1998, p.86).

A espinha dorsal das novelas filosóficas de Lipman se trata, sem dúvida, da lógica. Mesmo que outros temas sejam desenvolvidos, tais como questões éticas, literárias, artísticas, políticas e sociais, todas elas estão postas para que os alunos apliquem ferramentas lógicas, já que, para Lipman, a Filosofia é, antes de mais nada, um pensar sobre o pensar, sendo necessário, para melhor praticá-la, o conhecimento da lógica desse pensar. Outro ponto importante a ser desenvolvido na compreensão do programa de Filosofia para crianças de Matthew Lipman, se refere ao fato de que nas novelas filosóficas os personagens modelos possuíam a mesma faixa etária dos futuros leitores. São apresentadas habilidades cognitivas para resolução de diversos problemas filosóficos. Temas considerados fundamentais como “a verdade, o bem, a beleza, a justiça, a liberdade” aparecem várias vezes nos romances (KOHAN 1998, p. 88).

Em cada novela de Matthew Lipman, é destacado o chamado núcleo de sua prática filosófica: uma comunidade de questionamento e investigação (KOHAN, 1998, p. 97). Esse conceito está fundamentado em uma longa tradição pragmatista¹² nos Estados Unidos. Um exemplo dessa influência se refere ao fato de que o mentor da expressão “comunidade de questionamento e investigação” seja o filósofo Charles Sanders Peirce, ainda que não se aproprie de seu pensamento filosófico, e sim científico. O que mais influenciou Lipman no método de Peirce foi a caracterização do processo de investigação e o valor que é atribuído à comunidade.

[...] para Lipman, a comunidade é o ponto de partida e de chegada do diálogo, o sentido da tarefa em que aventura-se cada investigador na filosofia. Então, a prática filosófica entendida como diálogo coletiva sem fim requer, além do desejo de saber

12 Lipman fundamenta seu programa filosófico para crianças em autores como Peirce, Mead, Royce, Buchler e principalmente J. Dewey (KOHAN, 1998, p. 97).

(a *philo-sophia*) e o questionamento sem fim de todo saber adquirido, a disposição dos co-investigadores a buscarem caminhos de pensamento coletivo regrados por uma comunidade dadora de sentido (KOHAN, 1998, p. 105).

As comunidades de investigação seriam um novo paradigma para a educação, sendo seu ponto de partida e de chegada, transformando assim o próprio formato das aulas que passam a fazer parte do processo de investigação ilimitado, mesmo que a lógica estabeleça regras e procedimentos a serem seguidos, os resultados a serem alcançados não podem ser determinados previamente. É a comunidade e não apenas o indivíduo isoladamente que passa a ser doadora de sentido ao próprio caminho do pensamento (KOHAN, 2008, p. 32).

Em outras palavras, as comunidades de investigação estão baseadas no diálogo entre seus participantes, esse diálogo deve estar fundamentado na lógica (entendida aqui enquanto analítica do raciocínio), baseado no respeito, no saber ouvir o outro e no compartilhamento das experiências adquiridas. Não se configura como uma simples conversação, pois pressupõe um sentido comum estabelecido entre seus participantes (co-investigadores), possuindo a lógica como metodologia por excelência na investigação (KOHAN, 2008, p. 35).

Compreende-se melhor a ideia de comunidade de investigação proposta por Matthew Lipman através da síntese apresentada em (OLIVEIRA, et al., 2016). A comunidade não possui um formato pronto e acabado. Sendo construída em cada turma de maneira contínua, deve possuir uma dimensão ética e uma cognitiva. No tocante à dimensão ética, é esperado que os estudantes, aprendam a ouvir uns aos outros, para que não ocorra atropelos, cada um esperando a sua vez de falar e argumentar. Esses argumentos devem ser defendidos e respeitados respectivamente por todos participantes. Cada um deve aprender com o conhecimento compartilhado, bem como o desenvolvimento de uma atitude autocorretiva que nada mais é do que aprender a pensar criticamente o próprio pensamento.

Na dimensão cognitiva o esperado é o desenvolvimento de quatro mega-habilidades que se fazem necessárias para se chegar a um pensamento multidimensional. Essas habilidades seriam: raciocínio, investigação, formação de conceitos e tradução. O pensamento multidimensional seria ao mesmo tempo crítico, criativo e cuidadoso. As aulas seguem uma metodologia de trabalho, divididas em etapas, como: leitura individual ou coletiva das novelas filosóficas; levantamento de questões de forma individual, para que se defina a autoria de cada uma delas; o agrupamento dessas questões por temas comuns, e a discussão propriamente dita após a organização dos assuntos (OLIVEIRA, et al., 2016).

Após o devido reconhecimento e introdução ao pensamento de Matthew Lipman e o seu programa *filosofia para crianças*, se faz necessário pensar os desdobramentos da Filosofia

no Ensino Fundamental, ou seja, para além do programa de Matthew Lipman. Ele mesmo aponta diferenças entre o seu programa em específico, com outras abordagens no decorrer dos últimos 50 anos. Como por exemplo o *The International Council of Philosophical Inquiry with Children – ICPIC* (Conselho Internacional para a Investigação Filosófica com Crianças), criado em 1985 e em atividade até hoje, abrangendo tanto o papel convencional da Filosofia na educação das crianças, quanto o papel informal de conversações filosóficas com crianças na escola (LIPMAN, 1998, p. 362).

Verifica-se o uso de várias concepções que aproximam a Filosofia e seu ensino com crianças e ou adolescentes, por isso, a partir de agora passaremos a nos referir ao termo Filosofia no Ensino Fundamental, já que “filosofia para crianças é o nome de uma abordagem educacional específica, empregando currículo próprio e uma pedagogia particular - a comunidade de investigação” (LIPMAN, 1998, p. 363).

Outro termo é “*filosofia com crianças*”, que se afasta teoricamente da proposta de Lipman e de sua experiência formativa baseada na comunidade de investigação e se aproxima do pensamento de Friedrich Nietzsche, Michel Foucault e Gilles Deleuze. Aqui, a palavra experiência ganha um sentido totalmente diferente e se reconfigura como “intervenção pedagógica”.

A ‘filosofia com crianças’ é uma forma de intervenção pedagógica muito especial. Dedicado à prática filosófica na escola, aquele que trabalha em ‘filosofia com crianças’ pode, legitimamente, ser considerado um educador, alguém que ensina, no sentido de oferecer signos. Ele oferece textos e organiza em torno deles uma discussão. Por ser uma tarefa pedagógica, a ‘filosofia com criança’ é uma intervenção, um modo de influir intencionalmente na experiência das pessoas. É uma intervenção consciente e premeditada; porém se trata de um tipo de intervenção muito especial e por isso é preciso entender qual a natureza dessa intervenção (LOPEZ, 2008, p. 69).

Nesse sentido, a ideia de uma “filosofia com crianças” não se encaixaria propriamente como mais uma disciplina do currículo, já que a mesma estaria no campo da criação de conceitos e de colocação de problemas, trabalhando ao nível da cultura e do pensamento, para além da disciplinarização. Lopez enfatiza a ideia de que não é simplesmente uma disciplina acadêmica, e se ainda se faz necessário falar em “disciplina”, seria num sentido mais foucaultiano, “como uma *áskesis*, um exercício de si no pensamento” (LOPEZ, 2008, p. 83).

Em contrapartida, não se pode deixar de reconhecer a importância de Matthew Lipman no desenvolvimento e avanço do ensino de filosofia no ensino fundamental. Como bem sintetiza Walter Kohan (2008, p. 103), a proposta de Lipman é, certamente, a tentativa mais significativa e sistemática de aproximar a filosofia das crianças, sendo o primeiro filósofo a levar a sério uma fundamentação teórica que permita colocar a filosofia como ferramenta-

chave na educação das crianças.

Uma contribuição importante para o debate sobre a Filosofia no Ensino Fundamental refere-se à crítica feita por Silveira (2011), que nos alerta sobre os dois principais posicionamentos a respeito do programa de Matthew Lipman. O primeiro aponta para os simpatizantes otimistas e adeptos entusiasmados, que se entregam de corpo e alma sem fazer os devidos questionamentos e críticas aos fundamentos teóricos e suas implicações ideológicas. O segundo posicionamento aponta na direção contrária, ou seja, de se fazer críticas apressadas ou evidenciar o preconceito com a temática, demonstrando desconfiança ou total indiferença, preferindo os caminhos já consolidados do ensino de filosofia.

O mesmo autor explicita em que consiste no programa de Lipman, o uso de romances (novelas) específicas, que devem seguir a metodologia das chamadas “comunidades de investigação” com a ajuda do professor e orientados por um manual de instrução desenvolvido para cada novela filosófica. O importante é o desenvolvimento do pensamento lógico de cada criança do programa. Ao professor, cabe o papel de coordenador das discussões propiciadas pela leitura compartilhada, até conseguirem “pensar melhor” graças a essa “investigação dialógica cooperativa”, e para qual o diálogo tem papel fundamental (SILVEIRA, 2011, p. 174).

Em última análise, o objetivo de Lipman é o de prevenir a “irracionalidade” desde cedo, via um comportamento racionalmente elaborado através da educação que se configura como uma “educação para o pensar” (SILVEIRA, 2011, p. 178). Uma das questões que passam despercebidas nesse pressuposto é de que a educação é vista como uma forma redentora da sociedade. Porém, não se aprofunda na raiz das desigualdades presentes na estrutura social. A partir de então, é concebida como uma “teoria não-crítica”, ou, por assim dizer, de caráter idealista da sociedade (SILVEIRA, 2011, p. 179). Por fim, Silveira adverte que esse idealismo pressuposto no programa de Lipman acaba fugindo de um dos pilares da relação entre filosofia e o seu ensino, a saber, a atitude crítica inerente à própria filosofia.

Kohan (2008) também sintetiza as principais críticas e desafios que enfrenta a prática de Filosofia no Ensino Fundamental no Brasil. Primeiramente, é dito que Lipman concebe a prática de filosofar de maneira restrita e limitante quanto às suas possibilidades transformadoras. Ou seja, ele considera que o estudo da lógica seja a dimensão mais importante da Filosofia na escola; para outros muitos deveriam ser o viés da Filosofia Política, no sentido de que esta tem um compromisso com as transformações sociais (2008, p. 104).

Outra crítica atribuída a Lipman sugere que o mesmo não consegue ver as crianças

fora do esquema de adultos em miniatura, sem o objetivo central do que elas virão a ser e não do que elas já são. Nesse sentido, não estabelece um espaço para o diálogo e, principalmente, de dar voz ao que as crianças e adolescentes já sabem sobre si mesmas. Tanto o professor como os próprios alunos estão inseridos na relação filosófica crítica e ativa, pois ambos são sujeitos do filosofar e não apenas um deles.

Todos devem participar da eleição dos materiais como uma forma de diversificar e até facilitar o discurso filosófico pressuposto na escola, preservando a interlocução com a História da Filosofia (dimensão considerada insubstituível da prática filosófica), evitando a cultura do manual que simplifica sua complexidade; estabelecendo a prática da dimensão interdisciplinar da Filosofia, respeitando as especificidades das diversas disciplinas com que a Filosofia dialoga na escola (KOHAN, 2008, p. 106).

A dimensão interdisciplinar da Filosofia não pode ser entendida de forma vertical, como se a mesma estivesse em um pedestal ou que apenas utilizasse as outras disciplinas como um pretexto para o filosofar, deve-se respeitar as especificidades das diversas disciplinas e conhecimentos que habitam o ambiente escolar, integrando-se às riquíssimas formas de expressão da cultura, literatura, teatro, cinema, artes plásticas das mais diferentes culturas (KOHAN, 2008, 106).

Enquanto desafios políticos institucionais, Kohan afirma que é necessário definir claramente quais são os fins políticos de se colocar em prática a Filosofia no Ensino Fundamental, acrescenta-se nesse contexto, o papel de se incluir no currículo de uma escola pública, o ensino de Filosofia para crianças e adolescentes. Evitando assim, o processo de privatização e elitização da filosofia com crianças.

No percurso trilhado até aqui, procurou-se apresentar a perspectiva de reflexão a partir dos apontamentos da experiência enquanto professor de Filosofia no Ensino Fundamental em uma ETI. Buscou-se o entendimento da própria concepção de escola de tempo integral para assim tentar reconstruir teoricamente o contexto histórico, a fundamentação legal e os referenciais teóricos considerados essenciais para a inclusão do Ensino de Filosofia na escola analisada.

A ideia de uma educação integral que “considerasse o desenvolvimento humano na sua integralidade, pensando o desenvolvimento de competências cognitivas, imbricando-as enfaticamente às dimensões éticas, estéticas, físicas, afetivas e sociais” (SETUBAL; CARVALHO 2012, p. 114), não condiz com a experiência concreta da escola analisada, pois na prática o que temos é educação de tempo integral que consistiu em uma melhora significativa na estrutura física, uma maior permanência dos estudantes no ambiente escolar, com direito as três refeições diárias e acesso a diversas atividades exclusivas, agradando muitas vezes, mais aos pais do que aos próprio estudantes. A rotina cansativa de escola, acaba por afetar muitos estudantes que assim desistem ou procuram maneiras de suportar o controle e à disciplinarização.

No caso específico da disciplina de Filosofia, os objetivos iniciais propostos no documento de implantação da escola eram “uma reflexão filosófica sobre os motivos, o conteúdo e a finalidade de nossos pensamentos, linguagem e comportamento, ou seja, refletir criticamente sobre a finalidade humana para conhecer e agir” (PALMAS, 2007, p. 104). Entretanto, não ficou evidente a fundamentação teórica em autores que defendem o ensino de Filosofia para crianças como Matthew Lipman ou com crianças como Walter Kohan e outros. Levando isso em consideração, não é possível afirmar quais motivos levaram a inclusão do ensino de filosofia na ETI Pe. Josimo Moraes Tavares.

No decorrer dos anos o que se verificou foi a tentativa de direcionamento por parte da gestão, para que a disciplina de Filosofia se voltasse para a formação de valores, como mais um instrumento da disciplinarização através do estudo do regimento interno com os estudantes; a utilização da disciplina como uma forma de complementação da carga horária de professores de outras áreas. Passados onze anos tem-se uma falsa ideia de consolidação da disciplina de filosofia, ou um sentimento crescente de angústia e inquietação por não ter a certeza ou perspectivas para a disciplina. Assim, sentimos a necessidade de um maior aprofundamento filosófico que nos forneça uma chave de leitura apropriada ou suporte teórico para ressignificarmos nossa prática enquanto professores de filosofia do ensino fundamental

Capítulo 2

ALGUMAS FERRAMENTAS CONCEITUAIS A PARTIR DE MICHEL FOUCAULT

*Onde há uma relação de poder, há possibilidade de resistência.
(Foucault)*

Nesse segundo momento da investigação, busca-se encontrar na reflexão filosófica, uma chave de leitura interpretativa que nos possibilite repensar e revisitar as inquietações de nossa prática docente. Nossa justificativa pela escolha do pensamento de Michel Foucault está baseada no impacto causado pela leitura de obras como *Vigiar e punir*; *História da sexualidade I: A vontade de saber* e de cursos como *Segurança, território e população*.

Acredita-se que o pensamento do filósofo francês Michel Foucault (1923-1984) possua elementos suficientes para esse empreendimento. Mesmo que ele não tenha tratado diretamente a educação e o Ensino de Filosofia, procura-se exercitar uma de suas mais contundentes recomendações: o uso de seu pensamento enquanto “ferramentas conceituais” a serem utilizadas por todos aqueles que necessitem.

Partimos de sua analítica do poder para melhor entender a sua noção de resistência, perpassando ao mesmo tempo outras concepções desenvolvidas ao longo de seu trabalho, tais como: poder, disciplina, assujeitamento, subjetivação, liberdade, governo, conduta e contraconduta. Não se procura no pensamento foucaultiano um modelo salvacionista, que resolva, como em um passe de mágica, todas as questões levantadas anteriormente, mas sim o alvorecer de um caminho aberto com amplas possibilidades.

2.1 A resistência e a analítica do poder

Os filósofos brasileiros Silvio Gallo e Renata Aspis defendem a ideia de um Ensino de Filosofia como uma forma ou estratégia de resistência. No caso de Gallo (2012, p. 22) a questão gira em torno de uma resistência ao “momento presente, momento de contínua aceleração, no qual nada mais é duradouro; e resistência à opinião generalizada, ao jogo daqueles que tudo sabem sobre todas as coisas”. Ele reivindica a possibilidade de um Ensino de Filosofia como um fim em si mesmo e não como um instrumento a serviço de determinados interesses ou cumprir uma necessidade ideológica (2012, p.27). Já em Aspis (2011b, p. 175), a questão é levada especificamente para a resistência política, ou seja, pensar um certo Ensino de Filosofia que seja “criação” e “acontecimento” a partir do pensamento de filósofos como Foucault, Deleuze e Nietzsche.

Mesmo sabendo que ambos, Gallo e Aspis, estavam pensando na realidade do Ensino Médio, ficou gravado em nós a questão da possibilidade de se pensar um Ensino de Filosofia como resistência no Ensino Fundamental. O norte teórico dessa pesquisa é o pensamento de Michel Foucault, principalmente após nos depararmos com uma de suas afirmações contundentes: “a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder” (FOUCAULT, 2017, p. 360). O impacto dessas palavras nos fez ter certeza de que o nosso caminho investigativo passava necessariamente pelo pensamento foucaultiano. Mas afinal, o que é resistência?

Em seu famoso dicionário político, Norberto Bobbio, no verbete do termo que trata sobre resistência, faz uma abordagem histórico-política em que descreve os movimentos e formas de oposição ativa e passiva contra a ocupação nazifascista durante a Segunda Guerra Mundial. Destacamos a afirmação de que, no campo lexical, a resistência, em si, remete mais a uma forma de reação do que uma forma de ação, mais à defesa que à ofensiva, mais à oposição do que à revolução. Mais adiante, Bobbio reforça que a resistência a esse invasor, esse exército estrangeiro, tem como objetivo não só a defesa da nação contra a imposição de uma ideologia específica, mas a defesa da dignidade do homem contra o totalitarismo. “A resistência nasce em toda parte, como fenômeno espontâneo, de um ato voluntário ou da conscientização de indivíduos e pequenos grupos dispostos a rebelar-se e a não aceitar a ocupação” (BOBBIO 1998, p. 1115).

No dicionário de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, encontra-se um sentido mais estrito: a ideia de resistência enquanto uma força por meio da qual um corpo reage contra a ação de outro corpo; enquanto defesa contra um ataque; enquanto oposição (FERREIRA,

2007, p. 426). Na esteira desses significados propostos pelos dicionários, é pertinente estabelecer um parâmetro para evidenciar o desdobramento que o conceito de resistência recebe no pensamento foucaultiano.

Na obra *Vigiar e punir*, publicada originalmente em 1975 e que se tornou um marco da análise do chamado poder disciplinar¹³ e dos seus dispositivos¹⁴, Foucault descreve minuciosamente a fabricação dos chamados corpos dóceis, úteis e obedientes. Isso, através de técnicas diversas e minuciosas. Segundo Foucault, nos séculos XVII e XVIII, essas técnicas disciplinares ganham status de formulações gerais dentro do que ele chamou de “anatomia política” e ou “mecânica do poder”.

Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as ‘disciplinas’ (...) O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tão pouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente (FOUCAULT, 2014a, p. 135).

Essa anatomia estaria presente em várias instituições tais como as prisões, os hospitais, os quartéis, as escolas, os colégios e os mosteiros, até ganhar todo o corpo social: uma sociedade disciplinar. Particularmente, nos interessa saber como a disciplina se desenvolveu nas instituições escolares, tomando como exemplo a análise feita por Foucault na chamada época clássica (séculos XVII e XVIII), e que é comumente referenciada nos dias atuais.

Veiga-Neto (2007, p. 70-71) explica que Foucault estudou de maneira muito detalhada as transformações ocorridas no âmbito de algumas instituições chamadas de “instituições de sequestro”, como a prisão, a escola, o hospital, o quartel, os asilos. No caso das punições, entre a época clássica e a modernidade, ocorreu a passagem dos suplícios, como castigos e violência corporais, para o disciplinamento que cria corpos dóceis. Essa docilização seria muito mais econômica do que o terror. Ou seja, se o terror tende a destruir, a disciplina tende a produzir.

A partir da chamada época clássica, o corpo passa a ser o centro da política e o alvo do poder, ou seja, ele passa a ser controlado, assujeitado, habilitado, utilizado, transformado e

¹³ Segundo Foucault o poder disciplinar é “com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior de adestrar; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor (...) Adestra as multidões confusas, móveis, inúteis de corpo e forças para uma multiplicidade de elementos individuais—pequenas células separadas, autonomias orgânicas identidades e continuidades genéticas, segmentos combinatórios. A disciplina fabrica indivíduos” (FOUCAULT, 2014^a, p. 167).

¹⁴ O termo dispositivo aparece em Foucault nos anos 70 e designa inicialmente os operadores materiais do poder, isto é, as técnicas, as estratégias e as formas de assujeitamento utilizados pelo poder (REVEL, 2005, p. 39).

aperfeiçoado como uma “máquina” que deve ser produtiva e eficiente nos moldes capitalistas. Essa docilidade almejada deve ser construída através de técnicas e táticas¹⁵ para além da dominação e das suas variações, como a domesticidade. Especificamente, podemos dizer que os “detalhes” passam a ser o centro dessas novas técnicas; para tanto se faz necessário que as inspeções e o controle sejam minuciosos, que nada passe despercebido. Tudo se torna passível de ser analisado.

Uma análise mais eficiente e minuciosa é facilitada se os indivíduos estiverem divididos de maneira ordenada, rigorosa, seguindo uma série de táticas e ou em uma lógica predefinida. Cada espaço é pensado para uma determinada utilidade, onde o objetivo não é simplesmente vigiar e sim de pensar o próprio espaço físico dentro da lógica da disciplina. Ou seja: “Cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar um indivíduo” (FOUCAULT, 2014a, p. 140). No decorrer da leitura de *Vigiar e punir*, ficamos com uma certa angústia ou mal-estar, pois parece que não existe saída para tal controle. Essa onipresença do poder não deve ser vista somente em seu aspecto negativo e esse é um dos grandes questionamentos de Foucault em relação a uma teoria clássica do poder, ou seja, olhar somente por um aspecto, um ponto de vista.

Um exemplo claro desse questionamento da negatividade do poder é exposto no primeiro volume de *História da sexualidade: A vontade de saber*. Nessa obra de 1976, o tema da sexualidade aparece como parte de sua análise do poder. Não se trata em absoluto de um discurso sobre a organização fisiológica do corpo ou de um estudo do comportamento sexual dos indivíduos, mas sim de uma análise dos campos de aplicação do que Foucault chamou de biopoder¹⁶. Na modernidade, com o biopoder, uma técnica de poder que investe o corpo e a vida. Foucault toma a opção crítica de não desenvolver a questão dessa transformação a partir da teoria-política clássica, mas a partir de técnicas e tecnologias do poder que serão específicas da modernidade, e que exercem sobre os corpos dos indivíduos (anátomo-política) e sobre a vida das populações (biopolítica). Em relação à anátomo-política, Foucault escreve:

15 Os termos são utilizados por Foucault em *Vigiar e punir*, dentro do contexto das formas do exercício do poder nas sociedades modernas. O poder como luta e enfrentamentos. “[...] a tática disciplinar se situa sobre o eixo que liga o singular e o múltiplo. Ela permite ao mesmo tempo a caracterização do indivíduo como indivíduo, e a colocação em ordem de uma multiplicidade dada. Ela é a primeira condição para o controle e o uso de um conjunto de elementos distintos: a base para a microfísica de um poder que poderíamos chamar ‘celular’ (FOUCAULT, 2014, p. 146); ver também no livro de Eduardo Castro *Vocabulário Foucault*, o verbete 279: Tática (CASTRO, 2009, p. 411).

16 É a estatização da vida biologicamente considerada, isto é, do homem como ser vivente. A formação do biopoder, segundo Foucault, poderia ser abordada a partir das teorias do direito, da teoria política (juristas do século XVII e XVIII colocaram a questão do direito de vida e morte, a relação entre preservação da vida, o contrato que dá origem à sociedade e soberania) ou ao nível dos mecanismos, das técnicas e das tecnologias de poder. CASTRO, 2009, p. 57).

Então, aí, topamos com coisas familiares: é que, nos séculos XVII e XVIII, viram-se aparecer técnicas de poder que eram essencialmente centradas no corpo, no corpo individual. Eram todos aqueles procedimentos pelos quais se assegurava a distribuição espacial dos corpos individuais (sua separação, seu alinhamento, sua colocação em série e em vigilância) e a organização em torno desses corpos individuais, de todo um campo de visibilidade. Eram também as técnicas pelas quais se incumbiam desses corpos, tentavam aumentar-lhes a força útil através do exercício, do treinamento, etc (FOUCAULT, 2005, p. 288).

Essas técnicas de racionalização são chamadas de “tecnologias disciplinar do trabalho”, se fundamentam nas necessidades da nascente sociedade industrial que busca uma individualização priorizada nos corpos e na sua disciplinarização, formando assim uma “anátomo-política do corpo humano” (FOUCAULT, 2005, p. 289).

A outra face do biopoder seria composta pelas tecnologias centradas na vida, não nos indivíduos e sim nas populações, uma tecnologia de poder que possui efeitos totalizantes, que visam o homem-espécie. “Que procuram controlar a série de eventos fortuitos que podem ocorrer numa massa viva, uma tecnologia que procura controlar (eventualmente modificar) a probabilidade desses eventos, em todo caso em compensar seus efeitos” (FOUCAULT, 2005, p. 297), eis a biopolítica das populações.

Pelbart (2003, p. 57) nos lembra que para Foucault a biopolítica se dirige à multiplicidade dos homens enquanto massa global, afetados por processos próprios da vida (morte, produção, doenças). Seria uma segunda tomada de poder, já que a primeira teria sido a do corpo através de processos de adestramentos, de individualização. Porém, essa segunda tomada seria massificante ou totalizante. É necessário entender o corpo humano como uma realidade biopolítica. Um corpo que é, por um lado, formatado, aperfeiçoado, transformado a partir do poder disciplinar que o forma enquanto “corpo-máquina”, dentro de um contexto anátomo-político, em um complexo processo de assujeitamento em diversas instituições de controle. Por outro lado, segundo uma outra faceta do biopoder, esse mesmo corpo deve ser pensado em sua multiplicidade, enquanto corpo-espécie, como integrante de uma totalidade múltipla e viva, a população.

Na era do biopoder, surge uma gestão calculista da vida em todos os seus aspectos. Um controle dos corpos e das populações articulados em prol do desenvolvimento do capitalismo, que exige a inserção controlada dos corpos no aparelho de produção, sua utilizabilidade e docilidade quanto ao desenvolvimento de grandes instituições de poder que pudessem garantir essa grande articulação. É nesse sentido que se passa a entender a sexualidade como um dispositivo que estaria no entrecruzamento entre o chamado corpo-máquina e o corpo-espécie.

A sexualidade seria, então, a ponte entre o corpo e a população. No entanto, quando a

vida se torna objeto da política ao ponto de ser administrada, planejada, através de cálculos específicos, a vida tende a escapar continuamente. A resistência surge, no contexto do dispositivo de sexualidades, em oposição as técnicas de poder que procuram normalizar o corpo individual a partir de um poder centrado na vida da população; Ao mesmo tempo que institui o biopoder, surgem forças que resistem ao se apoiarem exatamente naquilo sobre ele (o biopoder) investe - isto é, a vida e o homem enquanto ser vivo:

Pouco importa que se trate ou não de utopia; temos aí um processo bem real de luta; a vida como objeto político foi tomada ao pé da letra e voltada contra o sistema que tentava controlá-la. Foi a vida, muito mais que o direito, que se tornou o objeto das lutas políticas, ainda que estas últimas se formulem através de afirmações de direito. O 'direito' à vida, ao corpo, à saúde, à felicidade, à satisfação das necessidades, o 'direito', acima de todas as opressões ou 'alienações', de se encontrar o que se é e tudo o que se pode ser, esse 'direito' tão incompreensível para o sistema jurídico clássico, foi a réplica política a todos esses novos procedimentos de poder que, por sua vez, também fazem parte do direito tradicional de soberania (FOUCAULT, 1988, p. 136 grifos do autor).

Percebe-se a importância que o corpo ganhou nesse contexto das lutas políticas. Essas lutas estão inseridas tanto no que se refere ao controle do corpo via técnicas disciplinares de assujeitamento que se configuram em uma anátomo-política enquanto “micropoder sobre o corpo”, quanto no contexto das intervenções e operações feitas na população ou corpo-especie. Nesse sentido, também passam pelo corpo, os processos de resistências; e a sexualidade emerge como foco de disputa política. A esse respeito, Sampaio (2006, p. 26), afirma que o corpo não seria apenas uma cadeia de transmissão do poder, mas uma força e um lugar capaz de barrar seu encadeamento social, um espaço de estratégia de resistências. Passemos então a um melhor entendimento do dispositivo de sexualidade e do corpo como espaço de resistência.

2.2 O dispositivo de sexualidade e o corpo como espaço de resistência

Foucault chamou a visão puramente negativa do poder de “hipótese repressiva” (1988, p. 18). Essa hipótese se baseia na ideia, comum a diversos teóricos da revolução sexual como Reich e Marcuse, de que no capitalismo, o poder se sustenta pela repressão sexual. De que o poder, para manter-se, precisa restringir o comportamento sexual à aquilo que serve as forças produtivas do capitalismo. De que o sexo seria exterior ao poder e por isso deveria ser reprimido, ocultado, mascarado. O poder ditaria as regras do que é sexualmente permitido, revelado, e principalmente dito; ou seja, tudo é permitido se não for visto, exibido, vivenciado. O que no sexo não se enquadra aos fins do poder é censurado, oprimido. O que restaria à sexualidade do sujeito, seria a obediência, a submissão diante desse poder

legislador. Ao contrário, Foucault propõe analisar a positividade do poder. Nesse contexto ele afirma não está disposto a fazer uma teoria geral do poder e sim uma analítica em que a pergunta essencial não seria: o que é o poder? e sim o “como” do poder, buscar entender como o poder se exerce.

Por que se aceita tão facilmente essa concepção jurídica do poder? E, através dela, a elisão de tudo o que poderia constituir uma eficácia produtiva, sua riqueza estratégica, sua positividade? Numa sociedade como a nossa, onde os aparelhos do poder são tão numerosos, seus rituais tão visíveis, e seus instrumentos tão seguros, afinal, nessa sociedade que, sem dúvida, foi mais inventiva do que qualquer outra em mecanismos de poder sutis e delicados, por que essa tendência a só reconhecê-lo sob a forma negativa e desencarnada da interdição? Por que reduzir os dispositivos da dominação ao exclusivo procedimento da lei de interdição? (FOUCAULT, 1988, p. 83).

Em busca de respostas a esses questionamentos, Foucault sugere analisar a história da sexualidade, ou seja, estudar as relações históricas entre o poder e o discurso sobre o sexo. Aqui se insere a ideia de uma complexa “tecnologia”¹⁷ do sexo para além do aspecto negativo e ou de sua evidente proibição e repressão. O que Foucault propõe é a formação de uma outra chave de interpretação histórica; rumo a uma outra concepção do poder, onde coexistam: “o sexo sem a lei e o poder sem o rei” (FOUCAULT, 1988, p. 87).

Dessa forma, Foucault procura demonstrar que, ao contrário da hipótese repressiva, a sociedade capitalista não impôs o dispositivo de sexualidade como uma forma de reduzir o sexo a um padrão do casal burguês, heterossexual, monogâmico e, se possível, legítimo. O que se viu a partir do século XVIII foi justamente a racionalização discursiva e política da sexualidade, sua classificação, sua especificação, o seu controle e por assim dizer a sua produção. “A conduta sexual da população é tomada, ao mesmo tempo, como objeto de análise e alvo de intervenção. [...] Entre o Estado e o indivíduo, o sexo tornou-se objeto de disputa, e disputa pública” (FOUCAULT, 1988, p. 29). Além disso, não houve um silenciamento geral a respeito do sexo por parte do Estado e sim, muito pelo contrário, uma diversificação de discursos sobre a sexualidade, atrelados agora a uma estratégia de poder.

Surgem, inevitavelmente, uma série de dúvidas sobre essa rejeição foucaultiana à hipótese repressiva da sexualidade, pois é mais fácil acreditar que o sexo foi proibido, reprimido, censurado ou por assim dizer domesticado para que tenha apenas a função previamente determinada pela elite dominante da sociedade. É certo que o modelo da família nuclear burguesa foi amplamente valorizada. Foi justamente no ambiente familiar burguês que se vislumbrou primeiramente os mecanismos de sexualização no século XVII.

¹⁷ Para Foucault, “os termos “técnica” e “tecnologia” agregam à ideia de prática aos conceitos de estratégia e tática. Com efeito, estudar as práticas como técnica ou tecnologia consiste em situá-las em um campo que se define pela relação meios (táticas) e fins (estratégia)”. (CASTRO, 2009, p. 412).

Os mecanismos de sexualização incidem primeiramente sobre a classe burguesa, é na família burguesa que a sexualidade infantil e a dos adolescentes se torna problema, que a mulher histérica será medicalizada. É a família burguesa que, em primeiro lugar, será sensibilizada a respeito das possíveis patologias e inúmeros desvios sexuais. Suas crianças sexualmente precoces, seus adolescentes onanistas, suas mulheres nervosas, seus perversos são os primeiros a se submeter as ‘tecnologias racionais de correção’, à medicina dos nervos, à psiquiatria; tecnologias inventadas pela burguesia e para burguesia, na medida de sua inquietação por seu próprio sexo (FARHI NETO, 2010, p.92 grifos do autor).

Do mesmo modo, é interessante acrescentar que esse aparente controle da sexualidade da família burguesa revela algumas facetas dela. “A sociedade moderna é perversa, não a respeito de seu puritanismo ou como reação à sua hipocrisia: é perversa real e diretamente” (FOUCAULT, 1988, p. 47). Essas perversões devem ser entendidas como um “efeito-instrumento”, pois isolaram e consolidaram as chamadas “sexualidades periféricas” e, ao mesmo tempo, fixaram e disseminaram uma sexualidade “rotuladas segundo uma idade, um gosto, um tipo de prática. Proliferação da sexualidade por extensão do poder” (FOUCAULT, 1988, 48).

Nesse sentido, no decorrer do século XIX, o que se viu foi a proliferação de discursos sobre o sexo, atrelados a uma complexa relação entre sexo e poder, perversões e intervenções estatais que proporcionaram lucros econômicos para o capitalismo e uma suspeita relação. “Prazer e poder não se anulam; não se voltam um contra o outro; seguem-se, entrelaçam-se e se relançam. Encandeiam-se através de mecanismos complexos e positivos, de excitação e de incitação” (FOUCAULT, 1988, p. 48). A partir disso, pode-se compreender melhor o chamado dispositivo de sexualidade no contexto do poder e da resistência.

Em seu livro, *História da sexualidade I*, é dentro do contexto do capítulo intitulado “O dispositivo da sexualidade” (1988, p. 73), que Foucault aborda sua analítica do poder. Como vimos, o seu ponto de partida nunca seria uma pergunta do tipo “o que é o poder?”. Já que Foucault rejeita o posicionamento clássico de se buscar uma origem ou essência do poder. Deparamo-nos com a análise do poder vislumbrado nas correlações de forças estabelecidas, seja individualmente ou coletivamente, ou seja, nas lutas que o indivíduo trava consigo mesmo ou nas lutas coletivas. Nesse sentido, concordamos com Sampaio (2006) quando a mesma afirma que não se encontra nesse autor uma teoria sobre a resistência.

O poder não pode ser entendido como uma entidade ou substância que possua vida própria, mas como estratégias, mecanismos que, segundo Foucault, estariam em toda parte, confirmando a impressão deixada na obra anterior *Vigiar e punir*. Porém, Foucault adverte que essa onipresença não se dá pelo fato de o poder englobar tudo e sim por emanar de todos os lugares.

Onipresença do poder: não porque tenha o privilégio de agrupar tudo sob sua invencível unidade, mas porque se produz a cada instante, em todos os pontos, ou melhor, em toda relação entre um ponto e outro. O poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares. E ‘o’ poder, no que tem de permanente, de repetitivo, de inerte, de auto-reprodutor, é apenas efeito de conjunto, esboçado a partir de todas essas mobilidades, encadeamento que se apoia em cada uma delas e, em troca, procura fixá-las (FOUCAULT, 1988, p. 89 grifos do autor).

Não existe, assim, um ponto irradiador do poder, um único local onde se encontraria a sua fonte principal. Por outro lado, a ideia de sua onipresença é muito mais assustadora, pois não havendo um núcleo, o que se percebe é uma constante produção de poder em todas as relações possíveis. O filósofo afirma que o caminho para sua analítica é ser “nominalista”, ou seja, não procurar universais e sim buscar na imanência a sua inteligibilidade, pois não se trata de uma instituição ou uma estrutura e sim de uma “situação estratégica complexa numa sociedade determinada” (FOUCAULT, 1988, p. 89). Entende-se aqui o nominalismo como a recusa de se buscar uma ideia geral que possa explicar o todo da realidade ou buscar uma essência que perpassasse a mesma, em contrapartida é valorizado os detalhes, as variações, as práticas, as contingências e singularidades históricas.

Foucault passa, então, a confirmar ou introduzir algumas proposições essenciais para a compreensão de sua analítica do poder, que iremos comentar de maneira extremamente despretensiosa:

- O poder não é algo que se adquire, se arrebate ou se compartilhe, algo que se guarde ou deixe escapar; o poder se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis; (1988, p. 89). Tal afirmação é surpreendente, já que nos faz perceber que a analítica foucaultiana do poder faz cair por terra toda uma série de pressuposições que de tão cristalizadas em nossas mentes, não eram questionadas. Um exemplo delas é a ideia de que o poder seja uma faculdade que possibilite ao seu usuário a capacidade de impor sua vontade em relação aos outros.

- As relações de poder são imanentes a outros tipos de relações (processos econômicos, relações de conhecimentos, relações sexuais); possuem, portanto lá onde atuam, um papel diretamente produtor (1988, p. 90). Dois elementos devem ser destacados nesse ponto. Primeiro, a imanência do poder e, conseqüentemente, a dificuldade de se estabelecer de qual ponto ele está sendo irradiado (se é que isso seja possível). Segundo o fato de o poder, por ele exercer um papel produtor, dificulta o seu combate.

- O poder vem de baixo; não existindo oposição binária e global entre os dominadores e os dominados (1988, p.90). O Estado não é único alvo ou polo de exercício do poder. Como o poder não é apenas central, como as relações de poder se encontram em todas

as partes da vida social, devemos destacar a dificuldade de se perceber o poder, a direção de onde ele emana e talvez a total falta de condições de se estabelecer uma relação hierárquica nesse sentido.

- O poder não é exercido sem que haja objetivos; as relações de poder são intencionais e não subjetivas (1988, p. 90). Da mesma forma que não podemos estabelecer com certeza, um ponto ou um núcleo de irradiação do poder, não se pode determinar com certeza, quem ou qual grupo que estaria por trás do poder. Novamente nos faz questionar sobre se é possível algum tipo de reação ao poder?

Da mesma forma que existem inúmeros pontos de poder, numa imensa e complexa rede onde todos estamos diretas ou indiretamente envolvidos formando a chamada “microfísica do poder”, não existiria um grande adversário ou alvo a ser vencido na luta ou jogo do poder. Eis a resistência.

– que lá onde há poder, há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder. Deve-se afirmar que estamos necessariamente ‘no’ poder, que dele não se ‘escapa’, que não existe relativamente a ele, exterior absoluto, por estarmos inelutavelmente submetidos à lei? Ou que, sendo a história ardil da razão, o poder seria o ardil da história – aquele que sempre ganha? Isso equivaleria a desconhecer o caráter estritamente relacional das correlações de poder. Elas não podem existir senão em função de uma multiplicidade de pontos de resistência que representam, nas relações de poder, o papel de adversário, de alvo, de apoio, de saliência que permite a apreensão. Esses pontos de resistência estão presentes em toda a rede de poder (FOUCAULT, 1988, p. 91 grifos do autor).

Não se pode estar fora das relações de poder, não temos como escapar simplesmente a elas ou deixar que elas dominem sem que se formem, nesse processo, os chamados “pontos de resistência”, que também estão em todas as partes, não atuando de fora para dentro ou de dentro para fora e sim, de dentro para dentro. Não existiria, assim, um único ponto ou uma única forma de resistência. A resistência, em Foucault, não pode ser pensada no singular, de forma unilateral, como se existisse simplesmente uma forma no contexto universal, um meio que levaria a um inevitável telos a ser conquistado. Percebe-se a complexidade desse conceito no pensamento de Foucault, já que não se pode falar em uma única forma de resistência, uma única via possível, mas, sim, em vários pontos e táticas de resistências, sem que os mesmos possam ser previstos ou planejados em sua totalidade.

Mas sim resistências, no plural, que são casos únicos: possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício; por definição, não podem existir a não ser no campo estratégico das relações de poder. Mas isso não quer dizer que sejam apenas subproduto das mesmas, sua marca em negativo, formando, por oposição à dominação essencial, um reverso inteiramente passivo, fadado à infinita derrota. As resistências não se reduzem a uns poucos princípios heterogêneos; mas não é por isso que sejam ilusão, ou promessa

necessariamente desrespeitada. Elas são o outro termo nas relações de poder (FOUCAULT, 1988, p. 91).

Não existe uma lógica interna perpassando as resistências que as uniriam em prol de algo maior. Elas tendem a acontecer aleatoriamente, não se repetindo, ainda que ocorram no mesmo lugar. Como também não são apenas uma consequência obrigatória das relações de poder que tivessem necessariamente que acontecer e por isso pudessem ser evitadas ou previstas. Tal posicionamento tenderia a ser facilmente derrotado.

Da mesma forma que existem múltiplas relações de poder ao invés de somente uma, existem múltiplas resistências, se “não há poder que se exerça sem uma série de miras e objetivos” (FOUCAULT, 1988, p. 91), é no campo das estratégicas, das correlações de força, que perpassam todos os lugares, mesmo que de forma irregular e transitória que estão presentes as resistências.

[As resistências] também são, portanto, distribuídas de modo irregular: os pontos, os nós, os focos de resistência disseminam-se como mais ou menos densidade no tempo e no espaço, às vezes provocando o levante de grupos ou indivíduos de maneira definitiva, inflamando certos pontos do corpo, certos momentos da vida, certos tipos de comportamento. Grandes rupturas radicais, divisões binárias e maciças? Às vezes. É mais comum, entretanto, serem pontos de resistência móveis e transitórios (FOUCAULT, 1988, p. 92 grifo nosso).

Em uma entrevista de 1977, intitulada “Não ao sexo rei”, concedida a Bernard Henri-Lévy, Foucault comenta a publicação de *História da Sexualidade: A vontade de saber*. Ao ser questionado sobre a famosa frase “Onde existe poder, existe resistência”, o mesmo responde que a resistência não pode ser pensada enquanto uma substância, pois “não é anterior ao poder que ela enfrenta. Ela é coextensiva a ele e absolutamente contemporânea” (FOUCAULT, 2017, p. 360). “Seria então uma imagem invertida do poder?” pergunta o entrevistador. A resposta de Foucault deixa claro o contrário.

Também não é isso. Se fosse apenas isso, não haveria resistência. Para resistir, é preciso que a resistência seja como o poder. Tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele. Que, como ele, venha de ‘baixo’ e se distribua estrategicamente (...) Digo simplesmente: a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa (FOUCAULT, 2017, p. 360).

Estar-se-ia então, em uma batalha ou luta constante. Se a constância dessas lutas existe, é porque, de fato, a situação está em aberto e, como tal, reforça-se a ideia de possibilidade de resistência para além de um estado de dominação no qual não existiria qualquer possibilidade de luta.

Outro ponto a ser destacado em nossa análise são as chamadas relações estratégicas

que em Foucault podem ser empregadas em três sentidos:

- designar a escolha dos meios empregados para se chegar a um fim.
- designar a maneira pela qual um parceiro, num jogo dado, age em função daquilo que ele pensa dever ser a ação dos outros.
- designar o conjunto dos procedimentos utilizados num confronto para privar o adversário dos seus meios de combate e reduzi-lo a renunciar à luta.

Foucault enfatiza que o ponto mais importante é justamente aquele entre as relações de poder e as estratégias de confronto que tendem a se confundir: “toda estratégia de confronto sonha em tornar-se relações de poder; e toda relação de poder inclina-se tanto ao seguir sua própria linha de desenvolvimento quanto ao se deparar com resistências frontais, a tornar-se estratégias vencedoras” (FOUCAULT, 1995, p. 248). Resumindo, é preciso entender as formas possíveis de resistências nesse processo incessante de luta ou embate. Existe assim uma certa instabilidade, uma atração recíproca que são decifradas dependendo da chave interpretativa que se está usando.

Uma estratégia de confronto pode ser pensada em três sentidos, o primeiro é o dos meios utilizados para chegar a um determinado fim, o segundo é a maneira pela qual se procura obter vantagem sobre o adversário em um combate, e o terceiro são os meios utilizados para vencer o adversário no combate ou luta. A resistência pressupõe uma luta entre adversários em uma determinada relação de poder. No texto intitulado *O Sujeito e o Poder*, Foucault (1995, p. 234), enfatiza que para compreender o que são as relações de poder, seja necessário investigar as formas atuais de resistência. Ele lista os pontos em que essas múltiplas lutas têm em comum:

1) são lutas “transversais” (tais lutas não estão limitadas a um “lugar” específico, seja ele um país, uma classe social, gênero, raça, religião ou posição social. Elas atravessam essas categorias sociais típicas). O objetivo destas lutas são os efeitos de poder enquanto tal. (tais efeitos são as consequências ou resultados das ações de poder que foram produzidos a partir dessa relação, como por exemplo, o próprio indivíduo).

2) são lutas “imediatas” não objetivam um “inimigo mor” e sim um inimigo imediato (essas lutas não podem esperar ou que não almejam um resultado distante, elas são necessárias no agora, pois representam uma ação diante uma causa também concreta, próxima e cotidiana).

3) são lutas que questionam o estatuto do indivíduo, não sendo exatamente a favor ou contra o indivíduo; são batalhas contra “governo da individualização” (buscam o direito de ser

diferente, de existir de uma outra maneira, de conviver e formar comunidades sem determinados controles).

4) são lutas contra os privilégios do saber. (questiona o regime de saber determinado, as verdades impostas e naturalizadas).

5) giram em torno da questão: “quem somos nós?”¹⁸ (O importante não é saber o que nós somos hoje e sim recusar essa formatação do que nos tornamos, ou seja, perceber que somos o resultado de uma produção de dois processos simultâneos, um individualizante e outro totalizante).

Mais adiante, Foucault toca em um ponto importante para o desenvolvimento de nossa pesquisa, esclarece os tipos de luta que ele considera importantes e que devem ser analisadas. Seriam as lutas contra as formas de dominação, sejam elas étnicas, sociais ou religiosas, as lutas contra a exploração, principalmente na questão da produção e um terceiro tipo de luta que seria contra “aquilo que liga o indivíduo a si mesmo e o submete, deste modo aos outros” (1995, p. 235), sendo assim luta contra a sujeição, contra as formas de subjetivação e submissão. Mesmo que essas lutas estejam misturadas na maioria das vezes, sempre existe o destaque de uma delas.

Tomamos o terceiro tipo de luta como fundamental para o desenvolvimento de nosso estudo, já que segundo Foucault as lutas contra as formas de subjetivação seriam as lutas que representariam esse momento histórico em que vivemos. O que não significa dizer que os outros dois modos gerais de lutas (contra a dominação e contra a exploração) não sejam importantes, ou que não sejam travadas atualmente ou, ainda, que as lutas contra as formas de subjetivação sejam exclusivas dos dias atuais.

Na realidade brasileira atual a importância das lutas foucaultianas é cada vez mais evidente e necessária. Lutas sociais contra o racismo, feminicídio, misoginia, homofobia, transfobia, lesbofobia, a intolerância religiosa aos grupos minoritários, a emergência de uma mentalidade fascista que discrimina, classifica, prende e mata; a militarização do ensino público, o domínio sobre o corpo e a sexualidade. Demonstram que mais do que nunca é preciso resistir, buscar novas formas de existência.

Foucault indica que as lutas travadas enquanto contracondutas em relação ao poder

¹⁸ A luta em torno de “quem somos nós?” tem um papel fundamental em nossa investigação, pois a mesma é o ponto de partida para um “produto” a ser desenvolvido ao final do processo de pesquisa. Analisaremos a aplicação de uma sequência didática a ser realizada em 04 turmas (uma turma de 8º ano e três de 9º ano da escola analisada), tendo como base uma problematização em termos foucaultianos (verdade, poder e sujeito) da construção da identidade dos adolescentes

pastoral nos movimentos de Reforma Protestante seriam exemplos de lutas por uma nova forma de subjetividade. Ele demonstra sua suspeita de que as lutas contra a sujeição pastoral ainda prevalecem no momento atual. Ou seja, desde o século XVI, “uma nova forma política de poder se desenvolveu de modo contínuo. Essa nova estrutura política, como todos sabem é o Estado” (FOUCAULT, 1995, p. 236).

Ainda nesse mesmo texto, Foucault afirma que o Estado e, mais especificamente, o chamado Estado Moderno seja uma “estrutura muito sofisticada, na qual os indivíduos podem ser integrados sob uma condição: que a esta individualidade se atribuisse uma nova forma, submetendo-a a um conjunto de modelos específicos” (FOUCAULT, 1995, p. 237). Como já foi analisado anteriormente o importante para Foucault não é responder à questão sobre o que é o poder, ou a sua origem, e sim analisar como ele se manifesta, como se exerce o poder.

Para compreender a atualidade das relações de poder, Foucault as qualifica como “uma ação sobre ações”, sejam essas ações eventuais, futuras ou atuais. Essa relação de poder é exercida como uma “condução de condutas”, levando em consideração toda a complexidade do termo conduta, tanto dos outros, como de si mesmo. Surge então o sentido de governo, de governar a si mesmo e aos outros. Temos aqui a introdução de um elemento essencial e, por assim dizer, importantíssimo a ser analisado para a compreensão das relações de poder e conseqüentemente da resistência. Estamos falando da “liberdade”. Ele deixa claro que o “poder só se exerce sobre sujeitos livres, enquanto livres” (FOUCAULT, 1995, p. 244).

Foucault vai além ao afirmar que não existe uma relação de exclusão entre poder e liberdade e sim um jogo complexo, no qual a liberdade surge como uma condição de existência do poder. Foucault se vale de um neologismo para se compreender esta relação, seria um “agonismo” aqui entendido como um combate, uma luta e ao mesmo tempo uma “incitação recíproca” (FOUCAULT, 1995, p. 245). Para ele, não há relação de poder sem resistência e se o poder só se exerce sobre sujeitos livres, temos aí uma relação intrínseca entre a liberdade e a resistência ao poder. É como se a resistência fosse coextensiva à liberdade, ou seja: a existência de diversas possibilidades abertas para ação faz com que a liberdade seja vista como uma condição de existência do poder.

O que eu gostaria também de dizer, a propósito dessa função do diagnóstico sobre o que é a atualidade, é que ela não consiste simplesmente em caracterizar o que somos, mas, seguindo as linhas de vulnerabilidade da atualidade, em conseguir apreender por que e como isso que existe hoje poderia ser mais do que é. E é nesse sentido que a descrição deve ser feita de acordo com essa espécie de fratura virtual, que abre um espaço de liberdade, entendido como espaço de liberdade concreta, ou seja, de transformação possível (FOUCAULT, 2000, p. 325).

Segundo May (2018, p. 112) é importante salientar que “Foucault não publicou

nenhum livro sobre a noção de liberdade”. Quando a mesma foi trabalhada, estava quase sempre em um contexto de uma discussão maior. O importante não é responder ao questionamento se “somos livres” ou não, a questão colocada gira em torno de perceber e principalmente entender as restrições históricas à nossa subjetividade e que a nossa subjetividade é fruto de uma formação histórica. Quando Foucault fala de liberdade, não se trata de uma liberdade no plano abstrato e sim de um concreto “agonismo”, da realidade historicamente construída, porém, permanece sempre em aberto, passível de ser mudada, transformada. A liberdade não se resume em simplesmente recusar o que foi feito de nós, vai além, pois consiste em criação, experimentação, transformação do que somos agora e das possibilidades abertas.

Nós só podemos nos transformar a partir da compreensão de quem somos, de como fomos historicamente construídos, da recusa em aceitar o assujeitamento, a partir das resistências possíveis. “Viver livremente é experimentar consigo mesmo, nem sempre sabendo se você está se libertando das forças que o têm moldado [...] trata-se de tentar criar uma vida a partir de um espaço de incerteza” (MAY, 2018, p. 109). Não existe um confronto entre poder e liberdade e sim um jogo complexo, um “agonismo”, uma relação agonística, “uma relação que é ao mesmo tempo de incitação recíproca e de luta” (FOUCAULT, 1995, p. 265).

2.3 A questão do governo, a conduta e a contraconduta

Na aula de 01 de fevereiro de 1978, quarta proferida no curso intitulado *Segurança, Território, População*. Já ao final da aula anterior (25 de janeiro de 1978), Foucault confessa que começa a usar mais a noção de governo, do que o termo soberano ao tratar da análise da população. O que ele tenta deixar claro é que está diante de uma nova técnica que futuramente pode limitar o poder do soberano: “o rei reina, mas não governa”, utilizando o título de um artigo de jornal de 1830.

Entende-se por “governo” a condução ou direção da conduta de alguém ou de um grupo, determinando as possibilidades de ação dos mesmos. Ao mesmo tempo, podemos considerar também como sendo questão de governo, a condução da própria conduta. No século XVI, o sentido atribuído ao termo governo, tinha uma grande variedade de significados. Sentidos estes, que podem abordar várias materialidades relacionadas ao ato de dirigir uma conduta, seja ela sua ou de alguém. Vários são os exemplos destacados por Foucault (2008, p. 164), dos quais podemos citar algumas palavras que generalizam esses

sentidos tais como: caminhar, assegurar, sustentar, alimentar, garantir a subsistência etc.

O que seria então governar? Inicialmente, Foucault situa a chamada “arte de governar” como sendo um problema que se apresenta a partir do século XVI e que se estende até o final do século XVIII, para além de ser uma espécie de análise sobre como o soberano deveria ou não governar e sim como uma problemática que se desenvolve em muitas vertentes.

Governar significaria conduzir alguém, seja em um sentido espiritual, de condução da alma, seja no sentido de condução de conduta, de chefia, ou de si mesmo, como no caso de uma “má conduta”, da direção de alguém, do controle ou em sentidos muito mais sutis como do fato de entreter uma pessoa. Foucault (2008, p. 164) ressalta que todas essas referências, apesar de serem empíricas e históricas, são consideradas não-científicas, porém comprovam que no século XVI existia uma variedade semântica muito grande para o significado do que era governar.

Essa literatura sobre o governo, vai se estender até o século XVIII. Chama atenção nesse grande resgate histórico do termo feito por Foucault, uma definição muito mais abrangente que englobaria os monarcas, os senhores, os magistrados, os religiosos, até os pais de família. Fica claro que muita gente governa e não apenas as autoridades estatais constituídas. Existe uma pluralidade de formas de governo e imanência das práticas em relação ao Estado coexistindo na sociedade.

Assim é que, procurando fazer a tipologia das diferentes formas de governo num texto um pouco mais tardio do que aquele a que me refiro – que data exatamente do século seguinte -, François La Mothe Le Vayer, numa série de textos que são textos pedagógicos para o Delfim, dirá: no fundo, há três tipos de governo que pertencem cada um a uma forma de ciência e reflexão particular: governo de si mesmo, que pertence à moral; a arte de governar uma família como convém, que pertence à economia; e enfim a ‘ciência de bem governar’ o Estado que pertence à política (FOUCAULT, 2008, p. 125 grifos do autor).

Interessa-nos particularmente a ideia de que o governo possa ser exercido sobre si mesmo, além de ser uma condução da conduta do outro. Destacamos também a questão da família, aqui relacionada à noção que se tinha de “economia” no século XVI. Enfim, na relação de governo, temos que entender quem governa e quem é governado. Lógico que aqui o conceito de economia é descrito como sendo, justamente, a gestão da família. Esse modelo político do governo da família desaparece na modernidade, a partir de meados do século XVIII com o surgimento da problemática da população. Com isso, a família passará a ter um papel secundário ou interior à população. Porém, ainda como um segmento privilegiado, pois a família terá a partir do século XVIII uma função de instrumento para o governo da população, através de campanhas sobre as mortalidades, as vacinações etc (FOUCAULT, 2008, p. 139).

O governo de uma casa envolve muito mais do que administrar os bens e a propriedade adquirida, levando em questão a própria prosperidade de seus membros em uma gestão geral, em que o essencial corresponde a essa relação complexa entre os homens e as coisas. Outra observação feita sobre a frase de La Perrière “governo é a correta disposição das coisas, das quais alguém se encarrega para conduzi-las a um fim adequado” (FOUCAULT, 2008, p. 130), remete à condução a uma determinada finalidade, lembrando que essa tal finalidade adequada se refere a cada uma das “coisas” que são governadas, ou seja, a finalidade está nas coisas que são dirigidas e não no soberano que as dirige.

Mesmo que se considere o modelo do governo da família como estreito demais, frágil e inconsistente, durante muito tempo, esse modelo foi o melhor exemplo da chamada arte de governar, pois apresentava “um poder imanente à sociedade (o pai faz parte da família), um poder sobre ‘as coisas’ e não sobre o território, um poder com finalidades múltiplas, todas concernentes ao bem-estar, à felicidade, à riqueza da família, um poder pacífico, vigilante” (FOUCAULT, 2008, p. 137). Ao citar o texto de La Perrière, Foucault evidencia que o termo coisa, deve ser entendido como uma “espécie de complexo constituído pelos homens e pelas coisas” (FOUCAULT, 2008, p. 128). Portanto, existiria uma imbricação entre os homens e alguns objetos, sem com isso, diminuir ou desqualificar a ideia de que são os homens a serem governados.

Esse elemento precisa ser analisado mais detalhadamente, pois o mesmo é fundamental para entendermos o que consiste em governar os outros e a si mesmo. Uma metáfora é usada por Foucault para exemplificar essa situação. Um navio é governado por seu capitão, mesmo que na prática o que é governado realmente seja os marinheiros e não o barco (coisa) enquanto estrutura física. É claro que quando falamos do navio estamos falando indiretamente dos marinheiros e de suas condutas, porém tudo é generalizado no objeto que é “governado”, nesse caso específico, o navio. “O objeto do governo, aquilo que sobre o que recai o ato de governar, não são os indivíduos. O capitão ou piloto do navio não governa os marujos, governa o navio” (FOUCAULT, 2008, p. 165). O que precisa ser evidenciado é que os homens são governados indiretamente, pelo próprio embarque no navio. Essa aparente contradição é levantada para afirmar que não possui uma origem grega a ideia de que os governados são os homens. Ele afirma que essa ideia de condução de conduta, ou seja, “governo dos homens” não surgiu na Grécia antiga, e vai além, ao apontar que essa origem deve ser buscada no oriente pré-cristão e desenvolvida com mais intensidade no cristianismo primitivo.

O sentido de governo em que Foucault (2008, p. 255) se aprofunda é uma conduta

enquanto condução de si mesmo e que reconhece como um dos elementos fundamentais da crise do chamado poder pastoral¹⁹ na sociedade ocidental. Para ele a “crise do pastorado” (FOUCAULT, 2008, p. 255), se deu em segundo plano durante toda a Idade Média e mais especificamente no século XVI. O que Foucault denominou de “limitadores externos” (FOUCAULT, 2008, p. 256), que em outras palavras seriam resistências passivas de populações que resistiam à cristianização, permanecendo reticentes a muitas obrigações impostas pelo poder pastoral.

Essas resistências também poderiam ser ativas, ou seja, mais visíveis como a de continuar praticando cultos que iam contra a religião cristã. Esse pequeno posicionamento se faz necessário por mais que sejam apenas limitadores, eram em si, pequenas formas de resistências. Seu objetivo e, por conseguinte, o nosso é saber se houve formas de resistência ao poder como conduta.

Gostaria de tentar pesquisar alguns dos pontos de resistência, das formas de ataque e de contra-ataques que puderam se produzir no próprio campo do pastorado. (...) o pastorado é um poder que tem de fato por objetivo a conduta dos homens, creio que, correlativamente a isso, apareceram movimentos tão específicos que são resistências, insubmissões, algo que poderíamos chamar de revoltas específicas de conduta, aqui também deixando à palavra ‘conduta’ toda a sua ambiguidade. São movimentos que tem como objetivo outra conduta, isto é: querer ser conduzido de outro modo, por outros condutores e por outros pastores, para outros objetivos e para outras formas de salvação, por meio de outros procedimentos e de outros métodos (FOUCAULT, 2008, p. 256/257 grifos do autor).

Essa outra conduta, aqui é chamada de contraconduta, de revolta de conduta, enfim de resistências de conduta. Foucault (2008, p. 259) aponta que a maior delas no ocidente foi sem dúvida a reforma protestante de Lutero. Seriam revoltas específicas que num primeiro momento não seriam nem econômicas, nem macropolíticas. Mesmo que depois tudo isso seja levado em consideração. As observações de Foucault dizem respeito à especificidade não autônoma dessas resistências, que pouco a pouco vão deixando de ser puramente religiosas e passando a ser eminentemente políticas entre os séculos XVII-XVIII.

Um outro exemplo a ser destacado é quando a guerra se torna uma ética, um comportamento desejado do bom cidadão, como vemos ainda nos dias atuais com a obrigatoriedade do serviço militar. Não tardou surgir, para além da velha deserção-infração, uma nova forma chamada por Foucault de deserção-insubmissão, ou seja, uma contraconduta moral.

(...) essa recusa a empunhar as armas aparece como uma conduta ou uma contraconduta moral, como uma recusa da educação cívica, como uma recusa dos

19 Segundo Edgardo Castro, o poder pastoral é, em definitivo, uma técnica de individualização. Foi uma prática das comunidades monásticas que teve um importante desenvolvimento na literatura cristã dos primeiros séculos. (CASTRO, 2009, p. 334).

valores apresentados pela sociedade, como uma recusa, igualmente, de certa relação considerada obrigatória com a nação e com a salvação da nação, como certa recusa do sistema político efetivo dessa nação, como uma recusa da relação com a morte dos outros ou da relação com sua própria morte. Vocês estão vendo, portanto que temos aí o aparecimento de um fenômeno de resistência de conduta que já não tem, de modo algum, a forma da velha deserção e que tem certa analogia com certos fenômenos de resistência de conduta religiosa [que vimos na] Idade Média (FOUCAULT, 2008, p. 261/262).

O aparecimento de um fenômeno de resistência de conduta pode ser observado em outros exemplos, como o das sociedades secretas do século XVIII, em especial a franco-maçonaria. A mesma, como no exemplo anterior, possui sempre um aspecto de busca de outra conduta: “ser conduzido de outro modo, por outros homens, na direção de outros objetivos que não o proposto pela governamentalidade oficial, aparente e visível da sociedade” (FOUCAULT, 2008, p. 262).

Para Foucault são também exemplos de revolta de conduta (presentes no interior das instituições e práticas médicas) a recusa de se tomar certas medicações, mesmo que elas tenham sido prescritas por um médico, o uso de uma medicina alternativa, o uso de métodos que extrapolam a dita medicina tradicional. Ou a recusa explícita de seguir a conduta médica em prol de dogmas religiosos ainda presentes em nossa contemporaneidade. Não precisamos ir longe para perceber que o que Foucault toma como exemplo no século XVIII muitas vezes ainda faz sentido em nossa sociedade. O que torna entendível a ideia de que o autor busca no passado subsídios aos questionamentos que ele faz no presente. Da nossa parte, mesmo que utilizemos o recurso historiográfico para nutrir e promover nossa pesquisa, também estamos lidando com o presente.

Em seguida, o filósofo francês faz uma pequena reflexão sobre o uso do termo “revolta de conduta” para exemplificar, como foi feito até o momento, certas tramas específicas de resistências nos séculos XVII e XVIII. Ele reconhece que o termo “revolta” não o satisfaz por conter uma certa ambiguidade, algumas reações são tão sutis que não se encaixariam como sendo uma revolta, ou seja, o termo é demasiado preciso e forte ao mesmo tempo para designar certas formas de resistências. Deixando isso bem evidente como no exemplo das sociedades secretas e da mística da Idade Média.

As sociedades secretas do século XVIII não constituem revoltas de conduta, a mística da Idade Média, de que eu lhes falei a pouco, também não é exatamente uma revolta. Em segundo lugar, a palavra “desobediência” é, em compensação, uma palavra sem dúvida fraca demais, ainda que seja de fato o problema da obediência que está no centro de tudo isso. (...) os movimentos que procuro identificar aqui têm, com toda certeza, uma produtividade, formas de existência, de organização, uma consistência e uma solidez que a palavra puramente negativa de desobediência não abrangeria. ‘Insubmissão’, sim, talvez, se bem que neste caso se trate de uma palavra que é, de certo modo, localizada e vinculada à submissão militar (FOUCAULT, 2008, p. 264 grifos do autor).

Algumas formas de resistências não se enquadrariam como uma revolta, como também não seriam simples desobediências, apesar de que ao resistir estamos pondo em xeque a questão da obediência. Isso é lógico e plenamente visível, porém Foucault vai além e enfatiza o que ele chamou de “formas de existência”, ou seja, se propõe existir de outra forma, para além do que está determinado, legitimado. Chegamos então ao termo “insubmissão”, ou seja, não se submeter a tal conduta, por acreditar em uma outra forma de existência. Surge o termo “dissidência”, que apesar de cair como uma luva em alguns exemplos históricos de resistência, é considerado por Foucault como sendo demasiado localizado para generalizar inúmeros contextos.

O termo a ser adotado é, por conseguinte, *contraconduta*, que mostraria um sentido ativo para a palavra conduta, ou seja, “no sentido de luta contra os procedimentos postos em prática para conduzir os outros” (FOUCAULT, 2008, p. 266), sendo escolhido em contraposição ao termo “*inconduta*” que mostraria o sentido negativo dessa palavra. Assim sendo, a adoção dessa palavra *contraconduta* também, segundo Foucault, evitaria o que ele chamou de *substantificação*, ou seja, a concretização permitida pelo uso da palavra “*dissidência*”. Pois, nem todos os que resistem são em si dissidentes. Foucault cita o exemplo de um louco ou um delinquente que mesmo adotando uma postura de *contraconduta* não seriam em si um dissidente.

Em compensação, empregando a palavra *contraconduta*, é sem dúvida possível, sem ter de sacralizar como dissidente fulano ou beltrano, analisar os componentes na maneira como alguém age efetivamente no campo muito geral da política ou no campo muito geral das relações de poder. Isso permite identificar a dimensão, o componente de *contraconduta*, a dimensão de *contraconduta* que podemos encontrar perfeitamente nos delinquentes, nos loucos, nos doentes. Portanto, análise dessa imensa família do que poderíamos chamar de *contraconduta* (FOUCAULT, 2008, p. 266).

Foucault passa, então, a desenvolver a análise do que ele chamou de formas principais de *contraconduta* na Idade Média que redistribuíam, invertiam, anulavam ou desqualificavam parcial ou totalmente o poder pastoral. Ele cita em primeiro lugar, o ascetismo, pois ele romperia através de suas características estruturais, um dos pilares do pastorado que seria a obediência. O ascetismo não seria “literalmente estranho ao cristianismo, mas certamente estranho à estrutura de poder pastoral em torno do qual se organizava, tinha se organizado o cristianismo” (FOUCAULT, 2008, p. 274). Ao lançar sucessivamente desafios individuais, o ascetismo, segundo Foucault, acaba por sufocar a obediência, pois o que está no seu centro não é o poder pastoral e sim a superação dos exercícios de si sobre si.

Creio que a ascese é, em primeiro lugar, um exercício de si sobre si, é uma espécie de corpo a corpo que o indivíduo trava consigo mesmo e em que a autoridade de um

outro, a presença de um outro, o olhar de um outro é, se não impossível, pelos menos não necessário (...) é um caminho que segue uma escala de dificuldade crescente. (...) é uma forma de desafio interior, se assim podemos dizer, é também o desafio ao outro (FOUCAULT, 2008, p. 271).

O segundo elemento de contraconduta que Foucault analisa vai no caminho oposto ao da ascese, ou seja, esses exercícios praticados, tendo em vista um aperfeiçoamento espiritual. Ele passa a analisar as comunidades que se formaram durante a Idade Média, muitas delas radicais no seu anticlericalismo. Foucault cita o exemplo de Jan Hus, que questionava a autoridade dos padres para conduzir os fiéis, já que muitos desses padres estavam eles mesmos em “estado de pecado”, o que seria na perspectiva de Hus uma “heresia da obediência”, ou seja, obedecer a um pastor que deveria ser um referencial mas que é de fato infiel às próprias leis que prega.

Esses questionamentos ao poder sacramental dos padres se consolidam na recusa ao sacramento do batismo de crianças e a adoção de um batismo voluntário nos adultos membros da comunidade, como vemos claramente nos Anabatistas²⁰, que não só recusam essa autoridade dos padres tanto no que se refere ao sacramento do batismo, como também ao próprio ato de se confessar diante um clérigo. Outro elemento de contraconduta apresentado por Foucault é a Eucaristia, entendida nessas comunidades como “refeição comunitária, com consumo de pão e vinho, sem dogma da presença real” (FOUCAULT, 2008, p. 277), ou seja, percebe-se uma simplificação do sacramento católico para uma ceia em memória de Jesus Cristo.

O que ocorre nessas comunidades religiosas protestantes, segundo Foucault, é a mudança no dimorfismo clérigo-leigo para um outro dimorfismo: “eleitos-não eleitos”. E essa mudança estabelece uma exclusão da organização do poder pastoral, já que os “eleitos” não precisam ser conduzidos por um pastor e que os que não são considerados eleitos, não precisam dessa condução porque nunca conseguirão ser eleitos. Enfim, o que temos nessas comunidades é um princípio de igualdade absoluta entre seus membros. Todos são pastores ou padres de si mesmo, e todos os bens são partilhados e a riquezas usadas de forma comunitária.

O terceiro exemplo, apresentado por Foucault na aula de 01 de março de 1978 como uma forma de contraconduta que escaparia ao poder pastoral, seria a mística, aqui entendida como uma relação imediata de Deus à alma, ou seja, “a mística se desenvolve a partir de

20 Em duas notas de rodapé Foucault explica que os Anabatistas eram um movimento oriundo das chamadas Guerras dos Camponeses do século XVI no contexto da chamada Bauernkrieg (1524-1526) que adquiriu um caráter religioso a partir de 1525 sob a influência de Thomas Müntzer. O movimento defendia que as crianças não deveriam ser batizadas e sim quando se tornassem adultas (FOUCAULT, 2008, p. 293 e 332).

experiências e na forma de experiências absolutamente ambíguas” (FOUCAULT, 2008, p. 280). Havendo assim, um total afastamento da pastoral e de seu ensino, pois na mística o importante é o contato direto e, por assim, dizer imediato com Deus, que se dá pela experiência direta não determinada pelo pastorado.

O que importa não é tanto a explicação e sim o sentimento, a relação sem intermediários, que muitas vezes se manifesta pelo silêncio, pelo corpo que sente a presença do próprio Cristo, mesmo que não saiba explicar ou descrever. Foucault chega a afirmar que, na mística, “a ignorância é um saber, e o saber tem a própria forma da ignorância” (FOUCAULT, 2008, p. 281).

O quarto elemento apresentado por Foucault como um exemplo de contraconduta é o ato de ler as escrituras, sem o intermédio de um pastor. A leitura do texto bíblico é vista como uma peça fundamental de contraconduta, sendo um ato espiritual. O próprio fiel estaria diante da palavra de Deus, “que encontra, por conseguinte, nessa iluminação, sua lei e sua garantia” (FOUCAULT, 2008, p. 282).

O último elemento é a crença escatológica ou a ideia de que estar-se-ia vivendo os últimos tempos e que, por conseguinte, o verdadeiro pastor, no caso Cristo, estaria voltando e nesse sentido, não seria necessário seguir outros pastores. Outra visão de escatologia levaria os fiéis a acreditarem em um novo tempo que estaria por vir. Foucault exemplifica esse “terceiro tempo” como o derramamento do Espírito Santo em cada fiel. O primeiro tempo teria sido o de Abraão e o segundo seria do próprio Deus encarnado: Jesus Cristo.

Esses cinco elementos de contraconduta (ascese, comunidade, mística, escrituras, escatologia) que inicialmente não faziam parte do cristianismo, foram combatidos durante o período medieval, porém ao final desse período histórico, foram de uma certa forma introduzidos, reinterpretados e até reformulados pela própria Igreja. Foucault os qualifica de “elementos-fronteira”, já que esses não estão totalmente dentro, como também não totalmente fora.

Qual a razão de todos os exemplos de contracondutas apresentados minuciosamente por Foucault nessa aula específica do *Collège de France*? Ele explica primeiramente que os cinco elementos apresentados não estavam presentes no cristianismo enquanto organização pastoral; esses são, como já foi dito, elementos-fronteira, não estando absolutamente dentro nem absolutamente fora, até o momento em que foram assumidos pela Reforma Protestante e também pela Contrarreforma. Esses dois pontos reforçam uma ideia importante a ser desenvolvida, a de que a “luta não se faz na forma de uma exterioridade absoluta, mas sim na forma da utilização permanente de elementos táticos pertinentes na luta” (FOUCAULT, 2008,

p. 284). Evidenciando que a contraconduta está presente no mesmo espaço das relações de força, modificando-as, não de fora para dentro, mas como estratégias e táticas de dentro para dentro.

2.4 A governamentalização pastoral e a subjetivação cristã

Para se entender melhor a ideia de “governo dos homens” enquanto condução da conduta de alguém rumo a um determinado fim, retorna-se aqui à noção de pastorado, afim de compreender como funciona sua lógica, no sentido de uma tática ou estratégia a ser desenvolvida como técnica de poder. Foucault (2008, p.167) entende que o pastorado é um tipo de relação fundamental entre Deus e os homens e, sobretudo, teríamos entre os hebreus um melhor desenvolvimento dessa relação. Porém, o filósofo deixa claro que esta não foi a única, já que demonstra que entre os assírios e os egípcios se estabeleceu também uma espécie de pastorado.

(...) a ideia e a organização de um poder pastoral. Que, o rei, o deus ou o chefe seja, um pastor em relação aos homens, que são como seu rebanho, é um tema que encontramos com bastante frequência em todo o Oriente mediterrâneo. Encontramos no Egito, encontramos na Assíria e na Mesopotâmia, encontramos também e principalmente, claro, entre os Hebreus (FOUCAULT, 2008, p. 166).

Esse fato é importante, pois quebra a ideia de exclusividade desse poder pastoral a uma religião monoteísta e ou cristã. O termo “pastor” é reservado a Deus e com isso fica evidente e, por assim dizer, de que estamos falando nesse momento de uma relação essencialmente religiosa. Nesse sentido, o filósofo foi minucioso em demonstrar em suas notas de rodapé as passagens bíblicas (FOUCAULT, 2008, p. 179) que correspondiam a ideia de Deus ser o grande Pastor.

Os homens seriam o rebanho nessa relação pastoral em sua plenitude. O poder do pastor entre os hebreus é exercido sobre um rebanho e não sobre um território. Entende-se esse “rebanho” como sendo os homens obedientes a Deus. Um ponto destacado é o fato de que esse poder pastoral não é exercido sobre uma unidade territorial imóvel e sim sobre uma multiplicidade e principalmente que a mesma está em movimento ou deslocamento, de um povo ou rebanho que segue o seu líder ou pastor que lhes mostra o caminho a ser seguido.

Foucault (2008, p.170) mostra que esse poder pastoral entre os hebreus é fundamental, pois busca sempre fazer o bem (benfazejo), o pastor é amigo e generoso para com o seu rebanho, seu povo, já que seu objetivo maior é a salvação de todos. Entendendo por salvação o sentido de cuidado, de zelo e principalmente de meios de subsistência. Um “poder do cuidado”, do zelo, que exige e inspira confiança. O pastor deve cuidar coletivamente do

rebanho e individualmente de cada uma das ovelhas. Lógico que com esse duplo trabalho, o poder pastoral exige dedicação e um caráter de doação e entrega e porque não dizer, até mesmo de sacrifício.

Essa relação de Deus-pastor é essencial para Foucault, pois o pastor conduz seu rebanho para um lugar seguro, confiável, prometido. Outro aspecto é quanto a obrigação de salvar a todos e a cada um individualmente, ou seja, na hipótese de ter de deixar o rebanho para buscar uma ovelha descuidada. Temos aqui o famoso “paradoxo do pastor”: ele deve estar de olho em todas e particularmente em cada uma das ovelhas ao mesmo tempo (*omnes et singulatum*). O pastor eventualmente sacrificará todo o rebanho, para salvar apenas uma ovelha e eventualmente sacrificará a si mesmo por todo o rebanho, e esse “sacrifício de um pelo todo, sacrifício do todo por um, que vai estar no cerne da problemática cristã do pastorado” (FOUCAULT, 2008, p. 173). Foucault afirma que esse é o grande problema das técnicas de poder no pastorado cristão, como também nas técnicas de poder modernas.

Um dado importante deve ser evidenciado na aula de 15 de fevereiro de 1978 (curso *Segurança, território, população*) que se inicia com Foucault analisando a relação pastor-rebanho na literatura e no pensamento grego antigo. Aqui nos interessa particularmente o uso da metáfora pastoral por Platão e mais especificamente no *Político*, onde é respondido o questionamento se na política pode efetivamente corresponder a forma de relação pastor-rebanho. Na negativa de Platão, é mencionada as atividades que segundo ele se encaixariam nessa relação.

Se o rei for de fato definido como um pastor, por que não se dirá que o agricultor que alimenta os homens, ou o padeiro que faz o pão e que fornece alimento aos homens não são tão pastores da humanidade quanto o pastor do rebanho quando conduz as ovelhas nos pastos ou quando lhes dá de beber? O agricultor, o padeiro é um rival do rei, é pastor da humanidade. Mas o médico que trata os que estão doentes também é pastor, exerce função de pastor, o professor de ginástica, o pedagogo que cuida da boa educação das crianças, da sua saúde, do vigor do seu corpo, da sua aptidão, estes também são pastores e relação ao rebanho humano. Todos podem reivindicar ser pastores e, portanto, são rivais do homem político (FOUCAULT, 2008, p. 191).

Nota-se, segundo Platão, que tanto o professor quanto o pedagogo exercem a relação de pastorado. Esse exemplo é repetido várias vezes por Foucault, ao evidenciar a negativa de Platão ao caráter político do pastorado e, por assim dizer, “rebaixar” as atividades já descritas. “Todos esses podem ser, de fato, comparados a um pastor” (FOUCAULT, 2008, p. 195). Não aprofundaremos sobre a negativa de Platão, porém destacamos a ideia de que o exemplo do pastorado possa ser aplicado também aos profissionais da educação.

Foucault (2008, p. 196) deixa claro que a verdadeira história do pastorado, como um

tipo de poder específico sobre os homens, como modelo e matriz de procedimentos de governo, só começa no cristianismo. Eis aqui uma informação que tomaremos como justificativa para uma importante delimitação em nosso trabalho, a saber, o aprofundamento dessa governamentalização pastoral e da subjetivação cristã.

Segundo Senellart (2012), apesar de que a questão do cristianismo ocupa um lugar de destaque no trabalho de Foucault no final da década de 1970, sendo abordado por diversos pontos de vista, devemos considerar essas pesquisas como fragmentos de uma analítica das formas de produção de subjetividades. “É a historicidade do sujeito, não do cristianismo enquanto tal, que estaria no centro da reflexão de Foucault” (SENELLART, 2012, p. 73).

Foucault reforça a importância de se estudar o cristianismo, já que o pastorado é entendido dentro do contexto de uma religião que se constituiu enquanto Igreja (instituição) que ambiciona o governar dos homens desde a sua vida cotidiana até a salvação de toda humanidade. Está aí, segundo o filósofo francês, a definição da Igreja cristã. Mesmo sabendo que houve muitas mudanças, deslocamentos, transformações, Foucault reconhece que “o poder pastoral que se exerceu como poder é sem dúvida algo de que ainda não nos libertamos” (2008, p. 197). Pois a função do pastorado, na modernidade, foram assumidas por outras instituições.

Prado Filho ressalta que a individualização é uma das características mais marcantes do poder pastoral; a mesma foi incorporada de diversas maneiras em nosso cotidiano, através de práticas de governo da vida, dos corpos e das condutas. (PRADO FILHO, 2012, p. 112). Foucault descreve que, no pastorado, a individualização se configura como uma forma de poder absolutamente nova, que se dará através de uma identificação analítica, por uma rede de servidão, e pela produção de uma verdade interior (subjetivação). A história do pastorado cristão envolve todos os procedimentos de individualização do homem ocidental. É a história do sujeito:

A individualização no pastorado cristão vai se efetuar de acordo com um modo que é totalmente particular e que pudemos apreender justamente através do que dizia respeito à salvação, à lei e à verdade. É que, de fato, essa individualização, assim assegurada, pelo exercício do poder pastoral, já não vai ser definida pelo estatuto de um indivíduo, nem por seu nascimento, nem pelo brilho de suas ações. Vai ser definida de três maneiras. Primeiro, por um jogo de decomposição que define a cada instante o equilíbrio, o jogo e a circulação dos méritos e dos deméritos. Digamos que não é uma individualização de estatuto, mas de identificação analítica. Em segundo lugar, é uma individualização que vai dar não pela designação, pela marcação de um lugar hierárquico do indivíduo. Ela não vai se dar, tampouco, pela afirmação de um domínio de si sobre si, mas por toda uma rede de servidões, que implica a servidão geral de todo mundo em relação a todo mundo, e ao mesmo tempo a exclusão do egoísmo como forma geral, nuclear do indivíduo. É, portanto, uma individualização por sujeição. Enfim, em terceiro lugar, é uma individualização que não vai ser adquirida pela relação com uma verdade reconhecida [mas] que, ao contrário, vai ser

adquirida pela produção de uma verdade interior, secreta e oculta. Identificação analítica, sujeição, subjetivação - é isso que caracteriza os procedimentos de individualização efetivamente utilizados pelo pastorado cristão e pelas instituições do pastorado cristão (FOUCAULT, 2008, p. 242-243 grifos do autor).

Esse sujeito que é sujeitado em uma rede contínua de obediência e subjetivado, pela extração de sua verdade interior, é o que nos interessa particularmente nesse momento. Analisemos então a chamada “virtude da obediência”, tão presente no pastorado cristão. Foucault afirma que a relação entre a ovelha e aquele que a dirige é uma relação de dependência integral (FOUCAULT, 2008, p. 231). Essa dependência integral deve ser entendida como uma relação de submissão, pois aquele que é dirigido, deve aceitar essa situação e plenamente obedecer. Não se obedece porque está se cumprindo uma lei sagrada; se obedece porque está submetendo a um princípio que se aceita livremente. Destaca-se aqui o que é considerado como a “perfeição da obediência” (FOUCAULT, 2008, 233), ou seja, quando o obediente obedece a uma ordem vazia de sentido ou absurda. Tal é o ideal da obediência cristã de uma ovelha ao seu pastor.

Foucault compara a obediência cristã e o seu ideal de servidão integral à obediência grega na qual existe sempre uma finalidade no ato de obedecer. Entre os gregos, busca-se sempre um resultado via obediência. Destacamos aqui o exemplo dado pelo filósofo francês para esse tipo de obediência “quando alguém se submete a um professor de filosofia na Grécia é para poder chegar, num momento dado, a ser senhor de si, isto é, a inverter essa relação de obediência e a se tornar seu próprio senhor” (FOUCAULT, 2008, p. 234). Ao contrário, na obediência cristã o que se busca é o próprio ato de obedecer. Obediência gera obediência ou em outras palavras, gera um estado de obediência.

Impossível não se impressionar com essa constatação apresentada por Foucault. Tal é o estado de obediência encontrado no pastorado cristão: no sentido de uma prática que produz um sentimento de humildade. Aqui encontramos um elementantíssimo a ser melhor entendido, já que o mesmo está na base de toda a moral cristã. O pastor, ele mesmo, também se submete à obediência, quando recusa o pastorado ao qual fora designado por não querer comandar ninguém e, ao mesmo tempo, acaba por obedecer ao renunciar a sua própria recusa por humildade e obediência e aceita o pastorado:

Ser humilde não é saber que se pecou muito, ser humilde não é simplesmente aceitar que qualquer um dê ordens e submeter-se a elas. Ser humilde, no fundo, é principalmente saber que toda a vontade própria é uma vontade ruim. Se, portanto, a obediência tem um fim, esse fim é um estado de obediência definido pela renúncia, a renúncia definida a toda vontade própria. A finalidade da obediência é mortificar sua vontade, é fazer que sua vontade como vontade própria morra, isto é, que não haja outra vontade senão a de não ter vontade (FOUCAULT, 2008, p. 235).

Esse princípio fundamental da subjetividade cristã nos leva ao curso de 1980 intitulado *Do Governo dos Vivos*, mais especificamente à aula de 19 de março de 1980, na qual encontraremos um estudo detalhado sobre a chamada “direção de consciência” e as práticas ligadas à vida monástica do cristianismo primitivo. Foucault afirma que o objetivo da vida monástica é a vida perfeita e que está de acordo com a definição de vida filosófica na perspectiva dos filósofos antigos. “Ser monge e ser filósofo era a mesma coisa” (FOUCAULT, 2014b, p. 236).

Uma explicação necessária é sobre qual tipo de vida monástica estamos nos referindo e na qual nos aprofundaremos. Existe a vida monástica dos solitários ou semissolitários, como por exemplo os monges que vivem no deserto e a vida monástica vivida em comunidades ou os chamados cenóbios (FOUCAULT, 2014b, p. 238). Aqui temos a grande contribuição do monge francês João Cassiano e de sua obra *Instituições cenobíticas* que foi analisada por Foucault no curso em questão. Nosso fio condutor continua sendo a questão da obediência enquanto princípio da subjetividade cristã e de como esse processo de subjetivação contribuiu para a construção da subjetividade ocidental.

Ao se candidatar a vaga de monge, era necessário a passagem por três momentos sucessivos e, por assim dizer, decisivos na vida do futuro monge. O primeiro diz respeito a uma espécie de estágio de humilhação, que consiste em ficar por dez dias à porta do mosteiro, sendo desprezado por todos, ao ponto de que o mesmo chega a sofrer injúrias e censuras, rejeição e desprezo, por parte de todos os membros da comunidade (FOUCAULT, 2014b, p. 239). O objetivo por trás desse estágio de humilhação seria provar a perseverança do candidato, já que o mesmo poderia ir embora a qualquer momento durante esses longos dez dias. Para celebrar a passagem para dentro do mosteiro, o postulante deve renunciar às riquezas, aqui simbolizadas pelo ato de se despir de todas as suas roupas e vestir pela primeira vez a túnica do mosteiro (FOUCAULT, 2014b, p. 240).

O segundo estágio é ainda mais longo, geralmente de um ano e consiste em uma “fase de preparação” em um ambiente que apesar de estar dentro da propriedade do mosteiro, se configura como uma casa de hóspedes ou de acolhida. Isso tem um simbolismo ao demonstrar ao postulante que, apesar de ele ter adentrado nessa nova vida, ele ainda permanece na condição provisória.

Todos os autores dessa época concordam: ninguém pode se tornar monge, ninguém pode ser um bom monge, ninguém pode escapar dos perigos da queda e da recaída, se não for dirigido e se não tiver uma relação fundamental com um diretor. Não há vida monástica sem direção, e a *História lausíaca* lembra esse texto dos *Provérbios* que será citado infundamente: ‘Os que não dirigidos caem como folhas mortas’ (FOUCAULT, 2014b, p. 238-239 grifos do autor).

O terceiro estágio consiste em fazer parte de um grupo menor (dez pessoas) confiados a um ancião que é o seu formador, com a autoridade de dirigi-lo e governá-lo por tempo indeterminado, ensinando-o a obediência. No primeiro estágio, o que está à prova é a paciência do futuro monge. Já no segundo estágio a prova gira em torno da capacidade de servidão, submissão, e até mesmo o sentido de escravidão.

Destaca-se aqui a postura desse formador. O mesmo é escolhido entre os monges mais velhos, e por isso com muita experiência na vida cenobítica. Esse formador tem um objetivo previamente determinado: ensinar ao noviço a vencer a suas vontades, através de ordens que na maioria das vezes consistia em algum tipo de provocação ou provação, de acordo com a índole do futuro monge. Esse ensino visa literalmente a busca da obediência.

Encontra-se, portanto, um dos princípios fundamentais para a subjetivação cristã como pilar da subjetividade ocidental, a saber: “dizer tudo de si mesmo, não querer nada para si, obedecer em tudo” (FOUCAULT, 2014b, p. 241). Obedecer e dizer o que se é. Uma obediência exaustiva ao outro, perfeita e, por assim dizer integral. Segundo Foucault, no pastorado, a obediência é um estado no qual se permanece até o fim da vida. Ou seja, a obediência se transforma em uma virtude que acompanha quem a exerce com perfeição, mesmo que isso signifique obedecer a ordens absurdas ou tenham sido proferidas muitas vezes por mestres rabugentos, injustos e até incultos. O reconhecimento está no ato de obedecer e não de quem ordena (FOUCAULT, 2014, p. 244). Fica sempre a ideia de que falta um objetivo para o ato de obedecer. A resposta a esse questionamento é de que o produto da obediência é a própria obediência, não existindo assim um telos ou uma exterioridade. Obedecer é uma maneira de ser.

[...] Ou digamos ainda que a obediência é, ao mesmo tempo, a condição para que a direção funcione e o objetivo da direção. Obediência e direção devem, portanto, coincidir, ou antes, há uma circularidade da obediência e a direção. Se há direção é, evidentemente, porque você é obediente. A *probatio* à porta do mosteiro comprova isso: você mostrou que era capaz de obedecer. Durante todo o tempo da formação você obedece. E ao cabo da formação, você é obediente. Esse círculo direção-obediência é fundamental (FOUCAULT, 2014b, p. 246).

Enfim, a obediência pode ser caracterizada por três elementos: *subditio*, *patientia* e *humilitas* ou seja submissão, passividade e humildade. Foucault afirma que a submissão expressa a ideia de querer o que o outro quer. A passividade deve ser entendida como uma não-resistência, uma passividade absoluta, uma verdadeira inflexibilidade em relação a tudo, docilidade (FOUCAULT, 2014, p. 247). Por último, temos a humildade, aqui entendida como uma relação consigo mesmo, ou seja, na atitude de se colocar na condição de obedecer e

servir ao outro em qualquer situação. É ser inferior e mais precisamente, é desqualificar a própria vontade. Temos assim, a estrutura da obediência (*oboedientia*) uma forma de relação com outros (*subditio*), uma atitude para com o mundo exterior (*patientia*) e uma relação consigo (*humilitas*). Essas informações são importantes, já que a chamada “virtude da obediência” extrapola os muros dos mosteiros cenobíticos para se fazer presente como elemento fundamental no pastorado cristão, instaurando assim um tipo de “relação de obediência individual, exaustiva, total e permanente” (FOUCAULT, 2008, p. 242).

2.5 O governo das crianças e a revolução da escola moderna

Na aula de 08 de março de 1978 (*Segurança, território, população*), Foucault nos apresenta uma observação que aqui nos interessa de maneira particular. Afirma que o século XVI apresenta um complexo fenômeno em relação ao pastorado cristão. Ao invés de desaparecer totalmente, houve justamente o contrário, uma intensificação de suas formas espirituais, sua extensão e de sua eficiência. Aqui nos interessa a ideia de condução dos homens fora da instituição religiosa, o que se configura como um problema de conduta, mais especificamente, ainda segundo nosso recorte, a questão da educação das crianças, a condução de si mesmo, a condução da família e a função que a filosofia exerce nesse processo. A pergunta fundamental a ser respondida é: “como se conduzir? Como conduzir a si mesmo? Como conduzir os filhos? Como conduzir a família?” (FOUCAULT, 2008, p. 308).

Segundo Foucault, o século XVI se configura como o início do que ele designou a “era das condutas, na era das direções, na era dos governos” (FOUCAULT, 2008, p. 309). E no centro de tudo isso, tem-se o problema da instituição das crianças, de sua conduta e por assim dizer de sua educação. Foucault é claro ao afirmar que esse problema adquiriu uma dimensão maior, justamente porque estava no ponto de cruzamento de diferentes formas de condução.

É o problema da instituição das crianças. O problema pedagógico: como conduzir as crianças, como conduzi-las até o ponto em que sejam úteis à cidade, conduzi-las até o ponto em que poderão construir sua salvação, conduzi-las até o ponto em que saberão se conduzir por conta própria. – é esse problema que foi sobrecarregado e sobredeterminado por toda uma explosão do problema das condutas no século XVI. A utopia fundamental, o cristal, o prisma através do qual os problemas de condução são percebidos é o da instituição das crianças (FOUCAULT, 2008, p. 310).

Na sequência dessa afirmação, o filósofo francês deixa de lado e prefere não desenvolver um longo trecho no manuscrito da presente aula, que só foi conhecido com a publicação posterior da mesma. Diferentemente do próprio pensador, analisamos esse trecho, por entender que o mesmo é de uma certa forma, uma síntese do caminho percorrido nesse

segundo capítulo. Deixemos isso mais claro.

Foucault afirma que o homem ocidental é individualizado pelo pastorado, lhe fixando uma identidade eterna, sujeitando-o a uma rede de obediência incondicionais e lhe produzindo uma verdade interior. Esse processo de individualização feito pelo pastorado cristão é realizado à custa da produção de uma subjetividade, ou seja, é fruto de um processo de subjetivação. “É preciso tornar-se sujeito para tornar-se indivíduo (todos os sentidos da palavra sujeito). Ora, na medida em que era fator e agente de individualização, o pastorado criava um formidável apelo, um apetite de pastorado: como se tornar sujeito sem ser sujeitado?” (FOUCAULT, 2008, p. 310). Ao retornar ao manuscrito Foucault reconhece que precisa delimitar melhor essa problemática e direciona a aula para a questão da razão governamental.

Procurou-se mostrar até aqui que a subjetivação cristã exerceu um papel fundamental na construção da subjetividade ocidental e, por isso, exige-se uma delimitação em nosso estudo sobre a subjetivação a partir do pensamento de Foucault, ou seja, escolheu-se aprofundar somente no que consistiu ser uma analítica da subjetivação cristã, tomando como base os cursos do Collège de France *Segurança, território, população* de (1978), e o curso de 1980, *Do governo dos vivos*, mais especificamente no que consistiu a chamada “virtude da obediência”, aqui entendida como elemento essencial do processo de subjetivação do pastorado.

Nesse processo de aprofundamento da subjetivação cristã, constata-se a necessidade de aprofundamento no conceito de governo/governamentalidade. E por esses deslocamentos estratégicos, temos uma possibilidade de nova chave de leitura: o governo das crianças. A nota de rodapé referente ao trecho em que Foucault cita a chamada “instituição da criança” no curso de 1978, nos remete ao historiador e medievalista francês Philippe Ariès, contemporâneo de Foucault e autor da obra *História social da criança e da família* (1986), pois a nota do editor do curso Michel Senellart coloca como possibilidade de que o pensador francês estivesse fazendo alusão ao trabalho de Ariès. Aparentemente, Foucault não desenvolveu pesquisas sobre a questão da infância, apesar de, como ficou demonstrado acima, esse tema tenha sido citado, mesmo que de forma tangencial.

Concordamos com Haroldo de Resende quando este afirma que é possível pensar a infância a partir e com Foucault, sendo possível encontrar ferramentas conceituais, que “permitam interrogar os modos de construção da infância, a invenção do sujeito infantil e de toda a parafernália disciplinar e dos mecanismos que põem em funcionamento a máquina que governa a infância em nossa sociedade” (RESENDE, 2015, p. 8). Nesse sentido, dialogaremos

com diversos autores que partilham do arcabouço teórico foucaultiano para problematizar a questão da infância e do seu governo.

Segundo Philippe Ariès (1986, p. 10), durante o longo período medieval, definir o que caracterizava a infância era algo extremamente complexo. A sociedade europeia, em geral, via muito mal a criança e ao adolescente; a duração dessa fase da vida era reduzida ao ponto de serem tratados como sendo adultos em miniatura, e isso significava que a transmissão dos valores não era assegurada e, muito menos, controlada pela família.

Esses pequenos seres conviviam com os adultos e com eles garantiam sua aprendizagem. E por mais estranho que possa parecer para os dias atuais, a criança no período medieval, só recebia algum tipo de sentimento afetivo, mesmo que superficialmente, em seus primeiros anos de vida, (tempo da paparicação), o que leva Ariès a afirmar que, quase sempre, elas permaneciam no anonimato, pouco importavam o seu nome, seu batismo, sua vida (ARIÈS, 1986, p. 10).

O que nos interessa particularmente nesse relato sobre a história social das crianças a partir das pesquisas de Philippe Ariès, é justamente o processo que levou ao surgimento ou descobrimento da infância como o conhecemos na contemporaneidade e, principalmente, entender os fatores que levaram a consolidação da mentalidade que temos atualmente sobre a infância e seus cuidados educacionais. Estamos nos referindo à instituição que influenciou toda a maneira com que se passou a ver a infância, a saber: o surgimento da escola moderna: o colégio. (ARIÈS, 1986, p. 171).

Quando nos referimos à escola medieval, não estamos querendo falar exclusivamente das instituições de ensino ligadas à igreja, como as escolas monásticas, paroquiais e catedrais, e sim da multiplicação de estabelecimentos de ensino laico, que, em um primeiro momento, nem carteiras ou bancos existiam, onde os alunos geralmente sentavam no chão forrado de palha e ali estudavam sem nenhuma divisão em salas de aula ou da formação de turmas por faixa etária. Não era estranho que em um mesmo ambiente pudessem assistir a mesma aula, pessoas entre 10 e 20 anos ou mais (ARIÈS, 1986, p. 167).

Essa escola medieval foi substituída por uma outra instituição de ensino, que originalmente nasce como asilo para estudantes pobres, administrados por ordens religiosas e mantidos por doações (Século XIII). A partir do século XV, essas instituições se expandiram até se tornarem estabelecimentos não só de ensino, mas de vigilância, controle e enquadramento dos jovens. Eram os colégios modernos. Aqui um elemento precisa ser destacado: a influência e a inspiração das antigas fundações monásticas do século XIII (dominicanos e franciscanos) que “conservavam os princípios da tradição monástica, mas

havia abandonado a clausura, a reclusão, e tudo o que restava do cenobitismo original. É certo que os estudantes não estavam comprometidos por nenhum voto, mas durante os seus períodos de estudo, eles eram submetidos ao modo de vida particular dessas novas comunidades” (AIRÈS, 1986, p. 170).

Nos colégios a inspiração monástica se fazia presente de maneira contundente, porém sem um apelo religioso aparente. Durante o século XVI, essas instituições se tornaram essenciais no contexto social. Eram lugares onde se privilegiava a disciplina, com enfoque na formação moral e intelectual. Havia uma preocupação por parte dos educadores em disciplinar o corpo como também o espírito dos alunos.

Sua missão não consistia apenas em transmitir, como mais velhos diante de companheiros mais jovens, os elementos de um conhecimento; eles deviam, além disso, e em primeiro lugar, formar os espíritos inculcar virtudes, educar tanto quanto instruir (...) esses educadores eram responsáveis pela alma dos alunos (...) era um dever também usar sem indulgência culpada de seus poderes de correção e punição, pois isso envolvia a salvação da alma das crianças, pelas quais ele eram responsáveis perante Deus (AIRÈS, 1986, p. 180).

Impossível não relacionar a pesquisa histórica de Philippe Ariès, em sua obra de 1973, com a análise foucaultiana apresentada no livro *Vigiar e punir* (1975). Mesmo que Michel Foucault não tenha focado diretamente a instituição escolar e sim o nascimento das prisões, é possível estabelecer um paralelo entre os dois autores para além de sua contemporaneidade. Como também é plenamente possível extrair da análise feita por Foucault, uma leitura que isole ou priorize a instituição escolar.

Tomemos como exemplo a terceira parte do livro *Vigiar e punir*, intitulado de “disciplina”, e veremos que a instituição escolar é citada várias vezes, como também ao fazermos uma leitura atenta das notas de rodapés, encontraremos o nome de Ariès como referência de suas análises (FOUCAULT, 2014a, p. 139). Tais constatações reforçam a ideia de que o caminho daqui em diante é o de pensar, “com” e “a partir” de Foucault, o governo das crianças na instituição escolar. Foucault afirma que os métodos que permitem o controle minucioso das operações dos corpos e que lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, que fabricam corpos dóceis, obedientes e úteis e podem ser chamados de “disciplina” (FOUCAULT, 2014a, p.134).

Segundo Acácio Augusto, a escola é o lugar da disciplina, servindo tanto para ensinar a obedecer às regras, como para seguir conhecimentos determinados por padrões curriculares. Os antigos castigos físicos e humilhações, tão comuns na época descrita por Philippe Ariès e Michel Foucault, ainda fazem parte do imaginário de alguns professores saudosos do tempo da palmatória, quando a “autoridade do professor era amada e temida, e cada aluno via nele

uma poderosa autoridade moral capaz de castigá-lo e, ao mesmo tempo, um benfeitor que zelava por sua boa formação” (ACACIO AUGUSTO, 2015, p. 15).

No momento não se vislumbra a possibilidade de retorno dessas ou quaisquer práticas que envolvam castigos físicos no ambiente escolar. Porém, não seria estranho afirmar que as escolas atualmente estabelecem outras maneiras de equacionar o problema da indisciplina dos alunos, seja pelo processo de militarização mais evidente das escolas, via convênio com instituições militares diversas, ou de forma isolada por parte de professores que se utilizam do grito para conseguir seu respeito ou através da velha “virtude da obediência”, que permanece sendo ensinada até os dias atuais.

No exato instante em que o aluno se viu mais livre dos castigos disciplinares, ele passou a avaliar, racionalmente, que cometer uma indisciplina lhe será desfavorável, não pela punição que viria da autoridade superior, mas pela revelação de sua falha e de como isso pode lhe anunciar, no futuro próximo, a vida de perdedor. Ensina-se, além da obediência, a operação de um cálculo racional de perdas e ganhos que o aluno levará para sua vida adulta como referência de sua conduta parametrada pelo sucesso. Se a escola continua sendo o local onde se ensina obediência aos futuros cidadãos de bem, hoje, suas reformas apontam para uma conduta obediente e eficiente com referência aos investimentos em capital humano (ACACIO AUGUSTO, 2015, p. 21).

Não há dúvidas que a escola, ao se tornar acessível a todos, tornou-se um espaço mais democrático. Porém esse processo de inclusão não eliminou o dispositivo disciplinar e, ao contrário, podemos constatar que houve justamente uma expansão, modernização e diversificação do controle. “Essa forma de garantir a vigilância de todos nos mesmos tempos e espaços pode ser vista até hoje nas escolas que temos – escolas que não perderam as características, os objetivos e a roupagem postos pela modernidade” (RECH, 2013, p. 29).

Segundo Veiga-Neto, pode-se dizer que toda e qualquer ação educativa é, de princípio, incluyente; sempre que se educa alguém é para que ele seja colocado no interior de um grupo social. Seja para o bem, seja para o mal (VEIGA-NETO, 2015, p. 55). Nesse sentido, a escola que temos talvez não seja ou esteja da maneira que queremos ou desejamos, porém não podemos negar que a mesma esteja no centro das estratégias que visam governá-las, investindo em sua capacitação para que produzam as crianças adequadas às configurações dominantes das sociedades do presente (BUJES, 2015, p.263).

No percurso trilhado até aqui percebe-se que para Foucault, as resistências são possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício (FOUCAULT, 1988, p. 91). Elas não podem ser pensadas enquanto uma substância e tal como o poder não devem ser entendidos como uma entidade que possua vida própria, mas como estratégias, mecanismos que, segundo ele, estariam em toda parte. Essa onipresença do poder e conseqüentemente das resistências, não se dá pelo fato de o poder englobar tudo e sim por emanar de todos os lugares.

Não se consegue estar fora das relações de poder, não temos como escapar simplesmente a elas ou deixar que dominem sem que se formem, nesse processo, os chamados “pontos de resistência”, que também estão em todas as partes, não atuando de fora para dentro ou de dentro para fora e sim, de dentro para dentro. Da mesma forma que existem inúmeros pontos de poder, numa imensa e complexa rede onde todos estamos direta ou indiretamente envolvidos formando a chamada “microfísica do poder”, existiria um grande adversário ou alvo a ser vencido na luta ou jogo do poder: A resistência.

Estaríamos então, em uma batalha ou luta constante. Foucault (1995, p. 245) usa o termo agonismo, para exemplificar “uma relação que é ao mesmo tempo de incitação e de luta”. Se a mesma existe, é porque a situação está em aberto e, como tal, reforça a ideia de possibilidade para além de um estado de dominação no qual não existiria qualquer possibilidade de lutas. As lutas contra a sujeição e a submissão da subjetividade seriam as que mais representariam esse nosso momento histórico. Adverte, porém, que isso não significa que as outras lutas (dominação e exploração) não sejam importantes, ou que já não são travadas atualmente. Foucault também deixa claro que as lutas contra a sujeição não são exclusivas dos dias atuais.

Foucault utiliza a expressão “uma ação sobre ações” sejam elas eventuais, futuras ou atuais. As relações de poder são exercidas como uma “condução de condutas”, levando em consideração toda a complexidade do termo conduta, tanto dos outros, como de si mesmo. É nesse contexto, que se evidencia o sentido de “governo”, como a condução da conduta dos outros ou de si. Ou seja, governar é conduzir a conduta de alguém através de diversos mecanismos ou a própria conduta através das possibilidades abertas.

O termo “governo”, tal como utilizado por Foucault, leva em consideração os diversos sentidos que o mesmo possuía no século XVI. “Maneira de dirigir a conduta dos indivíduos

ou dos grupos: governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes” (FOUCAULT, 1995, 244). Prioriza-se aqui, o entendimento do chamado governo das crianças, por entendermos que nele está uma chave de leitura a ser explorada em relação à instituição escolar. Evidencia-se também, a introdução de um elemento essencial a ser analisado para compreensão das relações de poder e conseqüentemente das resistências: a “liberdade”, definida como condição necessária para o desenvolvimento das relações de poder e coextensivamente da resistência. Não se trata de uma liberdade abstrata ou metafísica, mas de uma liberdade concreta e existencial. Uma liberdade, que se desenvolve dentro da realidade historicamente construída, de uma experiência existencial que permanece ainda em aberto, possível de ser mudada e transformada.

Se a experiência permanece em aberto é possível pensar uma outra conduta, uma “contraconduta”, ou seja, um sentido “ativo” do termo conduta, que está para além do ato de somente desobedecer, recusar, desistir. O que se propõe é compreender a contraconduta como uma prática para existir de outra forma, independente do que está determinado ou legitimado. É, eventualmente querer ser governado de uma outra maneira, se conduzir por outros caminhos, reinventar-se.

Foucault (2008, p. 266) indica que as lutas travadas enquanto contracondutas em relação ao poder pastoral nos movimentos de Reforma Protestante seriam exemplos de lutas por uma nova forma de subjetividade. Foucault suspeita e demonstrando sua suspeita de que as lutas contra a sujeição e por uma nova forma de subjetividade ainda prevalecem no momento atual. Alguns componentes históricos ou formas de contraconduta pastoral foram analisados exaustivamente (o ascetismo, as comunidades, a mística, as escrituras e crença escatológica). Tais elementos não devem ser interpretados como uma receita a ser seguida e sim como exemplo de elementos-fronteira que “não cessaram de ser reutilizados, reimplantados, retomados num sentido e em outro” (FOUCAULT, 2008, p. 283).

A lógica do poder pastoral foi outro elemento que foi desenvolvido no decorrer desse segundo capítulo de nossa investigação. Um ponto destacado é o fato de que o poder pastoral não é exercido sobre uma unidade territorial imóvel e sim sobre uma multiplicidade em movimento ou deslocamento, de um povo ou rebanho que segue o seu líder ou pastor que lhes mostra o caminho a ser seguido. O pastor deve cuidar coletivamente do rebanho e individualmente de cada uma das ovelhas. Temos aqui o famoso “paradoxo do pastor”: ter que está de olho em todas e particularmente em cada uma das ovelhas ao mesmo tempo (FOUCAULT, 2008, p. 173).

Segundo Foucault (2008, p. 196), a verdadeira história do pastorado, como um tipo de

poder específico sobre os homens, como modelo e matriz de procedimentos de governo, só começa no cristianismo. Interessa-nos a ideia de obediência individual, exaustiva, total, permanente. Foucault descreve que a individualização se configura como uma forma de poder absolutamente nova, que se dará através de uma identificação analítica, por uma rede de servidão, e pela produção de uma verdade interior (subjetivação).

No tocante ao sujeito que é sujeitado por rede contínua de obediência e subjetivado pela extração de sua verdade interior, interessa-nos particularmente a “virtude da obediência”, tão presente no pastorado cristão. Esta dependência integral deve ser entendida como uma relação de submissão, pois aquele que é dirigido, deve aceitar essa situação e plenamente obedecer sem questionar. Obediência gera obediência ou em outras palavras, gera um estado de obediência (FOUCAULT, 2008, p. 234). Esse princípio fundamental da subjetividade cristã nos leva ao curso de 1980 intitulado Do governo dos vivos, mais especificamente na aula de 19 de março de 1980, onde encontraremos um estudo detalhado sobre a chamada “direção de consciência” e as práticas ligadas à vida monástica do cristianismo primitivo. Encontra-se, portanto, um dos princípios fundamentais para a subjetivação cristã como pilar da subjetividade ocidental, a saber: “dizer tudo de si mesmo, não querer nada para si, obedecer em tudo” (FOUCAULT, 2014b, p. 241).

Segundo Foucault, a obediência é um estado no qual se permanece até o fim da vida. Ou seja, a obediência se transforma em uma virtude que acompanha quem a exerce com perfeição, mesmo que isso signifique obedecer a ordens absurdas ou que tenham sido proferidas por mestres rabugentos, injustos e até incultos. Fica sempre a ideia de que falta um objetivo para o ato de obedecer. Neste sentido, entende-se que o produto da obediência é a própria obediência, não existindo assim um telos ou uma exterioridade. Obedecer é uma maneira de ser.

O homem ocidental é individualizado pelo pastorado. Este lhe fixa uma identidade eterna, sujeitando-o a uma rede de obediência incondicionais e lhes produzindo uma verdade interior. Esse processo de individualização feito pelo pastorado cristão é realizado à custa da produção de uma subjetividade, ou seja, é fruto de um processo de subjetivação. A subjetivação cristã exerceu um papel fundamental na construção da subjetividade ocidental. Nesse processo de aprofundamento da subjetivação cristã, justifica-se a necessidade de aprofundamento do conceito de governo/governamentalidade. E deslocamentos estratégicos, temos uma nova chave de leitura: o governo das crianças. Nesse sentido, dialoga-se com diversos autores que partilham do arcabouço teórico foucaultiano para problematizar a questão da infância e do seu governo.

Capítulo 3

AS LENTES FOUCAULTIANAS NA ANÁLISE DO ENSINO DE FILOSOFIA EM UMA ETI

*Agora pode tomar banho,
 Agora pode sentar pra comer,
 Agora pode escovar os dentes,
 Agora pega o livro, pode ler,
 Agora tem que jogar videogame,
 Agora tem que assistir TV,
 Agora tem que comer chocolate,
 Agora tem que gritar pra valer,
 Agora pode fazer a lição,
 Agora pode arrumar o quarto,
 Agora pega o que jogou no chão,
 Agora pode amarrar o sapato,
 Agora tem que jogar bola dentro de casa,
 Agora tem que bagunçar,
 Agora tem que se sujar na lama,
 Agora tem que pular no sofá!
 É sinal de educação,
 Fazer sua obrigação,
 Para ter o seu direito de pequeno cidadão.
 (Pequeno Cidadão – Arnaldo Antunes e Antônio Pinto)*

Nesse terceiro momento da investigação, compete retornar ao nosso ponto de partida de uma forma diferente, munidos agora de ferramentas conceituais encontradas no pensamento foucaultiano. As dificuldades, contradições e impasses de nossa prática docente, nos motivou no desenvolvimento de uma problemática que desse conta das inquietações juntos a nossa experiência educativa com o Ensino de Filosofia no fundamental em uma ETI.

A escola é nosso cenário singular, pano de fundo de nossa reflexão. Diante da problemática levantada no primeiro capítulo, busca-se entender o papel que a disciplina de Filosofia desempenha nesse ambiente específico. Depois, o foco passa a ser a compreensão das pequenas desobediências evidenciadas entre professores e principalmente dos alunos frente as contradições e impasses vivenciados na escola. Isso nos leva a pensar possibilidades para o ensino de filosofia no fundamental, através de diálogos teóricos com autores que desenvolveram direta ou indiretamente essa temática.

Enfim, busca-se um posicionamento crítico para o Ensino de Filosofia no Ensino Fundamental, que leve em consideração a realidade concreta da escola, o comportamento e atuação de alunos e professores de Filosofia em uma relação que pressuponha a interação desses dois atores em conjunto.

3.1 Escola: da fábrica de corpos dóceis a formação de subjetividades

Verifica-se que a educação de tempo integral implantada na ETI analisada em Palmas, transita entre a disciplinarização característica das instituições escolares modernas e a inclusão de novos saberes voltados em síntese para construção de uma “educação que valorize os aspectos culturais, artísticos, esportivos, o lazer, a educação para o trabalho e a interação com o meio ambiente” (PALMAS, 2007, p. 22). Esse evidente paradoxo nos revela que a parte disciplinar ainda hoje exerce uma função central nas instituições de ensino, ainda que as mesmas sejam vistas como inovadoras e emancipadoras.

Em sua obra *Vigiar e punir*, Foucault afirma que a disciplina “fabrica” indivíduos. Ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objeto e como instrumento de seu exercício (FOUCAULT, 2014a, p. 167). Como já foi dito, na escola analisada existe uma grande preocupação com a disciplina, visivelmente demonstrada, pela exigência constante de filas em cotidiano escolar (entrada, ida ao banheiro, almoço, lanche, retorno para as salas de aulas após o recreio, horário de saída etc.). Observa-se fenômeno semelhante em épocas passadas.

A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão de assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente (FOUCAULT, 2014a, p. 144).

Os professores se apropriam dessa técnica disciplinar e chegam a estabelecer vários critérios para a determinação do lugar de cada estudante na fila, seja através da simples constatação da estatura, dispondo assim os menores na frente e os maiores atrás, seja pela utilização de critérios de comportamento e disciplina, ou ainda por ordem alfabética. Mesmo que um professor não goste de utilizar esse procedimento disciplinar, o que não é visto com bons olhos pela gestão da escola e por parte dos demais professores, uma desobediência perceptível é deixar que os próprios alunos se organizem conforme desejarem.

Um fato observado durante a pesquisa, está relacionado a um comportamento durante o recreio na quadra, principalmente entre os estudantes mais jovens, chegando no máximo até as turmas do 6º ano (alunos de faixa etária de 11 anos). Desde o 1º ano os estudantes são submetidos ao ordenamento das filas, chegando ao ponto de disputar um bom lugar na mesma, o que frequentemente gera brigas para definir quem deve ficar em primeiro lugar. Nesse sentido, muitos chegam a deixar suas mochilas dispostas na posição em que desejam

ficar na fila e então temos uma imensa fileira de mochilas dispostas à espera de seus donos que passam a aproveitar o momento de intervalo, ou que permanecem “vigiando” seu lugar.



Figura 1 - Vigiando as mochilas

Essa disputa por um bom lugar na fila, mesmo quando os estudantes estão liberados para brincar (1 hora de intervalo), demonstra claramente os resultados das técnicas disciplinares ao longo dos séculos no cotidiano escolar. “A tática disciplinar se situa sobre o eixo que liga o singular e o múltiplo. Ela permite, ao mesmo tempo a caracterização do indivíduo e a colocação em ordem de uma multiplicidade dada” (FOUCAULT, 2014a, p. 146).

Na sala de aula, também ocorre uma certa hierarquização do saber, quando os alunos considerados mais “disciplinados” e obedientes acabam sendo colocados nos primeiros lugares, com a justificativa que os mesmos são os mais focados e assim aprenderiam mais, devido a sua posição nos chamados mapas de sala, ou seja, organização do espaço da sala de aula e posição dos estudantes, determinados pelo “olhar cuidadosamente classificador do professor” (FOUCAULT, 2014a, p.144), e às vezes pela própria orientação educacional.

Essa organização do espaço da sala é justificada por parte dos professores, pela possibilidade de visualização imediata dos alunos considerados problemáticos e indisciplinados, dispostos ao fundo da sala, e, ao mesmo tempo, pela possibilidade de focar nos alunos “mais interessados” dispostos nas fileiras da frente. “Cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo” (FOUCAULT, 2014a, p. 140). No entanto, não podemos generalizar tal procedimento, pois muitos estudantes realmente preferem sentar-se ao fundo

da sala, mesmos sendo considerados bons, ou como eles mesmos preferem dizer, sentar no “fundão”. Tal atitude às vezes são interpretadas pelos professores, como se essas crianças ou adolescentes estivessem “se perdendo” ou, em outras palavras, estejam se envolvendo com “más companhias” dentro da própria sala.

Muitos professores preferem direcionar suas atenções somente aos estudantes mais disciplinados ou interessados. Esses estudantes, acabam recebendo uma atenção especial do professor. Uma das justificativas mais comuns para essa classificação diz respeito a opinião de que a escola oferece demais para aqueles que não estão interessados, disciplinados, obedientes o suficiente. “Lugares determinados se definem para satisfazer não só a necessidade de vigiar, de romper as comunicações perigosas, mas também de criar um espaço útil” (FOUCAULT, 2014a, p. 141).

“Isso aqui é uma prisão!” é uma fala recorrente entre muitos estudantes para definir como é estudar na escola. Controle do corpo, do comportamento, exigência de obediência, submissão ao regimento escolar, exigência de filas, foco nos estudos, silêncio, proibições e limites. “Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as disciplinas” (FOUCAULT, 2014a, p. 135).



Figura 2 - Os muros da prisão

Uma forma muito comum para tentar manter a ordem entre os estudantes, é o uso do grito (SILVA, 2011, p. 250), outro mecanismo é o acompanhamento através de uma ficha de controle e registro da indisciplina, atrelada a um sistema de pontos. Todos possuem previamente dois pontos em cada componente curricular, à medida que os atos de indisciplina são flagrados ou identificados, o estudante ganha uma “anotação”, três delas em um mesmo item é o suficiente para que ele seja encaminhado para a orientação educacional.

Foucault utiliza o modelo estrutural de vigilância apresentado por Jeremy Bentham

(1748-1832) para descrever o *panóptico* como uma “máquina de fazer experiências, modificar comportamento, treinar ou retreinar os indivíduos” (FOUCAULT, 2014a, p.197). Na escola esse olhar constante, está em toda parte e se faz presente através do sistema de câmeras. Todo esse monitoramento é controlado a partir da sala da direção, reforçando a ideia de que todos estão sendo vigiados constantemente. Com o passar dos anos, os estudantes mais velhos, chegam a fingir ou ignorar que estão sendo observados, chegando a desafiar o monitoramento. No caso dos mais jovens, a sensação de estar sendo observado é um constante limitador do comportamento.

Uma sujeição real nasce mecanicamente de uma relação fictícia. De modo que não é necessário recorrer à força para obrigar o condenado ao bom comportamento, o louco à calma, o operário ao trabalho, o escolar à aplicação, o doente à observância das receitas. Bentham se maravilha de que as instituições panópticas pudessem ser tão leves: fim das grades, fim das correntes, fim das fechaduras pesadas: basta que as separações sejam nítidas e as aberturas bem-distribuídas (FOUCAULT, 2014a, p. 196).

É observado e cobrado dos professores que possuam “domínio de sala”, ou seja, consigam administrar bem os estudantes para que os mesmos não venham extrapolar o regimento escolar, ferir a disciplina e atrapalhar o silêncio necessário para o bom andamento de sua sala de aula sem atrapalhar as demais. É valorizado aquele professor que consegue manter a ordem na sala, sem ajuda ou intervenção da coordenação. A expressão também pode ser entendida para o domínio do conteúdo e da metodologia.

Esse domínio de sala pode muito bem ser interpretado como uma forma de “governo” entendido aqui em termos foucaultianos como “condução de conduta” (FOUCAULT, 1995, p. 244). Ora, os professores conduzem a conduta dos estudantes em vários aspectos, principalmente na primeira fase, quando ele é o regente de várias disciplinas²¹ (durante os primeiros anos de funcionamento da ETI Pe. Josimo, o professor regente também era responsável pela disciplina de Filosofia).

Nesse nosso exercício interpretativo, visualizamos a condição de governo exercido pelo professor em sala de aula. Um observador atento, diria que o termo mais utilizado, não é necessariamente governo e sim “domínio de sala”, contudo, acreditamos que o termo domínio, seja forte demais para exemplificar a conduta e por assim dizer, a condução da conduta dos estudantes por parte do professor. Ele governa a sala de aula, os estudantes, o conteúdo, a aprendizagem, a metodologia, etc. Tomemos como exemplo a chamada “metáfora

²¹ Somente a partir do concurso público para professores na rede municipal de Palmas (TO) realizado em 2010 que foi nomeado um professor exclusivo para a disciplina de Filosofia (2ª fase do fundamental), por outro lado, ela ainda é utilizada como complemento de carga horária de outros professores.

do barco”.

O que é governar um barco? É encarregar-se dos marinheiros, mas é também encarregar-se do navio, da carga; governar um barco também é levar em conta os ventos, os encolhos, as tempestades, as intempéries. E é esse estabelecimento da relação dos marinheiros com o navio que se tem de salvar, com a carga que se tem de levar ao porto, e as relações de tudo isso com todos esses acontecimentos que são os ventos, os encolhos, as tempestades, é o estabelecimento dessa relação que caracteriza o governo de um barco (FOUCAULT, 2008, p. 129).

Por conduta, Foucault entende dois sentidos equivalentes. A condução do outro e a maneira como a própria pessoa se conduz ou se deixa conduzir pelos outros (FOUCAULT, 2008, p. 255). Esse primeiro sentido de conduta ou condução é levado ao máximo na escola. Como afirmamos no primeiro capítulo, as crianças são matriculadas a partir dos seis anos na escola de tempo integral e assim passam a participar ativamente de uma rotina de nove horas diárias.

Nos primeiros anos das crianças na escola, a condução dos professores é essencial, seja através das técnicas disciplinares descritas anteriormente ou através do monitoramento e atenção durante o período de adaptação do estudante ao “mundo” da escola. Ao adotarmos tal nomenclatura, estamos indo ao encontro da concepção de governo utilizada até o século XVI, ou seja: governo “não se referia apenas às estruturas políticas e à gestão do Estado; mas designava a maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou de grupos” (FOUCAULT, 1995, p. 244). Defende-se aqui que essa noção de governo, pode incluir a ação dos professores, na condução das condutas dos estudantes.

Essa analogia é plenamente demonstrada, quando pensamos nos menores no recreio, brigando entre si pelo melhor lugar na fila, e muitas vezes, como tentamos demonstrar anteriormente, sem brincar para ser o primeiro a ser conduzido pela professora. O outro sentido destacado por Foucault é a condução de si mesmo, ou seja, como a pessoa se conduz.

Essa condução de si mesmo ou esse deixar-se conduzido de outra forma nos é extremamente importante, já que nem sempre os professores conseguem conduzir totalmente os estudantes, a sala, a aprendizagem. Sempre existem pontos de fuga, desobediências, indisciplina, entendidas aqui “como uma forma de resistência ao imperativo disciplinar” (AUGUSTO, 2015, p. 14). Os estudantes da escola, são conduzidos a se tornarem jovens obedientes, úteis à sociedade, participativos, críticos, criativos, eficientes, empreendedores.

Ao incluir, na proposta curricular em sua parte diversificada, componentes curriculares voltados para cultura e o desenvolvimento da criatividade e criticidade, a escola evidencia um paradoxo. Ora, um estudante crítico e criativo, tende a não aceitar facilmente ao assujeitamento e disciplinarização que a escola lhe impõe.

Como sugere Foucault (2008, p. 164), “quem é governado são sempre pessoas, são homens, são indivíduos ou coletividades”. Em nossa interpretação, a escola é a instituição encarregada pelo Estado para governar as crianças e adolescentes, com o consentimento dos pais. Nesse sentido, a escola leva essa função de “governo” ao máximo possível, já que ultrapassa as 7 horas exigidas pela legislação e chega a 9 horas de permanência dos estudantes no ambiente escolar. No nosso caso as crianças menores na escola não têm condições de se conduzirem sozinhas, ficando totalmente dependentes dos professores e demais adultos. A escola cumpriria uma função de disciplinarização e de governo da própria vida dos estudantes.

Quanto à disciplina, ela também não é eliminada. Claro, sua organização, sua implantação, todas as instituições dentro das quais ela havia florescido no século XVII e no início do século XVIII (as escolas, as fábricas, os exércitos), tudo isso fazia corpo [com] e só se compreende pelo desenvolvimento das grandes monarquias administrativas, mas nunca, tampouco, a disciplina foi mais importante e mais valorizada do que a partir do momento em que se procurava administrar a população - e administrar a população não quer dizer simplesmente administrar a massa coletiva dos fenômenos ou administrá-los simplesmente no plano dos seus resultados globais; administrar a população quer dizer administrá-la igualmente em profundidade, administrá-la com sutileza e administrá-la em detalhe (FOUCAULT, 2008, p. 142 grifo do autor).

Uma chave de compreensão para essa “arte de governar” que a escola desempenha é o entendimento da lógica do chamado poder pastoral, interpretado aqui, como uma produção de táticas e estratégias para a condução dos estudantes, principalmente voltadas para a obediência. O pastorado é “uma relação fundamental entre Deus e os homens” (FOUCAULT, 2008, p. 167), que tem origem entre os povos do Oriente mediterrâneo e principalmente entre os hebreus, porém é desenvolvido mais intensamente no cristianismo primitivo enquanto poder de cuidado, exercido sobre uma totalidade, ou seja, sobre o todo do “rebanho” e, ao mesmo tempo, sobre cada ovelha individualmente. Eis o cerne da problemática cristã do pastorado ou o paradoxo do pastor: “sacrifício de um pelo todo, sacrifício do todo por um” (FOUCAULT, 2008, p. 173).

O pastorado, aqui entendido, é o da condução humana, especificamente o exercido pelos professores na sua relação com os estudantes. Nos referimos ao controle exercido cotidianamente na escola, à figura do professor regente da primeira fase, responsável pela condução de 30 a 40 crianças, com a utilização das técnicas disciplinares, do assujeitamento a que são submetidos os estudantes. Porém, como enfatizamos, sempre existe a resistência, a indisciplina, o não se deixar governar. Concordamos com Passetti quando afirma que:

somos governados e nos governamos. Acatamos e nos sublevamos diante de necessidades e circunstâncias que provocam algo na história e decorre de um

governo de si, seja de alguém disponível ao poder pastoral que atravessa as vidas e que conduz os que apreciam se entregar aos condutores, seja pelo corajoso propício a provocar o *ingovernável*, sejam mesmo os transeuntes em busca de uma composição de forças negociável (PASSETTI, 2015, p. 88 grifo do autor).

Esse sentido de pastorado, voltado para o cuidado é muito visível no cotidiano escolar da escola. O professor regente se envolve intensamente com os seus alunos (rebanho); existe no ar, uma certa ideia de “salvação”, reforçada pelo fato de que o professor acompanha o estudante durante as mais diversas atividades, muitas vezes orientando na higiene, nas refeições, amenizando assim o fato de que na primeira fase não ser fácil o processo de adaptação a uma rotina de 9 horas na escola, longe dos pais.

Esse “professor-pastor” conduz seus alunos, mesmo que seja auxiliado por vários outros professores. Durante os primeiros anos do fundamental (1º ao 5º ano), cabe ao professor regente exercer esse papel de “pastor” para com as crianças. O professor é responsável por cada uma na sala de aula, mesmo que tenha seus favoritos, talvez isso explique em parte a disputa entre os pequenos, para ser o primeiro da fila e assim ter o “privilégio” de ser conduzido pelo professor diretamente pela sua mão.

Sabemos agora que não podemos estar fora das relações de poder, não temos como escapar a elas simplesmente. A escola não está isenta destas relações, pelo contrário, é um espaço extremamente perpassado por elas. Em contrapartida, e pela mesma razão a resistência também está presente na escola e, nesse sentido, é preciso compreender as formas de resistências que podemos identificar no ambiente escolar.

3.2 A resistência como desobediência na escola

“As resistências são possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício” (FOUCAULT, 1988, p. 91). Na escola, elas podem ser vislumbradas por diversas perspectivas, seja entre os estudantes considerados “indisciplinados” e seus atos e gestos de desobediência, seja entre aqueles que não se envolvem com as atividades oferecidas com exclusividade no currículo de uma ETI. Ou ainda, entre os professores que acabam por não seguir determinadas normas, direcionamentos ou a própria matriz curricular estabelecida.

Muitos estudantes não gostam de estudar em uma escola de tempo integral, mesmo tendo acesso a diversas disciplinas e atividades oferecidas na parte diversificada do currículo, tais como: coral, equipe de natação, teatro, xadrez, dança, judô. Assim acabam por participar o mínimo possível, para não se prejudicarem em nenhuma delas. Tais posicionamentos

resistentes podem ser observados na recusa em participar das atividades e ou participar sem o mesmo entusiasmo que os outros demonstram facilmente. Ao mesmo tempo que existe, por parte do aparelho escolar, um controle obsessivo do corpo dos estudantes, este, tende a resistir a cada momento possível, ao menor deslize do olhar disciplinador, das câmeras, das normas.

Durante o período do recreio (com duração de uma hora), os estudantes são continuamente supervisionados por uma equipe que tem como objetivo, impedir que ocorram acidentes, brigas, namoros, uso de entorpecentes e, outros comportamentos considerados inapropriados, tais como dançar de forma sensual etc. O contato com os estudantes fora da sala de aula, proporciona uma série de observações e questionamentos sobre o “mundo” que é o cotidiano da escola, principalmente a partir da ótica dos próprios estudantes.

Os dias considerados mais problemáticos no recreio são geralmente as quartas-feiras quando temos todos os estudantes reunidos na quadra (mais de 1200 alunos). Fato este que requer uma atenção redobrada para os menores (1º ao 4º ano) que passam a transitar entre os maiores ou disputam entre si os lugares na fila. Essa obsessão por um melhor lugar, parece acabar entre o 6º e o 7º ano, quando não se observa mais o recurso de deixar as mochilas, demarcando a posição conquistada. Essa mudança indica que a partir de determinada idade a obediência à fila começa a ser questionada ou não fazer mais sentido.

Ao observar o comportamento dos estudantes dos 9º anos (faixa etária entre 13 e 14 anos) durante o período do recreio, um fato nos fez refletir. Visivelmente eles acabam tendo um comportamento que os diferencia dos demais. Enquanto os pequenos estão disputando o seu lugar na fila ou correndo em meio a brincadeiras coletivas entre meninos e meninas e os pré-adolescentes estão descobrindo seus corpos, tentando dançar ou namorar supostamente escondidos, os adolescentes do 9º ano ficam geralmente sentados e ou deitados nas arquibancadas, conversando, jogando cartas em pequenos grupos, lendo livros da biblioteca, ouvindo músicas em seus fones de ouvido ou simplesmente observando aquele cenário que outrora fazia sentido e que para eles tem um sabor de despedida.

Difícil não lembrar a imagem dos “corpos dóceis” (FOUCAULT, 2014a, p.135). Como se esses estudantes, estivessem plenamente docilizados ao final do longo período de permanência na escola. O que se espera é que eles sejam obedientes, produtivos e mais fáceis de serem conduzidos. Ao observar a mesma cena, por um outro ângulo, podemos supor também que esses estudantes do 9º ano talvez estejam utilizando ou desenvolvendo o que Aspis (2012a, p.109) chamou de “técnicas de sobrevivência”, tais como dissimular, tentar se adequar, cumprir as ordens, copiar, andar em fila, reproduzir, repetir, desistir.

Uma frase nos vem à cabeça e que nesse contexto faz todo o sentido: “Não chamar a

atenção!” Entender o jogo, saber jogar o jogo, mesmo quando não se quer mais jogar, quando não se precisa mais jogar. Ao observar os menores brigando entre si pelo lugar na fila, que ficam muitas vezes, sem brincar para ser o primeiro e assim ser conduzido pela professora. O comportamento dos estudantes do 9º ano que aparentemente estão “plenamente docilizados” podem ser interpretados de outras maneiras.

Um estudante do 9º ano resumiu com suas palavras o comportamento aparentemente diferenciado dos maiores em relação aos menores no recreio. Ele disse que após terem passados muitos anos na escola, tinham aprendido as “manhas” e ao mesmo tempo estavam cansados daquela rotina, conseguiam perceber que haviam crescido e já pensavam no Ensino Médio, já que estavam no último ano do fundamental. Uma frase desse estudante reforçou a ideia de técnica descrita anteriormente: “a escola é nossa, professor!”. Ora, essa frase parece mostrar muito mais do que uma simples técnica de sobrevivência: seria uma ocupação pois conseguiram entender a escola! ou uma desocupação? já que eles estão de saída.

Tentando entender tal afirmação, percebemos que após 9 anos na mesma escola, sendo vigiados, controlados, assujeitados, muitos estudantes acabam percebendo que “bater de frente” com os professores, coordenadores, orientadores, diretores, não seja a melhor maneira de se sentir “livre” na escola. Eles parecem desenvolver uma postura de não mais chamarem a atenção, pois aparentemente estão mais comportados, tranquilos. Em contrapartida, realmente em relação aos demais estudantes que ainda não chegaram ao 9º ano, existe uma certa “liberdade” ou afrouxamento das regras em certos espaços, condições e situações.

O poder só se exerce sobre ‘sujeitos’, enquanto ‘livres’ - entendendo-se por isso sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidade onde diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer. Não há relações de poder onde as determinações estão saturadas - a escravidão não é uma relação de poder pois o homem está acorrentado (trata-se de uma ação física de coação) - mas apenas quando ele pode se deslocar e, no limite, escapar (FOUCAULT, 1995, p. 244 grifos do autor).

Essa margem de manobra, que alguns estudantes do 9º ano desenvolvem no decorrer dos anos de experiência na escola, geralmente “passa despercebida” para muitos professores que somente percebem que eles, estão mais ou menos disciplinados pois já aprenderam ou não a respeitar as normas estabelecidas. Essa chave de leitura foucaultiana nos fez perceber que podemos analisar uma determinada instituição (a escola) a partir das relações de poder que a perpassam. No caso específico dos estudantes, desde o momento em que os mesmos estão totalmente assujeitados até o momento em que adquirem maturidade ou consciência de que podem resistir, desobedecer, agir de determinadas formas para que “sobrevivam” a experiência escolar.

Os professores não estão alheios às relações de poder estabelecidas na escola, por conseguinte alguns também resistem, desobedecem, formam grupos, filiam-se ao sindicato, disputam espaço no jogo político da escola (atuação na Associação Comunidade Escola – ACE) ou nos Conselhos de Classe. É correto afirmar que na maioria das instituições escolares, é percebida a formação de grupos de apoio e ou de oposição à direção, mais nem todos estão dispostos a atuar diretamente no processo político, muitos preferem, porém, uma conduta mais discreta, talvez, utilizando “técnicas de sobrevivência” também.

É a partir desse contexto que analisaremos particularmente a atuação de um professor específico, o professor de Filosofia, que pelas próprias características do componente curricular que ensina, é visto como “crítico” e político. Como sugere Gallo (2012, p. 27), “quando uma instituição opta por incluir Filosofia em seu currículo, o faz em nome de uma certa Filosofia ou por certas intenções para com a mesma”. Retomamos assim a uma de nossas questões fundamentais. Qual o papel do Ensino de Filosofia no Ensino Fundamental em uma ETI?

A exigência feita ao professor de Filosofia pela direção, durante 11 anos, foi de que a disciplina de Filosofia trabalhasse valores morais, o regimento escolar, o comportamento dos alunos através da disciplinarização. Seria esse o papel da Filosofia na escola? Ou seja, ser mais um dos dispositivos disciplinares. Nem todos os professores aceitam esse direcionamento para a filosofia. Existe resistência.

Poderíamos afirmar que a ‘formação em valores’ (cívicos, morais ou religiosos) não é o *essencial* do ensino de filosofia. Em todo caso, é algo que poderá ser compartilhado com as demais disciplinas. A função da filosofia na escola tampouco seria a de dar ferramentas aos jovens para adaptarem-se ao mundo de hoje, mas antes mostrar diversos recursos teóricos que possam ser utilizados para *pensá-lo* e eventualmente transformá-lo. A filosofia é fundamental para formar sujeitos críticos capazes de questionar a validade de uma argumentação, a legitimidade de um fato ou a aparente inquestionabilidade do que é dado. É sua tarefa por excelência promover um pensar agudo que possibilite desmitificar a ilusão de que certos saberes e práticas são ‘naturais’, mostrando as condições que fazem que se apresentem de tal maneira (CERLETTI, 2009, p. 74-75 grifos do autor).

Esse posicionamento defendido por Alejandro Cerletti, reforça a disposição política defendida nessa investigação, ou seja, encontrar o sentido ou papel do Ensino de Filosofia no fundamental. Para tanto, é necessário entender as lutas imediatas travadas pelos professores que ministram esse componente curricular e não aceitam que o mesmo seja desconfigurado ou submetido a um papel de “ferramenta útil” no assujeitamento disciplinar que a escola propõe.

Segundo a proposta de implantação da primeira ETI, o Ensino de Filosofia no Ensino Fundamental tem como objetivo “a reflexão filosófica sobre os motivos, o conteúdo e a finalidade de nossos pensamentos, linguagens e comportamento, ou seja, refletir criticamente

sobre a finalidade humana para conhecer e agir” (PALMAS, 2007, p. 104). O documento prossegue afirmando que a disciplina deve estar integrada com as demais, pois a mesma contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo.

O que se observa é que ao longo dos anos de existência da escola e conseqüentemente do Ensino de Filosofia nela implantada, esse direcionamento norteador da proposta curricular foi sendo readequado para uma exigência de que a Filosofia contribuísse no processo de disciplinarização e na formação de valores, subordinando-se à lógica reguladora da escola. Essa adequação e submissão não se concretizou entre os professores formados na área ou defensores do papel crítico que a Filosofia pode e deve desempenhar no ambiente escolar.

Entre os professores formados na área de Filosofia e que atuam na escola (atualmente apenas dois) é consenso afirmar que a disciplina não seguiu inteiramente a proposta curricular apresentada na implantação da escola. No decorrer desses anos, o que se viu foi uma certa liberdade para construção e desenvolvimento de perspectivas particulares, mesmo que em sintonia entre os professores. Uma das muitas exigências institucionais foi que a disciplina fosse uma ferramenta para a “formação de valores” ou em outras palavras que a Filosofia desempenhasse um papel no mecanismo disciplinar representado pela escola.

Segundo Foucault (1995, p. 235), uma das características das lutas contemporâneas é a questão da identidade expressa no questionamento: quem somos nós? No nosso caso específico, a filosofia responde essa questão recusando a submissão a um papel previamente determinado de adequação ao sistema imposto. Porém, como fazer isso? Durante um período de 11 anos, parece que a disciplina de Filosofia não chamou atenção, seja da direção, da coordenação ou da secretaria de educação.

Uma das respostas a esse questionamento gira em torno da identidade, da postura e do posicionamento político do profissional que atua com a disciplina de Filosofia. Nesse sentido, se o professor em questão está apenas cumprindo a sua carga horária com a disciplina, ele tende a não se opor ao direcionamento que a direção da escola estabelece para a mesma. Por outro lado, se o professor reconhece a dimensão política e crítica envolvida no Ensino de Filosofia com crianças e adolescentes, se percebe o processo de assujeitamento que a escola estabelece, ele tende a lutar mesmo que silenciosamente na direção do ensino que acredita.

Essa luta silenciosa dos professores de Filosofia que recusam o assujeitamento via controle e dependência do que ensinar em sua disciplina, passa por diversas “técnicas de sobrevivência”, uma delas com certeza é não chamar atenção, no sentido de que a Filosofia não passe uma ideia de que seja problemática para a escola. Outra saída foi não levar em consideração o direcionamento da direção e até mesmo da própria estrutura curricular

sugerida, estabelecendo um currículo próprio.

Em uma conversa informal, um dos professores de Filosofia da escola, chegou a dizer que essa “invisibilidade” da disciplina, era ótima, pois possibilitava tempo para desenvolver e priorizar a leitura de textos filosóficos com os alunos, gerar debates em sala de aula sobre diversos temas, sem o olhar fiscalizador da direção. Essa singularidade do contexto observado, mostra que a filosofia não foi totalmente passiva diante da realidade da escola. Ela construiu meios e estratégias para permanecer atuante, mesmo que discretamente durante toda uma década.

Constata-se que o ensino de Filosofia no Ensino Fundamental encontrou, ou construiu, no decorrer do tempo e no próprio cotidiano de cada professor, maneiras de sobreviver. Seja com a sua discrição e invisibilidade, seja através da adoção da matriz curricular proposta e do desenvolvimento de conteúdos e de um currículo paralelo e, por assim dizer, imperceptível aos olhos do sistema, o Ensino de Filosofia se configurou e resistiu à sua própria extinção.

Essa reflexão voltada para o entendimento de nossa própria prática docente, demonstra, ou se propõe demonstrar, que é necessário um envolvimento que vá além da recusa, da desobediência e da resistência aqui evidenciada. É necessário pensar, criar, desenvolver possibilidades para o futuro que se apresenta. Segundo Kohan (2008, p. 104), devemos procurar enquanto desafios teóricos, responder três perguntas fundamentais: Por que Filosofia? O que é a Filosofia? Para que Filosofia para crianças?

3.3 Sequência didática: quem sou eu? quem nós somos?²²

Durante a pesquisa desenvolvida no programa de pós-graduação de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), sobre o Ensino de Filosofia na ETI Pe. Josimo Moraes Tavares em Palmas Tocantins, surgiram, constantemente, questionamentos sobre a dimensão prática de nosso fazer filosófico em sala de aula, em um ambiente específico como de uma escola de tempo integral voltada para o ensino fundamental

Apresentamos aqui um relato de experiência a partir de uma **sequência didática** voltada para estudantes da segunda fase do Ensino Fundamental (8º e 9º ano – faixa etária entre 12 a 14 anos). Deixamos claro que não se pretende apresentar um produto ou resultado que seja a única possibilidade de um ensino de Filosofia como contraconduta envolvendo

²² Produto didático, conforme exigência do programa de pós-graduação de mestrado profissional em Filosofia (PROF-FILO/UFT) desenvolvido na ETI Pe. Josimo Moraes Tavares em Palmas Tocantins, no mês de fevereiro de 2019, em 04 turmas da segunda fase do ensino fundamental (156 estudantes) .

crianças e adolescentes e sim uma experiência concreta desenvolvida na sala de aula.

Nas palavras de Freitas e Pisani

Diferente do mestrado acadêmico, o PROF-FILO pode produzir, não só deslocamentos e desconfigurações nos modos de perceber, pensar e analisar, mas, principalmente, deslocamentos nos modos de agir e atuar, uma vez que a pergunta o que pode o PROF-FILO? Requer que se problematize, obrigatoriamente, o que pode uma aula? O que pode um professor? o que podem os estudantes-professores? o que pode uma disciplina do PROF-FILO? o que pode um professor da educação básica? o que pode o ensino médio? o que pode o ensino de filosofia? o que pode a educação? etc (FREITAS, Alexander, PISANI, 2017, p. 66).

Procura-se evidenciar as condições do cotidiano escolar potencializadoras do Ensino de Filosofia. Ressaltamos que entre os inúmeros problemas enfrentados por um professor de Filosofia na escola, a questão da carga horária disponibilizada para a disciplina ainda é central. Uma aula semanal de sessenta minutos em cada turma, acaba por ser um grande desafio para professores e estudantes que buscam desenvolver o exercício do filosofar como uma contraconduta em sala de aula.

Nesse sentido, fizemos uma livre adaptação do procedimento pedagógico de sequência didática para o Ensino de Filosofia no Ensino Fundamental, tendo como base a exigência de adequação dos conteúdos com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), documento oficial homologado em 20 de dezembro de 2017 e que deve ser implantado em todo o território nacional em um prazo de dois anos. Na escola temos uma questão importante, já que a disciplina de filosofia não consta entre os componentes curriculares na BNCC da Educação Infantil e do Ensino fundamental. Entendemos que a Filosofia continua pressuposta no contexto da base diferencial, ou seja, dos conteúdos incluídos por cada secretaria de educação, seja estadual ou municipal. Defendemos assim, que a Filosofia possui todas as condições necessárias para que essas competências sejam analisadas, trabalhadas e problematizadas:

- Valorizar e utilizar o **conhecimento historicamente construído** sobre o mundo físico, social e cultural;
- Exercitar a **curiosidade intelectual**, o pensamento e análise crítica, a **imaginação** e a **criatividade**;
- Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais;
- Utilizar **conhecimentos das linguagens verbal**, verbo-visual, corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital;
- Compreender e utilizar a tecnologia digitais de informação e **comunicação de forma crítica, significativa e ética**;

- Agir pessoal e coletivamente com **autonomia**, responsabilidade, flexibilidade e determinação;
- Exercitar a empatia, o diálogo, a **resolução de conflitos** e a cooperação;
- **Conhecer-se**, apreciar-se, **reconhecer suas emoções** e as dos outros a ter autocrítica;
- **Argumentar com base em fatos**, dados e informações confiáveis;
- Valorizar e **compreender a diversidade de saber**, entender o mundo do trabalho e construir seu projeto de vida pessoal, profissional e social. (BRASIL, 2017b, p. 9, grifo nosso)

Em síntese as competências gerais a serem desenvolvidas a partir da BNCC são definidas em (conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; senso estético e repertório cultural; comunicação; cultura digital; autonomia; empatia e cooperação; autoconhecimento e autocuidado; argumentação; autogestão.

Entendemos que todas essas competências podem ser trabalhadas de maneira crítica pela Filosofia no decorrer dos nove anos do Ensino Fundamental e se pensadas nesse sentido, pode superar as limitações da carga horária disponibilizada para a disciplina.

Não defendemos que o filosofar como contraconduta ocorrerá em uma única aula, pois essa questão gira em torno de decisões subjetivas e do “elo” estabelecido pela aula de Filosofia entre o professor e o estudante. A atitude de contraconduta não está somente no professor e ou no aluno, mesmo que ambos isoladamente, como foi demonstrado, resistam ao assujeitamento da realidade em que estão inseridos. Segundo Cerletti (2009, p. 81), “não há planejamento que possa dar conta da irrupção do pensamento do outro”. E isso ao invés de ser um ponto negativo, deve ser visto como uma fortaleza filosófica, já que vai contra a tendência de repetição e mecanização do ensino que tanto se critica no exercício do filosofar.

3.3.1 Apresentação geral da sequência didática

O procedimento pedagógico de *sequência didática*, é descrito como um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.97). Geralmente a proposta é direcionada para a disciplina de português, já que os estudantes devem produzir um texto inicial, baseado em um gênero (conto, carta, notícia, nota, narrativa, testemunho, paródia, comentário etc), que serão desenvolvidos em módulos sequenciais diversos e que culminarão em uma produção final que possa ser avaliada em relação a produção inicial.

No momento da *produção final*, o aluno pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados. A produção final serve, também, para uma avaliação de tipo somativo, que incidirá sobre os aspectos trabalhados durante a sequência (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98-99 grifos do autor).

Utilizamos esse procedimento, por entendermos que o mesmo pode proporcionar um maior acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem em uma disciplina que possui um tempo limitado para o seu desenvolvimento, como é o caso da Filosofia no Ensino Fundamental na escola. Não definimos expressamente um gênero textual, porém sugerimos para os estudantes que produzissem comentários (05 a 10 linhas) ou textos dissertativos (entre 20 a 30 linhas), por observarmos que eles (estudantes do 8º e 9º ano) possuem uma dificuldade imensa de se expressarem oralmente e de produzirem textos escritos que expressem seu pensamento de uma maneira coerente e organizada.

O procedimento de sequência didática se aplica perfeitamente a nossa proposta de Ensino de Filosofia como *contraconduta*, pois proporciona uma melhor percepção e materialização das questões levantadas em sala de aula pelos estudantes ou observadas pelos professores. Durante a pesquisa, foi compreendido que para Michel Foucault, as lutas contemporâneas giram muito mais em torno da questão de “quem somos nós?” ou seja, “contra aquilo que liga o indivíduo a si mesmo e o submete, deste modo aos outros” (FOUCAULT, 1995, p. 235), O que não significa dizer que os outros dois modos gerais de lutas (contra a dominação e contra a exploração) não sejam importantes, ou que não sejam travadas atualmente ou, ainda, que as lutas contra as formas de subjetivação sejam exclusivas dos dias atuais.

Procuramos adaptar essa questão filosófica através de uma sequência didática que pudesse problematizar (em termos foucaultianos de verdade, poder, sujeito) a construção e produção da identidade dos adolescentes, seu caráter instável, nomeável, reconhecido.

A problematização é entendida aqui como um certo tipo de indagação, um questionamento crítico que torna problemático algo que é considerado como evidente, natural, comum. Nas palavras de Foucault é “um movimento de análise crítica pelo qual se procura ver como puderam ser construídas as diferentes soluções para um problema; mas também, como essas diferentes soluções decorrem de uma forma específica de problematização” (2004, p. 233).

E que certamente diz respeito, fundamentalmente, à minha maneira de abordar as questões da política. É verdade que minha atitude não decorre dessa forma de crítica que, a pretexto de um exame metódico, recusaria todas as soluções possíveis, exceto, uma, que seria a boa. Ela é de preferência da ordem da “problematização”: ou seja, da elaboração de um domínio de fatos, práticas e pensamentos que me parecem colocar problemas para a política. (FOUCAULT, 2004, p. 228).

Nossa problemática gira em torno de como os adolescentes percebem e expressam sua identidade, dentro do contexto da competência de autoconhecimento e autocuidado (BRASIL, 2017b, p. 10), ou seja, procuramos tomar como um problema, como algo não evidente a constituição da subjetividade deles. Identificando as verdades ou saberes que estão pressupostos, as “forças” e efeitos de poderes que os influenciam na construção de suas personalidades.

3.3.2 Nossa intenção inicial na sequência didática

Nosso objetivo era comprovar a evolução entre um texto escrito (comentário ou texto dissertativo) antes e depois de uma sequência didática de aulas de Filosofia, estruturadas como uma problematização em termos foucaultianos sobre a construção e produção da identidade. Observar nesse processo, a ideia de um Ensino de Filosofia como contraconduta, exemplificado na postura do professor que oferece e entende os problemas dos estudantes e na abertura dos estudantes para questionarem a sua realidade (família, escola, igreja, comunidade). A primeira produção textual, foi uma forma de revelar e conhecer um pouco mais sobre os estudantes em uma questão em que a própria existência estivesse sendo refletida em um exercício de autorreflexão e percepção de si.

3.3.3 O planejamento das atividades

Segundo a proposta original de sequência didática, a estrutura deve ser organizada a partir de uma apresentação da situação onde é descrita a produção textual inicial ou oral que os estudantes realizarão, as capacidades que devem ser desenvolvidas para melhor dominar o gênero de texto escolhido e o seu desenvolvimento através de módulos sistematizados para que os estudantes possam realizar uma produção final a ser avaliada (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY; 2004, p. 98-99).

As turmas escolhidas para essa aplicação e análise foram as três turmas de 9º ano e uma de 8º ano, no mês de fevereiro de 2019, no período vespertino, no chamado contraturno, sendo que as aulas foram ministradas em um mesmo dia, em ordem que correspondeu a uma primeira aula no 8º ano e as demais nos três 9º anos em sequência.

Propomos, que a ferramenta de problematização foucaultiana, seja utilizada como uma metodologia em sala de aula, de uma forma aberta e que preserve a ideia de se questionar a realidade em termos de verdade, poder e sujeito. Ou seja, em termos de modos ou técnicas de

objetivação (saber, verdade), modos ou técnicas de assujeitamento (poder) e de modos ou técnicas de subjetivação (sujeito ético, quando existe liberdade).

Nesse sentido, em nossa sequência didática utilizamos além do pressuposto teórico adquirido com as ferramentas foucaultianas e que são nossa base e norte conceitual, os apontamentos e indicações metodológicas de Renata Aspis e Sílvia Gallo (2009); Alejandro Cerletti (2009) e Walter Omar Kohan (2008). Destacamos que essa construção pode e deve sofrer adequações e redefinições conforme as turmas e condições e ambiente escolar em que se pretende desenvolvê-las.

Nossa proposta de sequência didática, utilizamos quatro aulas que correspondem a um mês (uma aula semanal), em cada aula, foi utilizado um texto base e foi pedido dois textos como produção dos estudantes. O primeiro ao final da primeira aula, e o segundo ao final da quarta aula. O primeiro momento foi dedicado ao processo de sensibilização do tema a ser trabalhado, a partir do segundo, entramos na problematização propriamente dita, dedicando-lhe, as três aulas seguintes à questão da verdade, poder e sujeito, perfazendo assim, quatro momentos.

O processo de avaliação da sequência didática, pode ser entendido como um quinto momento em que ocorre um retorno a questão inicial, agora, tendo elementos filosóficos para se colocar novamente a questão. Acredita-se aqui, não existir uma quantidade mínima de aulas para o desenvolvimento de uma sequência didática, já que a mesma deve ser compreendida como uma estratégia pedagógica que está para além de uma única aula e menor do que um projeto didático. “As sequências devem funcionar como exemplos à disposição dos professores. Elas assumirão seu papel pleno se os conduzirem, através da formação inicial ou contínua, a elaborar, por conta própria, outras sequências” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY; 2004, p. 128).

3.3.4 Descrição da efetividade da aplicação

O primeiro momento (primeira aula), foi planejado para ser uma etapa de sensibilização ao tema proposto, com o objetivo de chamar atenção para a problemática da construção da identidade. Para tanto, foi utilizado o recurso didático de se trazer para a sala de aula, músicas para contextualizar a questão proposta. As mesmas foram devidamente selecionadas por desenvolverem a temática da construção da identidade pessoal, de maneira diferente.

A primeira música trabalhada foi *Metamorfose ambulante* (1973) de Raul Seixas que

em nossa análise descreve o desejo de se mudar constantemente, de estar em constante devir existencial e viver de forma intensa o próprio processo de mudança, ao invés de se apegar a uma existência imóvel, paralisada. Aqui um pequeno trecho da canção com alguns destaques feitos, porém que não foram apresentados na letra entregue para cada estudante.

Prefiro ser essa metamorfose ambulante
Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo

Eu quero dizer agora o oposto do que eu disse antes
Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo

Sobre o que é o amor
Sobre o que eu nem sei quem sou
Se hoje eu sou estrela amanhã já se apagou
Se hoje eu te odeio amanhã lhe tenho amor
Lhe tenho amor
Lhe tenho horror
Lhe faço amor
Eu sou um ator

É chato chegar a um objetivo num instante
Eu quero viver nessa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo

Esse primeiro contato com a música foi interessante de se observar, já que a maioria dos estudantes não conhecia a letra ou sequer tinham ouvido falar do compositor/cantor Raul Seixas. Alguns, porém, disseram ter ouvido a mesma com o pai ou outros parentes mais velhos. Um detalhe importante é a necessidade de se ter nessa fase, tanto a letra impressa para análise do estudante, bem como a música para ser ouvida em sala de aula. A falta desses recursos tecnológicos e pedagógicos dificulta o processo, já que os estudantes gostam de ver, ouvir e sentir de forma imediata.

Em seguida, foi apresentada a música *Não vou me adaptar* (1985) do grupo de rock Titãs, que causou um impacto maior entre os estudantes das quatro turmas analisadas, talvez porque a mesma tenha uma melodia ou sonoridade mais atraente para eles. Tanto na execução da primeira como da segunda música, foi percebido uma atenção constante das turmas que acompanhou através da leitura de letra e, muitas vezes, até cantaram junto. Essa tática descontraída e lúdica mostra a importância do uso do recurso didático de músicas, imagens, filmes, poesia, em sala de aula.

Eu não caibo mais nas roupas que eu cabia
Eu não encho mais a casa de alegria
Os anos se passaram enquanto eu dormia
E quem eu queria bem me esquecia

Será que eu falei o que ninguém ouvia?
Será que eu escutei o que ninguém dizia?
Eu não vou me adaptar

Eu não tenho mais a cara que eu tinha
No espelho essa cara não é minha
Mas é que quando eu me toquei, achei tão estranho
A minha barba estava desse tamanho

Será que eu falei o que ninguém ouvia?
Será que eu escutei o que ninguém dizia?
Eu não vou me adaptar
Não vou me adaptar
Me adaptar...

Após esse primeiro momento foi pedido que os estudantes se expressassem oralmente sobre as duas músicas e em seguida pudessem relacionar com a questão colocada no quadro, através da elaboração de pequenos comentários com uma delimitação entre 5 a 10 linhas sobre a pergunta: Quem sou eu? O uso do gênero textual comentário foi incentivado dentro da proposta de sequência didática para termos um parâmetro de avaliação ao final da mesma.

Esse primeiro comentário não tinha como base nenhuma forma predeterminada além da quantidade de linhas indicadas. Como sugere Aspis e Gallo (2009, p. 77) “ainda não é o momento de exigir qualquer rigor, neste momento ainda não importa se tudo o que os alunos conseguirem seja mero senso comum ou até mesmo preconceitos, o objetivo é que se envolvam com a questão, que queiram investigá-la depois”.

Na primeira turma (8º ano) uma fala nos chamou atenção. Antes mesmo de começar a atividade proposta, um estudante de 12 anos, disse em um tom que deixava incertas as suas intenções, em que não transparecia deboche ou brincadeira, mas que não aparentava nenhuma reflexão. “*professor, eu não sei quem eu sou!*”. Alguns alunos riram pensando ser uma brincadeira, outros o recriminaram dizendo, que o professor estava pedindo para que ele se descrevesse. Ou seja, nome, idade, qualidades e defeitos comuns aos adolescentes. Foi feita uma explicação geral para a turma de que a questão estava em aberto e que cada um poderia se expressar da maneira como havia entendido a mesma.

Ainda na turma do oitavo ano, três falas merecem destaque. Duas estudantes (13 anos) fizeram comentários que tinham como ênfase uma emoção reprimida, afirmando que tinham “medo” do que realmente eram ou do que poderiam descobrir ao olhar-se nesse sentido

interpretativo. A primeira delas, diz que prefere não saber quem é, pois tem medo de se machucar e não gostar do que se tornou. A segunda enfatizou o medo de se tornar uma pessoa que os outros querem que ela seja e não o que ela é propriamente.

Antes de terminar a aula, um estudante (12 anos) que parecia estar emocionado, pede para conversar em particular e é levado para fora da sala, fazendo assim um relato com uma voz chorosa: “ *professor, tenho muito medo de crescer, tenho medo de tudo, quero permanecer do jeito que estou agora, uma criança, não quero mudanças, não quero crescer, não quero descobrir quem eu vou me tornar*”. Naquele momento, a reação foi abraçá-lo para que ficasse calmo e caso precisasse poderia ir ao banheiro para lavar o rosto, já que o mesmo não desejava voltar a sala para não expor a turma sua emoção.

Essa primeira turma, em geral, foi a que mais nos impressionou em termos de receptividade e de sensibilidade, mesmo que a grande maioria tenha entregue comentários descritivos, como era de se esperar, já que não havia nenhuma exigência de reflexão filosófica naquele momento, como também por ser uma turma que estava se ministrando aula de Filosofia pela primeira vez. Ficou a sensação de que haviam muitas coisas a serem problematizadas durante o ano letivo e de que uma aula pode ser uma experiência emocionante, nessa interação entre professor e estudante, a partir de um tema que afeta, despertando curiosidade e emoção.

Como não havia nenhuma obrigatoriedade de seguir o gênero textual determinado, uma estudante (a segunda que afirmou ter medo) disse que gostaria de escrever uma poesia e ao mesmo tempo, que faria um pequeno comentário conforme solicitado. E assim o fez:

“Sinceramente? Eu não sei ainda, estou me descobrindo, tentando me conhecer melhor. Ainda não escolhi uma personalidade definida pois tenho medo, medo do futuro, medo de eu não me reconhecer, medo de me tornar alguém que os outros querem que eu seja e não quem realmente sou. Então, quem eu sou? Não posso responder isso agora, ainda estou me desenvolvendo. Essa sou, (escreve o nome), uma garota que ainda está se “conhecendo” através de novas descobertas. Essa sou eu, mas e você? Quem é você?” (ver figura 3 em anexo)

Outro texto que nos chamou atenção foi de uma estudante que não se manifestou durante a aula, porém escreveu cerca de 25 linhas e entregou no dia seguinte. Em um primeiro momento, achei extremamente bem escrito e com um tom metafórico. Como estava escrito a lápis, foi solicitado que fosse transcrito a caneta. No processo de leitura surgiu uma curiosidade de pesquisar se aquele texto possuía alguma influência direta de algum autor ou se o mesmo era um plágio. Foi percebido que o mesmo é uma adaptação do texto de Tati

Bernardi, uma cronista e romancista que tem obras direcionadas ao público feminino, especialmente jovens. (ver figura 4 em anexo).

Esse fato, revela também questões que podem ser trabalhadas em sala de aula, como o plágio, a construção de nossas próprias opiniões e de como somos influenciados por discursos, pensamentos e verdades (saberes) a que temos contato. Ao mesmo tempo reflete o próprio processo de construção de si, como um produto de várias “forças” que agem sobre nós. Essa descoberta só aconteceu durante a análise de cada texto, o que impossibilitou até agora uma conversa com a estudante em questão.

Nas três turmas de 9º ano analisadas, as questões passam a ter uma sintonia maior com as músicas e com os argumentos propostos. O primeiro consistia em querer a mudança e se identificar com esse processo de ser uma “metamorfose ambulante”, o segundo argumento mostra a insatisfação e a certeza ou medo de não se adaptar a elas. Outro ponto a ser destacado é que tais turmas (faixa etária de 14 anos) possuem pelo menos duas estudantes que apresentam comportamento suicida, evidenciado pelo ato de automutilação. Dessas, apenas uma já é acompanhada diariamente por profissionais de saúde. Ambos os casos, identificados pela orientação educacional no ano anterior, são exemplos de como um olhar mais atento ao comportamento dos estudantes por parte do professor pode significar um diferencial, na postura e posicionamento em sala de aula.

No ano de 2018, a aula de filosofia foi uma oportunidade para que uma dessas estudantes pudesse conversar abertamente sobre suas angústias. Várias vezes a mesma questionou ao final da aula sobre o sentido da existência e de que não era possível superar as dores. Ao mesmo tempo afirmava que gostava de se cortar, pois não sentia aquela dor ou que era melhor sentir uma dor externa, do que a angústia que a consumia. Tais relatos contribuíram para o desenvolvimento e aprofundamento dessa pesquisa. E nesse sentido, por mais impactante que seja, não podem ser considerados como casos isolados no ambiente escolar.

A abertura para um ensino de filosofia como *contraconduta*, contribuiu para uma maior atenção a esses casos, já que esta ação da estudante é de certa forma, uma conduta diferente da esperada, ou seja, uma forma de *contraconduta*. Muitas vezes, um docente mais atento é o primeiro a identificar certos sinais de mudança de comportamento ou pequenos detalhes que emergem em situações cotidianas de sala de aula, através da leitura criteriosa da produção textual dos estudantes e principalmente na devolutiva dessas inquietações. Um questionamento seria como fazer isso com uma carga horária tão reduzida e o pouco contato que se tem na sala de aula.

Não estamos afirmando que este seja o papel do ensino de filosofia no fundamental, e sim um dos efeitos observado quando se visualiza ou potencializa um ensino como contraconduta, o que não significa, que somente a filosofia possua tais possibilidades. Destacamos, porém, a própria dinamicidade do ensino de filosofia que pode favorecer ou despertar confiança entre os estudantes (ver figura 5 em anexo).

Novamente o contexto de uma ETI é o diferencial para tais questionamentos, já que o contato com os estudantes não se resume exclusivamente ao momento da aula. Os professores os conduzem em outros momentos descritos anteriormente tais como o horário do almoço e lanche das turmas. Geralmente nesses momentos, muitos estudantes aproveitam para se aproximar do professor, com questões e questionamentos, que estão relacionados com a aula ou não.

Nesse sentido, acreditamos que os estudantes (crianças e adolescentes) não permitem que qualquer adulto tenha acesso a esse seu mundo particular e as suas angústias mais secretas. Por outro lado, o professor precisa estar aberto para essa possibilidade que surgem constantemente em sala de aula ou no ambiente escolar, em relação aos casos de bullying na própria escola, assédio sexual em casa ou de manifestação explícita de um comportamento suicida ou de automutilação. (ver figura 6 em anexo).

Como ficar indiferente a um relato tão profundo como esse? Mesmo que fosse solicitado para que os estudantes se manifestassem sobre seus problemas pessoais, talvez não se conseguira tal profundidade ao se perceber as pequenas ou grandes manifestações espontâneas que os mesmos demonstram no dia a dia.

Na segunda aula, nosso objetivo foi desenvolver a problematização da construção da identidade em termos foucaultianos. O tema da aula foi: A construção de nossa própria verdade. Por motivos econômicos, não foi possível utilizar um texto para essa aula, já que na aula anterior foi utilizada uma grande quantidade de cópias. Preferimos vivenciar a realidade tal como ela se apresenta para os professores do serviço público, muitas vezes limitados em seus planejamentos pela falta de recurso ou suporte para o desenvolvimento das atividades. Nesse sentido, adotou-se a metodologia de uma aula expositiva dialogada em que o conteúdo é exposto no quadro e é motivada uma interação dos estudantes em um debate em torno das questões levantadas na exposição. (Isso não significa que existam somente essas duas alternativas, a escola possui recursos tecnológicos como data show, caixa de som).

Partiu-se então da exposição da concepção de verdade encontrada nos dicionários, ou seja, de algo que está em conformidade com o real; exatidão, realidade, franqueza, sinceridade. Uma representação exata de alguma coisa existente na natureza (BUENO, 2007,

p. 730). Em seguida foram apresentadas três concepções de verdade desenvolvidas na sociedade ocidental (*alétheia, veritas, emunah*) ou seja, a concepção grega, a latina e a hebraica de verdade.

Para tanto, foi utilizado o conteúdo fornecido pela obra *Convite a filosofia* de Marilena Chauí (2003, p. 95). Constata-se assim, o uso recorrente da adaptação para o ensino fundamental de material didático direcionado ao ensino médio. Ressalta-se também que durante o período de realização dessa pesquisa, durante as disciplinas do mestrado, foram oferecidas duas disciplinas voltadas para a construção e desenvolvimento de material didático.

A concepção de verdade adotada por nossa sociedade sofre influência direta dessas três concepções no decorrer dos séculos. Primeiramente foi trabalhado a noção de verdade presente entre os gregos. *Alétheia* significa o “não esquecido”, o que não está escondido, o que foi mostrado ou manifestado.

A verdade é a manifestação daquilo que é realmente ou do que existe realmente tal como se manifesta ou se mostra. O verdadeiro se opõe ao falso, pseudos, que é o encoberto, o escondido, o dissimulado, o que parece ser, mas não é, o que não é como parece. O verdadeiro é o plenamente visível para a razão ou o evidente. pois a palavra ‘evidência’ significa ‘visão completa e total de alguma coisa’ (CHAUI, 2003, p. 96).

Um aluno do 9º ano fez uma observação pertinente ao identificar uma ligação entre a concepção grega de verdade e a exposta no dicionário escolar. Outros ponderaram sobre a questão de que existe “verdades ocultas” que não se manifestam ou que não são mostradas facilmente, sendo preciso uma investigação como ocorre com a polícia ao investigar um determinado crime.

Tais observações foram importantes para introduzir a concepção latina de verdade (*veritas*), que tem a ver com a exatidão de um relato, de seus pormenores, do que está dito nas entrelinhas que explicam realmente o que aconteceu em determinado fato. Essa fidelidade está na maneira como algo foi relatado quando tal relato condiz com o acontecimento.

A verdade depende, de um lado da veracidade, da memória e da acuidade mental de quem fala e, de outro, de que o enunciado corresponde aos fatos acontecidos. A verdade não se refere às próprias coisas e aos próprios fatos (como acontece na *alétheia*), mas ao relato e ao enunciado, à linguagem. Seu oposto, portanto, não é a aparência (como na concepção grega), e sim a mentira ou a falsificação. As coisas e os fatos são reais ou imaginários; os relatos e enunciados sobre é que são verdadeiros ou falsos (CHAUI, 2003, p. 96).

Uma estudante do 8º ano (13 anos) afirmou que sua mãe exige que ela confesse suas faltas, porém quando a mesma começa a falar, a mãe pede que se cale, como se que o que ela estivesse falando não fosse o que a mãe quisesse ouvir. Os demais estudantes concordaram

muito com essa fala de como a linguagem é essencial nesse processo, a ponto de que alguns preferem simplesmente dizer o que os pais realmente querem ouvir, pois já sabem que os mesmos não estão dispostos a entender o ocorrido.

A terceira concepção de verdade apresentada, foi a hebraica (*emunah*) voltada para a religião e que significa literalmente “confiança”, ou seja, está relacionada as pessoas que se confia plenamente, podendo ser Deus, os pais ou amigos considerados como “verdadeiros”, aqueles de quem não se duvida. A questão da confiança é exaltada como um pacto, uma promessa em que se espera o cumprimento do que foi dito.

A verdade se relaciona com a presença de alguém (Deus ou humano) e com a espera de que aquilo que foi prometido ou pactuado irá cumprir-se ou acontecer. *Emunah* é a uma palavra de mesma origem que ‘amém’ e significa ‘assim seja’. A verdade é uma crença fundada na esperança e na confiança em uma promessa, estando referida ao futuro, ao que será ou virá. Sua forma, mas elevada é a revelação divina e sua expressão mais perfeita é a profecia (CHAUI, 2003, p. 96).

Em algumas turmas o simples fato de se falar em religião foi suficiente para que alguns estudantes afirmassem que não era bom questionar Deus e sua palavra exposta na Bíblia. Outros, levaram a questão para o lado familiar, de como se acredita nas palavras, promessas que os pais fazem e que se apega cegamente pois estão relacionados à relação estabelecida com os pais. Por outro lado, esse momento foi importante para que algumas situações emergissem em algumas turmas. Alguns estudantes espontaneamente relataram que não confiavam em seus pais (geralmente quando havia mágoas devido à separação).

Dois estudantes do 9º ano (14 anos) fizeram relatos sobre a influência que os pais possuem em suas vidas e de que como suas palavras tornaram-se “verdades” para eles. O primeiro, afirmou que a mãe diz desde a infância que ele não pode se machucar em hipótese alguma o que o leva a não se envolver em situações que possam propiciar possibilidades de perigo. Afirmou que isso é tão forte nele que o impede muitas vezes de brincar como gostaria. A segunda relatou que os pais em conjunto a criaram para que nunca faça algo do qual não possa responder, de que todo o problema causado pelos seus atos tem que ser resolvido sem ajuda de ninguém. O impacto dessas palavras as fazem não contar com ninguém para resolver seus problemas.

Após esse momento de exposição e debate sobre essas três concepções de verdade presentes em nossa sociedade, foi explanado que a mesma pode ser considerada uma construção histórica. Em termos de exemplos foi explicado alguns comportamentos e práticas de higiene típicas do período medieval quando o conhecimento médico da época estava fortemente influenciado pela mentalidade religiosa corrente e comparados com os dias atuais onde o mesmo conhecimento médico também é tido como verdades inquestionáveis a serem

seguidas, definindo comportamentos sociais estabelecidos. Cada momento histórico reconhece determinados saberes como verdadeiros e outros como sendo falsos e desqualificados pela sociedade e cultura da época.

[...] a ‘verdade’ é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política (necessidade de verdade tanto para produção econômica, quanto para o poder político); é objeto, de várias formas, de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação, cuja extensão no corpo social é relativamente grande, não obstante algumas limitações rigorosas); é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (universidade, Exército, escritura, meios de comunicação); enfim, é objeto de debate político e de confronto social (as lutas ‘ideológicas’) (FOUCAULT, 2017, p. 52).

Segundo Foucault, a verdade está ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem. São chamados de “regime de verdade”. (FOUCAULT, 2017, p. 54). O exemplo dos hábitos de higiene chamou muita atenção dos estudantes, que expressaram não acreditar em tais coisas, alegando serem absurdas demais para ser levadas a sério. No caso dos médicos e o seu “poder medical” a maioria dos alunos concordaram que eles possuem mesmo uma certa autoridade em relação a população em geral. Quando um médico é questionado em seus diagnósticos é em prol de um diagnóstico mais especializado, de outro médico e assim por diante.

Uma estudante do 9º ano perguntou sobre a posição da crença religiosa perante esse suposto poder dos médicos, citando o exemplo de uma determinada igreja que não autoriza o procedimento de transfusão de sangue entre os seus membros e de qual deveria ser o procedimento do profissional médico nesse caso. Nessa turma específica, começou um pequeno debate entre os que defendiam a igreja e a grande maioria que defendia os médicos, reforçando a sua autoridade em relação à sociedade e à religião.

Em outra turma do 9º ano, um estudante perguntou se a autoridade dos médicos poderia ser um exemplo da verdade como *emunah*, já que foi dito que em hebraico, a verdade significa “confiança”, logo, a sociedade confia nos médicos e também nos farmacêuticos. Outra aluna questionou sobre ato de ir à farmácia sem passar pelo médico primeiro, se isso não estaria quebrando essa confiança ou demonstrando que o poder deles não é totalmente determinante.

Em um determinado momento, nos três 9º anos, a palavra poder começou a ser inserida em vários contextos. Tal circunstância foi aproveitada para questionar o que as turmas entendiam por poder e de que esse assunto seria trabalhado na aula seguinte. Foi interessante perceber que a criatividade nos questionamentos de alguns estudantes e de como

os mesmos estavam utilizando os conceitos que haviam aprendido anteriormente.

Por outro lado, outros estudantes, permaneceram calados mesmo diante dos debates estabelecidos. Tal observação foi pertinente para identificar a necessidade de um texto sobre o próximo assunto a ser trabalhado. Na aula em questão, não foi utilizado nenhum texto de apoio, o que talvez possa ter prejudicado a participação de alguns estudantes na construção e argumentação de suas opiniões.

Na aula seguinte, o tema foi as relações de poder e para tanto foi adaptado um texto do capítulo *cidadania e política* do livro de filosofia do ensino médio, *Para filosofar* da editora Scipione (CORDI, 2007, p.184-185). A ideia era apresentar a noção de poder baseada no pensamento foucaultiano, porém, sem citar diretamente o autor em questão. Os estudantes tiveram uma certa dificuldade em entender o poder em um aspecto positivo, já que disseram conceber na visão de uma influência exercida sobre alguém, citando o exemplo dos pais, de como eles exercem seu poder sobre os filhos e de como isso limita a liberdade.

Novamente a estratégia consistiu em exemplificar de uma forma o mais simples possível, usando o mesmo exemplo dos pais, mais em uma situação onde os mesmos procurariam dizer mais o “sim” do que exercer coercitivamente sua autoridade através do “não”. (ver texto 1 em anexo).

Como era de se esperar, essa segunda aula de problematização da identidade, também levou os estudantes das quatro turmas a refletirem sobre questões cotidianas como os conflitos familiares e a própria atuação de alguns professores em relação às filas e os gritos. A estratégia definida foi a de deixar ao máximo que os estudantes falassem após a leitura e explicação do texto.

Como na aula anterior, o contato dos estudantes com a filosofia, foi mediado pela fala e exposição do professor com o suporte de um texto adaptado. Nosso objetivo continuou sendo de uma sensibilização através da aula e do texto, em busca de afeto, de uma reação e compreensão por parte dos estudantes da noção de poder apresentada. Uma palavra que foi bastante comentada, foi o poder como uma “força” que age sobre os indivíduos, determinando, estimulando suas ações.

Na questão familiar citada por vários estudantes, a palavra “medo” foi utilizada várias vezes para exemplificar essa força que os pais tinham sobre os filhos. Esse medo de ser punido era entendido como inerente à relação de poder. Alguns estudantes, afirmaram que, mesmo sendo castigados, não mudavam de opinião ou que não se arrependiam dos atos cometidos. Questionamos, então, se eles percebiam que não havia poder nesse tipo de coerção ostensiva. Uma estudante do 8º ano falou sobre o poder que o pai exercia sobre ela no sentido

positivo, como ele a influenciava em seu comportamento e atitudes em detrimento da mãe. Tal entendimento foi crucial para que outros falassem sobre como uma pessoa que se ama ou respeita exerce uma força maior sobre nós, maior do que alguém que tentam impor suas vontades.

No tocante à força que a escola exerce sobre os estudantes, foi mencionado que alguns professores exercem mais poder do que outros. O sentido utilizado inicialmente girava em torno das técnicas disciplinares de fila, ficha ou a coerção através do grito e controle. Por outro lado, o sentido positivo do poder também foi destacado nesse contexto, já que os estudantes acabam elegendo aqueles professores que eles “mais admiram”, expressando assim uma maneira sutil de afirmação da influência exercida. Ficou claro a necessidade de se falar mais sobre o conceito de liberdade, já que em todas as turmas, o tema foi levantado de uma maneira ou outra.

A aula seguinte (quarta da sequência didática) foi direcionada para a questão da subjetividade e a construção da identidade. Para tanto, foi feita uma adaptação de um capítulo do livro organizado por Dianne Taylor *Michel Foucault – conceitos fundamentais*, o capítulo intitulado *A teoria e a prática da subjetividade de Foucault* de autoria de Edward McGushin. (TAYLOR, 2008, p. 165-184) Por questões didáticas e práticas, o texto foi adaptado e formatado para uma página e distribuído para todos os estudantes das turmas. (ver texto 2 em anexo).

Como nas aulas anteriores, o tema foi explanado dando-se ênfase ao fato de que o mesmo complementava a problematização desenvolvida no decorrer da sequência didática e de que a cada encontro, a questão era reelaborada em novos termos. Observou-se que alguns estudantes conseguiram fazer a relação entre as aulas; outros, porém demonstraram não serem afetados pela temática em questão

3.3.5 Avaliação dos resultados obtidos

Durante as aulas nas quatro turmas foi sugerido que os estudantes pudessem escrever um comentário (de 10 linhas no mínimo) ou um texto dissertativo (de 20 a 30 linhas) que pudesse expressar como eles tinham sido afetados pelas temáticas trabalhadas. Nosso método avaliativo foi comparar o primeiro texto pedido na aula de sensibilização (respondendo à pergunta “quem sou eu?”) com o texto envolvendo toda a problematização da construção da subjetividade em termos foucaultianos (verdade, poder, sujeito).

De uma maneira geral, podemos observar que os problemas pessoais dos adolescentes

marcam a grande maioria das produções textuais. Alguns estudantes mergulharam profundamente no entendimento de suas identidades, demonstrando que a aula de Filosofia, pode afetar sensivelmente os adolescentes de tal forma que os mesmos passaram a refletir sobre sua existência concreta, seus problemas pessoais, suas inquietações, angústias e frustrações. (ver figura 7 em anexo).

O uso das noções de verdade, poder e sujeito possibilitou em alguns estudantes, uma nova interpretação sobre sua própria identidade. Inúmeras questões surgiram durante as aulas, a maioria relacionadas ao convívio familiar e ao fato de os adolescentes não concordarem com as relações estabelecidas em casa. A identificação dessas “forças” exercidas pelos pais, pela igreja e escola despertou reações de reconhecimento e respeito da influência dos pais e responsáveis e ou a consciência de que estão vivendo uma vida sem muita autonomia e liberdade.

Questões como automutilação e a inalação de substâncias tóxicas, foram relatadas em alguns textos, demonstrando confiança na relação estabelecida pela aula de filosofia. (ver figura 14 e 15 em anexo). Dois textos de uma mesma estudante, chamaram muita atenção, pois no seu relato dos problemas familiares, contemplou o uso das noções trabalhadas, o que contribuiu para uma maior ênfase ao peso que a adolescente sente em relação as forças que a influencia e a possibilidade real de suicídio como uma alternativa. Devido a gravidade da situação, o caso foi comunicado a orientação educacional, para que fossem tomados os encaminhamentos possíveis. A estudante em questão, aparentemente não demonstrava nenhuma característica que chamasse atenção.

O uso do procedimento de sequência didática e a materialização dos resultados obtidos através dos textos produzidos pelos estudantes, mostraram que existe um longo caminho e inúmeras possibilidades para um Ensino de Filosofia como contraconduta. A experiência deixou a sensação de que é necessário ser propositivo, sensível e aberto as problemáticas vivenciadas pelos estudantes. Passemos então a análise de algumas dessas possibilidades.

3.4 Possibilidades abertas para o ensino de filosofia no fundamental

A transversalidade da Filosofia é uma das suas características principais, pois a mesma está aberta para novas relações possíveis com os demais saberes. Em seu livro *Ensino de Filosofia e Currículo*, Rocha (2015, p. 44) afirma que a Filosofia é uma “área singular de reflexão” e que sua ausência no currículo privaria os estudantes de um espaço de formação a que eles têm direito, sem o qual surge uma lacuna em suas vidas.

Concordamos com esse raciocínio, porém o que procurou-se demonstrar nessa pesquisa até aqui, é que o mesmo não é suficiente para a permanência ou expansão do Ensino de Filosofia no Ensino Fundamental. Na escola, essas possibilidades de abertura ficam não só visíveis, como se fazem necessárias, já que estamos falando de uma matriz curricular com 21 componentes entre o chamado núcleo comum e a parte diversificada.

O Ensino de Filosofia na escola pode e deve aproveitar e desenvolver essas conexões possíveis com os demais componentes curriculares. Nesse sentido, defende-se não só a transversalidade da Filosofia, ou seja, trabalhar temáticas que “atravessam” diversas áreas do conhecimento e uma maior interação interdisciplinar entre essas áreas, como também um papel de maior “comprometimento com a transformação social” e política da escola por parte da Filosofia.

Não cabe à filosofia sinalizar os caminhos dessa transformação, mas contribuir para elucidar e compreender as obscuridades da atual sociedade neoliberal globalizada, bem como para pensar as condições de possibilidade de sua superação. A filosofia e a política instituída têm lógicas irreconciliáveis, já o mostrou Sócrates. A filosofia pergunta, a política instituída afirma. A filosofia é uma forma de poder incompatível com a tomada do poder político. Ela luta, apenas para colocar em questão as formas de poder excludentes, discriminatórias e destrutivas imperantes e para mostrar as condições de possibilidade de sua superação (KOHAN, 2008, p. 104).

Mais do que nunca, os dias atuais exigem que o Ensino de Filosofia seja uma estratégia de resistência que quebre a lógica instituída de assujeitamento e controle dos estudantes. Resistir e, ao mesmo tempo, cultivar um espaço para afirmação da existência, para pensar, inventar e praticar novas formas possíveis e necessárias de existência. Um Ensino de Filosofia comprometido com sua função social, sem que isso seja considerado uma doutrinação ideológica, e sim voltada para criticidade inerente à própria Filosofia.

Ressalta-se novamente que inúmeras são as possibilidades de diálogos entre os saberes em uma escola de tempo integral. Tais encontros, entre a Filosofia e a Literatura, a História, o Teatro, a Dança, a cultura etc., sem que essa interdisciplinaridade seja apenas vertical e instrumental, ou seja, sem colocar a Filosofia em um “pedestal” e sim no respeito das especificidades e sentidos próprios às diversas disciplinas (KOHAN, 2008, p. 106).

Rocha (2015, p. 43) desenvolve o argumento voltado para o Ensino de Filosofia no Ensino Médio, de que algumas questões e perguntas inerentes à vida cognitiva de um ser humano são melhores respondidas em uma aula de Filosofia e, portanto, sua presença no currículo escolar se faz necessária, pois a mesma atenderia a uma exigência singular de explorações e curiosidades humanas.

Na escola, os estudantes têm acesso a diversos componentes curriculares de forma obrigatória. Nesse caso, a Filosofia pode desempenhar um papel fundamental se efetivar uma

de suas características intrínsecas, ou seja, ser “uma área singular de reflexão que se ocupa de temas fundamentais na experiência humana” (ROCHA, 2015, p. 44), pensando a escola em sua singularidade e contribuindo para a crítica da própria sociedade em que está inserida.

A resposta à pergunta fundamental “o que é Filosofia?” não é uma tarefa muito fácil, como sugere Cerletti (2009, p. 14). Tal questionamento não admite de modo algum uma resposta única e definitiva. Cada Filosofia e, por conseguinte, cada filósofo a responde a partir de uma determinada perspectiva. Estamos falando do Ensino de Filosofia com crianças e adolescentes em um espaço bem delimitado, uma escola municipal de Ensino Fundamental que trabalha na modalidade de tempo integral.

A análise da proposta de implantação da ETI Pe. Josimo, como vimos no primeiro capítulo, não estabelece a fundamentação teórica de um ensino de Filosofia “*para*” (utilizando a terminologia de Lipman) ou “*com*” (demais autores) crianças. Mesmo após várias décadas de consolidação do programa de Matthew Lipman em diversas partes do mundo, não há consenso, dentro ou fora da academia, acerca dessa temática sobre Filosofia “*para*” ou “*com*” crianças. Por outro lado, não devemos cair no espontaneísmo do senso comum e classificar tudo o que se fez nas aulas de Filosofia no Ensino Fundamental, muitas vezes, por professores não capacitados, mesmo que nas melhores intenções, como sendo propriamente filosofar.

Kohan (2008, p. 105) argumenta que é preciso considerar as crianças como pessoas racionais, capazes de refletir sobre o que são: crianças, ou seja, não como “adultos em miniatura”, nesse sentido discorda de Lipman quando o mesmo oferece em suas novelas filosóficas, personagens que representam posturas exigidas nas comunidades de investigação filosófica. Entendemos que se corre o risco de que as crianças não se reconheçam em tais personagens, ficando as novelas distantes da realidade em que vivem.

A concepção de educação de Lipman não parece dar conta da função social que as escolas cumprem atualmente nas sociedades neoliberais. Nesse sentido, é preciso incorporar algumas análises vindas de tradições como o marxismo, o pós-estruturalismo e a teoria crítica, que contribuam para uma visão histórica mais aguda das instituições escolares. No Brasil, é necessário levar em consideração a evolução histórica específica do seu sistema educacional (KOHAN, 2008, p. 104-105).

Defende-se aqui, a ideia de um ensino de Filosofia que possibilite ao professor e aos estudantes, no próprio exercício do filosofar em sala de aula, pensar o presente, a escola, a realidade e a vida. Pensar as práticas cotidianas, construindo olhares problematizadores da realidade, em que se ouça a voz dos estudantes, suas angústias e seus comportamentos no cotidiano escolar. A singularidade do Ensino de Filosofia na escola, não pode deixar de ser situada filosoficamente. Soma-se a isso, os desafios de se filosofar com crianças e

adolescentes. Segundo Kohan (2008, p.106), a prática de filosofia com crianças requer uma relação filosófica, ativa e crítica, de professores e crianças, sobre todas as dimensões dessa prática, enquanto sujeitos legítimos do filosofar.

Não se pode negar o fato histórico da inclusão da disciplina de Filosofia na ETI Pe. Josimo Moraes Tavares, principalmente por sermos agentes participantes de tais acontecimentos. Reforça-se a necessidade de se responder as perguntas levantadas nessa seção. A Filosofia se fez presente na escola, mesmo que em situações adversas e contraditórias. Os estudantes que vivenciaram tal experiência e que agora estão no Ensino Médio e até no superior, podem e devem ser ouvidos sobre suas experiências.

Concordamos aqui com a opinião de Walter Kohan (2008, p. 105-106) de que professores e crianças são sujeitos legítimos do filosofar, principalmente numa relação filosófica ativa e crítica, onde ambos participam de sua construção em sala de aula e de sua prática cotidianamente na escola. Em nossa vivência como professor de Filosofia no fundamental em uma ETI, trabalhando principalmente com a chamada segunda fase (6º ao 9º ano), mais especificamente com estudantes do 8º e 9º ano, adolescentes na faixa etária de 13 a 15 anos, que já estavam adaptados ou tentavam “sobreviver” à rotina da escola, percebemos que a maioria dos estudantes possuíam naquele momento de fim de sua estadia na escola, uma opinião formada sobre a mesma e seus problemas, como também reconheciam a importância da escola em sua formação.

Acredita-se não ser por acaso, que a aula de Filosofia foi utilizada para tais declarações ou manifestações sobre a realidade da escola. Essa abertura possibilitada nessas aulas dialogadas, muitas vezes em um tom de informalidade e confiança entre o estudante e o professor, reforça o papel do ensino de Filosofia que se defende nesse trabalho. Um ensino que ouve as crianças e adolescentes pelo que eles já são naquele momento, sem, contudo, abandonar a criticidade e as possibilidades de ligar as falas com questões a serem desenvolvidas filosoficamente.

Uma filosofia preocupada com as condições de seu presente situa os outros saberes, não como uma absurda competência, mas como o material de base de sua reflexão. O estado atual dos saberes disciplinares constitui as coordenadas básicas de uma educação significativa, na qual a filosofia deve desdobrar o seu potencial crítico. Nesse sentido, a filosofia aparece como um saber de segundo grau que avalia suas condições de existência a partir da potencialidade de sua época (CERLETTI, 2009, p.52).

No cotidiano das aulas de Filosofia, nota-se a diferença de quando a disciplina é ministrada por um professor comprometido com o filosofar e quando a mesma é apenas utilizada para cumprir a carga horária do professor de outras áreas. Não se afirma aqui, que

outros professores não possam desempenhar o papel de professor de filosofia, apenas evidencia-se que para alguns professores, a disciplina é apenas uma forma de não precisar ser lotado em mais de uma escola. Esses fatos não devem passar despercebidos, “cada professor e cada professora estão comprometidos com a construção de sua didática com base na sua concepção de filosofia” (CERLETTI, 2009, p.63). No fundamental, esse compromisso ganha uma seriedade maior quanto ao saber que será o primeiro contato com o filosofar e isso é essencial para a impressão que os estudantes levarão adiante.

Essa construção individual de cada professor em busca de um Ensino de Filosofia que possa ser considerado adequado, é geralmente fundamentado em suas convicções filosóficas, que se fazem presentes, em nosso caso, na própria disposição para entender a escola em que trabalhamos e as possibilidades de ensino possíveis dentro de nosso contexto específico. Muitos são os desafios encontrados no caminho. Reafirmamos aqui alguns deles: falta de material escolar, falta de uma definição de metodologia mais adequada com nossa realidade, falta de formação continuada direcionada aos professores de Filosofia, enfim falta de um currículo específico para a disciplina de Filosofia no Ensino Fundamental na modalidade de tempo integral.

Soluções e alternativas foram adotadas por nós professores, para se tentar amenizar alguns desses problemas acima levantados. A mais comum delas é adaptar para o Ensino Fundamental, modificando tão somente a linguagem e as temáticas, a proposta curricular do ensino médio do Estado do Tocantins, tornando o ensino de Filosofia com crianças e adolescentes, uma propedêutica para o Ensino Médio. Uma saída encontrada por um colega, para a falta de material específico para a Filosofia com crianças, foi a confecção de apostilas a partir de diversas fontes, conforme os critérios de seleção do professor. No nosso caso, utilizamos textos elaborados e ou adaptados conforme as temáticas trabalhadas em sala de aula, na grande maioria das vezes a partir de fontes direcionadas ao Ensino Médio.

Tais evidências, mostram que professores comprometidos com a disciplina, procuram de diversas formas equacionar os problemas que foram surgindo. Uma alternativa foi e está sendo a busca por uma melhor qualificação acadêmica direcionada para as demandas do ensino de filosofia no fundamental. Um encontro filosófico entre o professor que quer transformar a sua prática cotidiana e os alunos que buscam sobreviver ao assujeitamento e controle. É preciso pensar um ensino de filosofia que seja uma estratégia de resistência, espaço de desobediência, criação, (trans)formação tanto do estudante, como do próprio professor. Um espaço para novas subjetividades, novas existências.

3.5 Por um Ensino de Filosofia como contraconduta

Defende-se a partir do exposto até aqui, que a dimensão mais importante para o Ensino de Filosofia na escola é a Filosofia Política, pois a mesma tem um compromisso com a transformação social (KOHAN, 2009, p. 104). Em uma ETI, a própria estrutura curricular, favorece a transversalidade intrínseca da filosofia, ou seja, o trabalho interdisciplinar deve ser incentivado, valorizado e por assim dizer potencializado.

Evidenciou-se também que vários professores e estudantes, ao seu modo, desenvolvem resistências ao assujeitamento e às relações de poder e seus mecanismos no ambiente escolar. Defende-se, nesse sentido, que é parte do papel do Ensino de Filosofia contribuir, compreender, praticar ou até criar novas formas de resistências políticas, que estejam para além da capacidade de recusar, suportar, sobreviver à submissão e à obediência presentes nas instituições escolares contemporâneas.

Segundo Aspis (2011) é preciso pensar a resistência de uma forma afirmativa, ou seja, uma insistência em existir enquanto vivo, como movimento de criação, como algo que escapa ao governo. Assumir a criação como um modo de viver, que escapa ao governo da mente e do corpo, que cria novos mundos, “um modo de viver que se aproxima muito do que Foucault chamou de uma vida como obra de arte” (ASPIS, 2011a, p. 175). Retorna-se a uma pergunta essencial: seria possível esse Ensino de Filosofia no Ensino Fundamental? As crianças e adolescentes que estudam em uma escola, tão moldadas pela disciplinarização podem desenvolver novas formas e perspectivas de subjetividades não assujeitadas?

Como se afirmou anteriormente, os estudantes, sejam eles, menores ou maiores, resistem de diversas formas e por assim dizer, cotidianamente ao processo de assujeitamento que a escola impõe. Isso fica explícito nas pequenas lutas, expressas em gestos de desobediências, tais como, não querer andar em fila, não executar comandos, não aceitar que se grite ou responder a tais gritos. Visualiza-se possibilidades a serem trabalhadas na aula de Filosofia, tais como: dar voz aos estudantes, entender e problematizar seus comportamentos na escola e em sua vida cotidiana, incentivar o diálogo e o contato com a Filosofia a partir dos problemas levantados por eles, mesmo que a maioria dos estudantes não tenham consciência de que resistem a um poder.

Os estudantes precisam ser afetados pelo professor, pela Filosofia, através da Filosofia. Nenhuma aula é igual a outra mesmo que os conteúdos aplicados sejam iguais. A singularidade da existência, muda os contextos, pois os estudantes não são os mesmos, e as condições que se dá o encontro com o professor são sempre outras. Cada turma é afetada de

uma determinada maneira, fazendo com que cada aula seja única, seja uma experiência, seja um acontecimento. “Ela deve ser um espaço no qual os alunos não sejam meros espectadores, mas sim ativos, produtores, criadores” (ASPIS; GALLO, 2009, p. 41).

Geralmente, os professores percebem quando ministraram uma “boa aula”, uma sensação surge quando o sinal toca e fica um certo ar de satisfação, não apenas de transferência de conhecimento entre o professor e os estudantes, mais a ideia de um encontro, um diálogo, uma ponte que, uma vez aberta, leva a novos caminhos, novas possibilidades, novos encontros entre ambos. Uma boa aula, é aquela em que houve afeto, ela marca profundamente todos os envolvidos.

Aspis (2017, p. 73) afirma categoricamente que a Filosofia deve transpassar, atravessar o corpo, como uma flecha. Uma aula que não afeta os estudantes não vale de nada. No Ensino Fundamental, esse posicionamento radical deve ser levado ao extremo, pois as crianças e adolescentes que não são motivados, entusiasmados ou afetados pelo professor ou conteúdo, tendem a não prestar atenção, ou até mesmo “sabotar” a aula que não os interessa. Mais adiante no mesmo texto, ela defende a necessidade de se pensar um Ensino de Filosofia como resistência, que faça sentido tanto para quem ensina, mas principalmente para quem aprende.

Foucault (1995, p. 239) afirma a necessidade de se produzir novas formas de subjetividades através da recusa do que nós nos tornamos, como fruto do assujeitamento, do controle e da submissão. Aspis (2012a, p. 146) estabelece, a partir daí, o papel do Ensino de Filosofia, ou seja, “se o problema político e filosófico é recusar o controle e inventar novas formas de pensar, de sentir e agir, esse deve ser também um problema, se não de toda educação, ao menos do Ensino de Filosofia”. Aspis esclarece ainda que essa criação de novas formas de subjetividades não se dá por meio do ensino de uma determinada teoria filosófica e sim, por meio de uma prática de um Ensino de Filosofia que recusa o assujeitamento aos deveres, poderes e saberes, que suscita acontecimentos como forma de resistência, escapa ao controle, recusa a formação (ASPIS, 2012a, p. 155).

É muito gratificante para o professor, perceber logo após a sua aula, o interesse despertado nos estudantes, que o procuram com dúvidas e curiosidades. Alguns deles chegam a agradecer e comentar sobre a aula, de como ela faz diferença em suas vidas e o quanto o professor é importante naquele momento. No olhar ou no sorriso sincero, trazem consigo um pedido de ajuda em algum problema, a necessidade, a curiosidade por livros e filmes que possam ampliar os seus conhecimentos. Em outros casos, a necessidade mais evidente é de atenção, de ouvido, ser percebido em sua singularidade. Fica a sensação e a expectativa para a

próxima aula, assunto, semana, para o próximo encontro.

Compreendemos que um Ensino de Filosofia que busque ser mais do que recusa, resistência (desobediência), precisa se concentrar na afirmação da existência, de novas possibilidades de subjetividade, de uma modificação dos hábitos, enfim da busca por uma nova conduta, um novo posicionamento, uma nova atitude: eis a contraconduta. Mas o que é uma contraconduta?

No curso foucaultiano *Segurança, território, população* procuramos destacar o conceito de “governo”, principalmente no sentido atribuído ao mesmo a partir do século XVI. O recorte feito tinha como objetivo aproximá-lo da problemática em relação à escola de tempo integral e ao Ensino de Filosofia nela inserido. Agora, o conceito de governo será usado enquanto condução de conduta com foco na educação. “Quem é governado são sempre pessoas, são homens, são indivíduos ou coletividades” (FOUCAULT, 2008, p. 164).

Aqui, essa coletividade são os estudantes, mas o que seria governar na escola? Em termos foucaultianos, a problemática da pedagogia aparece e se desenvolve a partir do século XVI. Acredita-se que os professores nas escolas governam às crianças e adolescentes. Em uma ETI em que os estudantes passam 9 horas diárias, essa perspectiva faz todo o sentido. Foucault (2008) fala explicitamente do problema da instituição das crianças, o problema pedagógico de sua condução ou de seu governo:

como conduzir as crianças, como conduzi-las até o ponto em que sejam úteis, conduzi-las até o ponto em que poderão construir sua salvação, conduzi-las até o ponto em que saberão se conduzir por conta própria – é esse problema que foi provavelmente sobrecarregado e sobredeterminado por toda essa explosão do problemas das condutas no século XVI. A utopia fundamental, o cristal, o prisma através do qual os problemas de condução são percebidos é o da instituição das crianças (FOUCAULT, 2008, p. 310).

Em uma perspectiva foucaultiana, governo é condução de conduta, “é estruturar o eventual campo de ação dos outros” (FOUCAULT, 1995, p. 244). Por outro lado, a conduta possui um sentido ambíguo, tanto pode ser o ato de conduzir alguém, como a maneira como uma pessoa se conduz (FOUCAULT, 2008, p. 255). Nesse sentido, defende-se aqui, a necessidade de se pensar um Ensino de Filosofia com crianças e adolescentes, que seja mais do que uma resistência como recusa ou desobediência e sim, em um sentido ativo ou propositivo para a conduta dos estudantes.

A resistência está no âmbito do dizer “não”, do confronto, do enfrentamento. Por outro lado, é preciso ir além, propondo algo novo, elaborando uma nova conduta, afirmando a possibilidade de um “sim” sem negar, contudo, que nessa afirmação está implícito também o não. Eis a “contraconduta”, entendida não apenas como luta contra os procedimentos postos

em prática para conduzir os outros, mas também como luta para afirmar uma outra maneira de se conduzir.

Segundo Foucault (2008, p. 266) é preciso identificar e analisar os componentes de contraconduta na maneira como alguém age efetivamente no campo muito geral da política ou no campo muito geral das relações de poder. Isso significa que em nosso caso, a identificação desses componentes no cotidiano escolar diz respeito ao olhar do professor, ao perceber a escola a partir de suas relações de poder, dando voz aos estudantes em suas inquietudes, desobediências, revoltas, insatisfações.

Um professor que ouve os estudantes, que procura interpretar suas falas e gestos e comportamentos, por mais insignificantes que possam parecer, está indo em direção contrária daqueles que preferem classificar genericamente esses gestos, falas e comportamentos como “indisciplinas”, passíveis de punição. Esse professor está desenvolvendo o espaço para o despertar de uma contraconduta ao pensar e repensar a escola em suas aulas, suas práticas, suas atitudes.

Um Ensino de Filosofia como contraconduta precisa questionar a realidade: sociedade, comunidade, escola, aula, conteúdo; problematizando-a em termos de verdade, poder e sujeito, ou seja, apreendendo politicamente essa realidade, ao invés de simplesmente naturalizá-la, reproduzi-la. Mais como fazer isso na prática? Ora, sabemos que crianças e adolescentes, são por si sós, questionadoras, exploradoras, inquietas diante das questões que lhes afeta.

Cerletti (2009, p. 33-34) afirma que o filosofar é uma construção complexa em que cada filósofo ou aprendiz de filósofo (estudantes) incide singularmente naquilo que há de Filosofia, ou seja o pensar é uma intervenção original nos saberes de um campo determinado, ou seja, informações históricas, fontes filosóficas, textos de comentarista e também a re-criação e leitura do passado e dos problemas. Quem filosofa pensará os problemas de seu mundo e, desde ou contra uma Filosofia.

Um bom professor ou uma boa professora de filosofia é quem pode levar adiante essa construção. O ‘sujeito’ desse processo é tanto o que aprende como o que ensina, mas sobretudo é o *vínculo* entre ambos. A problematização filosófica na situação de ensino adquire uma dimensão pública essencial, já que compreende um processo que se constrói entre sentido estrito, um sujeito coletivo, que envolve em pensar compartilhado (dialógico) no marco de uma aula e situa os olhares pessoais. (CERLETTI, 2009, p. 37 grifos do autor)

Esse exercício de problematização da realidade pode e deve ser feito a partir de muitas perspectivas e saberes, ou seja, não se defende a exclusividade dessa ou aquela Filosofia para tal tarefa, reafirma-se assim a transversalidade do filosofar, como um princípio a ser

constantemente acionado para que os outros saberes presentes no cotidiano dos estudantes sejam também reconhecidos e inseridos. Essa abertura do ensino de filosofia como contraconduta, requer a participação crítica do professor e dos estudantes.

Os professores de Filosofia, nesse sentido, são acima de tudo “provocadores” de reflexões, atitudes, intervenções, criações, reformulações, através do exercício do filosofar em sala de aula, onde os problemas da realidade dos estudantes, suas angústias e inquietações, são levadas em consideração, são problematizadas enquanto questões a serem trabalhadas filosoficamente.

A aula de Filosofia como contraconduta pode desempenhar um papel fundamental na própria atividade do professor que aprende cada vez mais a cada encontro com seus alunos, seus problemas, suas vidas, bem como os estudantes que são afetados pelo cotidiano da escola, pelas relações de poderes na família, na igreja e em sua realidade. Os estudantes resistem cotidianamente ao assujeitamento criando suas “estratégias de sobrevivência”, seus refúgios, suas saídas, seus pontos de fuga. Nesse sentido, esses estudantes chegam na aula de Filosofia, não como um ser passivo, mas como irradiadores de novos problemas a serem trabalhados.

Foucault (2004, p. 228) utiliza o termo problematização, no sentido da “elaboração de um domínio de fatos, práticas e pensamentos que parecem colocar problemas para a política”. Não como fonte de soluções prontas e acabadas, mas de abertura de possibilidades de compreensão, de pensar as relações dessas diferentes experiências com a política. Em um processo de elaboração de problemas colocados para ela. Existe assim uma interrogação da política sobre como a mesma responde tais questionamentos. “Eu a interrogo sobre as posições que ela assume e as razões que ela dá para isso; não exijo que ela determine a teoria que faço” (FOUCAULT, 2004, p. 229).

A problematização como método, segundo Foucault, consiste em um certo tipo de indagação, de questionamento sobre algo que é tido como usual, comum ou evidente, demonstrando que tais questões não são tão simples como parecem. Torna problemático, ou seja, cria um problema a partir de uma apreensão política. Esse esforço se constitui na inclusão de três elementos fundamentais: verdade, poder e sujeito.

Trata-se na realidade de diferentes exemplos nos quais estão implicados os três elementos fundamentais de toda experiência: um jogo de verdade, das relações de poder, das formas de relação consigo mesmo e com os outros. E se cada um desses exemplos privilegia, de certa maneira, um desses três aspectos – uma vez que a experiência da loucura recentemente se organizou sobretudo como um campo de saber, a do crime, como um campo de intervenção política, enquanto a da sexualidade se definiu como um lugar ético -, eu quis mostrar que cada vez como os dois elementos estavam presentes, que funções eles exerceram e como cada um

deles foi afetado pelas transformações dos dois outros (FOUCAULT, 2004, p. 231).

Outra maneira de se pensar as problematizações foucaultianas é a partir da reconstituição histórica e por assim dizer genealógica de algo que se tornou um problema, que entrou no jogo do verdadeiro ou falso pressuposto nos regimes de verdade de cada época histórica. Em nosso caso específico, procurou-se demonstrar que o Ensino de Filosofia no Ensino Fundamental na rede pública municipal de Palmas-Tocantins constituía um problema, pois sua inclusão não era evidente, usual e muito menos comum.

No processo de pesquisa aqui desenvolvido, procurou-se entender como a disciplina de Filosofia foi incluída na grade curricular da escola. Através de um longo percurso e esforço de compreensão, tornou-se problemático a própria ideia de uma educação integral e a sua diferenciação para a educação de tempo integral implantada de fato. Esse exercício de pensamento pode ser explicado como:

[...] aquilo que permite tomar uma distância em relação a essa maneira de fazer ou de reagir-se, e tomá-la como objeto de pensamento e interrogá-la sobre seu sentido, suas condições e seus fins. O pensamento é liberdade em relação àquilo que se faz, o movimento pelo qual dele nos separamos, constituímos-lo como objeto e pensamos-lo como problema (FOUCAULT, 2004, p. 232).

Essa problematização pelo pensamento, pareceu-nos, muitas vezes, complexa, porém tinha-se a certeza da singularidade de nossa experiência, mesmo que diante de dificuldades e impasses encontrados em nossa prática, e que poderiam ser melhor compreendidos se pudessemos utilizar determinadas ferramentas e um determinado referencial teórico. Nesse movimento de análise procuramos construir “respostas” aos nossos questionamentos, e ao mesmo tempo transformar o próprio trabalho de pesquisa e, por conseguinte a nossa conduta em contraconduta no Ensino de Filosofia.

Mas o trabalho de uma história do pensamento seria encontrar na origem dessas diversas soluções a forma geral de problematizações que as tornou possíveis – até em sua própria oposição: ou, ainda, o que tornou possíveis as transformações das dificuldades e obstáculos de uma prática em um problema geral para o qual são propostas diversas soluções práticas. É a problematização que corresponde a essas dificuldades, mas fazendo delas uma coisa totalmente diferente do que simplesmente traduzi-la ou manifestá-las; ela elabora para suas propostas as condições nas quais possíveis respostas podem ser dadas; define os elementos que constituirão aquilo que as diferentes soluções se esforçam para responder. Essa elaboração de um dado em questão, essa transformação de um conjunto de complicações e dificuldades em problemas para quais as diversas soluções tentarão trazer uma resposta é o que constitui o ponto de problematização e o trabalho específico do pensamento (FOUCAULT, 2004, p. 233).

O desenvolvimento de uma análise nesse sentido está sempre em processo, podendo ser acrescentado constantemente novas respostas para o problema constituído. O que não muda na problematização são os elementos descritos anteriormente (verdade, poder, sujeito).

Se tomarmos como exemplo o Ensino de Filosofia como contraconduta, e problematizá-lo enquanto uma prática a ser desenvolvida, não significará a definição de uma fórmula pronta e acabada que não pode ser alterada ou reelaborada constantemente.

A contraconduta não é um saber ou conteúdo a ser ensinado todos os bimestres ou somente quando o professor de Filosofia identifica alunos que resistem ao assujeitamento da escola. A aula de Filosofia é o espaço que possibilita um encontro entre dois sujeitos que resistem. Não pode ser considerado como um sistema fechado já que a aula, a escola, está em meio a uma rede de poderes cada vez mais complexa.

Aqueles estudantes que durante anos tentaram “sobreviver” sozinhos a disciplinarização escolar e que, muitas vezes, pagaram um preço muito caro pelos seus atos de resistência, podem encontrar na relação entre professor-estudante algo novo, outra perspectiva, uma outra maneira de se conduzir na escola e na vida. Essa atitude passa pela reflexão sobre a própria resistência, pela busca de compreensão dos seus próprios atos e atitudes. É uma redefinição das possibilidades de luta que envolve criação e crítica, pois estamos em constante (trans)formação e criação de nós mesmos.

Essa relação de contraconduta, não pode ser simplesmente generalizada como uma simples “reforma”, uma adaptação a um novo contexto que se apresenta. Ao contrário, o que se reivindica é realmente uma transformação contínua do posicionamento de dois sujeitos que estão em movimento. O professor que passa a olhar sua escola, seus alunos e sua aula de uma nova maneira. O estudante que resiste ao assujeitamento, que cria técnicas de sobrevivência, que estabelece pontos de fuga. Ambos não estão mais sozinhos, formam agora uma espécie de coletivo. E aqui entra o sentido político do termo contraconduta, do resgate e direcionamento de um Ensino de Filosofia, desde o Ensino Fundamental, e em certo sentido, principalmente por se tratar do fundamental que essa dimensão política deve ser exaltada.

Em outros termos, estamos defendendo aqui a valorização da relação entre o professor consciente de seu papel transformador e do estudante que passa a refletir e dar significado aos seus gestos, comportamentos e atitudes. A contraconduta está nessa relação entre professor e estudante e somente nela é que deve ser pensada, já que não pressupõe um processo hierárquico que privilegie um ou outro polo. O professor e o estudante podem e devem se fazer (refazer) a partir dessa relação. O lugar ideal para que isso ocorra é, sem dúvidas, um Ensino de Filosofia que possibilite uma reflexão filosófica da realidade vivenciada por ambos.

Tendo chegado a esse ponto de compreensão é fundamental entender como um Ensino de Filosofia entendido como contraconduta entre professor e aluno pode acontecer em nossa realidade escolar. Sabemos que não existe uma fórmula mágica que deve ser seguida para que

possamos afirmar a existência de uma contraconduta, já que foi ressaltado a dinamicidade das turmas, das angústias, dos acontecimentos que nos marcam constantemente. A partir do momento em que o professor procura analisar as relações de poder pressupostas na escola, algo novo já está acontecendo. Ao mesmo tempo, os estudantes trazem novos questionamentos, quando percebem o ambiente favorável na aula de Filosofia.

Uma educação do olhar, do sentir, do transformar o mundo e a si mesmo, talvez esse possa ser um ponto de partida. Pode-se dizer então que uma questão chave é a própria definição do papel da relação professor-estudante que se quer desempenhar na escola. Do professor consciente passar da fase de não “chamar atenção” para uma nova postura ou atitude, mesmo que se utilize da estratégia ou tática do anonimato, porém agora, em um outro sentido, com um outro objetivo.

Essa inflexão ou desvio do objetivo leva à formulação de novas estratégias, metodologias e reflexões sobre nossa prática do Ensino de Filosofia. É preciso levar em consideração o público a que nos referimos (crianças e adolescentes), isso por si só já muda completamente a maneira de se pensar o filosofar e a própria disciplina, pois nos referindo a um ambiente em que se pode ministrar uma aula para crianças de 6 anos e em seguida entrar em uma turma do 9º ano e se deparar com adolescentes de 14 anos.

Nesse sentido, a contraconduta é muito mais do que simplesmente adequar o seu conteúdo para a faixa etária da turma e, sim estar de acordo com a concepção do que seja uma criança e ou adolescente em questão, ou seja, reconhece-los em suas singularidades, em seus anseios e questionamentos. Saber ouvir, interpretar, problematizar, afetar e ser afetado na aula e pela aula, ter um posicionamento crítico, amigo e democrático diante do encontro com o estudante. Estabelecer uma nova conduta.

Um outro desafio a ser superado é a limitação imposta pela carga horária de Filosofia de uma hora semanal na escola. Muitas vezes o tempo não é suficiente para o desenvolvimento dos conteúdos propostos e o leitor poderia se questionar sobre as possibilidades reais de se desenvolver um Ensino de Filosofia como contraconduta em tão pouco tempo. Uma saída possível para tais questionamentos, seria a adoção da metodologia de sequências didáticas para que as aulas tenham uma sequenciação que pressuponha o início, meio e fim das problemáticas levantadas, que estas façam sentido, para que tenham uma lógica, ou seja, o desenvolvimento continuado de determinado tema ou assunto por várias aulas que estão interligadas pela temática trabalhada. Esse procedimento proporciona um maior acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem em uma disciplina que possui um tempo limitado para o seu desenvolvimento.

A dimensão interdisciplinar deve ser necessariamente exaltada e potencializada, tendo em vista a transversalidade da Filosofia. No decorrer dessa pesquisa e de seu consequente impacto e transformação no âmbito de nossa prática docente concreta, buscou-se uma maior aproximação com as disciplinas da escola. Uma boa parceria foi construída com a Literatura e com a História. Não impede que essas pontes sejam estabelecidas com outros componentes curriculares.

Destaca-se aqui a relação de contraconduta, que tira o professor de sua “zona de conforto” e procura desenvolver todas as potencialidades presentes no fazer filosófico, exaltando a transversalidade e se inserindo cada vez mais no cotidiano dos estudantes. Muitos deles nessa fase de 13 a 14 anos, possuem um bom hábito de leitura, devido à facilidade oferecida pela biblioteca da escola. O simples ato de observar e, conseqüentemente, perguntar pelo livro que o estudante está lendo, contribui e muito para o fortalecimento da relação professor-estudante.

O que se propõe, em última análise, é um processo contínuo de criação e recriação da própria prática docente em seus mínimos detalhes, não como uma obrigação, mas como uma nova forma de ver o processo de ensino-aprendizagem na escola e, em especial da disciplina de Filosofia nesse contexto específico. Não nos referimos simplesmente a uma “tomada de consciência” por parte do professor de Filosofia.

É por isso que a teoria não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática; ela é uma prática. Mas local e regional, como você diz: não totalizadora. Luta contra o poder, luta para fazê-lo aparecer e feri-lo onde ele é mais invisível e mais insidioso. Luta não para uma ‘tomada de consciência’ (há muito tempo que a consciência como saber está adquirida pelas massas e que a consciência como sujeito está adquirida, está ocupada pela burguesia), mas para a destruição progressiva e a tomada do poder ao lado de todos aqueles que lutam por ela, e não na retaguarda, para esclarecê-los. Uma ‘teoria’ é o sistema regional desta luta (FOUCAULT, 2017, p.132 grifos do autor).

A prática de contraconduta, estabelecida pela relação professor-estudante e vivenciada na aula de Filosofia, coloca em evidência questões até então desconsideradas ou tidas como irrelevantes. Deseja-se que essa nova conduta da aula, do conteúdo, da condução do estudante e de sua autocondução via reflexão sobre seus próprios atos de resistência, possam assumir um caráter criativo de produção de novas subjetividades.

A contraconduta no Ensino de Filosofia é reinvenção e criação de novas formas de aprender-ensinar e ou de ensinar-aprender. Essa formação ou (de)formação traz consigo um pressuposto de luta imediata, cotidiana, ressignificada a cada aula, turma e ano. Pensar o Ensino de Filosofia dessa maneira vai ao encontro da atitude crítica e do papel do pensamento filosófico de problematização defendidos por Foucault, ou seja, tornar problemático e,

portanto, visível aquilo que de tão evidente, de tão próximo, tornou-se invisível ou considerado como natural.

Nesse sentido, são as relações de poder, os jogos de verdade e as práticas refletidas da liberdade que precisam ser interrogadas. Não se propõe o ensino de Filosofia como salvação dos indivíduos. Sua tarefa (a partir da relação professor-estudante) pode ser a de refletir criticamente sobre as condições de nossa existência concreta que nos fizeram ser quem nós somos hoje, mas que não garantem nosso futuro. Essa abertura, esse espaço para problematização da experiência, para o desenvolvimento reflexivo e criativo de si mesmo é o que nos motiva nessa caminhada.

Pudemos nesse terceiro capítulo compreender, de uma certa maneira, a tarefa do Ensino de Filosofia no Fundamental como *contraconduta*. A *contraconduta*, tal como analisamos, envolve não apenas o professor, não os estudantes sozinhos, mas a relação professor-estudante, por meio de uma atitude crítica coletiva e de uma problematização da própria experiência escolar, pela identificação e invenção de novas táticas de resistência.

A análise do cotidiano da escola mostrou-se necessária e fundamental para se constatar o papel secundário desempenhado pela disciplina de Filosofia, enquanto componente curricular da parte diversificada e agrupada no chamado *contraturno*. A disciplina ainda é usada por vários professores que não possuem formação filosófica, como uma forma de complementar a carga horária, o que impossibilita ter uma dimensão plena dos conteúdos ministrados por eles. Há relatos de que a mesma foi utilizada como aula de reforço de outras disciplinas, como um espaço para a “*formação de valores*” ou para trabalhar o regimento interno disciplinar com os estudantes.

Por outro lado, as ferramentas teóricas foucaultianas utilizadas como base para nossa investigação, nos permitiram reconhecer que há resistência por parte de alguns professores, que procuram superar as limitações da falta de material didático, por exemplo, através da elaboração e formatação de material próprio em forma de apostilas ou de textos adaptados para as aulas, como também construíram alternativas curriculares para se adequar o conteúdo filosófico à realidade do Ensino de Filosofia com crianças e adolescentes. Em outras palavras, o ato de resistir ou de lutar por questões imediatas, localizadas especificamente, estiveram presentes no cotidiano daqueles professores que atuaram como verdadeiros mediadores de um exercício filosófico em suas aulas de Filosofia. Comprova-se assim a ideia foucaultiana de que a resistência muitas vezes se faz de forma espontânea, improvável, solitária. Os estudantes também desenvolveram técnicas de sobrevivência ao assujeitamento escolar, aprenderam maneiras de não chamar atenção, dissimular, entrar no jogo, tornar quase imperceptível os seus atos, se poupar, reproduzir sem questionar, sobreviver.

O Ensino de Filosofia que parte da relação do aluno resiste ao processo cotidiano de assujeitamento, mesmo que não tenha noção do que esteja fazendo, e do professor resistente ao papel secundário, submisso, conformado e produtivo desejado e sugerido direta ou indiretamente pela instituição, para promover o pensamento crítico (isto é, pensar a partir das condições históricas) em termos de poder, verdades e de sujeitos da experiência escolar é o que aqui chamamos de um Ensino de Filosofia como *contraconduta*.

Considerações finais

A presente pesquisa teve como objetivo investigar a situação concreta do Ensino de Filosofia implantado e desenvolvido após onze anos na Escola Municipal de Tempo Integral (ETI) Pe. Josimo Moraes Tavares. A primeira escola pública municipal da cidade de Palmas-Tocantins a adotar a disciplina de Filosofia entre os componentes da parte diversificada de sua estrutura curricular. Ao adotar a problematização proposta por Michel Foucault como pressuposto teórico-metodológico, optou-se por encontrar “ferramentas conceituais” foucaultianas para responder questionamentos e inquietações construídos através da experiência docente na escola.

Dessa forma, percorreu-se uma trajetória investigativa entre a Filosofia e seu ensino, numa tentativa de se compreender o papel que a disciplina de Filosofia possui no Ensino Fundamental em um ambiente escolar pautado pela modalidade de educação em tempo integral. A própria compreensão da concepção da escola teve um papel fundamental no primeiro momento da pesquisa. Aprender a sua especificidade foi necessário para responder aos questionamentos iniciais a respeito do Ensino de Filosofia no Fundamental.

No modelo de escola analisado, revelou-se uma contradição entre a exigência de disciplinarização, característica da instituição escolar moderna, e a proposta pretendida para o chamado contraturno no qual se encaixa o Ensino de Filosofia e outros componentes curriculares que incentivam a liberdade de expressão, criatividade, criticidade e autonomia dos estudantes. Nesse contraste, tudo se passa como se houvesse “duas escolas” funcionando ao mesmo tempo. Essa duplicidade percebida na pesquisa, demonstra que a instituição escolar pode ser descrita como um território onde se travam lutas e disputas pela direção e pelo sentido do processo de formação intelectual e política dos estudantes.

Esse aspecto da instituição escolar como território de lutas e disputas é ainda mais evidente quando se trata do Ensino da Filosofia. Diferente da matemática ou do português (que estão sempre presentes com maior ou menor ênfase), a Filosofia entra e sai da grade curricular regular (normatizada), conforme se dão as variações da compreensão política do próprio papel da Filosofia. A questão “para que serve o Ensino de Filosofia?” não é apenas uma questão de eficiência cognitiva ou de transmissão de saberes, ela é sobretudo uma questão política.

A possibilidade de crítica oferecida pela própria presença da Filosofia na escola, seja ela de tempo integral ou voltada para uma educação realmente integral foi o pano de fundo para pensar a própria possibilidade de um ensino de Filosofia com crianças e adolescentes no

Ensino Fundamental. Nesse sentido, o primeiro capítulo problematizou em termos foucaultianos de verdade, a fundamentação teórica e o respaldo legal da escola e do Ensino de Filosofia. Esse deslocamento nos levou a um esforço interpretativo do programa de Matthew Lipman e sua Filosofia *para* crianças e as críticas a esse programa empreendido por pensadores como Walter Omar Kohan e outros.

Verificou-se que o Ensino de Filosofia implantado e desenvolvido não se baseou nem na proposta de Lipman nem naquela de Kohan; pelo contrário, pode-se afirmar que o Ensino de Filosofia na ETI Pe. Josimo se baseou na convicção e percepção próprias a cada professor que ministrou as aulas, seja ele formado na área ou não, do que era Filosofia e do seu papel na escola. A direção de escola desejou que esse papel estivesse direcionado para a “formação em valores” e da utilização da Filosofia como ferramenta para a disciplinarização dos alunos, na assimilação do regulamento escolar ou no desenvolvimento de um comportamento adequado ao ambiente escolar.

A disciplina de Filosofia continua sendo utilizada como uma complementação de carga horária de professores de outras disciplinas ou ministrada por professores que acabam utilizando o espaço da aula de Filosofia para o desenvolvimento de outros temas, geralmente relacionados com a sua formação de origem. Atualmente, a escola possui dois profissionais devidamente formados na área de Filosofia, sendo que nenhum deles acaba conseguindo suprir a demanda das 32 turmas existentes na escola. Por outro lado, a disciplina de Filosofia parece não “chamar atenção” da direção e da própria Secretaria Municipal de Educação (SEMED), já que não se expandiu para as escolas de tempo parcial da cidade, permanecendo como um componente curricular exclusivo das ETIs.

Um questionamento fica em aberto em relação ao futuro da disciplina na educação de Palmas, já que a mesma não está presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que está sendo efetivamente implantada no ano corrente, como também não está presente na referência curricular do ensino fundamental do Estado do Tocantins (que se encontra em fase de revisão final, porém já disponibilizada para planejamento do professores da rede municipal). Nada indicou, no decorrer da pesquisa que o ensino de filosofia e as outras componentes da parte diversificada estão consolidadas e terão continuidade no ensino público da cidade.

No segundo e terceiro capítulos, nosso foco e esforço de problematização foi direcionado para a busca de ferramentas conceituais no pensamento de Michel Foucault, por considerar que o mesmo oferecia uma chave interpretativa para a resposta de nossos questionamentos. Problematizou-se em termos de poder as relações pressupostas na escola

principalmente entre professores e alunos. Encontrou-se a noção de resistência, poder disciplinar, liberdade, subjetivação, governo, conduta e contraconduta.

A compreensão da analítica foucaultiana de poder permitiu o entendimento de que a escola não está alheia às relações de poder pois a rede de poder permeia de todos os lugares e instâncias da vida social. Não se consegue escapar ou estar fora de sua microfísica. Por outro lado, sua onipresença não impede o desenvolvimento da resistência como um grande adversário em uma relação de “agonismo”. Essa luta é travada no ambiente escolar, pelos alunos que não aceitam o assujeitamento imposto pelas práticas disciplinares da fila, da classificação por nível de aprendizagem, pelo monitoramento constante das câmeras, pelo controle exercido sobre seus corpos em um processo de socialização e produção de subjetividades obedientes e produtivas para a sociedade.

A noção de governo foucaultiana, entendida como condução de conduta dos outros e de si, nos levou a uma chave interpretativa que rompe com a ideia de que não existe escapatória ao processo de subjetivação promovido pela escola. As possibilidades abertas para uma outra conduta orientaram nossa análise do chamado governo das crianças promovido pela instituição escolar através de práticas disciplinares, pelo desenvolvimento de uma virtude da obediência que os estudantes precisam assimilar para serem considerados como alunos destaques ou revelação.

Essa governamentalidade implementada pela na escola visa um determinado tipo de sujeito (estudante) produzido para ser disciplinado, obediente, flexível e útil. Para tanto, é pressuposto o seu acesso a saberes exclusivos de uma ETI, tais como: filosofia, dança, teatro, música, xadrez, espanhol, natação etc. Tudo isso dentro de um espaço de governo (escola) que estabelece as regras, os regimentos e as atitudes a serem obedecidas sem questionamento ou resistência.

O Ensino de Filosofia, que pense o próprio território de atuação, a escola em sua realidade concreta, que visualize as suas contradições e perceba as “técnicas de sobrevivência” ao assujeitamento de professores e alunos pode ser considerado como um exercício de contraconduta (ao pôr em jogo um pensamento crítico, porque voltado também para as suas próprias condições de existência). Esse Ensino de Filosofia como contraconduta, aqui considerado e defendido como uma abertura possível, responde a algumas das perguntas fundamentais de nossa pesquisa.

O que é uma escola de tempo integral? A pesquisa revelou que o ideal transformador previsto na ampliação da jornada escolar, de uma melhor estrutura física e profissional e a inclusão de novos componentes curriculares no contraturno não são suficientes para superar

os desafios da educação básica. O que ficou evidenciado na percepção de existência de duas escolas funcionando ao mesmo tempo. Uma educação que integre a formação intelectual, desenvolvimento físico, artístico e social de crianças e adolescentes, juntamente com o trabalho interdisciplinar dos professores, participação ativa dos estudantes e da comunidade, ainda não foi alcançado.

Por que incluir o Ensino de Filosofia em seu currículo? A Filosofia é defendida aqui, como sendo uma presença imprescindível em uma formação que vise ser uma educação verdadeiramente integral, seja no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio. A pesquisa mostrou que sua inclusão no currículo não foi suficiente para evidenciar a sua real importância, sendo relegado um papel secundário no decorrer dos anos, contudo, o trabalho desenvolvido pelos professores de filosofia comprometidos com o filosofar evidenciou possibilidades tanto metodológicas como formativas.

Qual o papel que o Ensino de Filosofia exerce nesse tipo de escola? A pesquisa mostrou que o trabalho exigido ao Ensino de Filosofia é participar do processo de disciplinarização, na formação em valores com os estudantes e como uma disciplina que pode complementar a carga horária de diversos professores de outras áreas. Por outro lado, mostrou que alguns professores de Filosofia têm rompido com esse papel de disciplinarização e de mera formação de valores exigidos pela instituição. Resiste há 11 anos.

Quais os limites e possibilidades do filosofar com crianças e adolescentes nesse tipo de escola? Na ETI Pe. Josimo Moraes Tavares o Ensino de Filosofia resistiu durante onze anos, ele está vivo e dentro do jogo. Mesmo que não chame atenção, mesmo ameaçado e fadado a um futuro incerto, o Ensino de Filosofia como contraconduta pode e deve desempenhar um papel importante no desenvolvimento e na formação da relação entre estudantes e professor de Filosofia. Os desafios teóricos, metodológicos e político-institucionais não impedem que, na sala de aula, o encontro, o afeto da relação consciente e refletida entre professor e estudantes estabeleçam uma experiência da Filosofia que, por meio da crítica, da criatividade no pensar, do diálogo, da escuta e da autotransformação dos envolvidos, seja parte de uma estratégia de contraconduta.

Na perspectiva de um produto final, que seja a resultante desse caminho aberto pela pesquisa do ensino da filosofia como contraconduta, apresentamos uma proposta de uma sequência didática em termos foucaultianos de problematização (verdade, poder, sujeito), a partir de uma temática existencial e identitária. Essa sequência didática foi concretamente desenvolvida, aplicada e analisada em quatro turmas na escola.

No entanto, não existe um final se estamos sempre começando...

Referências

- ALVES, Roneide Pereira de Sá. *Implantação da Educação Integral em Palmas, Estado do Tocantins: algumas reflexões sobre a experiência da rede municipal de ensino*. In: Em Aberto, Brasília, v. 25, nº 88, p. 125-134, jul/dez. 2012.
- ALVES, Dalton José. *O ensino de filosofia na educação escolar brasileira: conquistas e novos desafios*. In: SILVEIRA, Renê José Trentin e GOTO, Roberto. (orgs.). *A filosofia e seu ensino: caminhos e sentidos*. São Paulo, Edições Loyola, 2009.
- ASPIS, Renata Lima; GALLO, Silvio. *Ensinar filosofia: um livro para professores*, São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.
- _____, *Biopolítica vírus e educação-governamentalidade e escapar e...* Revista de Estudos Universitário. V 37, nº 2, Sorocaba, p. 167-179, 2011a.
- ASPIS, Renata Lima. *Um ensino de filosofia e resistência política e (des)governamentalidade e sub-versões*. Educação em Revista, Marília, v. 12, n.1, p. 169-180., 2011b.
- _____, *Ensino de Filosofia e Resistência*. 2012a, 226f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2012a.
- _____, *Criar saídas e um ensino de filosofia*. In: ETD – Educação Temática Digital 14 1, URN p. 199-215. 2012b
- _____, *Fragmento de ideias sobre o ensino de filosofia e re-existência*. Revista ideação, Edição especial 2017.
- ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Tradução de Dora Flaksman, 2 ed. – Rio de Janeiro, Editora Guanabara, 1986.
- ARROYO, Miguel G. *Currículo, Território em Disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- AUGUSTO, A. *Governando crianças e jovens: escola, drogas e violência*. In: REZENDE, Haroldo (org) *Michel Foucault: o governo da infância*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- AYUB, João Paulo. *Introdução à analítica do poder de Michel Foucault*. Prefácio de Antônio Fernandes Junior. – São Paulo: Intermeios, 2014.
- BRASIL, Parecer CNE/CEB 38/2006. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília. MEC, 2006.
- _____, Resolução CNE/CEB nº 3/98. Câmara de Educação Básica, MEC, 1998.
- _____, Parecer CNE/CEB 07/2010. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília. MEC, 2010.
- _____, Plano Nacional de Educação (2014-2024). Lei 13.005/2014, Brasília: MEC, 2014.

_____, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Lei 9.394/96, Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017a.

_____, Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Portaria MEC nº 1.570/17, Parecer CNE/CP Nº 15/2017 e Resolução CNE/CP nº 2/2017, Brasília, 2017b

_____, Constituição Federal. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1988.

_____, Decreto 16.782 A, Brasília, 1925.

_____, Decreto 18.890/31, Lei Francisco Campos, Brasília, 1931.

_____, Decreto 21.2141/32, de 4 de abril de 1932.

_____, Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942.

_____, Lei nº 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961.

_____, Lei nº 5.692/71 de 11 de agosto de 1971.

_____, Lei nº 7.044/82 de 18 de outubro de 1982.

_____, Lei nº 11.684/8 de 02 de junho de 2008.

_____, Lei nº 13.415/2017 de 16 de fevereiro de 2017.

BOBBIO, Norberto. *Dicionário de Política*. Gianfranco Nicola Matteucci; trad. Carmen C, Varriale et al.; Coord. Trad. João Ferreira; Revisão Geral João Ferreira e Luis Guerreiro Pinto Cacaís. Brasília. Editora Universidade de Brasília, 1ª ed. 1998. (p. 1115)

BOMENY, Helena. *A escola no Brasil de Darcy Ribeiro*. In: MAURICIO, Lúcia Veloso (org) Educação *integral e tempo integral*. Em Aberto, Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira. v. 22 n. 80, Brasília, abril de 2009.

BUENO, Silveira, *Dicionário global escolar Silveira Bueno da língua portuguesa*. 2ª ed. São Paulo: Global, 2007.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Políticas sociais, capital humano e infância em tempos neoliberais*. In: RESENDE, Haroldo de (org) *Michel Foucault: O governo da infância*. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2015. (Coleção Estudos Foucaultianos)

CANDIOTTO, Cesar. *Foucault e crítica da verdade*. 2 ed. Belo Horizonte, Autêntica Editora; Curitiba, Champagnat, 2013. (Coleção Estudos Foucaultianos, 15)

CANDIOTTO, Cesar; SOUZA, Pedro de (org.) *Foucault e o cristianismo*. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2012 (Coleção Estudos Foucaultianos, 10)

CASTRO, Edgardo. *Introdução a Foucault*. Trad. Beatriz de Almeida Magalhães, 1 ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

_____. *Vocabulário de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CARVALHO, Waldênia Leão de. *Pensar a educação a partir de Michel Foucault: do humanismo ao cuidado de si*. São Paulo, Edições Loyola, 2014.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. *Foucault e a função-educador*. 2. ed. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2014. (Coleção fronteiras da educação).

CAVALIERE, Ana Maria. *Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral*. In: MAURICIO, Lúcia Veloso (org) *Educação integral e tempo integral*. Em Aberto, Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira v. 22 n. 80, Brasília, abril de 2009.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. 13ª edição, Editora Ática, São Paulo, 2003

CERLETTI, Alejandro A. *Filosofia/Educação: os desafios políticos de uma relação complicada*. In: KOHAN, Walter. *Ensino de filosofia – perspectivas, - 2ª ed*. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2013.

_____. *O ensino de filosofia como problema filosófico; [tradução Ingrid Muller Xavier*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CEPPA, Felipe. *Anotações sobre a história do ensino de filosofia no brasil*. In: *Filosofia: Ensino Médio*, CORNELLI, G. (Coord.) CARVALHO, M.; e DANELON, M (Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretária da Educação Básica: Coleção Explorando o Ensino, V. 14, 2010, p. 171-184

CIRINO, Maria Reilta Dantas. *Filosofia com crianças: cenas de experiência em Caicó (RN), rio de janeiro (RJ), la plata (argentina)*. 2015, 276f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2015.

CORDI, Cassiano. et al. *Para filosofar*. Ed. Reformulada – São Paulo: Scipione, 2007.

COELHO, Ligia Martha C. da Costa. *História(s) da educação integral*. In: MAURICIO, Lúcia Veloso (org) *Educação integral e tempo integral*. Em Aberto, Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira v. 22 n. 80, Brasília, abril de 2009.

CUNHA, José Auri. *Filosofia na Educação Infantil: fundamentos, métodos e propostas*. 2 ed. Campina, SP. Editora Alínea, 2005.

DALLABRIDA, Norberto. *A Reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário*. In: *Educação*, v. 32, n. 2, p. 185-191, mai/ago. 2009

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. Gêneros Oraís e escritos na escola. Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado das Letras,

2004, p. 95-128.

DUARTE, André. *Biopolítica e resistência: o legado de Michel Foucault*. In: RAGO, Margareth e VEIGA-NETO, Alfredo. (org.). *Figuras de Foucault*. 2 ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

EBOLI, Terezinha. *Uma experiência de educação integral*. Bahia: INEP, 1971.

EVANGELISTA, Francisco. *O pensar e o fazer interdisciplinar em filosofia: Um itinerário de formação e investigação*. 2011. 167f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PUC-SP, São Paulo.

FARHI NETO, Leon. *Biopolíticas: as formulações de Foucault*. Florianópolis: Cidade Futura, 2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Aurélio: o dicionário da língua portuguesa*. Coordenação de edição Margarida dos Anjos, Marina Baird Ferreira; equipe de lexicografia Margarida dos Anjos. [et al.] – Curitiba: Positivo, 2007 (p. 426).

FREITAS, Cesar Ricardo de.; GALTER, Maria Inalva. *Reflexões sobre educação em tempo integral no decorrer do século XX*. Educere et Educere – Revista de educação. Vol. 2 nº 3 jan/jun 2007. (p. 123-138).

FREITAS, Alexander de.; PISANI, Marília Melo. *Reflexões acerca do mestrado profissional em filosofia (PROF-FILO) a partir da experiência com a disciplina “laboratório do ensino de filosofia”*. Sofia – Revista de Filosofia. Vol. 6 nº 3, jul/dez 2007 (p. 47-68).

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I – a vontade de saber*. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque, 13 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. *O Sujeito e o Poder*. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica)*; Tradução de Vera Porto Carrero, Forense Universitária, 1995. (p. 231-251).

_____. *Estruturalismo e pós-estruturalismo*. In: *Ditos e escritos II: Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Organização de Manoel de Barros da Motta. Tradução de Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

_____. *Polêmica, política e problematizações*. In: *Ditos e escritos V: Ética. Sexualidade política*. Organização de Manoel de Barros da Motta. Tradução de Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. *Poderes e estratégias (1977)*; In *Estratégia, poder-saber; organização de textos*, Manoel Barros da Motta; tradução, Vera Lucia Avellar Ribeiro. 2 eds. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. *Segurança, território e população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. *Nascimento da Biopolítica: curso no Collège de France (1978-1979)* São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2008.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*; Tradução de Raquel Ramalhe. 42 Ed. Petrópolis: Vozes, 2014a

_____. *Do Governo dos vivos: curso no Collège de France (1979-1980)* tradução Eduardo Brandão. São Paulo, Editora WMF Martins Fontes, 2014b.

_____. *A Hermenêutica do Sujeito: curso no Collège de France (1981-1982)* tradução Marcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo, Editora WMF Martins Fontes, 2014c.

_____. *A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II: curso no Collège de France (1983-1984)*; tradução Eduardo Brandão, São Paulo, Editora WMF Martins Fontes, 2014d.

_____. *Microfísica do poder*. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 5. Ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

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

GADELHA, Sylvio; PULINO, Lúcia; (org.) *Biopolítica, escola e resistência: infâncias para a formação de professores*, vol. 01, Editora Alínea, Campinas, SP, 2012.

GALLO, Silvio. *Metodologia do ensino de filosofia: Uma didática para o ensino médio*. Campinas, Papirus, 2012.

_____. *Foucault: (Re)pensar a Educação*. In: RAGO, Margareth e VEIGA-NETO, Alfredo. (ogs.). *Figuras de Foucault. 2 ed.* – Belo Horizonte: Autêntica, 2008

GARCIA, Maria Manuela Alves. *Pedagogias críticas e subjetivação: uma perspectiva foucaultiana*. Petrópolis, Vozes, 2002.

GAUTHIER, Clermont [et al.]. *Rediscutindo as Práticas Pedagógicas: como ensinar melhor*. Tradução Hilda Maria Pinheiro de Castro [et al.] – Fortaleza: Brasil Tropical, 2003.

GIOLO, Jaime. *Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate*. In: MOLL, Jaqueline [et al.]. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

GORE, Jennifer M. *Foucault e Educação: Fascinantes Desafios*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos (org.)* Petrópolis, RJ: Vozes, 1994 – (Ciências Sociais da educação)

GROS, Frédéric (org) ***Foucault: a coragem da verdade; tradução*** Marcos Marcionilo; prefácio de Salma Tannus Muchail. São Paulo, Parábola Editorial, 2004.

HATTGE, Morgana Domênica. ***A naturalização da escola e o processo de governamentalização do Estado.*** In: FABRIS, Elí T. Hen; KLEIN, Rejane Ramos. (orgs). *Inclusão e biopolítica* - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

KOHAN, Walter Omar; WUENSCH, Ana Mírian (org.) ***Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman,*** São Paulo, Vozes, 1998. (Série filosofia e crianças)

KOHAN, Walter. ***Filosofia para crianças.*** 2 ed. – Rio de Janeiro, Lamparina, 2008.

LIPMAN, Matthew. ***Como nasceu filosofia para crianças.*** In: KOHAN, Walter Omar; WUENSCH, Ana Mírian (org.) ***Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman,*** São Paulo, Vozes, 1998. (Série filosofia e crianças)

LOPEZ, Maximiliano Valerio. ***Acontecimento e experiência no trabalho filosófico com crianças.*** – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. (Educação: Experiência e Sentido)

MAY, Todd. ***A concepção de liberdade de Foucault.*** In: TAYLOR, Dianna. *Michel Foucault: conceitos fundamentais*, trad. Fábio Creder, Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

MCGUSHIN, Edward. ***A teoria e a prática da subjetividade de Foucault,*** In: TAYLOR, Dianna. *Michel Foucault: conceitos fundamentais*, trad. Fábio Creder, Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

MOLL, Jaqueline. ***Educação Integral e Reinvenção da Escola: Elementos para o debate a partir do programa mais educação.*** In DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas (org) [et al] *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.* Belo Horizonte: Autêntica, 2010 (Didática e prática de ensino).

_____. [et al.] ***Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.*** Porto Alegre, Penso, 2012.

OLIVEIRA, Paula Ramos de. Et al., ***Encontrar filosofia(s) e Infância(s).*** Revista Digital de Ensino de Filosofia – Santa Maria – vol. 2., n. 2 – jul/dez 2016.

PAGNI, Pedro Ângelo; ***Experiência estética, formação humana e arte de viver: Desafios filosóficos à educação escolar.*** São Paulo, Edições Loyola, 2014.

PALMAS, ***Proposta de Implantação da Escola de Tempo Integral da Região Norte na Rede Municipal de Ensino de Palmas – Tocantins,*** Palmas, 2007.

PAIVA, José Maria de. ***Educação Jesuítica no Brasil Colonial.*** In: LOPES, E. M. T.; FILHO, L. M. F.; VEIGA, C. G. (Orgs.) *500 anos de educação no Brasil,* Belo Horizonte: Autêntica, 2ª Ed. 2000. p. 44

PASSETTI, Edson. ***Foucault em transformação e notas sobre o intelectual modulador.*** In: RESENDE, Haroldo de (org) *Michel Foucault: O governo da infância.* Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2015. (Coleção Estudos Foucaultianos).

PELBART, Peter Pál. *Vida Capital. Ensaio de biopolítica*. São Paulo: Editora Iluminuras Ltda. 2003.

QUEIROZ, André. *FOUCAULT: O paradoxo das passagens*. Rio de Janeiro, Pazulim, 1999.

RECH, Tatiana Luiza. *A inclusão educacional como estratégia biopolítica*. In: FABRIS, Elí T. Henn, KLEIN, Rejane Ramos (orgs) *Inclusão e biopolítica* – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013 (Coleção Estudos Foucaultianos)

RESENDE, Haroldo de (org) *Michel Foucault: O governo da infância*. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2015. (Coleção Estudos Foucaultianos).

REVEL, Judith. *Michel Foucault: conceitos essenciais*. Tradução Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlos Piovesani. – São Carlos: Claraluz, 2005.

RIBEIRO, Darcy. *O livro dos CIEPs*. Rio de Janeiro, Bloch, 1986.

ROCHA, Ronai Pires da. *Ensino de filosofia e currículo*. 2 ed. Santa Maria, Ed. Da UFSM, 2015.

RODRIGUES, Zita Ana Lago. *O ensino da filosofia no Brasil no contexto das políticas educacionais contemporâneas em suas determinações legais e paradigmáticas*. Educar em Revista, Curitiba, Editora da UFPR, n. 46, p. 69-82, out./dez. 2012

RODRIGO, Lídia Maria. *O filósofo e o professor de filosofia: práticas e comparação*. In: SILVEIRA, Renê José Trentin e GOTO, Roberto. (orgs.). *A filosofia e seu ensino: caminhos e sentidos*. São Paulo, Edições Loyola, 2009.

SAMPAIO, Simone Sobral. *Foucault e a Resistência*. Goiânia, Editora da UFG, 2006.

SAVIANI, Demerval. *História do tempo e tempo da história: estudos de historiografia e história da educação*. – Campinas: Autores Associados, 2015.

SENELART, Michel. *Verdade e subjetividade: uma outra história do cristianismo?* In: CANDIOTO, Cesar, SOUZA, Pedro. (org). *Foucault e o cristianismo*, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012 (p. 73-92).

SETUBAL, Maria Alice; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. *Alguns parâmetros sobre educação integral que se quer no Brasil*. In: LECLERC, Genuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. (orgs). *Políticas de Educação Integral em Jornada Ampliada. Em Aberto/INEP, Brasília, 2012*.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *A filosofia na formação do jovem e a resignificação de sua experiência existencial*. In: KOHAN, Walter. (org) *Ensino de filosofia – perspectiva*. 2 ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. Ed.; 10 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

_____. *O Sujeito da Educação: Estudos foucaultianos (org.)*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994 – (Ciências Sociais da educação)

SILVA, Maria Carolina da. *Entre a diversidade e a disciplina: uma análise do programa escola integrada*. In: *Childhood & philosophy*, Rio de Janeiro, v.7, número especial (Out. 2011).

SILVEIRA, Renê José Trenti. *O Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lippman: Uma concepção liberal da educação*. In: *Childhood & philosophy*, Rio de Janeiro, v.7, número especial (Out. 2011).

_____. *Filosofia e segurança nacional: o afastamento da filosofia do currículo do ensino médio no contexto do regime civil-militar pós-1964*. In: SILVEIRA, Renê Trentin; GOTO, Roberto [orgs.] *A filosofia e seu ensino: caminhos e sentidos*. São Paulo, Edições Loyola, 2009.

SOUZA, Danilo de Melo. *A experiência em Palmas (TO)*. In: MOLL, Jaqueline [et al]. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

_____. *Educação Integral em Palmas no Tocantins: Implantação e sustentabilidade*. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureira de Freitas [et al]. (org) *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*, Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SCHWARCZ, Lilia M; STARLING, Heloisa M. *BRASIL: uma biografia*. São Paulo, Companhia das Letras, 2015.

TAYLOR, Dianna. *Michel Foucault: conceitos fundamentais*, trad. Fábio Creder, Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a educação*. 2 ed. 1 reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2007. (Pensadores & educação, 5).

_____. *Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império*. In: RAGO, Margareth e VEIGA-NETO, Alfredo. (orgs.). *Figuras de Foucault. 2 ed.* – Belo Horizonte: Autêntica, 2008

VIEIRA, Sofia Lerche. *A Educação nas Constituições Brasileiras: texto e contexto*. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 88, n. 219, p. 291-309, mai/ago 2007.

WASMAN, Vera. *Da tensão de pensar: sentidos da filosofia com crianças*. In: KOHAN, Walter. (org) *Ensino de filosofia – perspectivas*. 2 ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

WUENSCH, Ana Mírian. *Notas para uma história do movimento filosofia para crianças no Brasil*. In:

ANEXOS

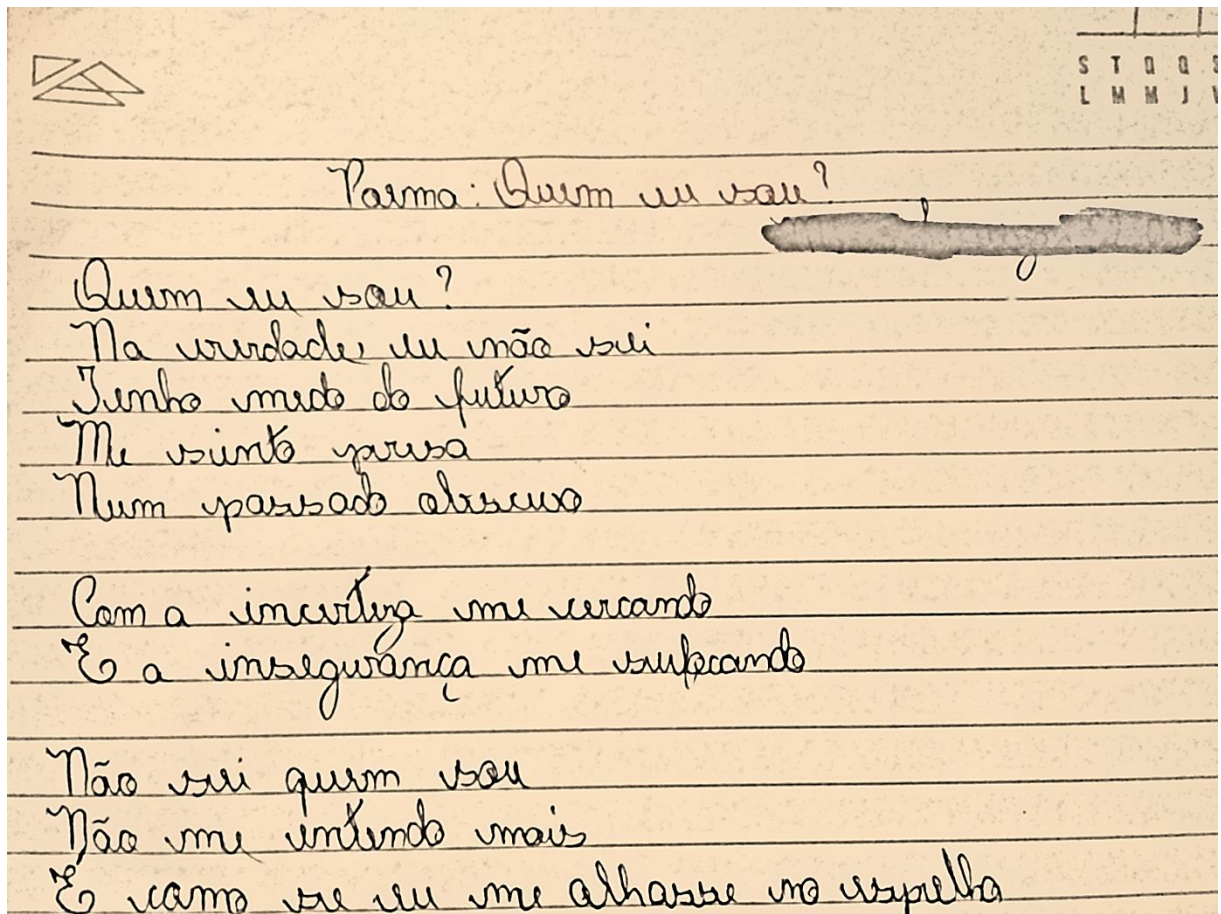


Figura 3 - produção textual inicial (poesia) estudante 8º ano.

Aluna: [redacted]
 Palmas - TO 11 de Fevereiro de 2019
 Turma: [redacted]

Quem usa eu?

Eu uso assim a pessoa que usou, que
 sente, que vai embora, que aparece de nada,
 que fica por quem quer, que escreva uma
 conversa desta, que estende um bom dia-
 na, que diz o que ninguém espera, que
 estraga uma semana só pelo prazer de
 ser má e tirar as correntes da adran-
 a do meu peito.

Que acha todo mundo meio feio, meio
 velho, meio leuro, meio perdido, meio sem
 alma, meio de plástico, meio de somba.

Eu só queria ser legal, ser boa, ser
 real. Mas dá realmente para ser
 assim?

Eu mudo constantemente, uso alegre e
 triste, grossa e simpática, amor e ódi-
 o, riso e lágrimas. Todo dia eu acord-
 o não sou mais a mesma de ontem,
 não é impossível me esquecer, digo
 que sou, o que eu sou e não
 isto.

Me canso de coisas, de pessoas, de
 momentos e de lugares. Tudo é in-
 mutável demais dentro de mim.

Figura 4- exemplo de um texto plagiado da internet (estudante 8º ano).

minha personalidade, a aparência
nunca contei sobre isso a ninguém.

Figura 5 - demonstração da confiança no professor (estudante 9º ano).

mas quando morrem não levam nada, Não tenho medo da morte,
vejo ela como uma libertação, uma forma de se libertar desses problemas
que a sociedade nos impõe. Perdi minha própria essência. Nada faz
sentido. Como se eu só existisse por viver, sou uma forma inútil que
só ocupa espaço no universo. Eu me perdi de mim mesmo.

Figura 6 - evidências de um comportamento aparentemente suicida.(estudante 9º ano).

...me causa ansiedade. As aulas de filosofia sempre tocam na
minha fibra. A cada dia que passa, tenho alguns convulsões de...

Figura 7 – o impacto da aula de filosofia (estudante 9º ano).

Quem eu sou?

Bom antes eu pensava que quem eu sou era a minha identidade, meu nome, e até a minha data de nascimento, mas agora pensando para raciocinar, eu não desister ainda quem eu sou, não me identifiquei ainda, se nasci me pertence quem eu sou, como eu não vou saber quem eu sou, não sei se eu sou o que quero ser, a...

Figura 8 – a recusa da identidade construída (estudante 9º ano)

Não sou o que eu quero
Basicamente, a maior verdade que existe sobre mim é primeiramente, minha mãe, e secundariamente a igreja (que coope-
fazer de tudo que minha mãe for
o meio que deixar minha vida
estando.

Figura 9- a vida intediante e a influência da mãe e da igreja (estudante 9º ano).

Hoje eu não vivo minha verdade por
causa da minha família muitas coisas
tenho que fazer mesmo não concordando
é como eu sempre discordo quem eu
vou de verdade a vida muitas das vezes

Figura 10- “hoje eu não vivo minha verdade por causa da minha família” (estudante 9º ano)

O poder que a família tem
sobre nós é muito grande, pois
que seja apenas uma ordem
mas que respeita-os e cumprir
nos de acordo com o que foi
ordenado.

Figura 11- reconhecimento do poder dos pais (estudante 9º ano)

... Minha família é tóxica.

Figura 12- “minha família é tóxica” (estudante - 9º ano)

Não vivo para mim, vivo para os outros.

Figura 13- “não vivo para mim, vivo para os outros” (estudante 9º ano)

... inalo desodorante desde os 8 anos e também a gasolina

Figura 14- “eu inalo desodorante desde os 8 anos e também a gasolina” (estudante 9º ano)

só me corto...

Figura 15- “só me corto...” (estudante 9º ano)

com mizé e com minto um e foi eu que
 por isso que não gosto de pedir porque as pessoas
 acham que pode machucar nos outros e porque Deus levou
 em eles. espero que quem estiver lendo entenda isso
 e não conte a ninguém dei muito. e isso pra simplificar
 meu vô é o relato por isso que não falo do morte de
 e realizei no frente de casa

Figura 16- “espero que quem estiver lendo entenda isso e não conte a ninguém, dói muito”
 (estudante 9º ano)



Disciplina: Filosofia

Turma: _____

Prof. Joao Luiz S. Rocha

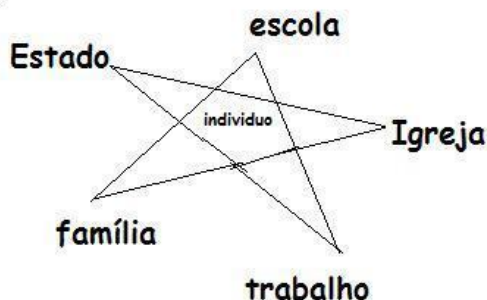
Texto nº 1 - (1º Bimestre 2019)

As Relações de Poder



Quando procuramos um significado para o termo poder, geralmente encontramos que a palavra tem origem no latim (*potere*) sendo a capacidade de deliberar arbitrariamente, agir e mandar. Dependendo do contexto, se refere à faculdade de exercer a autoridade.

Porém o poder não se restringe à organização do Estado (governo); está presente em todas as relações sociais. Assim na família, somos geralmente orientados pela afetividade e autoridade dos pais; na escola, pela dedicação e autoridade dos professores, que ensinam e avaliam e disciplinam; no trabalho, os empregados se submetem a uma série de técnicas e pessoas de acordo com as exigências da empresa; no hospital, os médicos decidem sobre o nosso estado físico, psicológico e mental; na igreja, os padres e pastores orientam a conduta dos fiéis. Enfim, todas as situações que vivemos envolvem relações de poder.



Partimos do pressuposto que o poder deve ser entendido como uma correlação de “forças” que dá forma à maneira com a qual um indivíduo age sobre a ação de um ou de um grupo social. Quando falamos em força, pensamos imediatamente na violência física, na imposição de uma vontade, no constrangimento. Mas nem sempre é assim. Aqui nos referimos à força como a capacidade de estimular ou inibir ações, não pela coerção ostensiva, mas pelo lento processo de formação de nosso comportamento e da assimilação de valores ao longo da vida.

Pais, professores, padres e pastores e demais pessoas que nos afetam e nos influenciam acabam por orientar e, por assim dizer, nos “formar” a partir de um processo de assujeitamento. Tornamo-nos sujeitos. As relações de poder estabelecidas em nosso cotidiano fazem parte do contexto amplo da organização social e política. Enfim, o poder atua no sentido de incitar desejos, gestos e comportamentos. Não deve ser entendido como simplesmente a dominação de um indivíduo e sim como a possibilidade de agir sobre o comportamento, dando-lhe certa direção, mesmo que correndo o risco de que possa haver pontos de fuga ou resistência. A positividade do poder consiste, enfim em produzir indivíduos normatizados (corpos dóceis), adequados, ao bom comportamento das instituições sociais. Nessas relações de poder, manifesta-se a produção de saberes (verdades) que são aceitos pela sociedade. Cada sociedade estabelece seu regime de verdade, ou seja, sua “política geral de verdade”.

É preciso entender que da mesma forma que o poder está em toda parte, pois provém de todos os lugares, sempre existe a possibilidade de resistência. Jamais somos totalmente aprisionados pelo poder, podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas. O poder é exercido sobre sujeitos livres e apenas enquanto são livres.

(Obs: texto adaptado do capítulo cidadania e política, in: CORDI *et al.*, 2007, p. 184-85)



Disciplina: Filosofia

Turma: _____

Prof. Joao Luiz S. Rocha

Texto nº 2 - (1º Bimestre 2019)

A prática da subjetividade



Todas as pessoas, em algum momento, ouviram ou ainda vão ouvir aqueles conselhos aparentemente universais: seja você mesmo! seja verdadeiro consigo! não minta pra si mesmo! siga o seu próprio caminho! tenha autoestima!

Essa luta por ser sincero consigo é uma das características mais definidora de nosso tempo. Se pararmos para pensar nisso tudo, somos tomados por uma estranha constatação. Todas essas expressões refletem o desejo de uma vida mais elevada e mais verdadeira. Obviamente, todos estamos direta ou indiretamente familiarizados com as muitas maneiras pelas quais deixamos de ser nós mesmos.

Cada um desses conselhos comuns – seja sincero para consigo, se expresse ou se descubra, refere-se a modos de formar um relacionamento do eu consigo. Por exemplo, quando me expresso sobre mim mesmo, sou tanto o eu que está fazendo o expressar e o eu que está sendo expressado. A autodescoberta e a autoexpressão formam uma relação do eu consigo.

Quando olhamos para dentro de nós mesmos, encontramos pensamentos e sentimentos, esperanças e desejos, memórias e fantasias. Reconhecemos nosso próprio poder de perceber e pensar, de focar e escolher.

Passamos muito tempo fazendo coisas: indo à escola, comendo, dormindo, saindo com os amigos, ou simplesmente matando tempo, trabalhando, vivendo. As vezes pode parecer que a vida seja composta de uma série de eventos aleatórios, um após outro.

Por outro lado, nossas interações como o mundo ao nosso redor não são indiferentes; elas são necessárias e urgentes. Precisamos de comida, abrigo e ao mesmo tempo, precisamos de companheirismo. Essa interação com as outras pessoas são especialmente urgente e consequentemente cheias de perigos.

Encontramo-nos constantemente buscando a afirmação e aprovação dos outros; querendo que nos reconheçam, que nos valorizem por quem somos. A percepção desse reconhecimento é terrivelmente importante para nós. Queremos amor, respeito, honra. No entanto, quanto mais ansiamos essas coisas, mas difíceis elas se tornam.

Observa-se assim, a complexidade da luta por ser fiel a si mesmo, por descobrir a si mesmo, por expressar a si mesmo. É bastante fácil simplesmente absorver como uma esponja, muito do que precisamos saber para sobreviver no mundo. É bastante fácil seguir, como um robô, o caminho no qual fomos colocados.

Cada vez menos a vida é livre e desestruturada. Um exemplo é a vida das crianças. Sempre regimentada, disciplinada e governada. Porém as crianças não são governadas de uma maneira totalmente repressiva ou opressora, pelo contrário, a disciplina as tornam mais produtivas, treinadas para desenvolver suas capacidades e assim mais úteis para a sociedade.

No entanto, enquanto todas essas coisas nos moldam, dão forma e ordem a nossas vidas, compondo uma ideia de quem nós somos e como devemos sentir as coisas, às vezes temos a sensação de que não somos realmente quem somos.

(Texto adaptado de Edward McGushin, 2018, p.165-184).

Aluna: ~~_____~~ ~~_____~~ Filosofia - 26/02/19

Quem eu sou?

"Sou uma partícula de poeira escondida no canto escuro do meu quarto." Sou imprecisa, inconstante. Tenho medo do que o futuro me reserva já que toda coisa tem reação/reação/rejeição da lei ou não. E cá entre nós, todo mundo tem suas fases, momentos de insanidade. Isso não é justificativa para os meus erros. Até porque eu não me arrependo de nada que faço, ninguém é perfeito. Constantemente carrego o peso do mundo em minhas costas. E fujo na inútil tentativa de adiar o inevitável. Finjo sorrisos para não preocupar quem eu amo (mesmo sabendo que essas pessoas não existem) e por isso evito explicações. A verdade é que não faço a mínima ideia de quem sou. Há muito tempo me perdi de mim mesma.

Não vivo para mim, vivo para os outros. Não sei o que realmente quero e a incerteza se estou ou não no caminho certo me mata aos poucos. É de melancolia em melancolia que tomados meu vazio existencial meu melhor amigo, pois mesmo rodeada de pessoas me sinto sozinha. Todo mundo anda cada vez mais egocêntrico. Me distraio com felicidades momentâneas para convencer a mim mesma que está tudo bem. Mas só a gente sabe o que sente. Pessoas passam por cima uma das outras para conseguirem seus materiais/status, mas quando morrem não levam nada. Não tenho medo da morte. Vejo ela como uma salvação, uma forma de se libertar desses padrões que a sociedade nos impõe. Perdi minha própria essência. Nada faz sentido. Como se eu só visasse por viver, sou uma forma inútil que só ocupa espaço no universo. Eu me perdi de mim mesma.

Sem Título

Isso é insano! Realmente eu prefiro não ter plena consciência de que estou deixando ser levada pela vida (seria menos dolorosa e exaustiva). Quando eu era criança... tudo era mais simples. Não tinha essa pressão psicológica que agora eu não sei se é causada pelas meus pais ou por mim mesma! Pensar no futuro me causa ansiedade. As aulas de filosofia sempre tocam na minha fleida. A cada dia que passa, tenho plena consciência de que estou vivendo para atender a expectativas dos outros que conseqüentemente acabaram se tornando "minhas" também. Estou a procura da minha própria verdade. Será se é mesmo necessário eu frequentar uma igreja só porque é conveniente para minha mãe? Será se eu posso continuar acreditando em Deus sem necessariamente ir a uma igreja e não ser questionada por isso?!

As pessoas passam a vida lutando para obter coisas e quando morre não leva nada. Isso é desnecessário. E se eu optar por não existir?! É honesto viver com felicidades momentâneas. Vem a igreja com a sua "verdade" que se tirarmos a própria vida, vamos direto ao inferno porque é Deus que define a hora da nossa morte. Essa "verdade" me prende. Esse poder que a igreja e a família exerce é literalmente exaustivo. A minha verdade é que eu devo viver para mim mesmo sem me preocupar com a opinião dos outros. Mas eu não sigo a minha verdade. É para seguir-la? eu preciso ir para longe, me afastar... Minha família é tóxica. Eu não sou rica então eu tenho que batalhar, estudar para poder ter condições para fazer isso e por isso que isso se tornou minha verdade e me causa ansiedade pensar no futuro. Por isso eu me cobro tanto, e só há duas saídas para me libertar e ser quem eu realmente sou: Terminar os estudos; ter um bom emprego e me mudar de estado ou mover isso a primeira opção não se concretize. E essas coisas me tornam com essa pessoa que não sabe quem sou no mundo.

Aluna: XXXXXXXXXX

Transcrição da primeira produção textual de uma aluna do 9º ano (26/02/19)**Quem eu sou?**

“Sou uma partícula de poeira escondida no canto escuro do meu quarto. Sou imprevisível, inconstante. Tenho medo do que o futuro me reserva já que toda ação tem reação/consequência seja ela boa ou ruim. E cá ente nós, todo mundo tem mundo tem suas fases, momentos de insanidade. Isso não é justificativa para os meus erros. Até porque eu não me arrependo de nada que faço, ninguém é perfeito.

Constantemente carrego o peso do mundo em minhas costas. E fujo na inútil tentativa de adiar o inadiável. Finjo sorriso para não preocupar quem eu amo (mesmo sabendo que essas pessoas não existem) e assim evitar explicações. A verdade é que não faço a mínima ideia de quem sou. Há muito tempo me perdi de mim mesma.

Não vivo vido para mim, vivo para os outros. Não sei o que realmente quero e a incerteza se estou ou não no caminho certo me mata aos poucos. E de melancolia em melancolia vou tornando meu vazio existencial meu melhor amigo, pois mesmo arrodada de pessoas me sinto sozinha. Todo mundo anda cada vez mais egocêntrico. Me distraio com felicidades momentâneas para convencer a mim mesma que está tudo bem. Mas só a gente sabe o que sente. Pessoas passam por cima uma das outras para conseguirem bens materiais, status, mas quando morrem não levam nada. Não tenho medo da morte. Vejo ela como uma salvação, uma forma de se libertar desses padrões que a sociedade nos impõe. Perdi minha própria essência. Nada faz sentido. Como se eu não vivesse por viver, sou uma forma inútil que só ocupa espaço no universo. Eu me perdi de mim mesma.

Transcrição da segunda produção textual da mesma estudante do 9º ano (11/03/19)**Sem título**

Isso é insano! Realmente eu prefiro não ter plena consciência de que estou deixando ser levada pela vida (seria menos doloroso e exaustivo). Quando eu era criança tudo era mais simples. Não tinha essa pressão psicológica que agora eu não sei se é causada pelos meus pais ou por mim mesma! Pensar no futuro me causa ansiedade. As aulas de filosofia sempre tocam na minha ferida. A cada dia que passa, tenho plena convicção de que estou vivendo para atender a expectativas dos outros que conseqüentemente acabaram se tornando “minhas”. Estou a procura da minha própria verdade. Será se é mesmo necessário eu frequentar uma igreja só porque é conveniente para minha mãe? Será se eu posso continuar acreditando em Deus sem necessariamente ir à uma igreja e não ser questionada por isso?!

As pessoas passam a vida lutando para obter coisas e quando morre não leva nada. Isso é desnecessário. E se eu optar por não existir?! É horrível viver com felicidades momentâneas. Vem a igreja com a sua “verdade” que se tirarmos a própria vida, vamos direto ao inferno por é Deus que define a hora de nossa morte. Essa “verdade” me prende. Esse poder que a igreja e a família exerce é literalmente exaustivo. A minha verdade é que eu devo viver para mim mesma sem me preocupar com a opinião dos outros. Mas eu não sigo a minha verdade. E para segui-la eu preciso ir para longe, me afastar... Minha família é tóxica. Eu não sou rica então eu tenho de batalhar, estudar para poder ter condições para fazer isso e por isso que isso se tornou minha verdade e me causa ansiedade pensar no futuro. Por isso me cobro tanto e só há duas saídas para me libertar e ser quem eu realmente sou: Terminar os estudos; ter um bom emprego e me mudar de estado ou morrer caso a primeira opção não se concretize. E essas forças me tornaram essa pessoa que não sabe seu lugar no mundo.

APÊNDICE

Produto final: Sequência didática: quem sou eu? quem nós somos?²³

Durante a pesquisa desenvolvida no programa de pós-graduação de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), sobre o Ensino de Filosofia na ETI Pe. Josimo Moraes Tavares em Palmas Tocantins, surgiram, constantemente, questionamentos sobre a dimensão prática de nosso fazer filosófico em sala de aula, em um ambiente específico como de uma escola de tempo integral voltada para o ensino fundamental

Apresentamos aqui um relato de experiência a partir de uma **sequência didática** voltada para estudantes da segunda fase do Ensino Fundamental (8º e 9º ano – faixa etária entre 12 a 14 anos). Deixamos claro que não se pretende apresentar um produto ou resultado que seja a única possibilidade de um ensino de Filosofia como contraconduta envolvendo crianças e adolescentes e sim uma experiência concreta desenvolvida na sala de aula.

Nas palavras de Freitas e Pisani

Diferente do mestrado acadêmico, o PROF-FILO pode produzir, não só deslocamentos e desconfigurações nos modos de perceber, pensar e analisar, mas, principalmente, deslocamentos nos modos de agir e atuar, uma vez que a pergunta o que pode o PROF-FILO? Requer que se problematize, obrigatoriamente, o que pode uma aula? O que pode um professor? o que podem os estudantes-professores? o que pode uma disciplina do PROF-FILO? o que pode um professor da educação básica? o que pode o ensino médio? o que pode o ensino de filosofia? o que pode a educação? etc (FREITAS, Alexander, PISANI, 2017, p. 66).

Procura-se evidenciar as condições do cotidiano escolar potencializadoras do Ensino de Filosofia. Ressaltamos que entre os inúmeros problemas enfrentados por um professor de Filosofia na escola, a questão da carga horária disponibilizada para a disciplina ainda é central. Uma aula semanal de sessenta minutos em cada turma, acaba por ser um grande desafio para professores e estudantes que buscam desenvolver o exercício do filosofar como uma contraconduta em sala de aula.

Nesse sentido, fizemos uma livre adaptação do procedimento pedagógico de sequência didática para o Ensino de Filosofia no Ensino Fundamental, tendo como base a exigência de adequação dos conteúdos com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), documento oficial homologado em 20 de dezembro de 2017 e que deve ser implantado em todo o território nacional em um prazo de dois anos. Na escola temos uma questão importante, já que a disciplina de filosofia não consta entre os componentes curriculares na BNCC da Educação Infantil e do Ensino fundamental. Entendemos que a Filosofia continua pressuposta no

²³ Produto didático, conforme exigência do programa de pós-graduação de mestrado profissional em Filosofia (PROF-FILO/UFT) desenvolvido na ETI Pe. Josimo Moraes Tavares em Palmas Tocantins, no mês de fevereiro de 2019, em 04 turmas da segunda fase do ensino fundamental (156 estudantes) .

contexto da base diferencial, ou seja, dos conteúdos incluídos por cada secretaria de educação, seja estadual ou municipal. Defendemos assim, que a Filosofia possui todas as condições necessárias para que essas competências sejam analisadas, trabalhadas e problematizadas:

- Valorizar e utilizar o **conhecimento historicamente construído** sobre o mundo físico, social e cultural;
- Exercitar a **curiosidade intelectual**, o pensamento e análise crítica, a **imaginação** e a **criatividade**;
- Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais;
- Utilizar **conhecimentos das linguagens verbal**, verbo-visual, corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital;
- Compreender e utilizar a tecnologia digitais de informação e **comunicação de forma crítica, significativa e ética**;
- Agir pessoal e coletivamente com **autonomia**, responsabilidade, flexibilidade e determinação;
- Exercitar a empatia, o diálogo, a **resolução de conflitos** e a cooperação;
- **Conhecer-se**, apreciar-se, **reconhecer suas emoções** e as dos outros a ter autocrítica;
- **Argumentar com base em fatos**, dados e informações confiáveis;
- Valorizar e **compreender a diversidade de saber**, entender o mundo do trabalho e construir seu projeto de vida pessoal, profissional e social. (BRASIL, 2017b, p. 9, grifo nosso)

Em síntese as competências gerais a serem desenvolvidas a partir da BNCC são definidas em (conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; senso estético e repertório cultural; comunicação; cultura digital; autonomia; empatia e cooperação; autoconhecimento e autocuidado; argumentação; autogestão.

Entendemos que todas essas competências podem ser trabalhadas de maneira crítica pela Filosofia no decorrer dos nove anos do Ensino Fundamental e se pensadas nesse sentido, pode superar as limitações da carga horária disponibilizada para a disciplina.

Não defendemos que o filosofar como contraconduta ocorrerá em uma única aula, pois essa questão gira em torno de decisões subjetivas e do “elo” estabelecido pela aula de Filosofia entre o professor e o estudante. A atitude de contraconduta não está somente no professor e ou no aluno, mesmo que ambos isoladamente, como foi demonstrado, resistam ao

assujeitamento da realidade em que estão inseridos. Segundo Cerletti (2009, p. 81), “não há planejamento que possa dar conta da irrupção do pensamento do outro”. E isso ao invés de ser um ponto negativo, deve ser visto como uma fortaleza filosófica, já que vai contra a tendência de repetição e mecanização do ensino que tanto se critica no exercício do filosofar.

Apresentação geral da sequência didática

O procedimento pedagógico de *sequência didática*, é descrito como um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.97). Geralmente a proposta é direcionada para a disciplina de português, já que os estudantes devem produzir um texto inicial, baseado em um gênero (conto, carta, notícia, nota, narrativa, testemunho, paródia, comentário etc), que serão desenvolvidos em módulos sequenciais diversos e que culminarão em uma produção final que possa ser avaliada em relação a produção inicial.

No momento da *produção final*, o aluno pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados. A produção final serve, também, para uma avaliação de tipo somativo, que incidirá sobre os aspectos trabalhados durante a sequência (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98-99 grifos do autor).

Utilizamos esse procedimento, por entendermos que o mesmo pode proporcionar um maior acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem em uma disciplina que possui um tempo limitado para o seu desenvolvimento, como é o caso da Filosofia no Ensino Fundamental na escola. Não definimos expressamente um gênero textual, porém sugerimos para os estudantes que produzissem comentários (05 a 10 linhas) ou textos dissertativos (entre 20 a 30 linhas), por observarmos que eles (estudantes do 8º e 9º ano) possuem uma dificuldade imensa de se expressarem oralmente e de produzirem textos escritos que expressem seu pensamento de uma maneira coerente e organizada.

O procedimento de sequência didática se aplica perfeitamente a nossa proposta de Ensino de Filosofia como *contraconduta*, pois proporciona uma melhor percepção e materialização das questões levantadas em sala de aula pelos estudantes ou observadas pelos professores. Durante a pesquisa, foi compreendido que para Michel Foucault, as lutas contemporâneas giram muito mais em torno da questão de “quem somos nós?” ou seja, “contra aquilo que liga o indivíduo a si mesmo e o submete, deste modo aos outros” (FOUCAULT, 1995, p. 235), O que não significa dizer que os outros dois modos gerais de lutas (contra a dominação e contra a exploração) não sejam importantes, ou que não sejam travadas atualmente ou, ainda, que as lutas contra as formas de subjetivação sejam exclusivas

dos dias atuais.

Procuramos adaptar essa questão filosófica através de uma sequência didática que pudesse problematizar (em termos foucaultianos de verdade, poder, sujeito) a construção e produção da identidade dos adolescentes, seu caráter instável, nomeável, reconhecido.

A problematização é entendida aqui como um certo tipo de indagação, um questionamento crítico que torna problemático algo que é considerado como evidente, natural, comum. Nas palavras de Foucault é “um movimento de análise crítica pelo qual se procura ver como puderam ser construídas as diferentes soluções para um problema; mas também, como essas diferentes soluções decorrem de uma forma específica de problematização” (2004, p. 233).

E que certamente diz respeito, fundamentalmente, à minha maneira de abordar as questões da política. É verdade que minha atitude não decorre dessa forma de crítica que, a pretexto de um exame metódico, recusaria todas as soluções possíveis, exceto, uma, que seria a boa. Ela é de preferência da ordem da “problematização”: ou seja, da elaboração de um domínio de fatos, práticas e pensamentos que me parecem colocar problemas para a política. (FOUCAULT, 2004, p. 228).

Nossa problemática gira em torno de como os adolescentes percebem e expressam sua identidade, dentro do contexto da competência de autoconhecimento e autocuidado (BRASIL, 2017b, p. 10), ou seja, procuramos tomar como um problema, como algo não evidente a constituição da subjetividade deles. Identificando as verdades ou saberes que estão pressupostos, as “forças” e efeitos de poderes que os influenciam na construção de suas personalidades.

Nossa intenção inicial na sequência didática

Nosso objetivo era comprovar a evolução entre um texto escrito (comentário ou texto dissertativo) antes e depois de uma sequência didática de aulas de Filosofia, estruturadas como uma problematização em termos foucaultianos sobre a construção e produção da identidade. Observar nesse processo, a ideia de um Ensino de Filosofia como contraconduta, exemplificado na postura do professor que oferece e entende os problemas dos estudantes e na abertura dos estudantes para questionarem a sua realidade (família, escola, igreja, comunidade). A primeira produção textual, foi uma forma de revelar e conhecer um pouco mais sobre os estudantes em uma questão em que a própria existência estivesse sendo refletida em um exercício de autorreflexão e percepção de si.

O planejamento das atividades

Segundo a proposta original de sequência didática, a estrutura deve ser organizada a partir de uma apresentação da situação onde é descrita a produção textual inicial ou oral que os estudantes realizarão, as capacidades que devem ser desenvolvidas para melhor dominar o gênero de texto escolhido e o seu desenvolvimento através de módulos sistematizados para que os estudantes possam realizar uma produção final a ser avaliada (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY; 2004, p. 98-99).

As turmas escolhidas para essa aplicação e análise foram as três turmas de 9º ano e uma de 8º ano, no mês de fevereiro de 2019, no período vespertino, no chamado contraturno, sendo que as aulas foram ministradas em um mesmo dia, em ordem que correspondeu a uma primeira aula no 8º ano e as demais nos três 9º anos em sequência.

Propomos, que a ferramenta de problematização foucaultiana, seja utilizada como uma metodologia em sala de aula, de uma forma aberta e que preserve a ideia de se questionar a realidade em termos de verdade, poder e sujeito. Ou seja, em termos de modos ou técnicas de objetivação (saber, verdade), modos ou técnicas de assujeitamento (poder) e de modos ou técnicas de subjetivação (sujeito ético, quando existe liberdade).

Nesse sentido, em nossa sequência didática utilizamos além do pressuposto teórico adquirido com as ferramentas foucaultianas e que são nossa base e norte conceitual, os apontamentos e indicações metodológicas de Renata Aspis e Sílvio Gallo (2009); Alejandro Cerletti (2009) e Walter Omar Kohan (2008). Destacamos que essa construção pode e deve sofrer adequações e redefinições conforme as turmas e condições e ambiente escolar em que se pretende desenvolvê-las.

Nossa proposta de sequência didática, utilizamos quatro aulas que correspondem a um mês (uma aula semanal), em cada aula, foi utilizado um texto base e foi pedido dois textos como produção dos estudantes. O primeiro ao final da primeira aula, e o segundo ao final da quarta aula. O primeiro momento foi dedicado ao processo de sensibilização do tema a ser trabalhado, a partir do segundo, entramos na problematização propriamente dita, dedicando-lhe, as três aulas seguintes à questão da verdade, poder e sujeito, perfazendo assim, quatro momentos.

O processo de avaliação da sequência didática, pode ser entendido como um quinto momento em que ocorre um retorno a questão inicial, agora, tendo elementos filosóficos para se colocar novamente a questão. Acredita-se aqui, não existir uma quantidade mínima de aulas para o desenvolvimento de uma sequência didática, já que a mesma deve ser

compreendida como uma estratégia pedagógica que está para além de uma única aula e menor do que um projeto didático. “As sequências devem funcionar como exemplos à disposição dos professores. Elas assumirão seu papel pleno se os conduzirem, através da formação inicial ou contínua, a elaborar, por conta própria, outras sequências” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY; 2004, p. 128).

Descrição da efetividade da aplicação

O primeiro momento (primeira aula), foi planejado para ser uma etapa de sensibilização ao tema proposto, com o objetivo de chamar atenção para a problemática da construção da identidade. Para tanto, foi utilizado o recurso didático de se trazer para a sala de aula, músicas para contextualizar a questão proposta. As mesmas foram devidamente selecionadas por desenvolverem a temática da construção da identidade pessoal, de maneira diferente.

A primeira música trabalhada foi *Metamorfose ambulante* (1973) de Raul Seixas que em nossa análise descreve o desejo de se mudar constantemente, de estar em constante devir existencial e viver de forma intensa o próprio processo de mudança, ao invés de se apegar a uma existência imóvel, paralisada. Aqui um pequeno trecho da canção com alguns destaques feitos, porém que não foram apresentados na letra entregue para cada estudante.

*Prefiro ser essa metamorfose ambulante
Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo*

*Eu quero dizer agora o oposto do que eu disse antes
Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo*

*Sobre o que é o amor
Sobre **o que eu nem sei quem sou**
Se hoje eu sou estrela amanhã já se apagou
Se hoje eu te odeio amanhã lhe tenho amor
Lhe tenho amor
Lhe tenho horror
Lhe faço amor
Eu sou um ator*

*É chato chegar a um objetivo num instante
Eu quero viver nessa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo*

Esse primeiro contato com a música foi interessante de se observar, já que a maioria dos estudantes não conhecia a letra ou sequer tinham ouvido falar do compositor/cantor Raul Seixas. Alguns, porém, disseram ter ouvido a mesma com o pai ou outros parentes mais velhos. Um detalhe importante é a necessidade de se ter nessa fase, tanto a letra impressa para análise do estudante, bem como a música para ser ouvida em sala de aula. A falta desses recursos tecnológicos e pedagógicos dificulta o processo, já que os estudantes gostam de ver, ouvir e sentir de forma imediata.

Em seguida, foi apresentada a música *Não vou me adaptar* (1985) do grupo de rock Titãs, que causou um impacto maior entre os estudantes das quatro turmas analisadas, talvez porque a mesma tenha uma melodia ou sonoridade mais atraente para eles. Tanto na execução da primeira como da segunda música, foi percebido uma atenção constante das turmas que acompanhou através da leitura de letra e, muitas vezes, até cantaram junto. Essa tática descontraída e lúdica mostra a importância do uso do recurso didático de músicas, imagens, filmes, poesia, em sala de aula.

Eu não caibo mais nas roupas que eu cabia
Eu não encho mais a casa de alegria
Os anos se passaram enquanto eu dormia
E quem eu queria bem me esquecia

Será que eu falei o que ninguém ouvia?
Será que eu escutei o que ninguém dizia?
Eu não vou me adaptar

Eu não tenho mais a cara que eu tinha
No espelho essa cara não é minha
Mas é que quando eu me toquei, achei tão estranho
A minha barba estava desse tamanho

Será que eu falei o que ninguém ouvia?
Será que eu escutei o que ninguém dizia?
Eu não vou me adaptar
Não vou me adaptar
Me adaptar...

Após esse primeiro momento foi pedido que os estudantes se expressassem oralmente sobre as duas músicas e em seguida pudessem relacionar com a questão colocada no quadro, através da elaboração de pequenos comentários com uma delimitação entre 5 a 10 linhas sobre a pergunta: Quem sou eu? O uso do gênero textual comentário foi incentivado dentro da proposta de sequência didática para termos um parâmetro de avaliação ao final da mesma.

Esse primeiro comentário não tinha como base nenhuma forma predeterminada além

da quantidade de linhas indicadas. Como sugere Aspis e Gallo (2009, p. 77) “ainda não é o momento de exigir qualquer rigor, neste momento ainda não importa se tudo o que os alunos conseguirem seja mero senso comum ou até mesmo preconceitos, o objetivo é que se envolvam com a questão, que queiram investigá-la depois”.

Na primeira turma (8º ano) uma fala nos chamou atenção. Antes mesmo de começar a atividade proposta, um estudante de 12 anos, disse em um tom que deixava incertas as suas intenções, em que não transparecia deboche ou brincadeira, mas que não aparentava nenhuma reflexão. “*professor, eu não sei quem eu sou!*”. Alguns alunos riram pensando ser uma brincadeira, outros o recriminaram dizendo, que o professor estava pedindo para que ele se descrevesse. Ou seja, nome, idade, qualidades e defeitos comuns aos adolescentes. Foi feita uma explicação geral para a turma de que a questão estava em aberto e que cada um poderia se expressar da maneira como havia entendido a mesma.

Ainda na turma do oitavo ano, três falas merecem destaque. Duas estudantes (13 anos) fizeram comentários que tinham como ênfase uma emoção reprimida, afirmando que tinham “medo” do que realmente eram ou do que poderiam descobrir ao olhar-se nesse sentido interpretativo. A primeira delas, diz que prefere não saber quem é, pois tem medo de se machucar e não gostar do que se tornou. A segunda enfatizou o medo de se tornar uma pessoa que os outros querem que ela seja e não o que ela é propriamente.

Antes de terminar a aula, um estudante (12 anos) que parecia estar emocionado, pede para conversar em particular e é levado para fora da sala, fazendo assim um relato com uma voz chorosa: “*professor, tenho muito medo de crescer, tenho medo de tudo, quero permanecer do jeito que estou agora, uma criança, não quero mudanças, não quero crescer, não quero descobrir quem eu vou me tornar*”. Naquele momento, a reação foi abraçá-lo para que ficasse calmo e caso precisasse poderia ir ao banheiro para lavar o rosto, já que o mesmo não desejava voltar a sala para não expor a turma sua emoção.

Essa primeira turma, em geral, foi a que mais nos impressionou em termos de receptividade e de sensibilidade, mesmo que a grande maioria tenha entregue comentários descritivos, como era de se esperar, já que não havia nenhuma exigência de reflexão filosófica naquele momento, como também por ser uma turma que estava se ministrando aula de Filosofia pela primeira vez. Ficou a sensação de que haviam muitas coisas a serem problematizadas durante o ano letivo e de que uma aula pode ser uma experiência emocionante, nessa interação entre professor e estudante, a partir de um tema que afeta, despertando curiosidade e emoção.

Como não havia nenhuma obrigatoriedade de seguir o gênero textual determinado,

uma estudante (a segunda que afirmou ter medo) disse que gostaria de escrever uma poesia e ao mesmo tempo, que faria um pequeno comentário conforme solicitado. E assim o fez:

“Sinceramente? Eu não sei ainda, estou me descobrindo, tentando me conhecer melhor. Ainda não escolhi uma personalidade definida pois tenho medo, medo do futuro, medo de eu não me reconhecer, medo de me tornar alguém que os outros querem que eu seja e não quem realmente sou. Então, quem eu sou? Não posso responder isso agora, ainda estou me desenvolvendo. Essa sou, (escreve o nome), uma garota que ainda está se “conhecendo” através de novas descobertas. Essa sou eu, mas e você? Quem é você?” (ver figura 3 em anexo)

Outro texto que nos chamou atenção foi de uma estudante que não se manifestou durante a aula, porém escreveu cerca de 25 linhas e entregou no dia seguinte. Em um primeiro momento, achei extremamente bem escrito e com um tom metafórico. Como estava escrito a lápis, foi solicitado que fosse transcrito a caneta. No processo de leitura surgiu uma curiosidade de pesquisar se aquele texto possuía alguma influência direta de algum autor ou se o mesmo era um plágio. Foi percebido que o mesmo é uma adaptação do texto de Tati Bernardi, uma cronista e romancista que tem obras direcionadas ao público feminino, especialmente jovens. (ver figura 4 em anexo).

Esse fato, revela também questões que podem ser trabalhadas em sala de aula, como o plágio, a construção de nossas próprias opiniões e de como somos influenciados por discursos, pensamentos e verdades (saberes) a que temos contato. Ao mesmo tempo reflete o próprio processo de construção de si, como um produto de várias “forças” que agem sobre nós. Essa descoberta só aconteceu durante a análise de cada texto, o que impossibilitou até agora uma conversa com a estudante em questão.

Nas três turmas de 9º ano analisadas, as questões passam a ter uma sintonia maior com as músicas e com os argumentos propostos. O primeiro consistia em querer a mudança e se identificar com esse processo de ser uma “metamorfose ambulante”, o segundo argumento mostra a insatisfação e a certeza ou medo de não se adaptar a elas. Outro ponto a ser destacado é que tais turmas (faixa etária de 14 anos) possuem pelo menos duas estudantes que apresentam comportamento suicida, evidenciado pelo ato de automutilação. Dessas, apenas uma já é acompanhada diariamente por profissionais de saúde. Ambos os casos, identificados pela orientação educacional no ano anterior, são exemplos de como um olhar mais atento ao comportamento dos estudantes por parte do professor pode significar um diferencial, na postura e posicionamento em sala de aula.

No ano de 2018, a aula de filosofia foi uma oportunidade para que uma dessas

estudantes pudesse conversar abertamente sobre suas angústias. Várias vezes a mesma questionou ao final da aula sobre o sentido da existência e de que não era possível superar as dores. Ao mesmo tempo afirmava que gostava de se cortar, pois não sentia aquela dor ou que era melhor sentir uma dor externa, do que a angústia que a consumia. Tais relatos contribuíram para o desenvolvimento e aprofundamento dessa pesquisa. E nesse sentido, por mais impactante que seja, não podem ser considerados como casos isolados no ambiente escolar.

A abertura para um ensino de filosofia como *contraconduta*, contribuiu para uma maior atenção a esses casos, já que esta ação da estudante é de certa forma, uma conduta diferente da esperada, ou seja, uma forma de *contraconduta*. Muitas vezes, um docente mais atento é o primeiro a identificar certos sinais de mudança de comportamento ou pequenos detalhes que emergem em situações cotidianas de sala de aula, através da leitura criteriosa da produção textual dos estudantes e principalmente na devolutiva dessas inquietações. Um questionamento seria como fazer isso com uma carga horária tão reduzida e o pouco contato que se tem na sala de aula.

Não estamos afirmando que este seja o papel do ensino de filosofia no fundamental, e sim um dos efeitos observado quando se visualiza ou potencializa um ensino como *contraconduta*, o que não significa, que somente a filosofia possua tais possibilidades. Destacamos, porém, a própria dinamicidade do ensino de filosofia que pode favorecer ou despertar confiança entre os estudantes (ver figura 5 em anexo).

Novamente o contexto de uma ETI é o diferencial para tais questionamentos, já que o contato com os estudantes não se resume exclusivamente ao momento da aula. Os professores os conduzem em outros momentos descritos anteriormente tais como o horário do almoço e lanche das turmas. Geralmente nesses momentos, muitos estudantes aproveitam para se aproximar do professor, com questões e questionamentos, que estão relacionados com a aula ou não.

Nesse sentido, acreditamos que os estudantes (crianças e adolescentes) não permitem que qualquer adulto tenha acesso a esse seu mundo particular e as suas angústias mais secretas. Por outro lado, o professor precisa estar aberto para essa possibilidade que surgem constantemente em sala de aula ou no ambiente escolar, em relação aos casos de bullying na própria escola, assédio sexual em casa ou de manifestação explícita de um comportamento suicida ou de automutilação. (ver figura 6 em anexo).

Como ficar indiferente a um relato tão profundo como esse? Mesmo que fosse solicitado para que os estudantes se manifestassem sobre seus problemas pessoais, talvez não

se conseguira tal profundidade ao se perceber as pequenas ou grandes manifestações espontâneas que os mesmos demonstram no dia a dia.

Na segunda aula, nosso objetivo foi desenvolver a problematização da construção da identidade em termos foucaultianos. O tema da aula foi: A construção de nossa própria verdade. Por motivos econômicos, não foi possível utilizar um texto para essa aula, já que na aula anterior foi utilizada uma grande quantidade de cópias. Preferimos vivenciar a realidade tal como ela se apresenta para os professores do serviço público, muitas vezes limitados em seus planejamentos pela falta de recurso ou suporte para o desenvolvimento das atividades. Nesse sentido, adotou-se a metodologia de uma aula expositiva dialogada em que o conteúdo é exposto no quadro e é motivada uma interação dos estudantes em um debate em torno das questões levantadas na exposição. (Isso não significa que existam somente essas duas alternativas, a escola possui recursos tecnológicos como data show, caixa de som).

Partiu-se então da exposição da concepção de verdade encontrada nos dicionários, ou seja, de algo que está em conformidade com o real; exatidão, realidade, franqueza, sinceridade. Uma representação exata de alguma coisa existente na natureza (BUENO, 2007, p. 730). Em seguida foram apresentadas três concepções de verdade desenvolvidas na sociedade ocidental (*alétheia*, *veritas*, *emunah*) ou seja, a concepção grega, a latina e a hebraica de verdade.

Para tanto, foi utilizado o conteúdo fornecido pela obra *Convite a filosofia* de Marilena Chauí (2003, p. 95). Constata-se assim, o uso recorrente da adaptação para o ensino fundamental de material didático direcionado ao ensino médio. Ressalta-se também que durante o período de realização dessa pesquisa, durante as disciplinas do mestrado, foram oferecidas duas disciplinas voltadas para a construção e desenvolvimento de material didático.

A concepção de verdade adotada por nossa sociedade sofre influência direta dessas três concepções no decorrer dos séculos. Primeiramente foi trabalhado a noção de verdade presente entre os gregos. *Alétheia* significa o “não esquecido”, o que não está escondido, o que foi mostrado ou manifestado.

A verdade é a manifestação daquilo que é realmente ou do que existe realmente tal como se manifesta ou se mostra. O verdadeiro se opõe ao falso, pseudos, que é o encoberto, o escondido, o dissimulado, o que parece ser, mas não é, o que não é como parece. O verdadeiro é o plenamente visível para a razão ou o evidente. pois a palavra ‘evidência’ significa ‘visão completa e total de alguma coisa’ (CHAUI, 2003, p. 96).

Um aluno do 9º ano fez uma observação pertinente ao identificar uma ligação entre a concepção grega de verdade e a exposta no dicionário escolar. Outros ponderaram sobre a

questão de que existe “verdades ocultas” que não se manifestam ou que não são mostradas facilmente, sendo preciso uma investigação como ocorre com a polícia ao investigar um determinado crime.

Tais observações foram importantes para introduzir a concepção latina de verdade (*veritas*), que tem a ver com a exatidão de um relato, de seus pormenores, do que está dito nas entrelinhas que explicam realmente o que aconteceu em determinado fato. Essa fidelidade está na maneira como algo foi relatado quando tal relato condiz com o acontecimento.

A verdade depende, de um lado da veracidade, da memória e da acuidade mental de quem fala e, de outro, de que o enunciado corresponde aos fatos acontecidos. A verdade não se refere às próprias coisas e aos próprios fatos (como acontece na *alétheia*), mas ao relato e ao enunciado, à linguagem. Seu oposto, portanto, não é a aparência (como na concepção grega), e sim a mentira ou a falsificação. As coisas e os fatos são reais ou imaginários; os relatos e enunciados sobre é que são verdadeiros ou falsos (CHAUI, 2003, p. 96).

Uma estudante do 8º ano (13 anos) afirmou que sua mãe exige que ela confesse suas faltas, porém quando a mesma começa a falar, a mãe pede que se cale, como se que o que ela estivesse falando não fosse o que a mãe quisesse ouvir. Os demais estudantes concordaram muito com essa fala de como a linguagem é essencial nesse processo, a ponto de que alguns preferem simplesmente dizer o que os pais realmente querem ouvir, pois já sabem que os mesmos não estão dispostos a entender o ocorrido.

A terceira concepção de verdade apresentada, foi a hebraica (*emunah*) voltada para a religião e que significa literalmente “confiança”, ou seja, está relacionada as pessoas que se confia plenamente, podendo ser Deus, os pais ou amigos considerados como “verdadeiros”, aqueles de quem não se duvida. A questão da confiança é exaltada como um pacto, uma promessa em que se espera o cumprimento do que foi dito.

A verdade se relaciona com a presença de alguém (Deus ou humano) e com a espera de que aquilo que foi prometido ou pactuado irá cumprir-se ou acontecer. *Emunah* é a uma palavra de mesma origem que ‘amém’ e significa ‘assim seja’. A verdade é uma crença fundada na esperança e na confiança em uma promessa, estando referida ao futuro, ao que será ou virá. Sua forma, mas elevada é a revelação divina e sua expressão mais perfeita é a profecia (CHAUI, 2003, p. 96).

Em algumas turmas o simples fato de se falar em religião foi suficiente para que alguns estudantes afirmassem que não era bom questionar Deus e sua palavra exposta na Bíblia. Outros, levaram a questão para o lado familiar, de como se acredita nas palavras, promessas que os pais fazem e que se apega cegamente pois estão relacionados à relação estabelecida com os pais. Por outro lado, esse momento foi importante para que algumas situações emergissem em algumas turmas. Alguns estudantes espontaneamente relataram que não confiavam em seus pais (geralmente quando havia mágoas devido à separação).

Dois estudantes do 9º ano (14 anos) fizeram relatos sobre a influência que os pais possuem em suas vidas e de que como suas palavras tornaram-se “verdades” para eles. O primeiro, afirmou que a mãe diz desde a infância que ele não pode se machucar em hipótese alguma o que o leva a não se envolver em situações que possam propiciar possibilidades de perigo. Afirmou que isso é tão forte nele que o impede muitas vezes de brincar como gostaria. A segunda relatou que os pais em conjunto a criaram para que nunca faça algo do qual não possa responder, de que todo o problema causado pelos seus atos tem que ser resolvido sem ajuda de ninguém. O impacto dessas palavras as fazem não contar com ninguém para resolver seus problemas.

Após esse momento de exposição e debate sobre essas três concepções de verdade presentes em nossa sociedade, foi explanado que a mesma pode ser considerada uma construção histórica. Em termos de exemplos foi explicado alguns comportamentos e práticas de higiene típicas do período medieval quando o conhecimento médico da época estava fortemente influenciado pela mentalidade religiosa corrente e comparados com os dias atuais onde o mesmo conhecimento médico também é tido como verdades inquestionáveis a serem seguidas, definindo comportamentos sociais estabelecidos. Cada momento histórico reconhece determinados saberes como verdadeiros e outros como sendo falsos e desqualificados pela sociedade e cultura da época.

[...] a ‘verdade’ é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política (necessidade de verdade tanto para produção econômica, quanto para o poder político); é objeto, de várias formas, de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação, cuja extensão no corpo social é relativamente grande, não obstante algumas limitações rigorosas); é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (universidade, Exército, escritura, meios de comunicação); enfim, é objeto de debate político e de confronto social (as lutas ‘ideológicas’) (FOUCAULT, 2017, p. 52).

Segundo Foucault, a verdade está ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem. São chamados de “regime de verdade”. (FOUCAULT, 2017, p. 54). O exemplo dos hábitos de higiene chamou muita atenção dos estudantes, que expressaram não acreditar em tais coisas, alegando serem absurdas demais para ser levadas a sério. No caso dos médicos e o seu “poder medical” a maioria dos alunos concordaram que eles possuem mesmo uma certa autoridade em relação a população em geral. Quando um médico é questionado em seus diagnósticos é em prol de um diagnóstico mais especializado, de outro médico e assim por diante.

Uma estudante do 9º ano perguntou sobre a posição da crença religiosa perante esse

suposto poder dos médicos, citando o exemplo de uma determinada igreja que não autoriza o procedimento de transfusão de sangue entre os seus membros e de qual deveria ser o procedimento do profissional médico nesse caso. Nessa turma específica, começou um pequeno debate entre os que defendiam a igreja e a grande maioria que defendia os médicos, reforçando a sua autoridade em relação à sociedade e à religião.

Em outra turma do 9º ano, um estudante perguntou se a autoridade dos médicos poderia ser um exemplo da verdade como *emunah*, já que foi dito que em hebraico, a verdade significa “confiança”, logo, a sociedade confia nos médicos e também nos farmacêuticos. Outra aluna questionou sobre ato de ir à farmácia sem passar pelo médico primeiro, se isso não estaria quebrando essa confiança ou demonstrando que o poder deles não é totalmente determinante.

Em um determinado momento, nos três 9º anos, a palavra poder começou a ser inserida em vários contextos. Tal circunstância foi aproveitada para questionar o que as turmas entendiam por poder e de que esse assunto seria trabalhado na aula seguinte. Foi interessante perceber que a criatividade nos questionamentos de alguns estudantes e de como os mesmos estavam utilizando os conceitos que haviam aprendido anteriormente.

Por outro lado, outros estudantes, permaneceram calados mesmo diante dos debates estabelecidos. Tal observação foi pertinente para identificar a necessidade de um texto sobre o próximo assunto a ser trabalho. Na aula em questão, não foi utilizado nenhum texto de apoio, o que talvez possa ter prejudicado a participação de alguns estudantes na construção e argumentação de suas opiniões.

Na aula seguinte, o tema foi as relações de poder e para tanto foi adaptado um texto do capítulo *cidadania e política* do livro de filosofia do ensino médio, *Para filosofar* da editora Scipione (CORDI, 2007, p.184-185). A ideia era apresentar a noção de poder baseada no pensamento foucaultiano, porém, sem citar diretamente o autor em questão. Os estudantes tiveram uma certa dificuldade em entender o poder em um aspecto positivo, já que disseram conceber na visão de uma influência exercida sobre alguém, citando o exemplo dos pais, de como eles exercem seu poder sobre os filhos e de como isso limita a liberdade.

Novamente a estratégia consistiu em exemplificar de uma forma o mais simples possível, usando o mesmo exemplo dos pais, mais em uma situação onde os mesmos procurariam dizer mais o “sim” do que exercer coercitivamente sua autoridade através do “não”. (ver texto 1 em anexo).

Como era de se esperar, essa segunda aula de problematização da identidade, também levou os estudantes das quatro turmas a refletirem sobre questões cotidianas como os

conflitos familiares e a própria atuação de alguns professores em relação às filas e os gritos. A estratégia definida foi a de deixar ao máximo que os estudantes falassem após a leitura e explicação do texto.

Como na aula anterior, o contato dos estudantes com a filosofia, foi mediado pela fala e exposição do professor com o suporte de um texto adaptado. Nosso objetivo continuou sendo de uma sensibilização através da aula e do texto, em busca de afeto, de uma reação e compreensão por parte dos estudantes da noção de poder apresentada. Uma palavra que foi bastante comentada, foi o poder como uma “força” que agem sobre os indivíduos, determinando, estimulando suas ações.

Na questão familiar citada por vários estudantes, a palavra “medo” foi utilizada várias vezes para exemplificar essa força que os pais tinham sobre os filhos. Esse medo de ser punido era entendido como inerente à relação de poder. Alguns estudantes, afirmaram que, mesmo sendo castigados, não mudavam de opinião ou que não se arrependiam dos atos cometidos. Questionamos, então, se eles percebiam que não havia poder nesse tipo de coerção ostensiva. Uma estudante do 8º ano falou sobre o poder que o pai exercia sobre ela no sentido positivo, como ele a influenciava em seu comportamento e atitudes em detrimento da mãe. Tal entendimento foi crucial para que outros falassem sobre como uma pessoa que se ama ou respeita exerce uma força maior sobre nós, maior do que alguém que tentam impor suas vontades.

No tocante à força que a escola exerce sobre os estudantes, foi mencionado que alguns professores exercem mais poder do que outros. O sentido utilizado inicialmente girava em torno das técnicas disciplinares de fila, ficha ou a coerção através do grito e controle. Por outro lado, o sentido positivo do poder também foi destacado nesse contexto, já que os estudantes acabam elegendo aqueles professores que eles “mais admiram”, expressando assim uma maneira sutil de afirmação da influência exercida. Ficou claro a necessidade de se falar mais sobre o conceito de liberdade, já que em todas as turmas, o tema foi levantado de uma maneira ou outra.

A aula seguinte (quarta da sequência didática) foi direcionada para a questão da subjetividade e a construção da identidade. Para tanto, foi feita uma adaptação de um capítulo do livro organizado por Dianne Taylor *Michel Foucault – conceitos fundamentais*, o capítulo intitulado *A teoria e a prática da subjetividade de Foucault* de autoria de Edward McGushin. (TAYLOR, 2008, p. 165-184) Por questões didáticas e práticas, o texto foi adaptado e formatado para uma página e distribuído para todos os estudantes das turmas. (ver texto 2 em anexo).

Como nas aulas anteriores, o tema foi explanado dando-se ênfase ao fato de que o mesmo complementava a problematização desenvolvida no decorrer da sequência didática e de que a cada encontro, a questão era reelaborada em novos termos. Observou-se que alguns estudantes conseguiram fazer a relação entre as aulas; outros, porém demonstraram não serem afetados pela temática em questão.

Avaliação dos resultados obtidos

Durante as aulas nas quatro turmas foi sugerido que os estudantes pudessem escrever um comentário (de 10 linhas no mínimo) ou um texto dissertativo (de 20 a 30 linhas) que pudesse expressar como eles tinham sido afetados pelas temáticas trabalhadas. Nosso método avaliativo foi comparar o primeiro texto pedido na aula de sensibilização (respondendo à pergunta “quem sou eu?”) com o texto envolvendo toda a problematização da construção da subjetividade em termos foucaultianos (verdade, poder, sujeito).

De uma maneira geral, podemos observar que os problemas pessoais dos adolescentes marcam a grande maioria das produções textuais. Alguns estudantes mergulharam profundamente no entendimento de suas identidades, demonstrando que a aula de Filosofia, pode afetar sensivelmente os adolescentes de tal forma que os mesmos passaram a refletir sobre sua existência concreta, seus problemas pessoais, suas inquietações, angústias e frustrações. (ver figura 7 em anexo).

O uso das noções de verdade, poder e sujeito possibilitou em alguns estudantes, uma nova interpretação sobre sua própria identidade. Inúmeras questões surgiram durante as aulas, a maioria relacionadas ao convívio familiar e ao fato de os adolescentes não concordarem com as relações estabelecidas em casa. A identificação dessas “forças” exercidas pelos pais, pela igreja e escola despertou reações de reconhecimento e respeito da influência dos pais e responsáveis e ou a consciência de que estão vivendo uma vida sem muita autonomia e liberdade.

Questões como automutilação e a inalação de substâncias tóxicas, foram relatadas em alguns textos, demonstrando confiança na relação estabelecida pela aula de filosofia. (ver figura 14 e 15 em anexo). Dois textos de uma mesma estudante, chamaram muita atenção, pois no seu relato dos problemas familiares, contemplou o uso das noções trabalhadas, o que contribuiu para uma maior ênfase ao peso que a adolescente sente em relação as forças que a influencia e a possibilidade real de suicídio como uma alternativa. Devido a gravidade da situação, o caso foi comunicado a orientação educacional, para que fossem tomados os

encaminhamentos possíveis. A estudante em questão, aparentemente não demonstrava nenhuma característica que chamasse atenção.

O uso do procedimento de sequência didática e a materialização dos resultados obtidos através dos textos produzidos pelos estudantes, mostraram que existe um longo caminho e inúmeras possibilidades para um Ensino de Filosofia como contraconduta. A experiência deixou a sensação de que é necessário ser propositivo, sensível e aberto às problemáticas vivenciadas pelos estudantes.