

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Jéssica Erd Ribas

**ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM FILOSOFIA E
SUAS DOBRAS: UMA GENEALOGIA DA FORMAÇÃO FILOSÓFICA
NA UFSM**

Santa Maria, RS
2019

Jéssica Erd Ribas

**ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM FILOSOFIA E SUAS DOBRAS:
UMA GENEALOGIA DA FORMAÇÃO FILOSÓFICA NA UFSM**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestra em Educação**.

Orientadora: Prof^a. Dra. Elisete Medianeira Tomazetti

Santa Maria, RS
2019

Ribas, Jéssica Erd
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM FILOSOFIA E SUAS
DOBRAS: UMA GENEALOGIA DA FORMAÇÃO FILOSÓFICA NA UFSM /
Jéssica Erd Ribas.- 2019.
146 p.; 30 cm

Orientadora: Elisete Medianeira Tomazetti
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2019

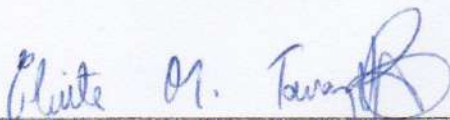
1. Estágio Curricular Supervisionado em Filosofia 2.
Ensino de Filosofia 3. Processos de subjetivação 4.
Estagiárias/os de Filosofia 5. Análise de discurso I.
Medianeira Tomazetti, Elisete II. Título.

Jéssica Erd Ribas

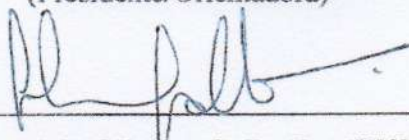
**ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM FILOSOFIA E SUAS
DOBRAS: UMA GENEALOGIA DA FORMAÇÃO FILOSÓFICA NA UFSM**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

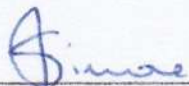
Aprovado em 17 de Julho de 2019:



Elisete Medianeira Tomazetti, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)



Silvio Donizetti de Oliveira Gallo, Dr. (UNICAMP)



Simone Freitas da Silva Gallina, Dra. (UFSM)

Santa Maria, RS
2019

DEDICATÓRIA

*Dedico a construção dessa escrita a duas grandes mulheres que compreendendo a arte de caminhar, convidam-me a perambular por essas ex-cursões, cursos fora do curso¹, que compõe a filosofia e a educação; a educação e a filosofia. **Márcia Doralina Alves**, professora e amiga, responsável pelos encontros diários que tenho com as obras de M. Foucault: onde pude encontrar as palavras que nunca tive; **Elisete M. Tomazetti**, orientadora, amiga, interlocutora que vem potencializando meus pensamentos e provocando encontros e afetos que atualizam, movimentam e aumentam minhas capacidades de agir e introduzir meus “inícios no mundo” desde os primeiros semestres de minha graduação. Ao me colocarem em caminhada, estas duas grandes mulheres, me ofereceram aberturas para o mundo e para a vida, para o mundo da vida, afinal. Caminhos que me possibilitam suspender e profanar os caminhos que outrora percorreram. Uma profanação profana e profanada. Nesta arte de caminhar, se se chega a algum lugar, se chega à excursão de uma vida.*

¹ Kohan (2018) em seu texto “Em defesa de uma defesa: elogio de uma vida feita escola”, recorrendo a Barthes (1996) define a atividade pedagógica nas universidades do autor belga Jan Masschelein, como “cursos caminhantes, caminhadas cursantes: como ex-cursões, cursos fora do curso” (p. 84).

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade Federal de Santa Maria, ao Centro de Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Educação pelas oportunidades concedidas.

À CAPES, pelo financiamento que tornou possível a realização dessa pesquisa.

Ao Presidente Lula e a Presidenta Dilma, por criarem políticas públicas educacionais que possibilitaram meu acesso e permanência em uma universidade federal.

Aos companheiros e companheiras do Movimento de Casas de Estudante, pelas incontáveis lutas e batalhas em prol da assistência estudantil.

Ao Grupo de Pesquisas e Estudos em Filosofia Cultura e Educação (FILJEM), pelos encontros e debates que potencializam meu processo de escrita.

Aos colegas, amigos e amigas que estiveram presentes nessa etapa tão importante de minha trajetória acadêmica.

À Professora Dra. Elisete M. Tomazetti, por orientar e conduzir meus caminhos de pesquisa; pelas incontáveis palavras de conforto, de confiança e de incentivo.

À Professora Simone Gallina, à Professora Eliana Menezes e ao Professor Silvio Gallo pela gentileza de aceitar ler e contribuir com o desenvolvimento dessa pesquisa.

À Professora Márcia Doralina Alves, pela amizade, confiança e contribuições com essa pesquisa.

À Professora Márcia Morschbacher, por todo apoio e incentivo.

À minha família, pelo silêncio sepulcral que entendo ser uma forma de respeitar aquilo que não podem entender apoiar ou aceitar.

À minha segunda família, João Luiz, Sabrina e Renata. Vocês são as razões, motivos, causas, sentidos e significados do meu envolvimento com os estudos e com a filosofia.

Ao meu avô, Marçal Alves Ribas, por todo amor, carinho, cuidado e auxílio que me oferece cotidianamente.

Ao meu irmão, Welligtom, por me fazer (re)aprender a olhar para o passado e para o presente.

À Ana Paula Gomes Marques, por ser uma interlocutora que potencializa meus pensamentos e afetos.

“E o risco que assumimos aqui é o do ato de falar com todas as implicações. Exatamente porque temos sido falados, infantilizados (infans é aquele que não tem fala própria, é a criança que se fala na terceira pessoa, porque falada pelos adultos) que neste trabalho assumimos a nossa própria fala. Ou seja, o lixo vai falar, e numa boa”.

(Lélia Gonzalez)

RESUMO

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM FILOSOFIA E SUAS DOBRAS: UMA GENEALOGIA DA FORMAÇÃO FILOSÓFICA NA UFSM

AUTORA: Jéssica Erd Ribas
ORIENTADORA: Elisete Medianeira Tomazetti

A presente dissertação de mestrado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) integra a Linha de Pesquisa 2 deste programa, a saber, Políticas Públicas Educacionais, Práticas Educativas e suas Interfaces. Seu objetivo foi realizar análise de discurso, considerando a perspectiva teórico-metodológica de Michel Foucault, de *Projetos e Relatórios* de Estágio produzidos por estagiárias e estagiários nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado I e II (ECS I e II), do Curso de Licenciatura em Filosofia da UFSM, entre os anos de 2007 a 2016. Buscamos compreender e problematizar discursos que concorreram, na ordem de uma tradição formativa, para os processos de subjetivação de professoras-estagiárias e professores-estagiários, conduzindo-as a práticas de aprender e ensinar filosofia. Como questão de pesquisa definimos: “que efeitos as formações discursivas sobre filosofia e ensino produzem nos processos de subjetivação das/dos professoras/es estagiárias/os de filosofia formadas/es pela UFSM?”. Orientamo-nos, no desenvolvimento desta pesquisa, pelos estudos genealógicos foucaultianos, de modo a buscar compreender e identificar as relações de saber-poder que se inscrevem nas formações discursivas sobre filosofia e filosofar presentes nos *Projetos e Relatórios* de ECS das/dos estagiárias/os. Com isso, chegamos à conclusão de que o Curso de Licenciatura em Filosofia desta universidade, a partir de práticas herdadas do método estrutural francês uspiano, produz professores e professoras que experenciam a filosofia com base na explicação exegética de textos clássicos e na história do pensamento filosófico ocidental. Nossa hipótese é de que esta herança tem provocado interdições à condução de uma formação que se oriente para a produção de professores-filósofos e professoras-filósofas. Isto é, professoras e professores que tenham experiências com o filosofar e com a criação de conceitos. Contudo, mostraremos que essa herança não é hegemônica, existindo brechas e aberturas que são produzidas nas margens e nas dobras dessa tradição formativa.

Palavras-chave: Estágio Curricular Supervisionado em Filosofia. Ensino de Filosofia. Processos de subjetivação. Estagiárias/os de Filosofia. Análise de discurso.

ABSTRACT**SUPERVISED ACADEMIC INTERNSHIP IN PHILOSOPHY AND ITS DIMENSIONS: THE GENEALOGY OF PHILOSOPHICAL FORMATION AT UFSM**

AUTHOR: Jéssica Erd Ribas
ADVISOR: Elisete Medianeira Tomazetti

The present Master's dissertation is part of the Post Graduation Program in Education (PPGE) of the Federal University of Santa Maria (UFSM). It belongs to Research Line 2 of this program, to be specific, Educational Public Policies, Educational Practices and their Interfaces. The research focuses on analyzing the discourse of *Academic Projects and Reports* produced by students who were attending Supervised Academic Internship in Philosophy I and II (ECS I and II) at UFSM during the years 2007 to 2016. The analysis considers Michel Foucault's theoretical and methodological perspective. We intended to understand and explore discourses, within the ambit of academic tradition, that led the trainees (prospective teachers at that time) to the process of subjectification and, consequently, to the practices of learning and teaching Philosophy. The paper seeks to answer the question: "What are the effects produced by discursive formations on Philosophy and teaching on the UFSM Philosophy trainee's subjectivation process?". For the development of the research we used the genealogical studies of Foucault. According to his studies we pursued to understand and identify the relations of knowledge and power that are present in the discursive formations on Philosophy and philosophizing act. We examined the ECS interns' *Academic Projects and Reports* for this purpose. Our results show that the teachers graduated in Philosophy from UFSM experience philosophy based on the exegesis of classical texts and on the history of Western philosophical thought through practices inherited from the Uspian French structural method. We hypothesize that this cultural background does not contribute to the formation of teachers who can philosophize, in other words, teachers who have experience in philosophizing and creating concepts about things. However, we show that the heritage is not hegemonic as there are possibilities for renewal of this academic tradition.

Keywords: Supervised Curricular Internship in Philosophy. Teaching Philosophy. Subjectivation processes. Philosophy trainees. Speech Analysis.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Roteiro para Projeto de Estágio	22
Figura 2 – Roteiro para Relatório de Estágio	24
Figura 3 – Cartaz da Semana Acadêmica da Filosofia 2014.....	102
Figura 4 – Cartaz da Semana Acadêmica da Filosofia 2015.....	103
Figura 5 – Cartaz da Semana Acadêmica da Filosofia 2016.....	103
Figura 6 – Cartaz da Semana Acadêmica da Filosofia 2017.....	104
Figura 7 – Cartaz do ENEFIL 2018.....	105
Figura 8 – Cartaz do Ciclo de Leituras: Reescrever o cânone.....	106

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Pressupostos da pesquisa.....	20
Tabela 2 – Materialidade da pesquisa	25
Tabela 3 – Fontes de pesquisa da revisão de literatura.....	30

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACG	Atividades Complementares de Graduação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPOF	Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Centro de Educação
CEE	Conselho Estadual de Educação
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCG	Disciplinas Complementares de Graduação
ECS	Estágio Curricular Supervisionado
ES	Estágio Supervisionado
GT	Grupos de Trabalho
LAPEDOC	Laboratório de Pesquisa e Documentação
NESEF	Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre o Ensino de Filosofia
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
REFILO	Revista Digital do Ensino de Filosofia
RESAFE	Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I - FORMAÇÃO FILOSÓFICA NAS DOBRAS: APRESENTAÇÃO DOS PRESSUPOSTOS DA PESQUISA	18
1.1 REVISÃO DE LITERATURA	27
CAPÍTULO II - ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS: PENSANDO COM O PENSADOR DE TODAS AS SOLIDÕES	34
2.1 PROCESSOS DE RUMINAÇÃO: UM DEVIR-NIETZSCHE COMO METODOLOGIA DA PESQUISA EDUCACIONAL	39
2.2 A RECUSA DA PESQUISA DAS ORIGENS: DESENCANTANDO A ONTOLOGIA COM NIETZSCHE E FOUCAULT	44
CAPÍTULO III - ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM FILOSOFIA E OS ZUMBIDOS DE UMA TRADIÇÃO FORMATIVA	49
CAPÍTULO IV - ESTAGIÁRIAS/OS EM FILOSOFIA COMO EFEITO DOS DISCURSOS SOBRE FILOSOFIA E FILOSOFAR	69
CAPÍTULO V - PARA NÃO FILOSOFAR NO OLIMPO	99
5.1 ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM FILOSOFIA COMO POSSIBILIDADE PARA PENSAR UMA FILOSOFIA <i>MENOR</i> ?	115
POR UMA FILOSOFIA QUE GAGUEJA (ou ainda sobre a difícil tentativa de rir das solenidades da conclusão)	127
REFERÊNCIAS	134
APÊNDICE	140
APÊNDICE A – DESCRIÇÃO DOS ARTIGOS ENCONTRADOS NAS FONTES DE BUSCA NA REVISÃO DE LITERATURA	141
ANEXO	142
ANEXO A – GRADE CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM FILOSOFIA DA UFSM.....	143

INTRODUÇÃO

A filosofia é desestabilizadora da ordem normal, pois recria e faz o homem lembrar-se de si, faz com que busque a compreensão do mundo por meio de questionamentos e criação de conceitos. Ela não é resposta a nada e tampouco pode, dentro dessa concepção, pensar-se como instrumento para algum projeto de homem, isto é, não ensinamos filosofia para determinar a direção da formação de um ser humano jovem, mas para permitir-lhe a liberdade de poder construir a si mesmo por si mesmo [...] Partimos do pressuposto de que a Filosofia promove o questionamento necessário ao homem para que possa lembrar-se de si como ser criador de conceitos que erigem o mundo e a si mesmo num movimento constante de recriação. (ASPIS, 2009, p. 35 -36).

Escolhemos iniciar essa apresentação trazendo o pensamento da professora e filósofa da educação, Renata Aspis (2009), com a finalidade de apresentar os pressupostos que tramam a constituição desta dissertação. Ao longo de minha graduação em Licenciatura em Filosofia na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), senti/vivi/experiei a marginalidade e o não-lugar que ali ocupam aqueles e aquelas que se dedicam a pensar o ensino da filosofia.

Do não-lugar às possibilidades de criar entre-lugares, me envolvi com projetos de pesquisa de iniciação científica e iniciação à docência² abraçando o ensino da filosofia e a constante luta para em meio a uma formação filosófica “pura³”, tornar visível as discussões sobre filosofar e ensinar a filosofar. Contudo, falar de filosofia como uma abertura, em fruição constante, que possibilita experiências filosóficas aos sujeitos, permitindo-os compreender a atividade de criação de conceitos como algo viável e possível, soa a muitos, neste curso, como piada otimista de professoras/es de ensino médio. Entretanto, é sobre essa atividade operativa e criadora que temos nos empenhado a pensar, defender e criar estratégias de realização.

Compartilhamos do entendimento de Aspis (2009), portanto, da filosofia como atividade permanente de questionamento e de criação de conceitos. Assumir essa posição dentro de um Departamento de Filosofia que experiencia e legitima a filosofia e o filosofar quase unanimemente como a atividade de exegese conceitual e explicação de teorias canonizadas pela tradição filosófica, têm nos colocado distante daquilo que se vem

² Referimo-nos ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) subprojeto Filosofia da UFSM, do qual fiz parte entre os anos 2015 e 2016 e ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), onde se realizou a pesquisa intitulada “Políticas Públicas para o Ensino Médio e Ensino da Filosofia: uma análise dos discursos”, projeto que participei entre os anos de 2016 e 2017.

³ Utilizamos a expressão “pura” para situar o caráter de pureza da filosofia em contraste com uma “impureza”, isto é, assuntos filosóficos que são marginalizados, o que adiante chamaremos de “filosofias periféricas”. Tais assuntos são considerados “contaminados” pelo não-filosófico ou não estão dentro do cânone de pensamento filosófico, portanto, supostamente não atendem às exigências do *status quo* da filosofia. Deste modo, quando utilizamos a expressão “filosofia pura” estamos tratando dos jogos de poder que povoam e disputam os discursos dos sujeitos no Departamento de Filosofia da UFSM, onde, inclusive, os assuntos sobre educação e ensino da filosofia são tratados como discursos de menor valia.

compreendendo, nesse Departamento, do que seja ser uma pesquisadora ou um pesquisador em filosofia. Assim, nos vemos produzidos/as por um discurso que estabelece ao professorado uma posição menor, em certa medida pejorativa.

Existe uma formação discursiva que produz o entendimento de que aqueles e aquelas que se dedicam ao ensino da filosofia o fazem por certa “incapacidade” de se dedicar a “pesquisas filosóficas propriamente ditas”. E assim, o ensino da filosofia ainda vem sendo enunciado e pensado como um “mal menor” (OBIOLS, 2002, p. 72). O pensador argentino Guillermo Obiols (2002), nos diz que ao longo da tradição filosófica célebres pensadores compreenderam o ofício de professor e o ensino de filosofia como um mal à prática filosófica. Não sendo raro os filósofos nutrir pelo ensino certo desprezo, considerando-o apenas como um meio para ganhar a vida.

Na obra *Uma introdução ao ensino da filosofia* (2002), Obiols apresenta o pensamento pejorativo de alguns pensadores em relação ao ensino. Santo Abelardo, por exemplo, em *História de minhas desventuras* (1967) descrevia o ato de ensinar filosofia como forma de trabalho que lhe possibilitava não perecer na pobreza:

A intolerável pobreza foi o que nesta ocasião me levou ao regime escolar. Arar a terra não podia e mendigar me envergonhava. Assim que, incapaz de trabalhar com as mãos me senti levado a **me servir de minha língua**, voltando ao ofício que conhecia. (ABELARDO, 1967, p. 72 apud OBIOLS, 2002, p. 89, grifo nosso).

Arthur Schopenhauer em *Sobre a filosofia universitária* (1991) observa a atividade do ensino da filosofia com desprezo, afirmando que:

[...] desde sempre, muito poucos têm sido os filósofos que foram também professores de filosofia e, proporcionalmente, todavia, menos os professores de filosofia que foram também filósofos [...] a filosofia de Kant teria sido mais grandiosa, mais enérgica, pura e bela se ele não tivesse exercido o professorado. Não obstante, de um modo muito sábio Kant fez todo o possível para **separar o filósofo do professor**. (SCHOPENHAUER, 1991, p. 46 apud OBIOLS, 2002, p. 90, grifo nosso).

Etienne Gilson em *História da Filosofia e educação filosófica* (1979) compreende o ensino como uma moléstia:

Para um verdadeiramente grande filósofo, o ensino é uma moléstia, ou pelo menos, um mal menor. Um cargo de professor é, dentre todas as ocupações, aquela que permite ganhar a vida com o menor dano possível para uma autêntica vida filosófica. Enquanto ensina, talvez, não esteja filosofando, mas ao menos estará **falando de filosofia**. Esta distração o distancia o menos possível da filosofia (GILSON, 1979, p. 28 apud OBIOLS, 2002, p. 91, grifo nosso).

Conforme explicita Obiols (2002), nestes três casos, ensinar filosofia se reduz ao ato de comunicar (falar, expor) sobre filosofia para um público; a função de professor é antes de

tudo um emprego que deve se ajustar ao regime escolar e aos interesses de seus superiores e isto prejudica a atividade filosófica. O ensino, portanto, aparece enunciado como um mal menor e “[...] o filósofo que tenha condições faria melhor em não praticar o ensino da filosofia” (p. 90).

Em contramão a essa discursividade, compreendemos o ensino da filosofia como atividade filosófica propriamente dita; sendo assim não aceitamos o lugar dicotômico que separa a professora e o professor da pesquisadora e do pesquisador, ou então, a professora e o professor da filósofa e do filósofo. Escolhemos não ocupar um ou outro lugar senão os dois, um entre-lugar: professora-pesquisadora; professora-filósofa.

A ausência de clareza acerca do ensino de filosofia resulta da atribuição de uma certa primazia do que convencionamos chamar de temas próprios da atividade filosófica. Ao que parece, não são somente os conteúdos empregados no ensino de filosofia que a constituem como atividade filosófica, mas, antes, o que a torna uma tal atividade propriamente filosófica. (GALLINA, 2004, p. 360).

Tendo isso em vista, construímos esta dissertação buscando olhar para a formação filosófica do Curso de Licenciatura em Filosofia da UFSM com a intencionalidade de compreender as condições discursivas que modelam a formação docente. A preocupação basilar desta pesquisa, a qual, por sua vez, conduzirá a formulação de sua problemática e objetivos, se dá em perguntar sobre as formações discursivas que possibilitaram que nos tornássemos as professoras e professores de filosofia que somos. Na tentativa de esboçar uma resposta a tal interrogativa, nos empenharemos em compreender e problematizar os discursos que emergem sobre filosofia e filosofar das práticas de aprender e ensinar filosofia de estagiárias e estagiários do curso, considerando as formações discursivas que os tramam.

Para isso, realizaremos um movimento de pesquisa, buscando identificar as condições de emergência das concepções de filosofia e de seu ensino, das estagiárias e dos estagiários de filosofia, entre os anos de 2007 a 2016. Investigaremos os regimes discursivos de verdade que conduzem os processos de subjetivação docentes desses sujeitos e estabelecem seus modos de se relacionar com a filosofia. Uma vez que, o tipo de relação proporcionada e estabelecida com o filosófico, possibilita a enunciação de seus discursos a cerca da filosofia e do filosofar.

Com a finalidade de explorar a pergunta inicial que movimentou o nosso interesse em realizar essa dissertação de mestrado, estabelecemos a seguinte problemática de pesquisa: “que efeitos as formações discursivas sobre filosofia e ensino produzem nos processos de subjetivação das/dos professoras/os estagiárias/os de filosofia formadas/os pela UFSM?”.

Para delinear os contornos dessa problematização, buscaremos identificar e inquirir as relações de saber-poder presentes nos discursos sobre filosofia e seu ensino enunciados pelas estagiárias e pelos estagiários, bem como, mapear as proveniências dos discursos sobre a filosofia e o filosofar. De tal modo, elencamos como objetivos para esta pesquisa, identificar e analisar os efeitos que essas formações discursivas produzem nos processos de subjetivação das professoras-estagiárias e professores-estagiários de filosofia, formadas e formados pela UFSM. Será de nosso interesse, portanto, compreender como estes sujeitos enunciam sua condição de professoras e professores de filosofia e como se relacionam, compreendem, experienciam a filosofia com base em sua formação docente.

Com vistas a atingir os objetivos propostos, esta pesquisa se dividirá em cinco capítulos. No *Capítulo I – Formação Filosófica nas dobras: apresentação dos pressupostos da pesquisa* nos concentraremos em apresentar como o Estágio Curricular Supervisionado em Filosofia se torna nosso interesse de pesquisa. Aliado a isso, apresentaremos a problemática da pesquisa seguida de seus objetivos e as filiações teórico-metodológicas que assumimos. Ainda nesse capítulo, desenvolveremos uma seção intitulada *Revisão de Literatura*, na qual se realizara um mapeamento sobre as produções brasileiras que tratam da temática do Estágio Curricular Supervisionado em Filosofia. Pesquisaremos cinco Grupos de Trabalho (GT) do portal da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED): Grupo de Trabalho Didática (GT4); Grupo de Trabalho Estado e Política Educacional (GT5); Grupo de Trabalho Formação de Professores (GT 8); Grupo de Trabalho Currículo (GT 12) e Grupo de Trabalho Filosofia da Educação (GT 17). Além disso, pesquisaremos o Grupo de Trabalho Filosofar e Ensinar a Filosofar, da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF) e três periódicos que tratam de temáticas relacionadas à educação, filosofia e seu ensino: Revista Digital do Ensino da Filosofia (REFILO), da Universidade Federal de Santa Maria; Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Ensino de Filosofia (NESEF), da Universidade Federal do Paraná e Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE), da Universidade de Brasília. Também realizaremos buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no banco de dados da Scientific Electronic Library Online (SCIELO).

No segundo capítulo, intitulado *Pensando com o pensador de todas as Solidões*, buscaremos apresentar os pressupostos teóricos-metodológicos assumidos em nossa pesquisa. Para isso, esboçaremos algumas considerações sobre os conceitos-ferramentas que se tramam na construção dessa dissertação. Num primeiro momento, nos ocuparemos em apresentar a

perspectiva foucaultiana de análise de discurso, passando a elencar alguns pontos fundamentais na compreensão de discurso, enunciado, verdade, práticas discursivas e não-discursivas, formações discursivas, ritual da palavra e os “quatro princípios metodológicos” que Michel Foucault (2009) apresenta na obra *A ordem do discurso*. Esse capítulo contará com duas sessões. A primeira, “Processos de Ruminação: um devir-Nietzsche como metodologia da pesquisa educacional”, buscando ruminar os estudos nietzschianos que tanto inspiraram Foucault, a fim de situar o/a leitor/a ao que se refere à compreensão de uma pesquisa histórica que se pretende genealógica. Na segunda seção, “Desencantando a Ontologia com Nietzsche e Foucault”, apresentaremos alguns aspectos da presença de Nietzsche no discurso de Foucault. Assim, buscaremos demonstrar o “Modelo Nietzsche” como uma metodologia para orientação de trabalhos empíricos que surge como inversão do platonismo e de toda tradição racionalista da filosofia ocidental. Essa compreensão nos permitirá apresentar, de modo mais concreto, o que estamos chamando de “processos de ruminação”, o que implicará, em última instância, em uma nova maneira de pensar e se relacionar com a história e com a filosofia, sem que haja subordinação de uma a outra. Assim, concentraremos-nos em discutir elementos que sugerem que a pesquisa de inspiração genealógica requer a análise de discurso, uma vez que, é uma tarefa empenhada em desenvolver uma história do pensamento humano, a partir da história das práticas discursivas.

No terceiro capítulo, *Estágio Curricular Supervisionado e os Zumbidos de uma tradição formativa* realizaremos dois movimentos complementares com vistas a pôr em discussão as ressonâncias de uma tradição formativa no processo de constituição de subjetividades docentes. Desse modo, num primeiro momento, realizaremos uma breve exposição da história da consolidação do Estágio Curricular Supervisionado como um saber autônomo e independente nas políticas curriculares nos cursos de formação de professores. Apresentaremos as disputas ideárias educacionais entre Estágio Supervisionado e Didática, sublinhando que o Estágio, emerge como uma espécie de apêndice ou extensão dos saberes da Didática. Num segundo momento, demonstraremos como essas disputas ideárias se deslocam especificamente para o Estágio Curricular Supervisionado em Filosofia e a Didática da Filosofia. Passaremos, neste momento, ao movimento analítico de como os discursos produzidos nesses embates são assumidos, resgatados e utilizados pelas estagiárias e pelos estagiários em seus *Projetos e Relatórios* de Estágio.

No quarto capítulo, *Estagiárias/os em Filosofia como efeito dos discursos sobre filosofia e filosofar*, apresentaremos as quatro dobras vergadas dessa pesquisa: a trama discursiva do currículo do Curso de Licenciatura em Filosofia da UFSM, a herança do método

estrutural francês, o silenciamento das filosofias periféricas e os discursos sobre ensino da filosofia. Identificamos essas quatro dobras como proveniências que sustentam as condições para o aparecimento (emergência) dos discursos sobre filosofia e seu ensino, enunciados pelos estagiários e pelas estagiárias. Procuraremos, a partir disso, demonstrar que as práticas discursivas e não-discursivas que emergem dessas dobras são condicionantes da produção de um modo de se relacionar e experienciar a filosofia. Assim, problematizaremos os regimes discursivos de verdade que, em maior ou menor grau, conduzem os processos de subjetivação docentes dos estagiários e das estagiárias.

Nesse capítulo, identificamos duas forças concorrendo no processo de constituição de subjetividades docentes: o estruturalismo francês e os discursos que evocam o filosofar. Constataremos que a trama discursiva que compõe o currículo da UFSM herda, em grande medida, da tradição uspiana um modelo de ensinar e aprender filosofia, o qual assinala a centralidade no estudo da história da filosofia e do estudo estrutural dos textos filosóficos com vistas à compreensão de sua estrutura lógica interna e exposição dos conceitos, teses e teorias. Situaremos, nessa discussão, os principais pontos dos textos *Ensino de filosofia e suas diretrizes*, (1954), de Jean Maugué, *Lógica, arquitetônica e estrutura constitutivas dos sistemas filosóficos*, (1963), de Martial Gueróult e *Tempo lógico e tempo histórico na interpretação dos sistemas filosóficos*, (1963), de Victor Goldschmidt. Após, esse movimento, passaremos a tratar das discursividades que emergem dos textos sobre ensino da filosofia que convocam a experiência do filosofar, problematizando essas duas forças e seus respectivos efeitos nas práticas de aprender e ensinar filosofia das estagiárias e dos estagiários.

No quinto capítulo, *Para não filosofar no Olimpo*, discutiremos algumas possibilidades de inventar modos de compreender a filosofia e o filosofar, descolonizando o pensamento e criando linhas de fuga que nos permitam “pensar diferente daquilo que vínhamos pensando e sendo”. Assim, trataremos dos processos de resistência dos e das estudantes a um tipo de formação filosófica “pura”. O capítulo contém uma seção, intitulada “Estágio Curricular Supervisionado em Filosofia como possibilidade para pensar uma filosofia *menor*?”. Nessa seção, serão analisados cartazes de eventos organizados pelos/as estudantes que trazem à tona a necessidade de se olhar para as filosofias periféricas, isto é, aqueles assuntos que estão à margem do pensamento filosófico canônico, branco e patriarcal.

Por fim, nomeamos as considerações finais dessa pesquisa de *Por uma filosofia que gagueja (ou ainda, sobre a difícil tentativa de rir das solenidades da conclusão)*, a fim de apresentar os aprendizados e conclusões obtidos por essa experiência de escrita e de pesquisa.

CAPÍTULO I - FORMAÇÃO FILOSÓFICA NAS DOBRAS: APRESENTAÇÃO DOS PRESSUPOSTOS DA PESQUISA

O Estágio Curricular Supervisionado em Filosofia, enquanto território da prática docente de professoras e professores em formação inicial, permite problematizar, (re)inventar e (re)significar os sentidos do fazer filosófico. Nesse sentido, ele aparece no cenário de experimentação da filosofia para as/os estudantes em formação docente como uma força que convoca constantemente, e mais que isso, torna visível e enunciável, a urgência e a necessidade da experiência do filosofar e da criação. Diante de jogos complexos de forças e regimes discursivos, as professoras estagiárias e professores estagiários de Filosofia da UFSM, ao realizar seus *Projetos e Relatórios de Estágio* e narrar suas concepções e relações que estabelecem com a filosofia, narram também uma história sobre como o saber filosófico tem sido produzido, experienciado e legitimado no Departamento de Filosofia desta universidade.

Buscaremos ao longo desta pesquisa apresentar que o processo de formação filosófica no Curso de Licenciatura em Filosofia da UFSM ao invisibilizar alguns discursos, articula-se em um regime discursivo que corrobora com uma vontade de verdade ao saber filosófico⁴ pondo em circulação um modo de fazer filosofia que (as)sujeita e conduz as estagiárias e os estagiários a enunciar como verdadeiras algumas concepções sobre ensino, sobre filosofia, sobre educação e sobre docência. Isto nos levou a perguntar, num primeiro momento, pelo tipo de relação que é produzida com a filosofia, na esteira de uma tradição formativa nesse curso. Esse movimento, por sua vez, nos encaminhou há um segundo interesse, o qual se dá em compreender as relações de saber-poder que configuram as tramas discursivas que conduzem e produzem as estagiárias e os estagiários a pensar e fazer filosofia de determinada maneira. Assim, interessa-nos interrogar pelas condições de proveniência da formação discursiva que possibilitou a emergência e circulação dos discursos sobre aprender e ensinar

⁴ Estamos nos referindo aqui ao regime discursivo que historicamente conjura à filosofia e ao filosofar o cânone ortodoxo de pensamento como verdade e modelo a ser seguido, repetido e exaltado. Na agenda de nosso curso e currículo, a filosofia sempre inicia (e porque não dizer acaba?) na Grécia. Salvo pelas disciplinas que tratam do ensino da filosofia e pelo movimento próprio das/dos estudantes (nas praças, nos cafés, nos corredores, nas semanas acadêmicas, na escola, nos bosques, na vida...) não há lugar para pensar outras filosofias e outros pontos de surgimento (filosofia oriental, africana, latino-americana). Dessa maneira, do ponto de vista curricular, encontram-se sitiadas de negações e silenciamentos as heterodoxias do pensar, bem como, às tentativas de filosofar que não operem a la método estrutural. Esta pesquisa enseja com suas problematizações provocar um cambalear a esses modos instituídos e naturalizados de compreender a filosofia e o filosofar: a eles desejamos a gagueira.

filosofia que são aceitos como verdadeiros pelas estagiárias e pelos estagiários e não outros em seu lugar.

Outrossim, com inspiração nas teorizações do filósofo francês Michel Foucault, buscando olhar para a ontologia do tempo presente e levando em consideração a necessidade de uma consciência histórica de nosso tempo (FOUCAULT, 2002b, p. 232), perguntamo-nos: quem somos nós professoras e professores de filosofia formadas e formados a partir dessa trama histórica? Ou ainda, dizendo de outra maneira, que tramas discursivas e regimes de verdade nos conduziram a ser quem somos e como somos enquanto professoras e professores, nessa época?

Tomando essas interrogativas como pedra de toque dessa dissertação, formulamos o seguinte problema de pesquisa e objetivos:

Tabela 1 – Pressupostos de pesquisa

Problemática de pesquisa:
Que efeitos as formações discursivas sobre filosofia e ensino produzem nos processos de subjetivação das/dos professoras/es estagiárias/os de filosofia formadas/os pela UFSM?
Objetivo geral:
- Identificar, analisar e problematizar os efeitos produzidos pelas formações discursivas sobre filosofia e ensino, nos processos de subjetivação das/dos professoras/es estagiárias/es de filosofia formadas/os pela UFSM.
Objetivos Específicos:
- Identificar e analisar as formações discursivas que produzem as práticas discursivas e não discursivas, das/dos professoras/es estagiárias/os de filosofia formadas/os pela UFSM;
- Compreender e analisar que heranças formativas emergem dos discursos sobre filosofia e sobre filosofar no Curso de Licenciatura em Filosofia da UFSM;
- Identificar e problematizar as relações de saber-poder que se inscrevem no interior dos discursos sobre filosofia e filosofar presentes nos projetos e relatórios de ECS das/dos estagiárias/os.

Fonte: elaborada pela autora.

Na tentativa de responder essas questões e movimentados pelo desejo de provocar problematizações que possibilitem experiências capazes de enviar convites ao “pensamento a se libertar do que ele pensa silenciosamente e capacitá-lo a pensar de maneira diferente” (FOUCAULT, 1992, p. 9 apud OKSALA, 2011, p. 17), analisaremos os *Projetos e Relatórios*

de *Estágio* produzidos por estagiárias e estagiários de filosofia no âmbito das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado I e II (ECS I e II). Nesses arquivos, são apresentadas suas concepções de filosofia, de ensino, de escola e educação. As professoras-estagiárias e os professores-estagiários, neles, narram também suas experiências na e com a docência durante a realização do ECS, além de propor metodologias para o ensino da filosofia na escola básica e promover reflexões sobre situações didáticas.

Os arquivos que nos servirão para a análise encontram-se arquivados no Laboratório de Ensino e Aprendizagem em Filosofia (LEAF)⁵, situado na sala 2353 do Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Santa Maria.

Durante a disciplina de ECS I as estagiárias e os estagiários elaboram seus *Projetos de Estágio* nos quais escrevem sobre suas concepções de ensino e aprendizagem em filosofia; avaliação; filosofia propriamente dita; apresentam suas filiações metodológicas e didáticas para o ensino da filosofia; delimitam suas compreensões e concepções sobre Ensino Médio; suas compreensões sobre docência e o processo formativo docente em que se constituíram, dentre outras questões.

Nesses documentos, delimitam também os conteúdos que serão trabalhados na realização do ECS e elaboram unidades didáticas as quais compreendam os conjuntos de temas e problemas que desenvolverão em suas docências. Trata-se, portanto, de um semestre de construção do *Projeto* e de planejamento para entrada na docência do estágio. Neste momento, encontramos nos escritos das estagiárias e estagiários um movimento de escrita ensaístico em que apresentam convicções próprias sobre as relações estabelecidas com a

⁵ O curso de Licenciatura em Filosofia da UFSM foi criado em 1961. De acordo com a professora Elisete Tomazetti, coordenadora do LEAF, em 2005 quando iniciou sua atuação como professora de ECS II no curso de Filosofia, não se tinha em nenhum local, na UFSM, mesmo nas bibliotecas central e setorial, livros e revistas, periódicos sobre ensino de filosofia, didática da filosofia e livros didáticos de filosofia. Ela usava seu acervo pessoal, levando-o para cada aula, conforme a necessidade. Nesse período (entre 2005 e 2006), percebeu-se a necessidade da criação de um espaço próprio para as orientações dos alunos estagiários, de forma que eles pudessem ter acesso rápido a materiais para planejar e desenvolver suas aulas de filosofia no Ensino Médio. Tomazetti relata que seus colegas do departamento de Metodologia do Ensino, do Centro de Educação, possuíam salas específicas que funcionavam como laboratórios de ensino (de física, de matemática, de química, de biologia, de história, de alfabetização, etc.). Assim, almejou ter seu laboratório de ensino de filosofia, contudo, não havia espaço territorial para tal empreendimento na atual configuração do Centro de Educação. Com a inauguração do prédio 74A do Centro de Ciências Sociais e Humanas e a mudança do Curso de Filosofia, do prédio da matemática e estatística, para o terceiro andar do centro inaugurado, foi constituída a sala 2353 como o lugar do Laboratório de Ensino e Aprendizagem em Filosofia (LEAF). Aos poucos a sala foi sendo equipada com mobiliário adequado, dois computadores e uma impressora. Os livros, revistas, DVDs e outros materiais foram sendo doados por professores, alunos e o Diretório Acadêmico da Filosofia (DAFIL). O LEAF, portanto, foi criado em 2007 e desde então está sob a coordenação da professora Elisete e se constitui como um lugar de pesquisa, de experiência, de produção sobre o ensinar e o aprender filosofia no espaço da escola básica. Para a professora Elisete o LEAF nasceu com o sentido de ser um lugar material e virtual onde se possa confluír ações de ensino, pesquisa e extensão envolvendo alunos e professores do Curso de Filosofia e alunos e professores de filosofia da escola básica da cidade e da região.

filosofia e seu ensino bem como delineiam problematizações próprias que suscitam destas relações.

Para redação destes *Projetos*, utilizam como base para elaborar a escrita, uma espécie de “roteiro” que é oferecido pela professora responsável pela disciplina de ECS I, conforme o exemplo que segue na imagem abaixo:

Figura 1 – Roteiro para Projeto de Estágio

- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DO ENSINO
DISCIPLINA ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO I – ECS I
Prof.ª Elisete M. Tomazetti
- ROTEIRO PARA PROJETO DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO**
(1ºsem. /2019)
- IDENTIFICAÇÃO** (nome estagiário/a, curso, disciplina, escola de ECS, turma de Ensino Médio)
- INTRODUÇÃO**
- PARTE I: DIAGNÓSTICO A PARTIR DE OBSERVAÇÃO (PARTICIPANTE) E CARTOGRAFIA**
- 1.1. A ESCOLA
- 1.1.1. LOCALIZAÇÃO, HISTÓRICO
 - 1.1.2. PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO; REGIMENTO DA ESCOLA
 - 1.1.3. ESTRUTURA FÍSICA E PEDAGÓGICA
 - 1.1.4. ARQUITETURA DA ESCOLA
 - 1.1.5. ATIVIDADES EXTRACLASSES
 - 1.1.6. RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA ESCOLA
 - 1.1.7. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO (TIPO DE ENSINO MÉDIO EM AÇÃO – CARACTERIZAR)
- 1.2. OS ALUNOS/ AS ALUNAS
- 1.2.1. CONDIÇÃO SOCIAL, ECONÔMICA, CULTURAL, ÉTNICA, DE GÊNERO
 - 1.2.2. COMO SE VESTEM?
 - 1.2.3. COMO SE RELACIONAM ENTRE SI?
 - 1.2.4. O QUE PENSAM DA ESCOLA?
 - 1.2.5. POR QUE ESTÃO NA ESCOLA?
 - 1.2.6. O QUE FAZEM QUANDO NÃO ESTÃO NA ESCOLA?
 - 1.2.7. O QUE LÊEM?
 - 1.2.8. MÚSICAS QUE OUVEM
 - 1.2.9. RELAÇÃO COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS
 - 1.2.10. UMA BOA AULA É...
 - 1.2.11. UM (A) BOM (A) PROFESSOR (A) É...
 - 1.2.12. SEUS PROJETOS DE VIDA
 - 1.2.13. SOBRE FILOSOFIA DIZEM
- 1.3. A PROFESSORA/ O PROFESSOR
- 1.3.1. FORMAÇÃO INICIAL / PERÍODO
 - 1.3.2. TEMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL
 - 1.3.3. SUA RELAÇÃO COM A PROFISSÃO DE PROFESSORA/A
 - 1.3.4. COMO PLANEJA AS AULAS?
 - 1.3.5. COMO ENSINA FILOSOFIA?
 - 1.3.6. POR QUE ENSINA FILOSOFIA?
 - 1.3.7. DESAFIOS DO FUTURO DO ENSINO MÉDIO E DA FILOSOFIA
 - 1.3.8. LIVRO DIDÁTICO: UTILIZA? QUAL? POR QUE? COMO?
- 1.4. AS AULAS DE FILOSOFIA
- 1.4.1. RELAÇÃO PROFESSOR/A-ALUNOS/AS

- 1.4.2. METODOLOGIA E RECURSOS EMPREGADOS NAS AULAS
- 1.4.3. CONTEÚDOS DESENVOLVIDOS
- 1.4.4. FORMAS DE AVALIAÇÃO
- 1.4.5. PLANEJAMENTO DO (A) PROFESSOR (A)

A PARTIR DA APRESENTAÇÃO DOS DADOS ACIMA PRODUZIR UMA ANÁLISE CRÍTICA CONSIDERANDO AS POSSIBILIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DE SEU ECS E OS DESAFIOS A SEREM ENFRENTADOS, COTEJANDO COM A LITERATURA ACESSADA DURANTE SUA FORMAÇÃO, ESPECIALMENTE DO CAMPO DO ENSINO DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO.

PARTE 2 – PROJETO PARA O ECS II

CONSIDERAÇÕES INICIAIS (SOBRE A PROPOSTA DE ECS)

- 2.1. OBJETIVOS GERAIS PARA O ESC
- 2.2. JUSTIFICATIVA PARA A PROPOSTA DE ECS
- 2.3. POR QUE ENSINAR FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO?
- 2.4. CONCEPÇÃO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE FILOSOFIA
- 2.5. METODOLOGIA PARA AS AULAS (CONCEPÇÃO E PROPOSTA)
- 2.6. RECURSOS E MATERIAIS DIDÁTICOS
- 2.7. AVALIAÇÃO

- 2.8. **PLANO DE ENSINO** (PARA AS AULAS DE FILOSOFIA)
 - 2.8.1. UNIDADES DIDÁTICAS; CONTEÚDOS; TEMAS; PROBLEMAS; OBJETIVOS/HABILIDADES; NÚMERO DE AULAS.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

REFERÊNCIAS (conforme ABNT/MDT/UFSM)

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Esse roteiro não tem a pretensão de ser um caminho fechado a ser incorporado na elaboração dos *Projetos*. Ele aponta alguns itens fundamentais quanto ao conteúdo que deve ser contemplado no *Projeto de Estágio*. No entanto, as estagiárias e os estagiários possuem total liberdade para acrescentar tópicos, unir, excluir e construir a organização do *Projeto* conforme suas observações, intencionalidades e inclinações teóricas.

Já durante o ECS II são produzidos os *Relatórios de Estágio*, nos quais as professoras-estagiárias e os professores-estagiários narram suas práticas de estágio com suas turmas, realizando reflexões sobre questões vivenciadas no contexto de sala de aula e escrevem sobre desafios e possibilidades do ensino de filosofia no Ensino Médio. Apresentam possibilidades metodológicas e didáticas para este ensino e em formato ensaístico, apresentam suas preocupações e motivações sobre a docência e sobre a formação de professoras e professores de filosofia.

Para a produção dos *Relatórios* também é oferecido um “roteiro” para que sirva como norteador a respeito das questões que são importantes estarem presentes neste documento. Assim, como no ECS I, este “roteiro” não é fechado e as estagiárias e os estagiários podem

fazer as devidas alterações, modificações e adaptações conforme julgarem adequadas. Na imagem abaixo segue um exemplo do roteiro:

Figura 2 – Roteiro para Relatório de Estágio

ROTEIRO DO RELATÓRIO DE ESTÁGIO	
Capa	
1. Identificação da instituição universitária e da escola	
2. Nome do/a estagiário/a	
4. Nome do docente da escola	
5. Ano de escolaridade lecionado	
6. Data	
1 página	
Sumário	
Introdução	
1. Descrição geral das condições de trabalho e da organização do Estágio na escola;	
2. A importância do Estágio Pedagógico na experiência profissional do professor estagiário (Resposta à pergunta: Porque é que ensino?)	
Máximo 5 páginas.	
I. Trabalho de Planejamento	
1. Breve descrição das metodologias de planejamento e programação de aulas assistidas e regências realizadas na escola	
2. Exemplo de um planejamento de uma unidade didática	
3. Planejamento da primeira aula dessa unidade didática	
4. Reflexão crítica sobre os prós e os contras do trabalho realizado neste campo (com indicação das principais dificuldades encontradas).	
Ponto 1. Máximo 1 página / Ponto 4. Máximo 2 páginas	
II. Execução e avaliação	
1. Autoavaliação dos planejamentos apresentados na seção anterior (utilizando o Diário da Prática)	
3. Reflexão crítica sobre as formas de execução do trabalho planejado	
Máximo 5 páginas.	
III. Exemplos de boa prática pedagógica	
1. Um exemplo de um trabalho realizado por um aluno (ensaio, redação, prova escrita, produção com novas tecnologias, etc.) que represente um momento de sucesso escolar;	
2. Comentário do professor sobre o exemplo apresentado, justificando porque o considera uma prova de boa prática pedagógica.	
Ponto 2. Máximo 1 página.	
IV. Metodologia específica do ensino da disciplina	
1. Como se identificaram as principais dificuldades dos alunos da disciplina?	
2. Como se encorajaram esses alunos a ultrapassar tais dificuldades? Que técnicas se utilizaram?	
3. Houve necessidade de introduzir o ensino diferenciado? Que procedimentos se adotaram?	
4. Que tipo de resultados se obtiveram em estreita relação com a metodologia escolhida pelo professor?	
Máximo 5 páginas	
V. Relação com a comunidade educativa	
1. Descrição objetiva de todas as atividades realizadas com o objetivo de integrar o trabalho e a função do professor estagiário na comunidade educativa em que está inserido	
2. Reflexão crítica sobre a realidade escolar em que o professor estagiário está inserido.	
Máximo 3 páginas.	
VI. Relações interpessoais	
1. Reflexão crítica sobre o trabalho pedagógico realizado em comum com os outros professores estagiários	
2. Reflexão crítica sobre o trabalho pedagógico e profissional realizado com os professores do curso e a orientadora de estágio.	
Máximo 2 páginas.	
VII. Síntese final	
1. Breve reflexão sobre o percurso de formação inicial	
2. Pontos fortes do Estágio Docente	
3. Pontos fracos do Estágio Docente	
4. Expectativas pessoais de futuro na profissão	
Máximo 4 páginas.	

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

A fim de explicitar a materialidade analítica de nossa pesquisa elaboramos uma tabela indicando o número de *Projetos e Relatórios* de ECS conforme seus respectivos anos:

Tabela 2 – Materialidade da pesquisa

MATERIAL	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	
Projetos de ECS	14	11	21	25	19	11	06	17	08	09	141
Relatórios de ECS	17	12	17	25	17	05	10	05	02	09	119
TOTAL	31	23	38	50	36	16	16	22	10	18	260

Fonte: elaborada pela autora.

Pode-se notar que nem sempre o número total de *Projetos de Estágio* corresponde ao número de *Relatórios de Estágio*, isso se deve ao fato de que nem todas/os as/os estudantes matriculadas/os em Estágio Curricular Supervisionado I concluíram a disciplina, passando então ao Estágio Curricular Supervisionado II. Além disso, acreditamos que alguns arquivos se perderam ao longo dos anos, uma vez que, os mesmos estão à disposição para consulta e pesquisa das e dos estudantes. Desse modo, conforme mostra a tabela acima, encontramos o total de 141 *Projetos de Estágio* e 119 *Relatórios de Estágio* que constituem a materialidade dessa pesquisa.

No âmbito do ECS II, as estagiárias e os estagiários são convocadas e convocados a se pensar como professoras/es-filosófas/os, bem como a refletir filosoficamente sobre a sua prática docente, a educação, seus sujeitos e entorno a partir da escrita dos *diários de aula*⁶.

⁶Os diários da prática pedagógica são desenvolvidos durante o ECS II. Nesses diários as/os estagiárias/os anexam seus planos de aula, descrevem suas experiências com e na docência, promovem reflexões sobre as situações percebidas, vivenciadas e experienciadas no contexto escolar. O trecho a seguir apresenta o relato de uma estagiária sobre a importância do diário de aula: “O diário de aula foi fundamental para que pudesse ir analisando cada aula, esse diário não só contribuiu como me levou a novas posturas frente as dificuldades como também em novas ideias para a ética docente e nisso melhorou a qualidade das aulas e a melhora das

Essas reflexões, por sua vez, aparecem nos *Relatórios Finais de Estágio*, sendo que sua produção se dá, muitas vezes, mais em caráter de problematização das práticas, das políticas curriculares, dos conteúdos pedagógicos e suas inter-relações com a conjuntura política.

Nossa intenção ao realizar a análise de tais arquivos, tendo como referência a perspectiva foucaultiana de análise do discurso⁷, consiste, por um lado, em realizar uma “ontologia do presente”. De tal forma, para desenvolver esse processo analítico, indagamos as condições discursivas que possibilitaram a construção dos discursos das estagiárias e dos estagiários acerca do Ensino Médio e seu currículo; da filosofia e de seu ensino; da escola, educação e seus sujeitos. Consideramos que dessa maneira é possível realizar uma história das condições de emergência que nos conduziram a ser o que somos hoje em nosso tempo presente como professoras e professores de filosofia, a partir do espaço formativo da UFSM. Diante disso, temos condições de responder a problemática dessa pesquisa, bem como a pergunta nuclear que norteou a delimitação dos interesses de pesquisa, a saber, a pergunta por como nos tornamos as professoras e professores que somos. Entendendo, pois, que “o discurso não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história” (FOUCAULT, 1986, p. 46).

Por outro lado, ao assumirmos tal perspectiva teórico-metodológica, reconhecemos a possibilidade de visualizar os saberes que são conjurados e interditados na ordem de uma tradição formativa. Assim, visualizamos a necessidade e potencialidade dessa pesquisa em olhar para esses saberes e apresentar as maneiras pelas quais há ou não processos de resistência aos discursos dominantes e as formas pelas quais o “marginal”, o “periférico”, o “impuro” habita a formação docente dos estudantes de Licenciatura em Filosofia na UFSM.

Pensamos que, talvez, uma das primeiras grandes lições ou um dos primeiros grandes desafios àquelas e àqueles que se propõem a fazer análise de discurso com inspiração foucaultiana, em pesquisas em educação, seja compreender que esta forma de análise precisa ser operada, isto é, ferramentalizada em todo processo da pesquisa e não apenas utilizada como instrumento analítico. Demanda-se, portanto, que se faça a conversão da instrumentalização para a ferramentalização. E para tal realização, se faz necessário que a pesquisadora ou o pesquisador tenha constante vigilância epistemológica. Isso porque, se em

dificuldades dos alunos. Esse diário da prática pedagógica nos leva a olhar não só de uma maneira geral o nosso trabalho docente como também a cada um dos nossos alunos” (RELATÓRIO DE ECS, 2010).

⁷ Foucault compreende o discurso a partir de dois grandes domínios, a saber, arqueologia e genealogia. A pesquisa que desenvolvo se ocupa do “método genealógico”. De acordo com Foucault, diferentemente da arqueologia que “é o método próprio à análise da discursividade local, a genealogia é a tática que, a partir da discursividade local assim descrita, ativa os saberes libertos da sujeição que emergem dessa discursividade” (FOUCAULT, 2005b, p. 172).

alguma medida a análise de discurso não se deixa encerrar no status de um método⁸, ela sempre terá uma teorização subjacente.

À luz dessa consideração, discurso não pode ser entendido como apenas uma estrutura de signos, significantes e significados, como tampouco é possível buscar nele uma “verdade escondida”, sua causa ou identidade primeira. O discurso é sempre produzido diante de jogos de força que se tramam em relações de saber-poder. Realizar análise de discurso, dentro dessa perspectiva, implica considerar práticas discursivas e não discursivas que o enredam e o atravessam. Quanto a isso, Rosa Fischer afirma que:

[...] tudo é prática em Foucault. E tudo está imerso em relações de poder e saber, que se implicam mutuamente, ou seja, enunciados e visibilidades, textos e instituições, falar e ver constituem práticas sociais por definições permanentemente presas, amarradas às relações de poder que as supõem e as atualizam. Nesse sentido, o discurso ultrapassa a simples referências a “coisas”, existe para além da mera utilização de letras, palavras e frases, não pode ser entendido como fenômeno de mera “expressão” de algo: apresenta regularidades intrínsecas a si mesmo, através das quais é possível definir uma rede conceitual que lhe é própria. É a esse a “mais” que o autor se refere, sugerindo que seja descrito e apanhado a partir do próprio discurso. (FISCHER, 2001, p. 198).

Outro grande desafio, ao assumir uma perspectiva foucaultiana, entendemos que resida em encontrar as nossas próprias formas de operar com os conceitos-ferramentas de um “filósofo edificante” (RORTY, 1988).

Os grandes filósofos sistemáticos são construtivos e oferecem argumentos. Os grandes filósofos edificantes são reativos e oferecem sátiras, paródias, aforismos. Eles são intencionalmente periféricos. Os grandes filósofos sistemáticos como os cientistas querem colocar o seu tema no caminho seguro de uma Ciência. Os filósofos edificantes querem manter espaço aberto para a sensação da admiração que os poetas podem por vezes causar – admiração por haver algo novo debaixo do sol, algo que não é uma representação exata do que ali já estava algo que (pelo menos no momento) não pode ser explicado e que mal pode ser descrito (RORTY, 1988, p. 286 apud VEIGA-NETO, 2007, p. 16).

Nesse sentido, é importante que pesquisadoras e pesquisadores em educação pensem de forma mais edificante do que sistemática. Nossos olhos precisam estar na direção de ver para além dos métodos: não temos transitar por terrenos movediços, ao contrário, que encontremos modos de nos libertar dos caminhos seguros que não permitem o aparecer dos acontecimentos tampouco as surpresas do acaso. Que não pensemos, pois, com as lentes das

⁸ Veiga-Neto (2007) nos previne quanto aos usos duros e clássicos feitos à noção de método e teoria. Se as entendermos como um conjunto de regras e proposições logicamente amarradas que funcionam como grades de explicação da realidade, não podemos atribuí-las ao pensamento de Foucault. Assim, falarmos em teorizações foucaultianas é mais adequado do que falarmos em teorias foucaultianas. Isso nos previne quanto um tipo de conduta que não tem sido muito rara na pesquisa educacional em nosso país: àquelas tentativas de usar Foucault para qualquer problema de investigação já posto, antes mesmo de assumir uma perspectiva foucaultiana para construir aquilo que se pensa ser um problema de investigação (VEIGA-NETO, 2007, p. 18).

narrativas mestras e nem depositemos em nós tarefas hercúleas, como se de nossas pesquisas dependesse a salvação da educação ou da própria humanidade. Urge que aprendamos a velha ação nietzschiana: o uso o martelo. Que possamos enfim, utilizar o martelo como ferramenta de/para uma pesquisa.

Ser de algum modo “fiel” a Foucault, parece-nos, ter relação com essa ação de martelar. Isto é, o movimento de se apropriar de seu pensamento, a fim de recriá-lo. De todo modo, como dissemos, é necessária certa vigilância epistemológica e a compreensão de que a linguagem constrói epistemes que ao serem tomadas como discursos verdadeiros, põem em circulação regimes de verdade que constroem sujeitos e práticas; modos de estar no mundo. Constroem, pois, a própria realidade.

Temos um apreço pelo martelo e pela arte de martelar. E, se essa pesquisa nos conduzisse a algum lugar, desejaríamos que fosse este: a oportunidade de dizer e de alguém escutar que é possível o filosofar. Que é possível pensar de outros modos. Inclusive, distintos dos nossos. Que a nossa vontade de verdade, aqui presente, possa também ser martelada e que o pensamento seja possível outra vez e outra vez e outra vez...

A seguir, realizamos uma revisão de literatura a respeito da temática dessa pesquisa, buscando compreender como o Estágio Curricular Supervisionado em Filosofia vem sendo enunciado nas produções brasileiras.

1.1 REVISÃO DE LITERATURA

A fim de mapear a produção científica desenvolvida no Brasil a respeito da temática ECS em filosofia, mote de investigação dessa dissertação, realizamos um levantamento das produções em cinco Grupos de Trabalho (GT) do portal da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), quais sejam: Grupo de Trabalho Didática (GT4); Grupo de Trabalho Estado e Política Educacional (GT5); Grupo de Trabalho Formação de Professores (GT 8); Grupo de Trabalho Currículo (GT 12) e Grupo de Trabalho Filosofia da Educação (GT 17). No Grupo de Trabalho Filosofar e Ensinar a Filosofar da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF), e em três periódicos que tratam de temáticas relacionadas à educação, filosofia e seu ensino, a saber: Revista Digital do Ensino da Filosofia (REFILO), da Universidade Federal de Santa Maria; Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Ensino de Filosofia (NESEF), da Universidade Federal do Paraná e Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE), da Universidade de Brasília.

Além disso, buscamos no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pesquisas realizadas sobre o tema em questão, bem como na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no banco de dados da Scientific Electronic Library Online (SCIELO).

A metodologia de análise e busca se deu através da leitura dos resumos dos artigos publicados nos anais dos eventos das referidas Associações, sendo possível assim mapear os textos que tratavam ou faziam referência à nossa temática. Posteriormente, realizamos a leitura na íntegra dos artigos encontrados. A partir desses procedimentos de pesquisa foi possível verificar se os textos continham no título, no resumo ou nas palavras-chave o termo Estágio Curricular Supervisionado, ou ainda, explorando mais a busca, o termo Estágio Curricular Supervisionado em Filosofia. Já nos textos publicados nos três periódicos, realizou-se a leitura na íntegra daqueles que tratavam do ensino da filosofia, em seus diversos aspectos, a fim de mapear a existência de referências ao ECS em filosofia.

A busca no portal de Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, na plataforma da BDTD e no banco de dados da SCIELO se deu a partir da inserção dos descritores “Estágio em Filosofia” e “Estágio Curricular Supervisionado em Filosofia” para os campos “título”, “assunto” e “todos os campos”, contudo não foram encontrados trabalhos sobre a temática ECS em filosofia⁹ em nenhum destes locais de buscas.

Disso foi possível organizar tabelas indicando o material encontrado, chegando aos seguintes dados:

⁹ Foram encontrados diversos trabalhos sobre ECS relacionados a outras áreas do conhecimento como, por exemplo, pedagogia, artes visuais, matemática, biologia, química, enfermagem, fonoaudiologia, entre outros.

Tabela 03 – Fontes de pesquisa da revisão de literatura

FONTES	GT	Nº de Artigos	Ano	Total De artigos encontrados Sobre a temática do ECS	Total de Artigos encontrados sobre o ECS em Filosofia
ANPED	4 – Didática	217		00	00
ANPED	5 – Estado e Política Educacional	193		06	00
ANPED	8 – Formação de Professores	237		07	00
ANPED	12 – Currículo	93		00	00
ANPED	17 – Filosofia da Educação	64		00	00
ANPOF	Filosofar e Ensinar a Filosofar	72	2000 a 2017	01	01
RESAFE		193	2003 a 2017	02	02
REFILO		37	2015 a 2017	02	02
NESEF		54	2013 a 2017	00	00

Fonte: elaborada pela autora

Conforme explicitado na tabela 1, há uma baixa produção sobre a temática ECS em filosofia¹⁰. Longe de percebermos esse fato como um fator impeditivo para o desenvolvimento de nossa pesquisa, consideramos como um fator que reitera a sua relevância. Dos treze textos encontrados no site da ANPED, nenhum deles tratava do ECS em filosofia.

Já no portal da ANPOF, GT Filosofar e Ensinar a Filosofar, encontramos um artigo intitulado *Aprendizagem colaborativa: interfaces entre as disciplinas Práticas Investigativas I e Estágio de Docência I da Universidade Federal do Maranhão* (2016), de autoria de Marly Cutrim de Menezes e Judite Eugenia Costa, o qual não está disponível em sua íntegra, apenas o resumo.

No portal da ANPED foram encontrados um total de treze (13) artigos que faziam referência, mencionavam ou tratavam como foco central a temática do Estágio Curricular Supervisionado. No entanto, nenhum deles tratava do ECS em Filosofia.

Já na REFILO, encontramos o texto *A inserção do estagiário na escola e o cuidado de si de Michel Foucault* (2016) de Jéssica Coimbra Padilha. Nesse artigo, a autora articula o conceito do filósofo francês de forma a pensar o jovem estudante de ensino médio a partir de experiências que viveu como estagiária em filosofia em uma escola pública de Santa Maria, no Rio Grande do Sul.

De acordo com Jéssica Coimbra Padilha o problema que move sua reflexão é a pergunta: “é possível despertar o cuidado de si nos alunos e a si mesmo?” (2016, p. 39). No intuito de responder a problemática levantada, o texto segue por dois caminhos: o primeiro refere-se “à busca ao aperfeiçoamento da prática docente” (2016, p. 41), na qual o estagiário se vê diante da tarefa do cuidar de si. O segundo, “corresponde ao aluno adolescente que ainda não cuida de si, mas que está aprendendo a cuidar-se” (ibidem, p. 42).

Nesse sentido, a autora se empenha em pensar o cuidado de si no ensino da filosofia, interrogando-se se seria possível ao professor, ao estagiário, ser um mestre do cuidado, despertando o cuidado de si no jovem adolescente (PADILHA, 2016, p. 42).

O cuidado de si, portanto, é e foi tomado neste artigo como a capacidade do sujeito de se autoeducar, modificando-se e aprimorando-se para tornarem-se mais belos. Essa perspectiva foi apresentada de duas maneiras, a primeira com relação ao jovem adolescente na medida que esse está em profunda transformação e é nessa fase que começa-se a reflexão sobre quem somos e o que fazemos para com nossa vida; e sobre a perspectiva do professor estagiário que deve-se aprimorar-se com relação as

¹⁰ Embora haja a identificação da baixa produção científica a respeito do ECS em Filosofia, o LEAF da UFSM, por sua vez reúne um vasto material, projetos e relatórios que são produzidos pelas estagiárias e pelos estagiários durante o ECS I e II, que tratam de conjuntos de temas e problemas que foram experienciados durante o planejamento e realização do estágio, os quais compõe a materialidade dessa pesquisa.

suas metodologias e aulas, bem como aprimorar-se enquanto ser humano para melhor atender as necessidades de seus alunos adolescentes. (idem, p. 49).

No texto intitulado *A fotografia como inserção no estágio supervisionado em filosofia* (2017), também publicado pela REFILO, escrito por André Luis La Salvia, Lilian Alves Ortiz, Cibele de Cássia Nogueira Gennari, Marcio Nomura, Alexandre Henrique Luppe de Matos, Gabriel Valim Alcoba Ruiz e Janice Caovila, são discutidas as condições de realização de estágio em filosofia a partir de um ensino por imagens, tendo como mote de reflexão suas experiências de práticas de observação no contexto do ECS em filosofia.

Em suas considerações os autores afirmam que, durante a realização de práticas de observação no ECS I buscaram tematizar os clichês presentes nas imagens que se faz das escolas. O momento de observação passou a não ser mais entendido como “espaço de mera observação” (2017, p. 20), mas sim como “processo ativo de produção de imagens”, de modo que a proposta desenvolvida se concentrou em fotografar a escola e seu entorno. Posteriormente, as fotografias foram devolvidas a comunidade escolar em forma de exposição.

Na Revista RESAFE, encontramos o texto *Notas sobre ensinar filosofia no ensino médio: formação docente, erro e invenção* (2017) de Klédson Souza e José Teixeira Neto. Os autores apresentam uma experiência proporcionada pela disciplina Estágio Supervisionado III, do curso de Licenciatura em Filosofia, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Trata-se de um texto-relato, que objetiva discutir o ensino de filosofia e a relação do professor de filosofia com a filosofia a partir de uma experiência de docência em filosofia no Ensino Médio.

As perguntas: o que é a docência? O que é um professor? O que é ser um professor de filosofia? acompanharam os autores durante a realização de seu estágio e servem de ponto de partida para a escrita do texto. De acordo com os autores,

[...] pensar a identidade da filosofia enquanto disciplina obrigatória do currículo do Ensino Médio é desafiador, tendo em vista que a filosofia não cabe dentro de uma única concepção ou conceito. Nesse sentido, mais do que nunca, devemos falar de “filosofias”, tendo em vista os amplos recortes de temas, problemas, abordagens, justificativas etc. contemporâneas. (SOUZA; NETO, 2017, p. 171).

A tarefa de ensinar filosofia sempre estará ligada ao modo em que o professor responde a pergunta “o que é a filosofia?”. No campo da didática, os autores relatam três momentos que podem ser pensados por professores de filosofia a fim de mediar a relação “aluno-filosofia”. São elas:

i) a partir de Sócrates e da sua relação com a filosofia na trilogia que narra sua morte (filosofia vida-morte), Apologia de Sócrates, Críton e Fédon. ii) Uma reflexão sobre o professor “emancipador” na perspectiva do Mestre ignorante de J. Rancière (2015). iii) Por fim, uma referência ao professor “inventor” que se inventa a cada nova experiência com base no Mestre inventor de W. Kohan (2013). (SOUZA; NETO, 2017, p. 173).

Para Souza e Neto a pergunta de Sócrates “que educação tencionas proporcionar?” estabelece relações entre aquele que ensina com a filosofia. Isso poderia nos levar a pensar sobre “que filosofia tencionamos proporcionar aos alunos do Ensino Médio?” Histórica? Disciplinar? Explicativa? Em resposta a essas perguntas retomam Sócrates defendendo um ensino que tenha relação direta com a vida.

Perguntas de ordem didática, contudo, se incorporam a esta primeira, sendo necessário, portanto, delinear quais conteúdos escolher para ensinar. Nesse momento, os autores retomam a noção de “professor emancipador” de Jacques Rancière.

O objetivo de um professor emancipador não é fazer ou produzir no aluno um ser iluminado, nem fazer do aluno um novo Sócrates. O que o professor pode fazer é provocar no aluno o desejo de busca. O professor de filosofia deve provocar o aluno para que se emancipe e emancipe os outros. Deve leva-lo a libertar-se de ideias prontas e abrir-se ao saber que vem pelo diálogo, para que este aluno seja também um emancipador de inteligências. Porém, para que o professor seja emancipador deve ele buscar se inventar a cada experiência e, ao se inventar, recriar a sua relação com a filosofia e o seu modo de ensiná-la. (SOUZA; NETO, 2017, p. 176).

Com a ideia de um “professor inventor”, os autores propõe uma intersecção entre o professor emancipador e o professor inventor, partindo do pressuposto de que “[...] não existe distância entre essas duas possibilidades” (ibidem, p. 178). O modo de emancipar não se aplica a todos igualmente, pois cada indivíduo reage de forma diferente ao processo educativo e emancipatório. Caberá, pois, ao professor, além de ser emancipador, ser também inventor de novos meios de emancipar.

Esses foram os textos encontrados nessa revisão de literatura. Conforme foi possível observar, o Estágio Curricular Supervisionado em Filosofia aparece como o lugar onde se realizou uma determinada prática pedagógica. Ou seja, ele é tomado apenas como referência para relatos de experiência sobre situações didáticas. No entanto, queremos pensá-lo, para além disso, como o lugar em que se permite dizer o motivo, o sentido e o significado pelo que se faz algo. Identificamos, portanto, a carência de um estatuto filosófico-político ao Estágio. Ao longo dessa dissertação, iremos nos ensaiar a pensar o ECS em Filosofia como um problema filosófico e como uma micropolítica. Contudo, antes de iniciar esse movimento, se faz necessário que apresentemos as escolhas teórico-metodológicas que nos auxiliam a

construir essa pesquisa e a responder aos objetivos que ela se propõe. Por isso, passaremos, no capítulo a seguir, a apresentar as nossas filiações teóricas.

CAPÍTULO II - ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS: PENSANDO COM O PENSADOR DE TODAS AS SOLIDÕES

O filósofo Michel Serres ao ler a tese de Michel Foucault, definiu-a como sendo o livro de todas as solidões. “A solidão daqueles que a sociedade excluiu e daqueles sobre os quais os discursos só se debruçam para escarnecer e vituperar, para imprecisar, para conjurar, para buscar corrigir e curar” (ALBUQUERQUE-JÚNIOR, 2011, p. 12). Em conformidade com esse modo de olhar para os estudos foucaultianos, optamos pensar essa pesquisa com o pensador de todas as solidões. Nossa intenção reside em buscar em Foucault inspiração teórico-metodológica para realizar um diagnóstico das ausências e solidões promovidas pelo discurso filosófico, no contexto de uma formação docente. Como brilhantemente concluiu a filósofa brasileira Djamila Ribeiro (2017), é preciso que nos coloquemos no exercício constante de interrogar sobre que discursos e que vozes a minha voz silencia com a enunciação de meus discursos. Assim, encontramos nas teorizações de Foucault, especialmente aquelas em que o filósofo trata sobre a relação entre discurso e produção de verdades, elementos conceituais e procedimentais que nos auxiliam nessa nada fácil tarefa. Considerando isso, assumimos, nessa pesquisa, a perspectiva foucaultiana de análise de discurso.

Fischer (2001, p. 202) demonstra que o discurso em Foucault pode ser entendido como um conjunto de enunciados que se relacionam com uma formação discursiva, a qual permite que se organize um emaranhado de enunciados de acordo com as regularidades de uma prática. Um enunciado sempre está apoiado num conjunto de signos; contudo, ele se caracteriza em sua função por quatro elementos básicos: a referência, o sujeito, um campo associado e uma materialidade específica.

Desse modo, aquilo que dizemos – nossos atos ilocutórios – inscreve-se dentro de algumas formações discursivas; seguem um certo regime de verdade, um certo conjunto de regras que são dadas historicamente e afirmam verdades de um tempo. Assim, tudo aquilo que é dito ou que é possível ser dito em um determinado tempo histórico, expõe as relações de poder e saber presentes no interior de um discurso.

Os enunciados são acontecimentos dispersos e a isso Foucault denomina heterogeneidade discursiva. Nas pesquisas em educação, a análise de discurso, inspirada nas teorizações de Michel Foucault, demanda da pesquisadora ou pesquisador a construção de unidades a partir dessa dispersão e a explicitação de como determinados enunciados aparecem

e como se distribuem no interior de um certo conjunto, sabendo que a unidade não é dada pelo objeto de análise (FISCHER, 2001, p. 206).

Outra questão a ser considerada é o sujeito em relação ao discurso. Ele está envolvido no processo de significação daquilo que é enunciado e não pode ser entendido como a causa de um discurso: ele é um efeito das tramas discursivas. Dessa maneira, analisar discursos implica analisar o sujeito em sua dispersão e em sua descontinuidade, partindo do princípio de que “o sujeito da linguagem não é o sujeito em si, idealizado, essencial, origem inarredável do sentido: ele é ao mesmo tempo falante e falado, porque através dele outros ditos se dizem” (FISCHER, 2001, p. 207). Em face do exposto, entende-se que,

O que... interessa, no problema do discurso, é o fato de que [de algum modo] alguém ‘disse’ alguma coisa em um dado momento [e lugar]. Não é o sentido que busco evidenciar, mas a função que se pode atribuir uma vez que essa coisa foi ‘dita’ naquele momento [naquele lugar e daquele modo]. Isto é o que... chamo de acontecimento... trata-se de considerar o discurso como uma série de acontecimentos, de [perceber e acompanhar as interações e]... relações que esses acontecimentos mantêm com outros acontecimentos [formando um intrincado diagrama de forças]. (FOUCAULT, 2003, p. 255 - 256).

Foucault em sua aula inaugural no *Collège de France*, obra que foi publicada no Brasil sob o título de *A Ordem do Discurso* (2010), diz de uma ligação forte entre discurso, desejo e poder que na medida em que se tramam configuram mecanismos de controle e de delimitação do discursivo. A trama discurso-desejo-poder a partir de seus deslocamentos põe em funcionamento um complexo jogo de forças que engendram procedimentos internos e externos de exclusão dos discursos.

[...] suponho que em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjugar poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT, 2010, p. 9).

A respeito disso, o filósofo francês argumentará que o discurso, diferentemente do que tem se dedicado em mostrar a psicanálise, como simplesmente aquilo pelo qual se manifesta ou se oculta o desejo (FOUCAULT, 2010, p. 10), é também objeto do desejo: um tipo de poder que buscamos nos apoderar. Aliado a isso há uma vontade de verdade que “rege nossa vontade de saber” (idem, p. 14), a qual conduz o modo pelo qual o saber é aplicado, distribuído, ordenado, legitimado em uma sociedade. Há, portanto, um desejo de verdade que circula nos discursos, historicamente mascarado, ocultado, silenciado e esquecido – na história e na filosofia – na empreitada pela Verdade.

Assim, só aparece aos nossos olhos uma verdade que seria riqueza, fecundidade, força doce e insidiosamente universal. E ignoramos, em contrapartida, a vontade de verdade, como prodigiosa maquinaria destinada a excluir todos aqueles que, ponto por ponto, em nossa história, procuraram contornar essa vontade de verdade e recoloca-la em questão contra a verdade, lá justamente onde a verdade assume tarefa de justificar a interdição e definir a loucura. (FOUCAULT, 2010, p. 20).

O desejo de saber, ou ainda, a vontade de verdade¹¹, se trama com outros princípios de limitação do discursivo; operando por um lado como um delimitador de conhecimentos que produz regimes de verdade e, por outro lado, atuando como uma política discursiva que prescreve procedimentos de controle dos discursos, capazes de determinar suas condições de funcionamento.

No primeiro caso, a disciplina exercerá um papel fundamental¹², uma vez que, estabelece ao saber um “[...] conjunto de métodos, um corpus de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e de definições, de técnicas e de instrumentos” (FOUCAULT, 2010, p. 30). Assim, conduz um jogo de poderes sobre o que significa estar no verdadeiro do discurso ou o seu contrário. Ela reconhece proposições verdadeiras e repele para fora de suas margens, toda a teratologia do saber (FOUCAULT, 2010, p. 33). No que tange às investigações de nossa pesquisa dizemos, portanto, que a disciplina é responsável por exercer uma disciplinarização dos saberes filosóficos, determinando procedimentos que “[...] funcionam, sobretudo, a título de classificação, de ordenação de distribuição” (FOUCAULT, 2010, p. 21) do discurso. E deste modo,

[...] determina as condições que uma determinada proposição deve cumprir para entrar no campo do verdadeiro: estabelece de quais objetos se deve falar, que instrumento conceituais ou técnicas há que utilizar, em que horizonte teórico deve inscrever-se. (CASTRO, 2002, p. 111).

A disciplina, nesse domínio, é uma maquinaria que se ocupa em delimitar regimes discursivos responsáveis por estabelecer e distinguir o verdadeiro do falso, governando/conduzindo, portanto, o que é estar no verdadeiro, bem como, aquilo que pode ser dito e pensado em uma determinada época. À medida que ela produz conjuntos de proposições que delimitam uma verdade sobre a filosofia e o filosofar, conduz os sujeitos em formação, estagiárias e estagiarios em filosofia, a determinados modos de se relacionar com o

¹¹ “[...] o modo pelo qual o saber é aplicado em uma sociedade, como ele é valorizado, distribuído, repartido, valorizado” (Foucault, 2010, p. 170).

¹² Com Foucault dizemos que a tecnologia disciplina ao pôr em funcionamento suas técnicas disciplinares se configura como uma maquinaria articulada no âmbito do poder e do saber, e na medida em que ela exerce um poder, ela produz um saber. No âmbito do saber, refere-se à atuação da maquinaria disciplinar na hierarquização dos conhecimentos e produção de estatutos pedagógicos aos saberes; já no âmbito do poder, corresponde aos engendramentos do poder disciplinar atuando no corpo dos indivíduos, moldando-os, fabricando-os, produzindo-os.

filosófico que, como apresentaremos nos próximos capítulos, acabam por ignorar e/ou silenciar a experiência criadora e produtora do filosofar.

No segundo caso, temos o ritual da palavra pondo em operação regras de funcionamento do discurso em relação ao indivíduo que o enuncia. O ritual da palavra,

[...] define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam [...] definem os gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo, o conjunto de signos que devem acompanhar o discurso; fixa, enfim, a eficácia suposta ou imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigem os seus limites de valor de coerção. (FOUCAULT, 2010, p. 39).

Nesse contexto, o ritual da palavra funciona como definição e qualificação daquelas/es que podem ser consideradas/os ou vir a se considerar filósofas/os. Em face disso, realizar análise de discurso dos enunciados que compõe os arquivos de nossa pesquisa, não significa um processo de interpretar o discurso do indivíduo falante, visto que, conforme nos ensinou Foucault, não há nada por trás dos discursos que possa ser passível de uma dedução de sua fonte originária. Destarte, busca-se analisar:

[...] as diferentes maneiras pelas quais o discurso desempenha um papel [uma função e um efeito] no interior de um sistema estratégico em que o poder está implicado, e para o qual o poder funciona. Portanto, o poder não é nem fonte nem origem do discurso. O poder é alguma coisa que opera através do discurso, já que o próprio discurso é um elemento em um dispositivo estratégico de relações de poder. (FOUCAULT, 2003, p. 253).

Desse modo, realizar análise de discurso significa se empenhar em uma análise histórica: a realização de um diagnóstico do presente. E isso equivale dizer que os discursos são situados em um tempo e constituídos por condições específicas, as quais também são atravessadas por relações de saber e de poder.

A análise de discurso, nessa perspectiva, considera os enunciados em seu acontecimento (FISCHER, 2001, p. 202). Portanto, quando o discurso se curva a ordem do significante ele se anula e dele só se faz ouvir a reverberação de uma verdade que está nascendo diante de seus próprios olhos, e que imediatamente se volta à interioridade silenciosa da consciência de si (FOUCAULT, 2010, p. 49).

No entanto, “as coisas murmuram”, diz Foucault. E é preciso que abandonemos a condição de logofóbicos: essa condição de temor surdo do acontecimento, do acaso, da dispersão, dos poderes que se inscrevem no discurso. Com Foucault aprendemos a cultivar a escuta desses murmúrios, “[...] dessa massa de coisas ditas, do surgir de todos esses enunciados, de tudo que possa haver aí de violento, de descontínuo, de combativo, de

desordem, também, e de perigoso, desse grande zumbido incessante e desordenado do discurso” (FOUCAULT, 2010, p. 50).

Escutar a esse zumbido, como trataremos nas próximas seções, diz respeito a estar atento às proveniências como condições de emergência dos discursos. A análise de discurso, portanto, “[...] não desvenda a universalidade de um sentido; ela mostra a luz do dia no jogo de rarefação imposta, como um poder fundamental de afirmação. Rarefação e afirmação, rarefação enfim, da afirmação e não da generosidade contínua do sentido e da monarquia do significante” (FOUCAULT, 2010, p. 70).

Assim, ao considerar tais aspectos, a pesquisa “alça seus voos” a partir de uma investigação de inspiração genealógica, a qual evoca, com Foucault, a necessidade de questionar nossas vontades de verdade no que tange ao saber filosófico, restituindo ao discurso seu caráter de acontecimento.

Conforme buscaremos tratar nas seções seguintes, a “empreitada metodológica” a qual nos filiamos (a análise de discurso/genealogia) requer quatro “princípios de método” (FOUCAULT, 2010, p. 52), sendo eles: um princípio de rarefação, um princípio de descontinuidade, um princípio de especificidade e um princípio de exterioridade.

Tais princípios exigem o reconhecimento dos jogos negativos de recorte e rarefação do discurso, mas isso não significa “[...] que por baixo deles e para além deles reine um grande discurso ilimitado, contínuo e silencioso” (FOUCAULT, 2010, p. 53), dos quais teríamos a missão de descobrir e restituir a palavra. Nesse sentido, os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas, tendo o cuidado para não transformá-los em jogos de significação prévias: é nesta prática descontínua que os acontecimentos do discurso encontram seu princípio de especificidade. Ademais, “[...] não passar do discurso para seu núcleo interior e escondido, para o âmago de um pensamento ou significação [...] mas a partir do próprio discurso, de sua aparição e de sua regularidade, passar às condições externas de possibilidade” (FOUCAULT, 2010, p. 53).

É, pois, tendo em vista esses jogos de noções (acontecimento, série, regularidade, condição de possibilidade) que a análise de discurso se articula. Para tanto, é necessário olhar para a tradição filosófica ocidental e propor ao seu pensamento, alguns princípios de inversão:

[...] lá onde segundo a tradição, cremos reconhecer a fonte dos discursos, o princípio de sua expansão e de sua continuidade, nessas figuras que parecem desempenhar um papel positivo como a do autor, da disciplina, da vontade de verdade, é preciso reconhecer, ao contrário, o jogo negativo de um recorte e rarefação do discurso. (FOUCAULT, 2010, p. 22 -23).

Quanto ao aspecto genealógico deste tipo de análise, “[...] este se concerne à formação efetiva dos discursos [...] estuda sua formação ao mesmo tempo dispersa, descontínua e regular” (FOUCAULT, 2010, p. 67). Uma vez elencadas as questões de cunho “procedimentais”, passaremos agora a tratar de alguns aspectos da filosofia de um filósofo que outrora inspirou Michel Foucault em seus estudos e que hodiernamente também nos inspira e nos ajuda a pensar e conduzir nossa pesquisa, a saber, Friedrich Nietzsche. Nas seções que se seguem, portanto, apresentaremos como o pensamento de Nietzsche nos auxilia a desenvolver a pesquisa tanto nos seus aspectos teóricos quanto metodológicos.

2.1 PROCESSOS DE RUMINAÇÃO: UM DEVIR-NIETZSCHE COMO METODOLOGIA DA PESQUISA EDUCACIONAL

Podemos dizer que Nietzsche está presente nos estudos foucaultianos como uma inspiração metodológica e um instrumento de trabalho perspectivista¹³, ao modo de fazer filosofia. Em *Microfísica do Poder* (2013) ao se referir a Nietzsche, Foucault escreve:

Hoje fico mudo quando se trata de Nietzsche ... Se fosse pretencioso, daria como título geral ao que faço ‘Genealogia da Moral’ ... Nietzsche é aquele que ofereceu como alvo essencial, digamos ao discurso filosófico, a relação do poder. A presença de Nietzsche é cada vez mais importante. Mas me cansa a atenção que lhe é dada para fazer sobre ele os mesmos comentários que se fez ou se fará a Hegel ou Mallarmé. Quanto a mim, os autores que gosto, eu os utilizo. O único sinal de reconhecimento que se pode ter para com um pensamento como o de Nietzsche é precisamente utilizá-lo, deformá-lo, fazê-lo ranger, gritar... Que os comentadores digam se é ou não fiel isto não tem o menor interesse. (p.143).

A partir desta descrição, o filósofo francês demonstra que não está interessado em realizar um empreendimento historiográfico ou tão somente interpretativo dos textos do pensador alemão, embora este último seja uma parte relevante para o trabalho que desenvolve. A fidelidade atribuída à Nietzsche por Foucault concentra-se em converter seus conceitos em ferramentas de trabalho, isto é, o movimento filosófico de apropriação, utilização e de atualização dos conceitos com vistas a “[...] situar sua voz no presente, abrindo, dessa forma, novas e múltiplas possibilidades de interpretação e de ferramentalização de seus escritos” (OPRALLO, 2005, p. 8). Assumimos, pois, uma postura frente aos estudos foucaultianos procurando “ser fiel infielmente, conforme o próprio Foucault esperava que fossem aqueles que escolhessem utilizá-lo”, sendo essa “[...] uma forma produtiva de compreender o presente,

¹³ Nietzsche não admite antíteses em sua filosofia: os duplos, luz e sombra, justo e injusto, saúde e doença, morte e vida, bem e mal, por exemplo, não são admitidos como polos diferentes. Essas dualidades são, para ele, participantes de um mesmo novo: a vida (OPRALLO, 2005, p. 177). Dai decorre o caráter perspectivista de sua filosofia, sendo que privar o conhecer de uma visão perspectiva nada mais seria do que “castrar o intelecto” (NIETZSCHE, GM, III, 12).

as linhas de força que o atravessam e os modos de vida que o caracteriza” (MENEZES, 2011, p. 36).

Tendo isso em vista é válido lembrarmos a diferenciação feita por Foucault entre o que significa ser influenciado pelo pensamento de outrem e se apropriar do pensamento de outrem. Apropriar-se de um conceito implica um “voltar-se a si mesmo”, uma espécie de dobra no pensamento provocada pelo ato de atualizarmos e adaptarmos o pensamento de outros ao nosso modo próprio de pensar, visando o estudo e diagnóstico do tempo presente. À luz dessa compreensão, incorporamos em nossa pesquisa, a analogia de que conceitos e teorias são como caixas de ferramentas com as quais devemos utilizar, trabalhar, pô-las em operação. A respeito desse assunto, Deleuze em diálogo com Foucault, em *Intelectuais e o Poder*, sublinha que:

Uma teoria é como uma caixa de ferramentas. Nada tem a ver com o significante... É preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma. Se não há pessoas para utilizá-la, a começar pelo próprio teórico que deixa então de ser teórico, é que ela não vale nada e que o momento ainda não chegou. Não se refaz uma teoria, fazem-se outras; há outras a serem feitas... A teoria não totaliza, a teoria se multiplica e multiplica. (FOUCAULT, 2013, p. 71).

É neste sentido e não em nenhum outro que dizemos que Nietzsche se apresenta ao pensamento de Foucault como um “modelo”, uma “metodologia” para o desenvolvimento das suas pesquisas. É válido, contudo, ressaltar, como sugere Veiga-Neto (2007), que ao se tratar de Foucault, essa palavra “metodologia” deve ser cercada de ressalvas, visto que “[...] é preciso dar a ela uma conotação bastante menos rígida do que a tradição moderna vem fazendo de Descartes para cá” (p. 37).

Assim, “[...] quando falamos de um ‘modelo Nietzsche’, portanto, não devemos entender o modelo no sentido platônico, ou seja, como a relação entre um paradigma e sua imitação, mas como um trabalho diferencial, descentralizado e relacional” (OPRALLO, 2005, p. 9). Tratar Nietzsche como modelo significa, portanto, pôr em operação a tarefa filosófica de fazer seu pensamento “ruminar”.

Buscaremos situar, então, com auxílio da dissertação de mestrado de Maria Cristina Oprallo, intitulada *A presença de Nietzsche no discurso de Foucault* (2005), o que seria o “Modelo Nietzsche” como uma metodologia para orientação de trabalhos empíricos que surge como inversão do “Modelo Platão” e de toda tradição racionalista da filosofia ocidental. Essa compreensão nos permitirá apresentar, de modo mais concreto, o que estamos chamando de “processos de ruminação”. Isto implicará, em última instância, em uma nova maneira de pensar e se relacionar com a história e com a filosofia, sem que haja subordinação de uma a

outra, justamente o que Nietzsche entendia como sendo tarefa da/do genealogista. Isto é, uma tarefa “[...] empenhada em desenvolver uma história do pensamento humano a partir da história das práticas discursivas, bem como, considerar essa história sem regularidades, linearidades e continuidades” (OPRALLO, 2005, p. 17).

O “Modelo Platão” ou a noção platônica de metodologia remonta a uma ideia de metodologia que será fortemente combatida por Foucault, uma vez que apresenta uma reflexão a respeito de como devemos compreender e fazer história operando a partir da interpretação, da semelhança e da analogia, marginalizando sempre as diferenças (OPRALLO, 2005, p. 19). Além disso, o “Modelo Platão” pode ser descrito a partir de conceitos-chaves, quais sejam, “origem, finalidade, verdade, conhecimento e sujeito do conhecimento” que fundamentam uma maneira de pensar a história e a filosofia desde a metafísica.

Podemos dizer, portanto, que o “Modelo Platão” nos orienta à busca pelas origens; pelas causas de um acontecimento histórico as quais permitirão, por sua vez, que se trace uma trajetória linear de tais acontecimentos sendo que sejamos capazes de determinar-lhes também finalidades. Desse modo, o sujeito que se lança em uma pesquisa que busca pelas causas, pela origem de um acontecimento e consegue determinar-lhe fins específicos, apossa-se da verdade do acontecimento e torna-se, assim, um sujeito que conhece: sujeito do conhecimento.

No modelo platônico, o começo histórico é pensado como uma espécie de fundamento, contendo em germe uma sucessão de eventos. Assim, a descoberta da origem já é, de alguma maneira, a antecipação e compreensão do significado de um período histórico determinado. A origem seria, nessa concepção, um marco inicial que sustenta toda a série de eventos completos e fechados em si mesmos. (OPRALLO, 2005, p. 20).

A noção de verdade aparece, pois, nessa grade de leitura como correspondência, conformidade ou adequação entre o que se diz de um objeto e sua essência. Como trataremos a seguir, todos esses conceitos fundamentais de “origem, finalidade, verdade, conhecimento e sujeito do conhecimento” sofrerão uma inversão¹⁴ no “Modelo Nietzsche”, o qual serve de inspiração para Michel Foucault, no desenvolvimento de seus estudos, sobretudo, aqueles nos quais se debruça sobre o poder.

Tal inversão se dá no movimento de retirar dos eventos históricos a busca pela essência, pela verdade única e centralizada. Conforme Oprallo (2005, p. 25), “[...] a inversão

¹⁴ É o próprio Nietzsche que descreve sua filosofia como sendo “platonismo invertido”.

do platonismo visa principalmente os questionamentos permanentes, a ‘ruminação’ como tarefa filosófica fundamental, operando sempre com as descentralizações discursivas”.

O Modelo Nietzsche nos oferece, então, duas possibilidades complementares: modos de compreender e fazer história e filosofia. No que tange a dimensão da história, a genealogia aparece como grade de leitura, que inversamente ao modelo platônico, recusará a finalidade, a linearidade e a compreensão da origem e destacará a verdade como uma produção histórica, o conhecimento como invenção e o sujeito que conhece como fabricação proveniente de regimes discursivos.

Já no âmbito do fazer filosófico, teremos o processo de ruminação como operação fundamental, o qual se refere ao processo permanente de apropriação e atualização do pensamento de outrem. Fazer um pensamento ruminar, não se trata mais de tomar uma autora ou um autor para exclusivamente realizar exegese de seu pensamento, mas sim, utilizá-la/o como possibilidade de superação, de modificação, de invenção, de torná-lo um *porvir*.

O filósofo do porvir [...] que sabe direcionar suas forças para somar e não para subtrair e, principalmente, é aquele que não tem a preocupação de definir, nem de erigir sistemas, mas que questiona, diagnostica os riscos e perigos, “problematiza”; é este o filósofo desprovido de amarras, situado para ‘além do bem e do mal’, aquele que ‘elege, concede, confia, fareja, sabe esquecer’ [...] capaz de superar seu tempo, “seu romantismo”, com mão bastante para deslocar perspectivas e “usar o machado para cortar pela raiz a necessidade metafísica”. (OPRALLO, 2005, p. 173).

Diz Nietzsche, no Prólogo de *Genealogia da Moral* (2001), que faltaria ao homem moderno na arte da leitura, as qualidades bovinas do processo de *wiederkäuer* – ruminação. Com essa afirmação ele nos apresenta a compreensão de um fazer e pensar filosófico que demanda do sujeito a apropriação de conceitos e teorias, com vistas a pensar o tempo presente. Tal processo de apropriação se concentra no ato de mastigar e remastigar, engolir e regurgitar os conceitos de outrem. De modo que seja possível, portanto, “vomitar” um pensamento atualizado e genuinamente novo.

Encontramos nesse processo uma possibilidade real de não recairmos e ficarmos somente na tradição da leitura, repetição e comentário de textos filosóficos. Nietzsche está trazendo à tona aquilo que mais tarde será retomado por Foucault e Deleuze: a importância e a necessidade da invenção e da criação no modo em que nos relacionamos com a filosofia, com o filosofar e com sua tradição.

Dessa forma, o pensar filosófico só pode ser compreendido como perspectivo ao ser relacionado com o pensamento da diferença, “a experimentação constante do tentar pensar de outra maneira”, a inserção do questionamento permanente neste eterno presente, feito acontecimento, inscrito no “talvez”. (OPRALLO, 2005, p. 65).

Processos de ruminação como um devir-Nietzsche à pesquisa, significa, pois, o movimento de se apropriar e pôr em operação conceitos que não são nossos e que, no entanto, são passíveis de um tornar-se à medida que os usamos como instrumentos para pensar as questões de nosso tempo que nos afetam, que nos instigam, que nos inquietam e que nos movimentam.

Trata-se, antes de tudo, do movimento de abrir a caixa de ferramentas e compreender as teorias como convites ou “ideias forças” (GALLO, 2015) para se pensar com elas. Esmagar, dobrar, esticar, tramar os conceitos; fazê-los ser, como pensava Nietzsche, um eterno *porvir*.

O filósofo do *porvir*, descrito por Nietzsche, será, para Foucault, aquele que analisa as configurações de forças presente no “instante”, diagnostica a saúde ou a doença da atualidade problematizando seus sintomas, é capaz de girar o caleidoscópio repetidamente aceitando seu jogo sempre diferente, aleatório contingente, selecionando seu retorno pela via labiríntica. (OPRALLO, 2005, p. 66).

Assim ao pensar na trama histórica que produz regimes discursivos de verdade que constituem os processos de subjetivação que conduzem este ou aquele modo de compreender e se relacionar com a filosofia e seu ensino, buscamos ruminar os estudos foucaultianos, com a finalidade de compreender os acontecimentos em suas descontinuidades, em suas rupturas e dispersões, construindo possibilidades de sermos outra coisa diferentemente daquilo que estávamos sendo e pensando.

Desenvolvemos, deste modo, uma pesquisa de cunho “mercurial” conforme escreve Foucault, em *A Ordem do discurso* (2010). Mercurial porque desmonta “[...] a soberania do significante” (FOUCAULT, 2010, p. 70), por não procurar compreender os acontecimentos como um jogo de causas e efeitos na esteira linear da história; por ousar não pensar com as noções de sujeito fundante, continuidade e estrutura, e, portanto, por ousar sacudir o primado da Verdade e de seus universalismos. Importa destacar que no pensamento foucaultiano não existe *a verdade*, visto que, verdade é sempre histórica, territorializada, construída e produzida dentro dos limites e possibilidades de enunciação do discurso.

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças à múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ele acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, 2013, p. 35, grifo nosso).

É sabido que é impossível reunir em uma unidade o mercúrio que cai sobre o chão, se esparrama e se divide em incontáveis partes. Dele só é possível catar alguns pontos e mesmo assim, estes pontos, uma vez que tocados, se dividirão novamente em outras tantas partes. Desse modo, no processo de coleta de pontos de mercúrio a posição de quem os “cata” se apresenta como um fator fundamental, de maneira que, outra pessoa, posicionada em outro local poderá catar outros tantos pontos do mesmo mercúrio e todos serão igualmente mercúrio. Assim, pois, pensamos nossa pesquisa. As lentes teórico-metodológicas utilizadas permitirão captar alguns pontos de emergência sobre os interesses da pesquisa. Contudo, sempre haverá inesgotáveis possibilidades de leitura e compreensão desse mesmo tema. Nossa pesquisa se apresenta como um caminho dentre tantos outros possíveis, e, portanto, não se esgota em si mesma. Nela escolhemos deixar de correr em linha reta pelas ruas de clareira; escolhemos passear pelas esquinas cinzas do acaso, dos encontros, das afecções, das descontinuidades, das dispersões, dos devires.

Para andar por esses caminhos descontínuos se fez necessário um empreendimento de estudos de reconfiguração da ontologia. O pensamento iconoclasta de Michel Foucault abriu possibilidades para desencantá-la, devolvendo-lhe uma historicidade presentificada. Por isso, na seção seguinte, nos concentraremos em delinear contornos sobre a genealogia nietzschiana que serve de inspiração para Foucault desenvolver seus estudos genealógicos.

2.2 A RECUSA DA PESQUISA DAS ORIGENS: DESENCANTANDO A ONTOLOGIA COM NIETZSCHE E FOUCAULT

[...] Pois é óbvio que uma outra cor deve ser mais importante para um genealogista da moral: o cinza, isto é, a coisa documentada, o efetivamente constatável, o realmente havido [...]. (NIETZSCHE, 2001, p. 7).

Foucault toma o conceito de genealogia emprestado de Nietzsche como “método” para desenvolver seus estudos sobre o poder¹⁵. Nietzsche chega à compreensão de genealogia percorrendo um caminho em que distingue História, Filosofia da História e Filosofia Histórica – esta última que será mais tarde denominada por ele de *genealogia*.

A filosofia histórica aparece para Nietzsche como uma alternativa de fazer história unindo história e filosofia sem que haja subordinação de uma à outra¹⁶. Também a filosofia

¹⁵ O domínio genealógico dos estudos de Michel Foucault, de acordo com Veiga-Neto (2007, p. 55) “[...] tem início com *A ordem do discurso* (1971), e vai até o primeiro volume de *História da Sexualidade – a vontade de saber* (1976), passando por *Vigiar e Punir: uma história das prisões* (1975)”.

¹⁶ A referência ao pensamento de Nietzsche é algo central nos textos de Foucault. Esse ponto da filosofia nietzschiana que trata sobre um modo de fazer história (a genealogia) sem a subordinação da história à filosofia,

histórica ou genealogia deve recusar buscar fora do mundo da vida as suas “fundamentações”. Portanto, a genealogia nietzschiana é a recusa de qualquer projeto metafísico na busca de essências, isto é, das “[...] origens originalmente originais” (VEIGA-NETO, 2007, p. 57).

O filósofo alemão nas obras *Humano Demasiado Humano* (2001), *Genealogia da Moral* (2001) e *A gaia ciência* (2001), distingue alguns termos que serão conceitos chaves para o desenvolvimento do “método genealógico”¹⁷, sendo eles: *Ursprung* (origem); *Herkunft* (proveniência) e *Entstehung* (emergência).

Foucault (2013) se opoñdo à compreensão da história como busca da “origem” – assim como fizera Nietzsche – afirma que “[...] procurar uma origem é tentar reencontrar o que era imediatamente o aquilo mesmo de uma imagem exatamente adequada de si [...] é querer tirar todas as máscaras para desvelar enfim uma identidade primeira” (p.58). Deste modo, retoma os termos *Ursprung*, *Herkunft* e *Entstehung*, a fim de demonstrar que na genealogia, que se ocupa em “[...] descrever a antítese das essências, o que se tem de fazer é mapear as proveniências (*Herkunft*), na forma de condições de possibilidades para a emergência (*Entstehung*) do que é dito, pensado e feito” (FOUCAULT, 1999a, p. 14).

Herkunft designa proveniência e é admitida primeiramente como uma relação que possibilita demarcar os indivíduos de uma mesma estirpe. Em segundo lugar, ela se refere à proliferação dos acontecimentos, à exterioridade dos acidentes dos percursos históricos. Desse modo, a proveniência permite ao genealogista realizar a demarcação “[...] desses acidentes, dos desvios, das inversões, dos erros, das falhas de apreciação, dos maus cálculos que foram responsáveis por tudo que vem de nós” (OPRALLO, 2000, p. 29). Quanto a isso, Foucault (2013) diz que:

Lá onde a alma pretende se unificar, lá onde o Eu inventa para si uma identidade ou uma coerência, o genealogista parte em busca do começo – dos começos inumeráveis que deixam esta suspeita de cor, esta marca quase apagada que não saberia enganar um olho, por pouco histórico que seja; a análise da proveniência permite dissociar o Eu e fazer pulular nos lugares e recantos de sua síntese vazia, mil acontecimentos agora perdidos. (p. 62).

e vice-versa, é uma questão que Foucault irá incorporar de modo substancial em seus estudos. Nesse sentido, é importante lembrar que no pensamento do filósofo francês, sujeito, verdade e discurso são acontecimentos históricos que nos permitem realizar uma “ontologia do presente”.

¹⁷ A propósito da expressão método, é importante notar algumas observações que Veiga-Neto aponta: “[...] a rigor, não existe algum método foucaultiano, a menos que se tome a palavra método num sentido bem mais livre do que os sentidos que lhe deu o pensamento moderno, principalmente a partir de Ramus e Descartes. Se entendermos ‘método’, então, como uma certa forma de interrogação e um conjunto de estratégias analíticas de descrição, podemos dizer que a arqueologia e a genealogia são mesmo métodos [...] que Foucault tomou emprestado de Nietzsche para desenvolver suas análise históricas. (VEIGA-NETO, 2007, p. 17).

Nesse sentido, a genealogia não se propõe “[...] trazer o passado para o presente” (OPRALLO, 2000, p. 29), senão buscar agitar o terreno movediço, heterogêneo e fissurado da história:

A proveniência permite também reencontrar, sob o aspecto único de um caráter ou de um conceito, a proliferação dos acontecimentos através dos quais (graças aos quais, contra os quais) eles se formaram. A genealogia não pretende recuar no tempo para reestabelecer uma grande continuidade para além da dispersão do esquecimento; sua tarefa não é a de mostrar que o passado ainda está lá, bem vivo no presente, animando-o em segredo, depois de ter imposto a todos os obstáculos uma forma bem delineada desde o início. (FOUCAULT, 2013, p. 62-63).

Mapear as proveniências significa “[...] descobrir que na raiz daquilo que nós conhecemos e daquilo que nós somos não existe a verdade e o ser, mas a exterioridade e o acidente” (idem, p. 63). Significa também, romper com a aparente dualidade da primazia do sujeito racional, que há séculos insiste em negar o corpo como fonte de conhecimento.

O corpo: superfície da inscrição dos acontecimentos (enquanto a linguagem os marca e as ideias os dissolvem), lugar de dissociação do Eu (que supõe a quimera de uma unidade substancial), volume em perpétua pulverização. A genealogia, como análise da proveniência, está, portanto, **no ponto de articulação do corpo com a história**. Ela deve mostrar o corpo inteiramente marcado de história e a história arruinando o corpo. (FOUCAULT, 2013, p. 66, grifo nosso).

A *Entestehung*, por sua vez “[...] designa de preferência emergência, o ponto de surgimento. É o princípio e a lei singular de um aparecimento” (FOUCAULT, 2013, p. 65). Dessa maneira, *Entestehung* pode ser também compreendida como origem, caso atribuamos ao termo “origem” um significado bem menos duro daquele legado pela tradição desde o “Modelo Platão”. A respeito disso, poderíamos dizer que origem como ponto de surgimento, de aparecimento e de erupção de um dado acontecimento é o que caracterizaria a *Entestehung*, algo bastante distante, portanto, da procura metafísica pelas “origens originalmente originais”.

A emergência se produz sempre em um determinado estado de forças. A análise da Herkunft deve mostrar seu jogo, a maneira como elas lutam umas com as outras, o seu combate ante circunstâncias adversas, ou ainda a tentativa que elas fazem – se dividindo – para escapar da degenerescência e recobrar o vigor a partir do próprio enfraquecimento [...] A emergência é, portanto, a entrada em cena das forças; é sua interrupção, o salto pelo qual elas passam dos bastidores para o teatro, cada uma com seu vigor e sua juventude. (FOUCAULT, 2013, p. 67).

Sendo assim, conduzir a pesquisa a partir de um olhar genealógico requer que busquemos mapear as proveniências que se caracterizam como condições de possibilidades de emergência para os discursos que foram conduzindo modos de ser professora-estagiária/o de filosofia na UFSM. Discursos esses, que em sua trama histórica se articulam num jogo complexo de forças que se inscrevem em termos de relação de saber-poder. Assim, a análise

de discurso dos arquivos que compõe essa pesquisa, se dá em um processo necessário, demorado e que não se preocupa com a previsibilidade e linearidade. Isso, tendo em vista que, “[...] a genealogia é cinza; ela é meticulosa e pacientemente documentária. Ela trabalha com pergaminhos embaralhados, riscados, várias vezes reescritos” (FOUCAULT, 2013, p. 55).

De acordo com Foucault (2005b, p. 142), “[...] o exercício do poder cria perpetuamente saber, e o saber acarreta efeitos de poder de modo que não é possível que o poder se exerça sem saber, e não é possível que o saber não engendre o poder”. Devemos considerar, contudo, que esse poder exercido pelo saber não se trata de um poder repressor e sim produtor de práticas, sujeitos e por fim, da própria realidade: “[...] o poder longe de impedir o saber, o produz” (ibidem, p. 148).

Foucault nos mostra que em uma sociedade há regimes de verdade que qualificam e acolhem determinados discursos como sendo verdadeiros, de modo que, é preciso reconhecer esse regime interno ao discurso para compreender as discursividades que são acolhidas e que se fazem circular por ele como verdadeiras. Esse regime de verdade pode ser descrito como uma vontade de verdade que institui aquilo que pode ser dito e pensado em uma determinada época.

Tendo isso em vista, nossa pesquisa se ocupa em compreender os regimes discursivos de verdade que qualificam e acolhem os discursos verdadeiros sobre filosofar e sobre a tradição filosófica. Isso nos permite compreender, ainda que temporariamente, as discursividades que são acolhidas no espaço formativo do Curso de Licenciatura em Filosofia da UFSM e que circulam como se estivessem desde sempre aí no mundo, conduzindo as relações estabelecidas pelas estagiárias e pelos estagiários com a filosofia e seu ensino e produzindo, assim, tipos de sujeitos-professoras/es-estagiárias/os de filosofia.

Não existe verdade fora do poder, ou verdade sem poder (FOUCAULT, 2013, p. 51); há sempre um jogo de forças em combate “pela verdade”, em torno de um estatuto do verdadeiro e do papel econômico-político que os regimes de verdade desempenham. E no quesito da delimitação dos regimes discursivos, a disciplina exerce um papel fundamental, sobretudo a partir de um instrumento disciplinar que ela comporta, o exame.

O exame opera mecanismos de seleção, separação e classificação dos discursos, desenvolvendo hierarquias e estatutos pedagógicos aos saberes, pondo em circulação regimes de verdade. Em um regime discursivo de produção de verdades, no entanto, o que existe são vontades de verdade, como dissemos anteriormente, um desejo de saber que circula nos discursos. Desse modo, em Foucault, “[...] a verdade está circularmente ligada a sistemas de

poder, que a produzem e a apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a produzem. Regimes da verdade” (FOUCAULT, 2013, p. 55).

Diz-nos Foucault,

[...] que a verdade como relâmpago, não nos espera onde temos paciência de emboscá-la e habilidade de surpreendê-la, mas que tem instantes propícios, lugares privilegiados, não só para sair da sombra como realmente se produzir. Se existe uma geografia da verdade, é a dos espaços onde reside, e não simplesmente a dos lugares onde nos colocamos para melhor observá-la. Sua cronologia é a das conjunções que lhe permitem se produzir como acontecimento, e não a dos momentos que devem ser aproveitados para percebê-la, como por entre nuvens. Poderíamos encontrar na nossa história toda uma tecnologia da verdade: levantamento de suas localizações, calendário de suas ocasiões, saber dos rituais no meio dos quais se produz. (2013, p. 192).

Em face do exposto, dizemos que a tecnologia disciplinar em operação no campo do saber possibilita a emergência discursiva de um conjunto de regras, de estratégias, de procedimentos, de articulações, que permitem, a partir de rituais da palavra, a produção do acontecimento “verdade”. Por isso, escolhemos trabalhar com a caixa de ferramentas de Michel Foucault¹⁸ para conduzir uma análise que se pretende histórica sobre os regimes de verdade, as discursividades, as proveniências enquanto condições de emergência dos discursos sobre a filosofia e seu ensino como prática e como saber, que produzem um determinado tipo de sujeito-professora-estagiária/o.

Para isso, no próximo capítulo, intitulado *Estágio Curricular Supervisionado em Filosofia e os zumbidos de uma tradição formativa*, começamos a realizar o empreendimento analítico dessa pesquisa. Iniciamos situando alguns aspectos da história da consolidação do Estágio Curricular Supervisionado até se tornar um saber autônomo e independente nas políticas curriculares dos cursos de formação de professores. Relacionaremos essa história de constituição e consolidação com a atual configuração, do ponto de vista de um saber, do Estágio Curricular Supervisionado em Filosofia. Assim, passamos a demonstrar e problematizar, a partir de fragmentos dos *Projetos e Relatórios de Estágio*, materialidade dessa pesquisa, os discursos sobre o ECS que são assumidos, resgatados, utilizados pelas estagiárias e estagiários na elaboração e fundamentação de suas práticas de estágio de docência.

¹⁸ Recupera-se a expressão do artigo *Utilizando algumas ferramentas da caixa de ferramentas de Michel Foucault na pesquisa em educação*, autoria de SILVA-MIGUEL & TOMAZETTI (2016).

CAPÍTULO III - ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM FILOSOFIA E OS ZUMBIDOS DE UMA TRADIÇÃO FORMATIVA

[...] que sentido teria o nosso ser inteiro se não o de que, em nós, aquela vontade de verdade teria tomado consciência de si mesma como problema? (NIETZSCHE, 2001, p. 28).

Durante todo século XX, no Brasil, a história dos cursos de formação de professoras e professores se constituiu relegando ao campo de atuação profissional um lugar secundário. A formação se dava com a apropriação de conhecimentos e informações relativas à área específica e com uma preocupação ínfima, ou quase nula, à vivência na escola (TOMAZETTI, 2015, p. 108). Predominou neste período a concepção de que o domínio rigoroso dos conhecimentos específicos garantiria sua transmissão com grande possibilidade de êxito no contexto de sala de aula. Desse cenário, vimos emergir práticas discursivas e não discursivas que denunciavam certo desajuste entre aquilo que se aprende na academia e a realidade escolar. O que se denunciava era um suposto descompasso entre teoria e prática, anunciado sob o slogan de “formação academicista *versus* chão da escola”. Com vistas a modificar essa situação, desde o início do século XXI são pensadas e implementadas algumas normativas e orientações, com a finalidade de reduzir os efeitos de uma formação que relegou a prática nos cursos de formação de professoras e professores a uma questão secundária.

As condições de possibilidades para a emergência do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) como componente obrigatório do currículo dos cursos de Licenciatura no Brasil, se dão a partir de disputas ideárias educacionais em torno do que se denominou “Práticas de Ensino”, na aposta dessa atividade como garantia para melhoria na formação de professoras e professores. No pulular das políticas educacionais, com a criação dos cursos superiores de licenciatura, durante a década de 1930, acabou a Didática, sobretudo a instrumental, sustentando-se como discurso vencedor. Já nas décadas seguintes, por não considerar os contextos escolares, a Didática Instrumental acabou por não cumprir com os anseios de uma Prática de Ensino que possibilitasse melhorias qualificativas à formação de professoras e professores e à educação de modo geral. Assim, houve um movimento intenso dos pesquisadores da educação que se concentrou em pensar estratégias para proporcionar aos cursos de formação de professoras e professores, melhores condições para aproximação com a vida escolar e a realização de práticas pedagógicas.

Stela Piconez (1991, p. 17) expressa que a preocupação com a Prática de Ensino, surge na década de 1930 com a criação de cursos superiores em Licenciatura, sendo sua definição

explicitada com o Decreto-Lei 1.190/1939, a partir da institucionalização do Regime do Curso de Didática. Contudo, é especialmente durante a Reforma Universitária de 1968, com a Lei 5.540/68, que o Estágio Supervisionado (ES)¹⁹ se apresenta fortemente como objeto de preocupação para obtenção da então Habilitação Específica de 2º Grau para Magistério para atuação na Escola Normal, passando a ser compreendida a necessidade de torná-lo um componente curricular autônomo.

Todavia, durante o período de ditadura militar com a instituição da reforma educacional pela Lei 5692/71, foi reservada exclusivamente à disciplina de Didática a tarefa de “[...] exercer a aproximação dos Cursos de Licenciatura com a realidade escolar” (PICONEZ, 1991, p. 20).

O Parecer do CFE 349/72 dispõe que:

A didática compreenderá estudos relativos a Metodologia do Ensino sob aspectos de planejamento, de execução do ato docente-discente e de verificação da aprendizagem, conduzindo a Prática de Ensino. Deverá ainda aprender técnicas explicatórias que lhe permitam identificar e dimensionar os recursos comunitários, bem como estagiar em instituições que desenvolvam atividades relacionadas com sua futura habilitação. (p. 208).

E o Parecer da CFE 4.873/75, o qual trata da Formação Pedagógica das Licenciaturas, apresenta a noção do Estágio Supervisionado como atividade integradora entre teorias, conteúdos e metodologias de ensino.

O que importa é menos determinar onde realizar a Prática de Ensino [...] do que saber, na medida do possível, como e quando ela se fará. A resposta é ainda aqui uma consequência da ideia de concomitância, que não estará atendida sem a projeção, no plano das aplicações, do conjunto constituído pela integração de **conteúdo e metodologia**. A sua **forma** é a do *Estágio Supervisionado*, em que a supervisão constituiu um prolongamento da própria instrumentalização. A condução dos trabalhos deve ficar a cargo de professores-orientadores, procedentes das áreas de conteúdo, que sejam especialistas no ensino para o campo de estudos no qual pretenda habilitar-se o aluno. (PARECER CFE 4873/75, Documento, 181, p. 212, grifo nosso).

Conforme exposto anteriormente, foi a Didática, que no processo de constituição e consolidação dos cursos de licenciatura, assume o papel de condução do que seria o Estágio Supervisionado. Foi somente com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, LDB nº 9394/96, que o Estágio assume caráter curricular autônomo e obrigatório, passando a ser uma exigência nos cursos de formação de professores, sob a nomenclatura de Estágio Curricular Supervisionado.

¹⁹ Nesse momento se discute o Estágio Supervisionado e não Estágio Curricular Supervisionado. Isto é, o estágio é concebido como prática de ensino, a qual é reservada a disciplina de didática a tarefa de conduzir e supervisionar. Nesse momento, portanto, o estágio não é pensado como um componente curricular autônomo. Isso só passa a ser discutido a partir da Reforma Universitária com a Lei 5.540/68.

Suas definições e carga horária são estabelecidas através das Resoluções do CNE/CP nº 1/2002 e CNE nº 2/2002, com a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. A resolução nº 2/2002, do CNE, estabelece em seu primeiro artigo “[...] II – 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir da segunda metade do curso”. Tais resoluções tiveram como objetivo provocar alterações nas configurações curriculares para os cursos de licenciatura, destacando a aproximação com a realidade escolar e enfatizando a necessidade de iniciação à docência ao longo de toda formação (TOMAZETTI, 2015, p. 108). No entanto, no curso de Licenciatura em Filosofia da UFSM, vale ressaltar, o ECS ainda permanece nos últimos semestres²⁰, voltaremos a essa questão adiante.

Nesse movimento de mudança do Estágio Supervisionado (ES) para Estágio Curricular Supervisionado (ECS), as Didáticas continuaram ocupando o espaço de disciplina que se dedica à pesquisa e elaboração de práticas de ensino, enquanto o ECS assume o papel sobre as chamadas “práticas docentes”. Embora muito semelhantes, estes dois termos, práticas de ensino e práticas docentes, possuem diferenças substanciais em suas finalidades: o primeiro ligado diretamente aos saberes da Didática, volta-se em maior grau às questões que envolvem estudo e preparação de metodologias de ensino, enquanto o segundo se direciona mais enfaticamente ao movimento de iniciação à docência propriamente dito. Não obstante, é válido ressaltar que as práticas docentes envolvem e desenvolvem práticas de ensino, contudo sua função não se encerra somente nessa finalidade.

Assim como o Estágio, a disciplina filosofia também possuiu e possui, ainda hoje, batalhas em torno da sua presença e consolidação nas políticas curriculares. Contudo, elas são travadas no que diz respeito à sua presença como componente curricular obrigatório no Ensino Médio. Sempre instável no currículo escolar, a filosofia vem se desdobrando ao longo da história da educação brasileira, entre disciplina optativa e obrigatória e dessa instabilidade decorrem discussões sobre as finalidades, sentidos e objetivos da filosofia na escola. Com isso, há, sempre marcadamente no ensino da filosofia no Brasil, uma história de debates e discussões que abalam e movimentam o território da formação de professoras e professores. Pensamos, com Piconez (1991), a necessidade de introduzir nessas discussões o debate sobre o estatuto epistemológico-político-filosófico do ECS:

A formação de professores é influenciada por inúmeros fatores e, dada sua complexidade, muitas das variáveis que interagem nessa formação nem sempre são

²⁰ Verificar Anexo A.

suficientemente compreendidas. Que significado tem sido atribuído à Prática de Ensino/Estágio Supervisionado na formação do professor? (PICONEZ, 1991, p. 9).

No que tange ao ensino da filosofia, constata-se o debate por e sobre uma Didática específica da filosofia com uma trajetória epistêmica consistente. Todavia, o ECS em filosofia carece de literatura que trate e problematize sua caracterização política e epistemológica. É recorrente o pensamento de que:

[...] o estágio é apenas um espaço de “teste de metodologias e técnicas”, sem aprofundamento teórico, pelo fato de ser compreendido como parte prática do curso, revelando, assim, que muitas vezes o componente é apenas praticado sem reflexão mais aguçada sobre os seus fundamentos. (OLIARI, 2014, p. 11).

Ao que se refere às concepções de ECS das estagiárias e das estagiários presentes nos *Projetos de ECS*, elencamos a recorrência de cinco noções, a saber, **aplicação de métodos; teste de conhecimentos; articulação da teoria com a prática; aprimoramento de conhecimentos e transformação de pedagogias tradicionais.**

Essas cinco recorrências discursivas de compreensão, de acordo como entendemos, estão em conformidade com a história da constituição do ECS na história da educação brasileira. Sendo assim, evidencia-se a forte presença do entendimento do ECS como uma espécie de extensão dos saberes da didática. Assim, podemos dizer sobre como este saber tem sido conjurado ao longo de nossa história. Tendo isso em vista, é válido ressaltar que a carência de uma definição de um estatuto epistemológico-político-filosófico para ECS perpassa as diferentes licenciaturas, uma vez que, as menções do ECS nos textos acadêmicos, na produção brasileira, seguem quase sempre sendo relacionadas ao espaço em que se construiu e se realizou determinadas práticas de ensino.

A seguir, passaremos a apresentar alguns fragmentos de *Projetos e Relatórios de ECS*, denotando como as estagiárias e os estagiários compreendem o estágio docente. Os fragmentos que seguem, põem em circulação a discursividade que discutíamos no início desse capítulo, a saber, o entendimento do ECS em filosofia como aplicação de metodologias e técnicas para o ensino da filosofia:

O Estágio Curricular Supervisionado visa à inserção do aluno, futuro professor de filosofia, em sala de aula tendo a oportunidade, a partir da vivência e interação com os alunos, de poder **aplicar** as metodologias e técnicas de forma didática, que foram aprendidas na disciplina de didática. É uma chance única de conciliar conteúdos históricos e filosóficos com formas diferenciadas de ensino-aprendizagem. (PROJETO DE ECS, 2007, grifo nosso).

O estágio curricular supervisionado é um dos últimos degraus no caminho percorrido pelos alunos dos cursos de licenciatura antes do término das atividades universitárias em seus cursos de graduação. Tendo isso em vista, precisamos antes tudo, dar um fundamento teórico e construir um plano para as atividades que serão desenvolvidas durante o mesmo. Para isso duas condições foram necessárias. Primeiramente, o conhecimento das discussões pertinentes ao ensino de Filosofia, as quais foram trabalhadas nas disciplinas didático-pedagógicas. A segunda, talvez a mais importante, foi o contato com a escola e com os alunos. Tal contato permite dar uma **aplicação** a todo referencial teórico estudado. (PROJETO DE ECS, 2008, grifo nosso).

O estágio curricular supervisionado é um momento importante de nossa formação acadêmica, senão o principal, pois é nele que tentaremos **por em prática**, por assim dizer, nossas concepções adquiridas e construídas ao longo de nossos estudos. Mas também é evidentemente um momento no qual estamos mais para aprender, e, deste modo, também poderemos (e talvez até devêssemos) abandonar concepções. (PROJETO DE ECS, 2009, grifo nosso).

Além da compreensão do ECS como um momento de aplicação dos conhecimentos didáticos, também vimos emergir compreensões deste como momento de teste de conhecimentos e habilidades, aprimoramento de conhecimentos e capacidades metodológicas:

O estágio curricular supervisionado é a primeira experiência de um futuro professor. É neste momento que temos a oportunidade de **testar** nossas competências e exercitar conhecimentos adquiridos durante o curso de filosofia. Este contato com o universo escolar é único. Outras experiências de inserção na escola não podem dar ao estudante de licenciatura uma perspectiva concreta da realidade escolar como o estágio. Apenas a sala de aula e suas peculiaridades podem propiciar uma verdadeira compreensão das dificuldades encontradas pelo professor na sua atividade docente. (PROJETO DE ECS, 2011, grifo nosso).

Compreendo o ECS como um **teste** ou uma prova, no sentido de que com esta experiência poderei verificar – e se necessário corrigir – as orientações que tenho até agora a respeito das práticas educativas em filosofia, bem como, **aprimorar** ou ainda desenvolver novas habilidades de ensino. (PROJETO DE ECS, 2013, grifos nossos).

De acordo como viemos sugerindo até aqui, diante de complexos jogos de forças e disputas ideológicas educacionais, a Didática melhor se consolidou e se consolida como um campo de saber associado à formação de professoras e professores. O ECS, embora as discussões tenham avançado na contemporaneidade, constituiu-se epistemologicamente como uma extensão da Didática. Não raro, encontramos definições que o tomam como momento de aplicação dos saberes didáticos, ou, como "[...] o momento de efetivar um processo de ensino/aprendizagem" (CNE, PARECER n° 21, 2001). No que tange ao ensino da filosofia

parece ocorrer o mesmo: o ECS em filosofia aparece como espaço de experimentação dos saberes da Didática da Filosofia.

Sobre essas compreensões, gostaríamos de provocar alguns tensionamentos e problematizações. Piconez (1991, p. 22) afirma que, “[...] o espaço do estágio, deve supor uma produção de conhecimento que, através de um processo criador e recriador, já não se limita a pura transferência de conteúdos”. Acreditamos, portanto, que a fragilidade político-epistemológica do ECS tem seus pontos de surgimento e derivação do antigo embate Estágio/Didática, presente na história das políticas curriculares para formação de professoras e professores, aonde esses dois campos, como vimos, se colocavam em disputa em relação ao qual seria responsável pela tarefa de “Práticas de Ensino”.

Assim, os enunciados da “aplicação”, “teste” e “aprimoramento” que circulam nas formações discursivas das estagiárias e dos estagiários, as/os conduzem a tomar para si tal discursividade, de modo que venham a estabelecer suas compreensões sobre o ECS em filosofia a partir da regularidade dos discursos que circulam nas políticas educacionais, na produção intelectual de nosso país e da história de constituição do ECS na história da educação brasileira.

Além disso, do ponto de vista das políticas curriculares, é quase unânime a compreensão do ECS como um espaço de integração entre a teoria e prática, o que vai produzindo sujeitos em formação docente a incorporar o discurso do ECS como momento da articulação entre estes dois eixos até então, aparentemente desconexos. Vejamos:

O estágio curricular supervisionado tem como objetivo o desenvolvimento em sala de aula de tudo que foi trabalhado até o momento na graduação. A experiência como docente possibilita não só o aprimoramento de nossa concepção de educação e professores de filosofia, mas também, abre o espaço para que coloquemos em prática as habilidades e conhecimentos que desenvolvemos ao longo do curso de licenciatura em filosofia, em outras palavras, proporciona a **articulação** dos conhecimentos adquiridos com a realidade profissional em que se insere o Ensino Médio. (PROJETO DE ECS, 2009, grifo nosso).

Recusamo-nos a endossar a dualidade dicotômica que se fez e ainda se faz entre teoria e prática. Partimos do pressuposto que no sentido da ordem de uma tradição formativa²¹, teorias são sempre manifestações de ações práticas e nesse sentido não há qualquer razão para considerarmos uma separação entre teoria-prática.

²¹ Sobre esse assunto, Veiga-Neto (2007) alerta que “[...] não há como separar teoria e prática. A própria teoria é indissociável da prática, ou seja, a teorização já é uma prática” (p. 19).

No que concerne à estrutura curricular do curso de Licenciatura em Filosofia da UFSM, contrariamente ao que indicam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (2002)²², o ECS ocupa os dois últimos semestres da grade curricular. Acreditamos, conforme descrito por um estagiário no fragmento abaixo, que a vivência do ECS somente no final da graduação corrobora para a construção de uma tradição formativa que enfatiza o discurso da separação entre teoria e prática, dando assim condições de possibilidades para a produção de enunciados que circulam nos discursos das e dos estudantes em formação docente, de que aparentemente a teoria é desconexa da prática.

Desde o começo do curso de minha parte houve um grande envolvimento com questões filosóficas, com a parte teórica, em conhecer autores e obras. Minha carga conceitual foi crescendo e aumentando meu aprendizado dos conteúdos empreendidos durante o curso de graduação, conseguindo visualizar as linhas de pesquisas existentes e qual me interessava mais. No entanto, pensava que o estágio era uma coisa para ser pensada somente no final do curso. Uma disciplina para concluir a formação acadêmica e por em prática os conhecimentos teóricos. Felizmente minha visão se transformou a partir do momento em que fiz a primeira disciplina que tratou sobre ensino de filosofia. E, quando fiz a disciplina de didática, quando então finalmente pisei em uma escola e em uma turma de ensino médio para fazer as observações propostas pela professora, senti que era isso que gostaria de fazer, estar ali dando aula e pesquisando sobre o ensino da filosofia. (PROJETO DE ECS, 2011).

De acordo com Elisete Tomazetti (2015, p. 111), professora responsável pelas disciplinas de Pesquisa em Ensino de Filosofia, Didática da Filosofia e Estágio Curricular Supervisionado I e II do curso de Licenciatura em Filosofia da UFSM, a dicotomia entre teoria e prática, motivo de grande reclamação das e dos estudantes, decorre de um modo de pensar o ensino dos conteúdos no Curso de Filosofia, que se produz a partir da discursividade que indica que é preciso ter uma formação rigorosa sobre a tradição filosófica, a qual acaba relegando a atividade filosófica de pensar estratégias para ensinar filosofia e a filosofar no Ensino Médio. Sobre essa questão é recorrente a denúncia de estagiárias e estagiários sobre o caráter bacharelizante do Curso de Licenciatura:

A falta de disciplinas que nos orientam para a prática pedagógica em si é uma das principais carências dos cursos de licenciaturas. Em muitos casos, forma-se uma barreira contrária às disciplinas que tem caráter pedagógico, e não são apenas os departamentos dos cursos que são responsáveis por isso, mas os próprios alunos. Parece haver um lapso de memória, onde se esquecem que cursos de licenciaturas formam professores e não bacharéis. Evidentemente, esta situação fica mais visível no momento em que vamos estagiar. (PROJETO DE ECS, 2009).

²² A resolução CNE/CP n. 2 de 19 de fevereiro de 2002 institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. Estabelece em seu artigo 1º “[...] 400 horas de estágio curricular supervisionado a partir da segunda metade do curso” (CNE/CP 2, 19 de fevereiro de 2002).

Considero este um dos maiores desafios para nós que estamos adentrando no mundo da docência pela primeira vez: temos pleno domínio do conteúdo no que diz respeito ao aspecto teórico-conceitual, porém não dispomos da capacidade de associarmos isso a problemas corriqueiros que fazem parte do dia a dia. Esse é um desafio a ser vencido não só pelo estagiário, mas pelo curso que apesar de ser uma licenciatura tem um aspecto muito bacharelesco. (PROJETO DE ECS, 2011).

O Curso de Licenciatura em Filosofia da UFSM herda o aspecto bacharelesco, conforme entendemos, em decorrência de duas situações. Uma situação se refere a conservar em suas práticas de ensino, princípios estabelecidos pelo método estrutural francês consolidado no Departamento de Filosofia da USP, assunto que voltaremos a discutir em breve. A outra situação diz respeito ao Curso de Bacharelado em Filosofia da UFSM ter sido criado apenas no de 2008, ao passo que, o Curso de Licenciatura foi criado em 1961.

O Curso de Licenciatura em Filosofia emerge conjuntamente com a fundação da UFSM, que se deu em 14 de dezembro de 1960 pelo Decreto-Lei 3834-C, sendo promulgada em 13 de setembro de 1961 pela Lei Federal 3.958/61. Primeiramente, ainda em 1960, o curso foi vinculado à universidade por agregação com a então Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Imaculada Conceição. Em 1961, com a promulgação da Lei 3.958, cria-se a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Federal de Santa Maria.

O Curso de Licenciatura em Filosofia, portanto, constituiu-se como um dos primeiros cursos de formação de professoras/es da universidade, tornando-se referência na cidade e região.

O Brasil viveu, nos anos sessenta, um período de reformas do ensino superior que indicava a necessidade de um novo conceito de universidade. Esse novo conceito, entre outras coisas, implicava o surgimento de uma instituição que fosse além do aglomerado das escolas e faculdades profissionalizantes, como as de Direito, Medicina, Engenharia, Farmácia e outras. A universidade que se fazia urgente deveria ir além da formação profissionalizante, voltando-se para a promoção do conhecimento básico. É nesse contexto que surgem, já nos anos trinta, as primeiras Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, voltadas para as áreas de Física, Química, Matemática, Biologia, Letras, História, Geografia e Filosofia. Firmava-se a convicção de que um projeto de nação independente somente poderia ser construído se nosso ensino superior fosse além do ensino centrado nas carreiras tradicionais, assumindo os compromissos de formação que na Europa foram concretizados pela Universidade de Berlim. O projeto fundador de nossa Universidade manteve as carreiras tradicionais, mas desde o início contou com os institutos e departamentos dedicados ao conhecimento básico. Assim, o modelo político-pedagógico que orientou a UFSM nos anos sessenta frutificou e somou-se aos avanços no processo formacional em nível superior em nosso país. O pioneirismo da presença do ensino de filosofia na UFSM teve outro exemplo e seqüência quando do surgimento dos estudos pós-graduados. O Curso de Pós-Graduação em Filosofia (Mestrado) teve seu projeto iniciado em 1971, e sua implantação foi aprovada pelo Conselho Universitário em 1972. Em maio de 1973

tiveram início as aulas e com isso o Mestrado em Filosofia foi o quarto curso de pós-graduação criado na UFSM. (PROJETO PEDAGÓGICO, 2004, s/p).

A matriz curricular das disciplinas para o Curso de Filosofia, que foi adotada durante os anos 1960, inspirava-se no Parecer 277/62, sendo composta pelos seguintes componentes curriculares: História da Filosofia Antiga, História da Filosofia Medieval, História da Filosofia Moderna, História da Filosofia Contemporânea, Filosofia do Ser, Filosofia do Ser Absoluto, Filosofia do Ser Material, Lógica, Teoria do Conhecimento e Filosofia Moral.

Durante a Reforma Universitária de 1971, regimentou-se um núcleo de disciplinas complementares, a saber, Introdução à Filosofia, Filosofia da Religião, Antropologia Filosófica, Filosofia Social, Filosofia da História, Filosofia da Educação e Filosofia da Arte. Também foram integradas disciplinas de natureza pedagógica: Psicologia Educacional, Didática Geral, Didática Especial, Administração Escolar, Práticas de Ensino e Sociologia Educacional. Neste mesmo período houve a incorporação ao currículo do Ensino Instrumental de Francês (PROJETO PEDAGÓGICO, 2004, s/p).

Em 1988, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE-UFSM) aprovou uma proposta de reestruturação da sequência aconselhada de integralização curricular. O tempo médio de integralização curricular, que era de seis semestres, passou para oito semestres. As disciplinas integrantes dessa nova sequência permaneceram as mesmas desde então. (PROJETO PEDAGÓGICO, 2004, s/p).

No final dos anos 1990 e início dos anos 2000, sucessivos debates e avaliações foram promovidos pela comunidade de professoras/es e estudantes de Filosofia. O Curso de Filosofia buscou se aproximar do sistema de ensino médio em que estava inserido. Cursos, palestras, seminários e atividades de integração com a rede de educação básica foram realizados, de forma a explicitar e aprofundar os compromissos de cunho político e pedagógico que decorrem da especificidade do Curso. Progressivamente, formou-se o entendimento que o Curso de Filosofia estava maduro para apresentar um projeto de reformulação orientado pelo ideal de proporcionar uma formação adequada aos requisitos técnicos, pedagógicos e políticos da área e também capaz de vir ao encontro das expectativas formacionais e ocupacionais visadas pelos seus egressos.

Com base nesses aspectos e nos princípios norteadores do marco jurídico representados, respectivamente, pela Resolução UFSM 017/2000 e a Resolução UFSM 004/2002, a comunidade acadêmica do Curso de Filosofia entendeu a necessidade e a urgência de discussão e elaboração de uma nova Proposta Pedagógica e de Reforma Curricular. Assim, no ano de 2004, realizou-se a reforma curricular que está em vigor até os dias atuais, regulamentando uma carga horária de 805 horas de disciplinas Didático-

Pedagógicas, 180 horas de disciplinas de Filosofia Prática, 180 horas de Filosofia Teórica, 240 horas de disciplinas de natureza propedêutica, 840 horas de Disciplinas Complementares de Graduação (DCG) e 210 horas de Atividades Complementares de Graduação (ACG).

Já o curso de Bacharelado em Filosofia vai ser criado somente no ano de 2008, sob o financiamento do Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Ainda assim, “[...] os cursos de licenciatura assumiram-se, historicamente, muito mais como cursos de bacharelado, ao privilegiarem o domínio do conteúdo conceitual, do que como cursos de formação de professores” (TOMAZETTI, 2006, p. 209).

Durante mais de uma década a Licenciatura em Filosofia se ocupou em oferecer uma formação que atendesse aos domínios dos dois aspectos: a formação de professoras/es e a formação centrada na técnica, necessária a bacharéis (DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA, UFSM, 2019). Assim, consolidou-se um ambiente de formação orientado pela análise histórica e sistemática de conteúdos conceituais.

Os cursos de filosofia da UFSM visam à formação de profissionais com domínio sobre as habilidades e competências necessárias à pesquisa e à avaliação de ideias e argumentos, bem como o desenvolvimento da capacidade de análise crítica dos graduandos. Além disso, buscam desenvolver nos alunos a capacidade de análise histórica e sistemática de conceitos e a compreensão dos grandes temas filosóficos. (DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA, UFSM, 2019).

Essas duas situações, acima mencionadas, são condicionantes para que as e os estudantes em formação, atravessadas e atravessados por essa tradição formativa, experienciem práticas não-discursivas e enunciem e denunciem práticas discursivas a respeito da separação entre a teoria e a prática. E assim o ECS em filosofia vai sendo compreendido como o momento reservado para romper com essa realidade.

A respeito do debate teoria-prática, Deleuze em diálogo com Foucault em *Intelectuais e o Poder* (2013) alude que:

Às vezes se concebia a prática como uma aplicação da teoria, como uma consequência; às vezes o contrário, como devendo inspirar a teoria, como sendo ela própria criadora com relação uma forma futura de teoria. De qualquer modo, se concebiam suas relações como um processo de totalização, em um sentido ou em um outro. Talvez para nós a questão se coloque de outra maneira. As relações teoria-prática são muito mais parciais e fragmentárias. Por um lado, uma teoria é sempre local, relativa a um pequeno domínio e pode se aplicar a um outro domínio, mais ou menos afastado. A relação de aplicação nunca é de semelhança ... A prática é um conjunto de revezamento de uma teoria a outra teoria e de uma prática a outra. (p. 69 - 70).

Na companhia do pensamento de Gilles Deleuze, entendemos que as questões que suscitam da realidade de uma tradição formativa que secundariza a experimentação e vivência da docência sejam de outra natureza, de ordens mais sutis e meticulosas do que aquilo que costumeiramente se apresenta no discurso da separação. Estamos convencidos que essas questões emergem, sobretudo, a questão da bacharelização dos cursos de licenciatura, de situações em que o ensino possui seus discursos marginalizados e conduzidos à redução esquelética de enquadramento de teorias dentro de momentos pedagógicos.

Portanto, pontuamos que não pensamos “[...] a teoria e a prática como representação ou decalque uma da outra; teoria e prática acontecem no fluxo de um revezamento que potencializa que faz tomar folego, uma e outra” (OLIVEIRA et al, 2018, p. 95). Sobre isso, as autoras demonstram, tomando como referência as suas vivências e experimentações enquanto docentes e supervisoras de ECS em Artes Visuais, que é possível “[...] fazer um revezamento entre teoria e prática de maneira que essas instâncias não aconteçam de formas separadas” e que para isso é preciso sobrepô-las para que ocorram concomitantemente. De acordo com elas isso “[...] têm se dado na forma de elaborar projetos de estágio e nas próprias aulas de estágio curricular supervisionado” (OLIVEIRA, et al, 2018, p. 94).

Entendemos que esse processo ocorre também no Curso de Licenciatura em Filosofia da UFSM, uma vez que ao elaborar seus *Projetos de Estágio* e preparar suas aulas de filosofia, as e os estudantes expressam suas concepções próprias de filosofia, de ensino e aprendizagem em filosofia. Ao fazer isso, denunciam a tradição formativa de um curso de formação de professoras/es que opera em sua dinâmica interna de organização com um caráter puramente técnico-filosófico.

Eu, pessoalmente, tenho tido problemas com o momento da problematização dos temas, que julgo ser essencial para atrair a atenção do aluno para dentro dos problemas a serem tratados. Mas isso se deve a falta de preparação durante a graduação para este tipo de atividade, que mesmo muito mencionadas em textos e discussões sobre a aula de filosofia, se restringe às cadeiras da educação. Isso não é pensado durante o curso como um todo. A graduação está muito voltada para os conhecimentos específicos filosóficos. (RELATÓRIO DE ECS, 2007).

De acordo com Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lucena Lima:

O reducionismo dos estágios às perspectivas da prática instrumental e do criticismo expõe os problemas na formação profissional docente. A dissociação entre teoria e prática aí presente resulta em um empobrecimento das práticas nas escolas, o que evidencia a necessidade de explicitar por que o estágio é teoria e prática (e não teoria ou prática). (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 40).

Em face do exposto, sustentamos que o ECS funcionaria não como peça da maquinaria a qual integraria esses dois eixos (teoria e prática) até então desconexos, mas como um mecanismo articulador de procedimentos e técnicas capazes de pôr em operação e em circulação formas discursivas sobre o saber do qual é partícipe. Assim, um mecanismo capaz de contar, trazer a tona (ao passo que é também produtor) uma história das lutas, das disputas e das rupturas e contingências, dos jogos de verdade, dos poderes e saberes que fabricam sujeitos e discursos de uma determinada área do conhecimento.

Além das concepções de ECS como espaço de aplicação de teorias didáticas e de superação da separação teoria x prática “[...] que descansam ou capturam o corpo/pensamento educativo” (OLIVEIRA et al, 2018 p. 94), há ainda quem depositou e quem ainda hoje deposite no estágio uma vontade salvacionista; vanguardista, isto é, a possibilidade de superação de formas de “alienação” presentes nas práticas pedagógicas. Essa vontade de verdade permeia os estudos da pedagogia e conduz os sujeitos a tomar para si a tarefa enquanto professoras/es estagiárias/os de adentrar a escola e transformar a realidade ali encontrada, havendo um sentimento de fracasso, caso não consigam cumprir tal tarefa.

A partir das observações feitas na escola identifiquei que muito trabalho terá que ser feito para tentar “salvar” esses alunos que são produtos de aulas mal regidas e formuladas, por professores já desinteressados em proporcionar uma boa educação. Acredito que apesar de todos os problemas a educação ainda é a melhor saída para transformar a sociedade e é por isso que resolvi assumir a turma para estagiar. (PROJETO DE ECS, 2010).

Sabendo das dificuldades encontradas na escola o “novo professor” tem por desafio quebrar a rotina que se tornou a escola e a desmotivação que se torna visível e transparente nos professores, promovida pelos baixos salários e principalmente pela perda da autonomia e hierarquia que existia entre aluno e professor, no sentido do respeito, que está extinto na escola. (PROJETO DE ECS, 2009).

Não compreendemos o ECS como espaço/estratégia de superação de pedagogias e metodologias de ensino “tradicionais”, “alienantes”, “autoritárias” etc., senão como possibilidade de transgressão, de hipercrítica e de pequenos atos de resistência a esses modos de existir da prática pedagógica.

Hipercrítica, de acordo com Eliana Menezes (2011) refere-se ao processo permanente e contínuo de problematização sobre aquilo que parece evidente, sendo

[...] aquela que —está sempre pronta a se voltar contra si mesma para perguntar sobre as condições de possibilidade de sua existência, sobre as condições de sua própria racionalidade. Desse modo, ao empreender uma crítica a partir dos estudos

foucaultianos, colocamo-nos no lugar daquele que, ao perguntar, não procura pelas explicações, mas pela possibilidade de suspeitar do que está posto. E, ainda que explicações sejam dadas, elas serão permanentemente passíveis de novas suspeitas. A hipercrítica não imobiliza, não aquieta. Ela incomoda, desestabiliza [...]. (MENEZES, 2011, p. 37).

O Estágio Curricular Supervisionado pode se constituir, pois, como uma micropolítica capaz de pôr em suspensão e em suspeita alguns discursos, ao mesmo tempo em que põe em articulação e operação tantos outros, uma vez que é participante de teias de saberes e poderes, das quais não é possível simplesmente superar. É, portanto, no jogar do jogo, no lançar dos dados, nas suas capacidades de ligações, intermediações e microcisões que se produzirá, ou não, oportunidades de provocar torções no pensamento e se vir a pensar e fazer algo diferentemente daquilo que se vinha pensando e fazendo.

Pensava-se anteriormente, em compor um plano de ensino mais ousado, ou seja, uma proposta de Estágio mais desafiadora, com pretensiosas fundamentações teóricas com base nos pensamentos de Heidegger e Wittgenstein. Contudo, uma lição importante deve ser tirada da experiência da observação antes de planejar o estágio, é uma lição que fica para a vida: a defasagem entre o ideal e o real. Isto é, não se pode simplesmente enfiar a realidade em um ideário utopista, enfiar a realidade escolar em uma grade de leitura de uma escola filosófica, se não o oposto. A sala de aula, os alunos, a escola, tudo isso pensa e se pensa. (PROJETO DE ECS, 2008).

Como temos um maior interesse pela pesquisa do que pelo ensino de filosofia, poderíamos olhar para o estágio como apenas mais uma etapa de nossa formação profissional, etapa a ser vencida para que possamos concluir a graduação e dar continuidade à pesquisa. Visto assim o estágio parece mais um caminho a ser trilhado de forma mais ou menos indiferente ou desinteressada. Desta perspectiva, não esperaríamos aprender nada e, tampouco, vivenciar algo que nos surpreenda e que nos impulse na direção de repensarmos a nós mesmos enquanto professores e enquanto sujeitos implicados no processo de ensino e aprendizagem. Ao assumirmos uma posição honesta, não podemos negar que este já foi um modo a partir do qual encarávamos o estágio. Mas este era um modo de perceber o estágio a partir de um aluno desmotivado a lecionar face aos problemas postos pela realidade escolar e mais ainda, não induzido durante as disciplinas de graduação a pensar a educação como objeto de pesquisa (PROJETO DE ECS, 2010).

Assim, entendemos o ECS não como espaço de extensão e transferência dos saberes da Didática, mas como espaço que possibilita a construção e criação de relações e concepções outras com os saberes. Essas possibilidades de construção e criação são advindas por um lado, da potência dos acontecimentos da sala de aula, de outro, das experimentações e problematizações provocadas no contexto do curso e de como as relações entre aquele que experimenta e aquilo que é experimentado são pensadas, experienciadas, interditadas, conjuradas, valorizadas.

O ECS é uma disciplina do currículo e constitui uma primeira experiência de regência de classe, assumindo, portanto um papel fundamental na formação inicial do professor de filosofia, pois é um tempo em que o acadêmico pode não apenas aplicar o conhecimento aprendido ao longo do curso, mas **questionar esse saber**. Além disso, o estágio possibilita experienciar, testar e avaliar técnicas, metodologias e práticas de ensinar filosofia. (PROJETO DE ECS, 2015, grifo nosso).

Ao refletirmos sobre o processo de formação de educadores nos deparamos sempre com um momento de vital importância: o estágio curricular supervisionado. Estar em sala de aula é, no modelo de educação escolar atual, o que define o professor. É neste ambiente que reside seu laboratório. Local de experimentação, de construção, de debate e crítica. Características estas que nem sempre são presentes nas aulas, mas que são essenciais para a formação de educandos dinâmicos e professores renováveis. É claro que em tudo isso se deve ter muito cuidado: a justa medida para cada coisa, e sempre lembrar que neste laboratório a experiência não permite erros, pois estamos lidando com uma tarefa social e política e por isso, lidando com pessoas. Apesar da centralidade do momento da aula, o estágio de licenciatura não se resume a isto. Pesquisas didáticas, de conteúdos e materiais, assim como reflexões sobre o próprio processo educativo devem estar envolvidos no processo de estágio. (PROJETO DE ECS, 2009).

Posto isso e considerando as tessituras das relações de poder que têm produzido a luta sísifíca da presença da filosofia nos currículos escolares em nosso país, percebemos que o ECS em filosofia, no que tange ao ensino desse saber, é o campo com menores avanços filosófico-epistêmicos a respeito de seus sentidos e significados. O ECS em filosofia e a Didática da Filosofia acompanham o ritmo de desenvolvimento do ECS e da Didática em suas respectivas histórias de consolidação enquanto saber curricular.

À medida que é crescente o número de pesquisas e estudos que se dedicam aos conjuntos de temas e problemas que se circunscrevem à didática da filosofia, às metodologias de ensino e às possibilidades da prática pedagógica, encontramos na literatura tímidas referências ao ECS em filosofia. Sempre visível, nem por isso enunciável, ele aparece modestamente como espaço para efetivação daquilo que se tem estudado e defendido no campo didático, considerando que o próprio campo de estudos sobre ensino de filosofia no Brasil ainda está se constituindo.

Tendo isso em vista, buscamos pensar o Estágio Curricular Supervisionado em filosofia, componente fundamental no processo de uma práxis-formativa de professoras e professores de filosofia, para além de um espaço ou momento em que são colocadas em operação estratégias didáticas e metodologias de ensino. Pensamo-lo como um território que possibilita a futura professora e ao futuro professor de filosofia pensar filosoficamente sobre

essas práticas e situações didáticas. Sobre isso, vejamos o que dizem as estagiárias e os estagiários:

Antes de prepararmos nossos planejamentos de aula, é necessário aprender ler o contexto de sala de aula e escola como um todo, pois temos que ter uma concepção de para que e para quem estaremos ensinando. O planejamento, portanto, deve ser flexível à improvisação diante das situações que com certeza aparecerão em sala de aula. Todas essas questões são passíveis de serem pensadas e analisadas no estágio. (PROJETO DE ECS, 2011).

O ECS em filosofia permite que a professora estagiária e o professor estagiário forneçam definições, embora temporárias e sempre inacabadas, sobre suas concepções próprias de filosofia e ensino. Ele não poderia ser, portanto, simplesmente o lugar onde se faz alguma coisa, senão o local onde é preciso dizer o porquê e pelo que se faz alguma coisa. O Estágio Curricular Supervisionado em filosofia como componente da formação docente se faz território da prática filosófica em que estudantes e professoras/es são convidadas/os a promover, provocar e viver experiências filosóficas.

Durante muito tempo de minha trajetória acadêmica, defendi a Filosofia como um fim em si mesmo, não como um meio para atingir um fim determinado, ressaltando o valor do conhecimento, o conhecer pelo puro conhecer, rejeitando até mesmo a ideia de que a Filosofia deva cumprir o papel de formação cidadã, até porque penso não ser esse papel exclusivo da filosofia e sim de todas as disciplinas. Hoje, depois do meu primeiro contato com a sala de aula, encontro-me em processo de avaliação e reconstrução dessa ideia, na medida em que percebo agora que a Filosofia pode ter um fim em si mesma para quem a escolha como uma vida filosófica, ou então, minimamente está disposto a conhecê-la. Por isso, ainda não pode ter um fim em si mesma para os alunos que a veem, tão somente, como mais uma série de conteúdos a serem “memorizados” para a conclusão do Ensino Médio. O estágio possibilitou essa readequação do olhar. Estou mudando minha concepção de ensino de filosofia à medida que me deparo com o desinteresse e a falta de atribuição de sentido dos meus alunos para com a Filosofia. (PROJETO DE ECS, 2010).

Penso que temos condições para afirmar que durante o estágio a professora-filósofa e o professor-filósofo são chamados a vir ao mundo e a começar, conforme teoriza o filósofo Gert Biesta, por meio da atividade filosófica, a introduzir seus “inícios no mundo” (BIESTA, 2013, p. 22).

Hannah Arendt (2007) discute no capítulo “A crise na educação”, da obra *Entre o passado e o futuro*, que educação não é da ordem do estático e sim do processual, à medida que permite a chegada de novos seres humanos ao mundo. Sendo “[...] a ação humana a atividade que está diretamente ligada à capacidade de relacionamento social e de início de novas relações, e da criação de novas possibilidades” (OLIARI, 2014, p. 28).

A ação é a mais intimamente relacionada com a condição humana da natalidade; o novo começo inerente a cada nascimento pode fazer-se sentir no mundo somente porque o recém-chegado possui a capacidade de iniciar algo novo, isto é, de agir. (ARENDR, 2008, p.17).

Arendt, nesse sentido, distingue nascimento de natalidade. A filósofa entende natalidade como um segundo nascimento do ser humano, o qual corresponde à possibilidade desse humano introduzir seus inícios no mundo pela educação.

[...] a educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos. Esses recém chegados, além disso, não se acham acabados, mas em um estado de vir a ser. (ARENDR, 2007, p.234).

De acordo com Oliari (2014, p. 53) “[...] quando se entende o estágio como uma natalidade, muita novidade pode ser esperada. Pois é nesse momento que o estagiário, agora como professor terá a responsabilidade de apresentar o mundo aos recém chegados que lhe são confiados”. Nesse sentido pensamos, a partir de Oliari (2011), o Estágio Curricular Supervisionado em filosofia como território de iniciadores. Isto é, o momento de “natalidade” de professoras/es-filósofas/os que por meio de um ensino que possibilite experiências filosóficas aos sujeitos, buscam viabilizar uma educação que não furte a nova geração sua capacidade de agir no mundo da vida e, que assim, possam vir a introduzir seus inícios, começos no mundo.

A seguir traremos alguns fragmentos em que estagiárias e estagiários relatam que pela experiência do ECS em filosofia passaram, então, a ter a compreensão de que são professoras e professores. Seguindo nossa argumentação, podemos afirmar que esses sujeitos tiveram por meio do estágio docente a sua natalidade como docentes.

Quando um estagiário chega à escola é que seu papel como professor começa a ser escrito realmente, quando somos estudantes temos uma visão de estudantes, mas sendo responsável por uma turma de trinta alunos que te olham e esperam algo de você como professora é que nossa visão e perspectivas se transformam e vemos que a realidade chegou, que a responsabilidade agora é nossa. Dentro dessas perspectivas é que tivemos experiências únicas durante os meses de estágio. A pergunta “por que é que ensino?” tem que permear o professor estagiário em todos os seus planejamentos. Isso sempre me aconteceu. A minha turma depois de algumas aulas me reconhecia como professora, tudo fluía bem, pois, já tínhamos uma relação de professor e aluno. Eu me reconhecia como professora. (RELATÓRIO ECS, 2010).

O estágio aparece como um marco divisor na trajetória de qualquer licenciando. Aquele momento em que fronteiras ficam cada vez menos nítidas e já não se sabe em que posição colocar-se: *aluno* ou *professor*? Aprendemos com nossos mestres a impossibilidade de uma desvinculação entre essas duas funções, esses dois modos de compreender-se. Na pretensa tarefa de ensinar, estaremos acima de tudo aprendendo durante as vivências em sala de aula. Dessa vez com nossos alunos, poderemos enxergarmo-nos como diante de um espelho, vendo-nos a nós mesmos naqueles alunos e ao mesmo tempo enquanto mestres. Quase como se estivéssemos em dois lugares ao mesmo tempo, ensinando e aprendendo, ubíqua tarefa a deste professor-aluno. Nesse sentido, torna-se manifesto o caráter da impossibilidade desta atividade. O professor que ainda é aluno, ou o aluno que tenta ser professor depara-se frente a uma batalha interminável. Deve aprender e ensinar, ensinar e aprender, tudo ao mesmo tempo. Mas como fazer isso? Fazendo como todo professor sempre o faz, *combatendo, enfrentando* dia após dia os desafios necessários para levar adiante a educação, e no caso da filosofia, o filosofar (PROJETO DE ECS, 2014).

Tendo em vista, minha formação durante a graduação, entendia que uma proposta metodológica ideal seria a aula expositiva simples fundada sobre a história da filosofia, tendo como protagonistas das exposições seus grandes autores e seus grandes temas. Contudo, ao entrar em contato com a turma em que realizei o Estágio, ainda nas observações, um novo horizonte foi apontado e essa metodologia supostamente ideal teve de ser replanejada. Fui aos poucos me sentindo apto a pensar possibilitar um ensino de filosofia onde os alunos pudessem ir ao encontro do filosofar mais do que conhecerem a história da filosofia (PROJETO DE ECS, 2009).

De acordo com Oliari (2011) a vivência na escola e as experiências de docência proporcionadas pelo estágio, permitem que licenciandas/os tenham seus inícios como professoras/es. Trata-se, portanto, do momento de natalidade docente. Nos fragmentos acima expostos, encontramos elementos que nos convidam a perceber esse movimento de natalidade. É no contato com a sala de aula e na vivência da realidade escolar que as estagiárias e os estagiários problematizam sua condição de professoras/es de filosofia, (re)estabelecendo seus planejamentos e (re)criando suas concepções de filosofia e ensino.

Após tudo que apresentamos nesse capítulo, gostaríamos de concluir argumentando que as pesquisas sobre ECS, no campo da Educação, vêm se reinventando. O Estágio Curricular Supervisionado como terreno da prática pedagógica possibilita uma dobra em si mesmo, voltando-se a si mesmo, abandonando as idealidades e compreendendo seus territórios com vistas à desterritorializar-se. Esse processo de dobra consiste em um exercício crítico sobre as críticas: investidas investigativas e problematizadoras sobre as obstinadas tentativas de lhe fixar identidades. Assim, problematiza para se reinventar e nesse percurso permite vir à tona uma história das tramas históricas das forças que concorreram ou concorrem na constituição do(s) sabere(s) do qual é participante.

Desse modo com o ECS poderíamos, caso quiséssemos, olhar para as tramas que institucionalizaram os cursos de licenciatura; que provocaram a emergência das metodologias de ensino; das didáticas, das políticas curriculares para a formação de professores, dentre outras tantas incontáveis possibilidades de investigação. Contudo, para nossa pesquisa escolhemos olhar para a constituição dos modos de ser professora-estagiária/o de filosofia, provenientes de regimes discursivos que estabelecem condutas e comportamentos em relação ao saber filosófico.

Nossa pesquisa considera o Estágio Curricular Supervisionado em filosofia como a oportunidade de perguntar pelas condições de emergência das concepções de filosofia e de seu ensino de professoras/es-estagiárias/os. É de nosso interesse investigar os regimes discursivos de verdade que conduzem e estabelecem modos de se relacionar com a filosofia e que produzem discursos e sujeitos em relação à filosofia e ao filosofar. Trata-se, portanto, de uma tentativa de realizar uma análise de inspiração genealógica, a qual visa uma compreensão axiológica e comportamental da produção de significação da filosofia e seu ensino no Curso de Licenciatura em Filosofia da UFSM.

Em face disso, nossa hipótese é de que o Departamento de Filosofia da UFSM herda do método estrutural francês²³, uma tradição filosófica, isto é, modos de experienciar/experimentar e se relacionar com a filosofia, que conduzem os sujeitos a compreender a filosofia de determinadas maneiras e que em nome do *método* torna marginal à experiência do filosofar. Considerando-se tal hipótese, queremos demonstrar que a tradição centrada na leitura e na exegese de textos filosóficos está demasiadamente presente no processo de formação das e dos estudantes de Licenciatura em Filosofia da UFSM, produzindo assim sujeitos que experenciam a filosofia como explicação de conceitos.

Esse modo de se relacionar com a filosofia sofre tensionamentos na medida em que as e os estudantes são convocadas/os pelos discursos sobre ensino da filosofia a pensar modos outros de relação com os conceitos, com a filosofia e com o ensino. Esses embates de forças se manifestam e se evidenciam mais fortemente durante a realização do ECS, uma vez que as

²³ O método estrutural francês chega ao Brasil em 1934 via missão francesa na USP, cujo um conjunto de professores tinham a missão de consolidar o primeiro Departamento de Filosofia em nosso país, ensinando aos estudantes e aos brasileiros como estudar e fazer filosofia. A missão francesa na USP contou com: Jean Maugué (Filosofia), permanecendo até 1943 pois neste ano se junta ao exercito francês; Claude Lévi-Strauss (Sociologia); Dina Lévi-Strauss (Filosofia); Pierre Hourcade (Literatura); Michel Berveiller (Latim e Grego); Pierre Monbeig (geografia); Fernand Braudel (história); Paul Abrousse Bastide (sociologia). Com a partida de Maugué em 1943 para a Guerra, novos professores assumiram a missão, sendo eles: Gilles Gaston Granger, entre 1947 a 1953; Martial Guéroult, 1948 a 1950; Claude Lefort, 1955 a 1959; Gérard Lebrun de 1960 a 1966 e 1973 1980, estando até 1990 em semestres alternados. De 1960 a 1966 também estiveram pelo Departamento da USP, Jean Gallard e François Warin e em 1980 Francis Wolf assume a cátedra.

estagiárias e os estagiários, como viemos mostrando até aqui, precisam apresentar suas concepções de ensino, de filosofia, de educação, de docência. Há, portanto, um jogo complexo de forças onde, de um lado as professoras/es-estagiárias/os são convidadas e convidados a pensar a si mesmos e a suas alunas e alunos como filósofas e filósofos. De outro lado, uma formação filosófica “pura” que invisibiliza, inviabiliza e torna menor aquilo que Deleuze e Guattari (1992) definiram como tarefa matricial da filosofia, “a criação de conceitos²⁴” (p. 11).

O filósofo é o amigo do conceito, ele é conceito em potência. Quer dizer que a filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos. A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos [...] É porque o conceito deve ser criado que ele remete ao filósofo como àquele que o tem em potência, ou que tem sua potência e sua competência. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 13).

Esse tipo de relação com a filosofia, pautada na e pela explicação de conceitos, apresenta-se, pois, a nosso ver, como um grande e alto muro que atravessá-lo pela experiência do filosofar tem sido tarefa difícil.

Alguns problemas recorrentes a má formação nos cursos de graduação em filosofia, é que os professores se formam saem dotados de um impulso de repetição. Nesse sentido, o ensino de filosofia restringe a atuação do professor, mesmo tentando ser “diferente”, permanece sempre repetindo, a longo ou a curto prazo, o que outros filósofos já disseram ou fizeram, o professor opera como instrumento de uma educação padronizadora, e não como educador capaz de criar e ensinar a criar conceitos. Deste modo pretendo procurar maneiras e formas de fazer a filosofia assumir uma ideia de ensino ativo em que o estudante não fique condenado a simplesmente assimilar conteúdos, a decorar ideias e sistemas. A filosofia consiste na experiência com o conceito. Assim, é imprescindível que o estudante tenha possibilidades de ter suas próprias experiências filosóficas. (PROJETO DE ECS, 2013).

²⁴ A respeito do termo conceito, Deleuze e Guattari (1992) criam para ele um estatuto pedagógico, o qual pode ser chamado de o conceito de conceito. Para ele, estabelecem oito características básicas. Antes de adentrarmos nelas gostaríamos de ressaltar o que não é um conceito de acordo com os dois filósofos franceses: não é um universal e nem uma representação, tampouco seria uma representação universal. Neste sentido, podemos notar que eles se distanciam radicalmente de como a história da filosofia ocidental costumou pensar e entender o conceito. Para eles, todo conceito é “necessariamente assinado” correspondendo a um determinado estilo filosófico, isto é, “[...] cada filósofo assina o mundo a sua maneira, por meio dos conceitos que cria” (GALLO, 2007, p. 47); “todo conceito é uma multiplicidade”; é criado e pensado a partir de problemas, ou ainda, de “um plano de imanência”; todo conceito tem uma história que o liga ou o separa de outros conceitos; todo conceito é uma heterogênesse: “[...] convergência de seus componentes que permitem uma significação singular, um mundo possível, em meio à multiplicidade de possibilidades” (GALLO, 2007, p. 48); todo conceito é um devir, um acontecimento, sem coordenadas espaço-temporais (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 49); conceitos são sempre absolutos e relativos ao mesmo tempo e por fim, conceito é sempre um operador, um agenciamento, não podendo, portanto, ser proposicional.

Valendo-nos da pergunta deleuziana²⁵: “quais são as nossas quatro dobras?” (DELEUZE, 2005, p. 112), essa pesquisa compreende quatro dobras discursivas na fabricação de um sujeito-estagiaria/o, a saber, a trama discursiva do currículo do Curso de Licenciatura em Filosofia da UFSM; a herança do método estrutural francês; o silenciamento das filosofias periféricas e os discursos sobre ensino da filosofia. Trataremos dessas dobras no capítulo a seguir. É válido, contudo, lembrar que de acordo com o pensamento foucaultiano, há dois usos para a significação da palavra sujeito: por um lado “sujeito a alguém pelo controle e dependência” por outro, “preso à sua própria identidade por uma consciência”. A esse primeiro significado, atribui-se os processos de subjetivação que constituem os sujeitos como efeitos de práticas de determinadas relações de conhecimento e de poder. Assim, interessa-nos olhar para os “[...] acontecimentos do presente a partir das condições históricas que possibilitaram sua configuração atual” (MENEZES, 2011, p. 38). Pensando com Menezes (2011), entendemos que os estudos genealógicos de Michel Foucault nos possibilitam, pela análise histórica, conhecer “[...] as condições que possibilitaram que os indivíduos se tornassem sujeitos objetivados e subjetivados por diferentes relações de saber/poder” (p. 38).

²⁵ Com a analogia das dobras, Deleuze problematiza sobre processos de subjetivação e a força que compõe nossa relação consigo mesmo.

CAPÍTULO IV - ESTAGIÁRIAS/OS EM FILOSOFIA COMO EFEITO DOS DISCURSOS SOBRE FILOSOFIA E FILOSOFAR

Ao longo do desenvolvimento de nossa pesquisa chegamos a quatro pontos centrais, os quais identificamos como proveniências que sustentam as condições para o aparecimento (emergência) dos discursos sobre filosofia e seu ensino, enunciado pelas estagiárias e pelos estagiários em seus *Projetos e Relatórios de ECS*, sendo eles:

1. A trama discursiva do currículo do Curso de Licenciatura em Filosofia da Universidade Federal de Santa Maria²⁶;
2. A herança do método estrutural francês uspiano como um modo de estudar e fazer filosofia;
3. Os discursos sobre ensino de filosofia e educação que evocam a experiência do filosofar;
4. A invisibilidade das filosofias periféricas.

A trama discursiva do currículo, a herança do método estrutural francês, os discursos sobre ensino da filosofia e o silenciamento das filosofias periféricas são, pois, as quatro dobradas vergadas dessa pesquisa, condicionantes da produção de um modo de se relacionar e experienciar a filosofia. Estes, por sua vez, produzem regimes discursivos de verdade que, em maior ou menor grau, conduzem os processos de subjetivação docentes das estagiárias e dos estagiários, modelando e determinando modos de ser professora-estagiária e professor-estagiário de filosofia na UFSM.

Argumentamos que a trama discursiva que compõe o currículo do Curso de Licenciatura em Filosofia da UFSM herda, em grande medida, da tradição uspiana um modelo de ensinar e aprender filosofia, o qual assinala a centralidade no estudo da história da filosofia e do estudo estrutural dos textos filosóficos com vistas à compreensão de sua estrutura lógica interna e explicação dos conceitos, teses e teorias ali apresentadas. Essa questão é explicitada da seguinte maneira por uma estagiária em seu *Projeto de ECS*:

²⁶ Ver anexo B.

Há uma questão que é pouco discutida. A formação do professor de filosofia é, sobretudo, baseada em um modelo que visa preparar pesquisadores. Sua base descende, sobretudo, do modelo estruturalista, instalado no Brasil em 1934 pelos franceses fundadores da USP, daí também conhecido como modelo uspiano. Esse método tem sua origem na tradição historiográfica francesa, que privilegia a lógica interna do texto aplicada ao seu contexto histórico. O modelo uspiano analisa o texto de filosofia de forma historiográfica, sem deixar escapar uma vírgula que possa ser interpretada. Esses profissionais passam por uma formação que ensina saber sobre filosofia. Ora, especialistas do saber histórico da filosofia jamais poderão ensinar, instigar ou provocar o filosofar, quando apoiados apenas pelo método estruturalista. (PROJETO DE ECS, 2015).

Tomamos, então, o currículo como um efeito do “[...] método uspiano na consolidação do processo de institucionalização da filosofia como conteúdo acadêmico em nosso país” (TOMAZETTI; MARÇAL, 2015 p. 49).

A prática historiográfica nos cursos de Filosofia fez tradição no Brasil com a criação do modelo universitário, do qual a Universidade de São Paulo (USP) foi pioneira, em 1934. O surgimento dessa concepção está materializado no Anuário da Faculdade de Filosofia, de 1934-1935, no texto “O Ensino de Filosofia: suas diretrizes”, escrito pelo professor Jean Maugüe. O *Anuário* é considerado a “certidão de nascimento” do Departamento de Filosofia da USP e, mais amplamente, de uma forma de ensinar e aprender filosofia no Brasil. (TOMAZETTI; MARÇAL; 2015 p. 50).

O “nascimento”, na USP, de um modo de ensinar e aprender filosofia constrói um regime de verdade quanto à maneira pela qual devemos experienciar e nos relacionar com a filosofia. Utilizando o vocabulário de Michel Foucault, dizemos que os discursos que sustentam essa determinada forma de pensar e fazer filosofia atravessam o currículo de nosso curso conduzindo práticas e produzindo assujeitamentos sobre modos de compreender e realizar experiências filosóficas. Argumentamos que esse tipo de relação com o filosófico está silenciando o ato inventivo, criativo e produtor de conceitos, justamente “[...] a condição inerente à atividade do filósofo: a criação conceitual, o nascimento do novo” (GALLINA, 2004, p. 361).

Conforme explicitam Tomazetti e Marçal (2015, p. 51) esse modo de se relacionar com a filosofia, ao qual somos conduzidos, refere-se à herança das ideias de Victor Goldschmidt²⁷ e Martial Guérault, que são trazidas para a USP, entre outros, pelo professor Oswald Porchat Pereira, as quais definem um modo muito peculiar de fazer filosofia, que tem em seu cerne os textos *Tempo Histórico e Tempo Lógico na interpretação dos sistemas*

²⁷ Victor Goldschmidt não foi professor do Departamento de Filosofia da USP, contudo, foi professor na Université de Rennes, de vários dos professores que constituíram “a nova feição filosófica” (CORDEIRO, 2007, p. 154) que se instituiu neste departamento ultramar.

filosóficos (1963) de Goldschmidt, e *Le problème de l'histoire de philosophie* (s/d) de Guérout²⁸.

Esses textos, portanto, constituíram “[...] um método para estudar e aprender filosofia nos trópicos” (TOMAZETTI; MARÇAL, 2015, p. 52). Focando-se na exigência da leitura estrutural dos textos filosóficos, buscando a explicitação de seus encadeamentos lógicos, possibilitaram que as universidades de filosofia no Brasil tomassem “[...] o estudo da filosofia pela sua história” (idem, p. 53).

Denilson Cordeiro (2008, p. 134), escreve que a experiência do primeiro ano da missão francesa na USP desencadeou a necessidade de rever concepções e reestruturar balizas seguras e mais adequadas para orientar o trabalho com a filosofia no Brasil. Nascendo daí o texto considerado a certidão de nascimento do Departamento de Filosofia uspiano e de um modo geral, do ensino da filosofia no Brasil: *O ensino da filosofia e suas diretrizes*, de Jean Maugué.

Nas linhas iniciais desse texto, Maugué, expressa que o objetivo dessas diretrizes era “[...] procurar fixar as condições do ensino filosófico na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo”. Tais condições vieram a criar modos de estudar e fazer filosofia no além mar. As considerações de Maugué, “nas diretrizes” são condensadas por ele, ao final do texto, em cinco providências, sendo elas:

1. O ensino da Filosofia deve ser pessoal, tanto da parte do professor como parte dos estudantes. Pede-se ao professor reflexões que empenhem a sua responsabilidade intelectual. Seria de desejar que pedisse aos estudantes um pouco mais de personalidade;
2. A personalidade do estudante forma-se na atenção dada às lições, sobretudo na reflexão, e mais ainda, pela leitura lenta, contínua e meditada;
3. A leitura deve ser uma regra de vida para o estudante. Ele não deve ler naturalmente senão os bons autores. É mais seguro ler aqueles que a tradição já consagrou. A filosofia começa com o conhecimento dos clássicos;
4. A história da filosofia deve ter, no Brasil, um lugar primordial. Ela pode ser ensinada, seguindo métodos rigorosos e perfeitamente modernos. Não há presente sem o conhecimento da vida passada;
5. Enfim, o futuro da Filosofia no Brasil depende da cultura que o estudante tiver adquirido anteriormente. A filosofia, segundo uma concepção da República, de Platão, nada mais é que o coroamento de um ensino harmônico e completo. (MAUGÜÉ, 1954, p. 234).

Posto isso,

As gerações seguintes de professores franceses encontraram, por assim dizer, com as providências de Jean Maugué para o ensino e desenvolvimento dos estudos e pesquisas de filosofia no Brasil, “o campo lavrado, a casa arrumada, a mesa posta

²⁸ A propósito desse assunto ver “Um departamento francês de ultramar: Estudos sobre a formação da cultura filosófica uspiana” (1994) de Paulo Eduardo Arantes.

com cada coisa em seu lugar”. Era o caso agora de fazer a missão continuar. (CORDEIRO, 2008, p. 166).

Já para Martial Guérout o método estrutural na leitura de textos filosóficos deve considerar os dois momentos que a filosofia possui, a saber: 1) reforma do entendimento; 2) funcionamento de novas estruturas²⁹. Ele desenvolverá uma concepção de método para análise de textos filosóficos que considerem esses dois momentos. Assim, em seu texto *Logica, arquitetônica e estrutura constitutivas dos sistemas filosóficos*, Guérout procura responder a seguinte problemática: de que forma é possível apreender filosofia? A sua tese é de que é possível apreender a filosofia apenas através da análise das estruturas do sistema que compõe o texto filosófico e das suas imbricações. A fim de demonstrar os passos necessários ao método de análise estrutural de textos filosóficos, desenvolve quatro argumentos: I. filosofia como problemática e sistemática; II. a lógica como método; III. a pluralidade das lógicas nos sistemas filosóficos; e IV. a arquitetônica nos sistemas filosóficos.

De acordo com Guérout “[...] todas as grandes doutrinas podem se caracterizar a partir de problemas” (2007, p. 235) e na tentativa de solucionar a problemática levantada, os filósofos:

[...] devem utilizar de argumentos lógicos. A técnica de toda filosofia é sempre um método de essência lógica e construtiva, visando ao mesmo tempo à intelecção de um problema e a instauração de uma verdade considerada como demonstrável direta ou indiretamente. (GUÉROULT, 2007, p. 237).

A lógica consiste no elemento de validação e constituição da filosofia. Isso significa dizer que é a lógica que põe validade ao discurso filosófico. Contudo, cada filosofia possui a sua lógica interna a qual é garantida pelo estatuto teórico empreendido pelo filósofo: “[...] há tantas ciências especiais quanto há filosofias diferentes e, conseqüentemente, não há uma lógica de toda filosofia, mas tantas lógicas quantas filosofias houver” (GUÉROULT, 2007, p. 242).

Cada filosofia, portanto, encerra em si mesma uma estrutura própria. Nesse sentido, todas possuem em comum um discurso, seja ele implícito ou explícito, quanto ao seu método. E para demonstrar como estabelecer combinações entre diferentes sistemas filosóficos, Guérout apresenta a necessidade de uma arquitetônica.

²⁹ O primeiro momento, reforma do entendimento, diz respeito ao momento em que um filósofo levanta um problema e a partir dele propõe uma teoria a qual é feita sempre desde conceitos e sistematizações com vistas à busca de universalidades, baseando-se nos princípios da lógica. O segundo momento, funcionamento de novas estruturas, se caracteriza pelo movimento em que o filósofo busca estabelecer à sua teoria um princípio de totalidade com progressão das noções que articula e das conexões que estabelece entre a filosofia e outras áreas.

[...] todo sistema filosófico resultará na arquetônica, já que é uma totalidade que coordena, no interior de seu conceito, o conjunto de suas noções fundamentais, de seus problemas e de suas soluções. A diversidade e a heterogeneidade das regiões (conhecimento, ciências, arte, religiões, direito, moral, etc), que uma filosofia deve abarcar em seu problema total, não lhe permitem se desenvolver em apenas uma única série. (GUÉROULT, 2007, p. 245).

Com isso Guérout afirma que um sistema filosófico pode ser apreendido se e somente se analisamos a sua estrutura constitutiva, a qual é formada por quatro elementos, a saber, problema-conceito-teoria; sistema; lógica e arquetônica. O método capaz de apreender a filosofia, portanto, se caracteriza pela análise estrutural de textos filosóficos.

A passagem para este outro mundo a cada vez diferente para o qual nos convida a cada filosofia só se realiza pelo desencadeamento efetivo de processos intelectuais que determinam sua construção ao mesmo tempo em que desenvolvem sua visão. Negligencia-los, para se limitar a expor assertoricamente seu conteúdo doutrinário e considera-lo como uma coleção de dogmas é se fechar o acesso a esses mundos; é imaginar que possamos narrar uma filosofia, o que seria tão absurdo quanto querer narrar um poema ou narrar a geometria. (GUÉROULT, 2007, p. 246).

Victor Goldschmidt em seu texto *Tempo Lógico e Tempo Histórico na interpretação dos sistemas filosóficos*, publicado em 1963 no Brasil na obra *A religião de Platão*, procura responder ao seguinte problema: qual é o método mais filosófico na interpretação dos sistemas filosóficos? Chegando a conclusão de que o método mais adequado é o método dogmático estrutural. Esse método corresponde a uma metodologia de exposição e exegese de um discurso filosófico visando, sobretudo, a explicitação do tempo lógico do texto.

Para chegar nessa compreensão, Goldschmidt percorre um caminho em que distingue duas formas de interpretação no processo de exegese de um texto filosófico, sendo elas, o método genético e o método dogmático, com o objetivo de definir um método que seja concomitantemente rigoroso científica e filosoficamente no exercício exegetico de textos filosóficos.

O método dogmático requer que o interprete aceite os dogmas como verdadeiros, não sendo necessário que faça a separação entre palavra (léxis) e crença, adotando assim uma postura de interrogar o sistema quanto a sua verdade, perguntando pelas razões em que veio a se consolidar. Já no método genético, os dogmas são considerados como efeitos de um tempo histórico e a postura que o interprete deve adotar, neste caso, é a de ir em busca das causas desses efeitos. Nesse sentido, refere-se ao tempo histórico do texto enquanto o dogmático diz respeito ao seu tempo lógico.

O método estrutural dogmático para Goldschmidt:

[...] examinando um sistema sobre sua verdade, subtraí-o ao tempo; as contradições que é levado a constatar no interior de um sistema ou na anarquia dos sistemas sucessivos, provêm, precisamente de que todas as teses de uma doutrina e de todas as doutrinas pretendem ser conjuntamente verdadeiras ao mesmo tempo. (GOLDSCHMIDT, 1963, p. 140).

O tempo histórico de um texto, de acordo com seu pensamento, não estrutura a filosofia. É a partir da/na temporalidade lógica, que ela se estrutura. Por isso, para Goldschmidt, a interpretação de um sistema filosófico reside na explicação de seu discurso, pois, “[...] o essencial na filosofia é uma certa estrutura [...] jamais separar as teses dos movimentos que as produziram. [...] não reduzir a força desse movimento a sua fase embrionária, nem em sugerir, por imagens, uma interpretação que o filósofo julgou dever formular em razões (GOLDSCHMIDT, 1963, p. 140).

Para ele, a prática de análise estrutural em filosofia é o método que assegura a coerência dos argumentos e a preservação de sua unidade lógica:

Os movimentos do pensamento filosófico estão inscritos na estrutura da obra, nada mais sendo esta estrutura, inversamente, que as articulações do método em ato; mais exatamente: é uma mesma estrutura que se constrói ao longo da progressão metódica e que, uma vez terminada, define a arquitetura da obra. (GOLDSCHMIDT, 1963, p. 143).

O interprete deve, portanto, seguir um caminho de progressão descobrindo em primeiro lugar o método que o filósofo utilizou para escrever o texto, passando, após isso, para análise das estruturas lógicas internas do texto até chegar ao seu acabamento e constatar a sua arquitetônica. Seguir esse método é seguir o tempo lógico do texto.

[...] repor os sistemas de um tempo lógico é compreender sua independência, relativa, mas talvez essencial, em relação aos outros tempos em que pesquisas genéticas os encadeiam. A história dos fatos econômicos e políticos, a história das ciências, a história das ideias gerais (que são as de ninguém) fornecessem um quadro cômodo, talvez indispensável, em todo caso, não filosófico para exposição das filosofias. (GOLDSCHMIDT, 1963, p. 145).

Para Goldschmidt, o interprete deve ter responsabilidade com a tradição filosófica, de modo que, na arquitetônica não venha aparecer obras senão aquelas que a tradição consagrou como cânone, entendidas por ele como “obras assumidas” pela tradição e, portanto, devem ser essas também assumidas pelo tempo lógico e não outras.

Seja qual for o valor dos inéditos, eles não são, enquanto concebidos num tempo unicamente vívido, construídos num tempo lógico, que é o único a permitir o exercício da responsabilidade filosófica. Notas preparatórias onde o pensamento se experimenta e se lança, sem ainda determinar-se, são léxis sem crença e, filosoficamente irresponsáveis; elas não podem prevalecer contra a obra, para corrigi-la, prolonga-la, ou coroá-la, muito frequentemente, não servem senão para governa-la, e deste modo falseá-la. (GOLDSCHMIDT, 1963, p. 146).

O autor pretende com seu texto, construir um método de interpretação dos sistemas filosóficos que possuam rigor científico e filosófico em igual proporção. Disso surge a necessidade do intérprete se envolver com a compreensão do tempo lógico de uma obra filosófica. A técnica para tal se constitui em treze teses:

- I. O ofício de intérprete não pode consistir em reduzir à força o desenvolvimento da obra à sua fase embrionária, nem em sugerir por imagens, o que o filósofo julgou dever formular em razões.
- II. O intérprete se coloca acima do sistema e, em relação filósofo, ao invés de adotar primeiramente a atitude do discípulo, faz-se analista, médico e confessor.
- III. É preciso estudar a “estrutura do comportamento” da obra e referir cada asserção a seu movimento produtor, o que significa, finalmente, referir a doutrina ao método.
- IV. A principal tarefa do intérprete é restituir a unidade indissolúvel do pensamento que inventa teses praticando um método. Nunca, portanto, separar o método de exposição de método de descoberta.
- V. Nunca ceder a ilusão retrograda de que uma doutrina pode pré-existir à sua exposição, como um conjunto de verdades inteiramente constituídas e indiferentes a seu modo de explicitação.
- VI. O intérprete deverá admitir um tempo lógico cristalizado na estrutura da obra, ao modo do tempo musical na partitura.
- VII. A apreensão do tempo lógico onde se desenvolve o método independe da magnitude de tempo físico necessário.
- VIII. A interpretação poderá ser científica e, por isso supor um devir, mas dede que seja interior ao sistema;
- IX. A verdade nunca é dada em bloco e de uma só vez, mas sucessiva e progressivamente, em tempos e níveis diferentes.
- X. Nunca tentar medir a coerência de um sistema pela concordância, efetuada num presente eterno, dos dogmas que o compõem.
- XI. É vão todo o esforço filosófico que busque por uma intuição única e total, estabelecendo-se também ela, na eternidade.
- XII. O que mede a coerência de um sistema e seu acordo com o real, não é o princípio de não contradição, mas a responsabilidade filosófica do autor.
- XIII. **O que é essencial num pensamento filosófico é uma certa estrutura.** (CORDEIRO, 2008, p. 157-158, grifo nosso).

Tendo isso em vista, o texto de Goldschmidt³⁰ veio reconhecer, formalizar e legitimar a instauração e exigência de procedimentos propedêuticos necessários sem os quais não se poderia reivindicar o rigor e a elevada qualidade do trabalho, da alta voltagem intelectual equiparável a qualquer departamento mundial de filosofia (CORDEIRO, 2008, p. 155).

Se o texto de Maugüé tinha sido escrito exclusivamente para o caso brasileiro, os encaminhamentos extraídos das discussões estabelecidas nos artigos de Goldschmidt e Guérout foram garimpados e adotados como método pelos professores, pesquisadores e estudantes brasileiros. (CORDEIRO, 2008, p. 256).

Desse modo, Guérout e Goldschmidt complementam, no sentido metodológico, a missão de Jean Maugüé na Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo

³⁰ “Até hoje as recomendações e considerações de Goldschmidt orientam as novas gerações do árduo e indispensável exercício formativo que a leitura estrutural dos clássicos fornece e são exigências de primeira ordem em grande parte dos departamentos brasileiros de Filosofia” (CORDEIRO, 2008, p. 161).

(CORDEIRO, 2008, 165). Julio Cabrera, em seu livro *Diário de um Filósofo no Brasil* (2013), ao tratar da questão sobre haver alguma “Filosofia no Brasil” constata que antes da missão francesa na USP havia em nosso país “[...] filósofos sem filosofia, ou seja, pensadores que exerceram o ato singular do filosofar, mas que em sua grande maioria, não conseguiram escrever obras à altura de sua atitude filosófica” (p. 44). Ao passo que, após a missão francesa acontece à situação inversa: “a de filosofia sem filósofos”. Com isso o autor chama atenção para o ambiente que se criou em nosso país “[...] de elaboração competente e até brilhante de trabalhos filosóficos mas sem aquela atitude filosófica singular de primeira pessoa que sempre caracterizou o verdadeiro pensador” (p. 44).

Em nosso entendimento, essas diretrizes que postulam o fazer filosófico como atividade de análise estrutural de textos clássicos, se constituem como um regime de verdade, que a partir da circulação de seus discursos, ainda hoje, em maior ou menor grau, povoam os territórios do ensinar e aprender filosofia no Brasil. Elas se constituem como regimes discursivos de verdade que a partir da criação de uma espécie de “sociedade do discurso filosófico” põe em jogo um sistema de procedimentos e técnicas ordenados para a produção, circulação, distribuição e validação sobre o que significa estar no verdadeiro do discurso filosófico e do filosofar. Conforme Foucault:

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como sancionam uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (2010, p. 12).

O caminho foi dado e nós, como boas seguidoras e seguidores, o seguimos. Contudo, queremos nos perguntar: durante a realização do ECS em filosofia, levando em consideração a experiência em sala de aula e o contato direto com alunas/os do Ensino Médio, o que farão as professoras-estagiárias e os professores-estagiários? Continuarão a seguir esses caminhos? Encontrarão outros? Como, a partir dessa experiência docente, pensam suas práticas de ensino e a formação que receberam? Com a finalidade de responder essas perguntas, apresentaremos alguns fragmentos de seus *Projetos e Relatórios de Estágio*.

Na sequência, temos o relato de uma estagiária sobre a dificuldade para dar seguimento as suas aulas justamente por seus estudantes não possuírem certas habilidades de leitura e análise lógica da linguagem:

Os critérios que considero essenciais para o bom desenvolvimento de uma aula são o dinamismo e o pragmatismo, além de algo específico da filosofia: a leitura de textos clássicos. Não penso ser possível um ensino de filosofia sem a leitura dos textos filosóficos, onde o conhecimento de lógica ocupa um papel central. Mas nisto tenho bastante dificuldades, pois, os alunos não tem o hábito da leitura e nem possuem entendimentos básicos de lógica informal, o que dificulta o bom rendimento da aula. E justamente por não terem o hábito da leitura e conhecimentos lógicos, não conseguem interpretar o texto filosófico, parecendo isso ser algo intransponível. (RELATÓRIO DE ECS, 2008).

O que queremos nos perguntar é o que acontece quando esse caminho, a partir do endereçamento de uma ordem formativa, se transporta para as práticas de aprender e ensinar filosofia? O que nos aparece, segundo as concepções de ensino de filosofia, aula de filosofia e filosofia apresentadas pelas estagiárias e pelos estagiários em seus *Projetos e Relatórios de ECS*, por um lado, é a compreensão de que é impreterível que os estudantes do Ensino Médio tenham boas noções de lógica para que compreendam como a filosofia se orienta e opera. Por outro lado, aparece o entendimento da necessidade do conhecimento da história da filosofia, seja ela tomada como centro ou como referencial, nas aulas. A presença constante desses dois elementos, a nosso ver, dizem do terreno em que a filosofia foi preparada e apresentada para as/os estudantes em seu percurso formativo.

Não negamos a importância da lógica como uma ferramenta potente para a leitura e compreensão dos textos filosóficos e para a construção de uma escrita em que se apresentem argumentos e conceitos com certa clareza e justificação. O ponto que queremos evocar trata de olhar para como a lógica está sendo pensada no ensino da filosofia na escola básica. Qual posição esse saber ocupa? Entende-se a lógica como um instrumento de trabalho da filosofia? Como uma ferramenta para o filosofar? Como base de toda filosofia? Indo um pouco mais longe, onde as respostas a essas perguntas podem nos levar? Ou ainda, o que nos conduziu e possibilitou que oferecêssemos as respostas que oferecemos?

Chamou-nos atenção que a maioria das estagiárias e dos estagiários produziram unidades de lógica em seus planos de ensino. Inclusive, aqueles que fariam estágio no primeiro ano do Ensino Médio, onde a filosofia é ainda uma estrangeira e, portanto, cabe à professora-estagiária/o apresentá-la aos estudantes. As/os estagiárias/os em sua grande maioria optaram por começar as aulas com a unidade didática de lógica e não com introdução à filosofia, ou qualquer outro tema, por exemplo.

Penso que é fundamental para uma aula a abordagem de um texto filosófico, o que nos leva ao problema de como ele será tratado e qual o seu papel na aula. Para mim, o trabalho da análise textual não pode reduzir-se a exegese, à compreensão pela compreensão, contudo, o trato a partir da lógica é necessário e essencial. Em suma, objetivo a partir de um recorte da História da Filosofia por problemas, selecionar textos e autores e construir condições para que aconteça o espaço comum de pensamento, no qual “possa irromper o pensar do outro” (CERLETTI, 2008, p. 11) que só é possível num ambiente dialógico e de contato com o pensamento filosófico já constituído na História da Filosofia, cujo acesso dá-se através da leitura em filosofia. (PROJETO DE ECS, 2013).

Em relação aos conteúdos penso que no primeiro ano deveria se começar ensinando algumas noções de lógica informal para entendermos melhor a nossa forma de pensar com os dados, informações ou conteúdos, trabalhados em aula ou no cotidiano. (PROJETO DE ECS, 2013).

A filosofia possui um campo de conceitos e operações que lhe são próprios (ROCHA, 2004, p.17). A lógica constitui o campo próprio da filosofia, visto que, trata especificamente da argumentação (ainda que passe por distinções de formas discursivas, lógica formal e informal, retórica, etc); De tal modo, compreendo que é impossível existir um ensino da filosofia no ensino médio sem que se ofereça, primeiramente aos estudantes, uma boa noção de lógica. Mais que um instrumento filosófico, é ela quem garante uma organização rigorosa do pensamento, bem como, estruturas básicas para que se compreendam os textos clássicos e a partir disso se construa uma escrita em filosofia. (PROJETO DE ECS, 2014).

Existe uma certa predisposição à compreensão de que se as/os estudantes do ensino médio não compreendem lógica, logo não compreenderão a filosofia. Contudo, se a redução da filosofia à lógica fosse levada ao cabo, isso faria com que o ensino da filosofia na escola básica nascesse natimorto. Contudo, se por um lado, durante o planejamento do ECS, na produção dos *Projetos*, as estagiárias e os estagiários apresentam a importância da lógica para o estabelecimento das bases do pensar filosófico, por outro lado, não são poucos os casos relatados nos *Relatórios*, sobre como precisaram abandonar suas unidades de lógica e tratar de outros temas dada a dificuldade das/dos estudantes se interessarem pelo assunto e reclamarem que a filosofia era uma “matéria muito chata e que parecia não ter sentido”³¹.

Concordaremos uma vez mais com o professor Julio Cabrera (2013) que a lógica entendida como instrumento de análise conceitual filosófica tem em suas introduções iniciais a característica mais evidente da “monotonia” (p. 98). O autor argumenta que todas as introduções à lógica parecem seguir o mesmo esquema:

³¹ Frase dita por um aluno a um estagiário durante uma aula de lógica. Com base no relato da fala desse aluno, o estagiário resolveu abandonar a unidade de lógica e adentrar na unidade de ética. O que, segundo ele, foi muito mais produtivo e proveitoso.

[...] capítulos iniciais sobre a noção de lógica e de argumento, esclarecimentos acerca de distinções essenciais, como verdade e validez, uso e menção, etc., algumas noções de teoria de conjuntos, algumas informações sobre a história oficial da lógica, o cálculo de sentenças, tabelas da verdade, o cálculo de predicados de primeira ordem, a dedução, e capítulos finais sobre o sistema de identidade, algo de metalógica, talvez alguma coisa sobre sistemas não clássicos ou aplicações da lógica na ciência e/ou na linguagem comum. Variados tipos de exercícios. (CABRERA, 2013, p. 98).

Outra vez, gostaríamos de destacar que não negamos a importância e potencialidade do ensino da lógica no ensino médio. Acreditamos que ela se torne problemática em relação aos usos que fazemos dela. Por certo, auxilia o nosso pensamento a pensar com métodos e compreender sistemas de crenças, sejam estes presentes nos textos clássicos ou nos nossos sistemas próprios de construção de crenças e atribuição de sentido e significado às coisas do mundo e da vida.

Ao ler os *Relatórios* das estagiárias e dos estagiários, percebemos a conclusão de um mesmo sentimento ao relatarmos os fracassos ou sucessos com o ensino da lógica: no fundo o que se buscava com esse ensino era a construção de um aluno exegeta e a formação de bons leitores em filosofia. Contudo, isso levaria a uma contradição interna. Pois, ao passo que se almeja um ensino de filosofia que possibilite o filosofar em sala de aula, manter a centralidade na compreensão exegetica, não estaria nos afastando lentamente dessa atividade experiencial?

O estudante do ensino médio não consegue compreender a importância que a lógica desenvolve para a construção do pensamento filosófico. Particularmente tenho pensado que seja injusto iniciar cobrando este tipo de entendimento deste estudante que nunca antes teve contato com a filosofia. Pra ser sincero, nem mesmo nós que estamos concluindo a graduação em filosofia conseguimos ser otimistas quando estamos estudando lógica. Após tanta insistência com a lógica, conclui que ela em vez de munir o pensamento dos estudantes de argumentos, estava fazendo o movimento reverso ceifando o pensamento e esvaziando a filosofia de sentido em cada aula. (RELATÓRIO DE ECS, 2016).

Aprendemos, com a formação consolidada no Departamento de Filosofia da USP, a proporcionar uma formação endereçada ao senso crítico e histórico das arquitetônicas do pensamento filosófico. Recebemos também essa formação. Mas e agora? É hora de entrarmos em cena em sala de aula. Quais caminhos iremos seguir? Com base nesses questionamentos, entraremos em outro ponto importante, que tem seus pontos de aparecimento também nessa ordem formativa estruturalista: a história da filosofia.

Absolutamente todos os *Projetos* e *Relatórios* contêm extensas partes para tratar da problemática da presença da história da filosofia na condução das aulas. Alguns se apresentam como delatores, outros como defensores. Mas há, em especial, o consenso da

utilização da história da filosofia como referencial, como garantia para o bom desenvolvimento de uma aula.

Leopoldo e Silva, em seu texto *História da filosofia: centro ou referencial* (1986a), busca situar a história da filosofia numa posição agradável e adequada frente à reconciliação do famigerado embate Kant ou Hegel: se ensina a filosofia ou se ensina a filosofar? Uma vez reconciliados, isto é, a partir do entendimento de que não se ensina uma ou outra coisa, mas sim as duas, que posição e papel ocuparia e desenvolveria, então, a história da filosofia nesses processos de ensino?

Ao defender a história da filosofia como referencial e não mais como centro, Leopoldo e Silva (1986a), apaziguou os ânimos, em certa medida, na disputa entre uma tradição de pensamento pautada no conhecimento historiográfico e uma vertente de pensamento endereçada a deletar os malefícios dessa tradição ao ensino de filosofia para e com os jovens. Acalmaram-se os ânimos e tudo supostamente passou a ocorrer bem: nem extinta e nem ocupando centralidade, a história da filosofia tem seu lugar rarefeito.

Contudo, do ponto de vista das práticas de aprender e ensinar filosofia, a história parece não navegar em mares tão tranquilos. O seu lugar, o seu papel, o modo como deve ser trabalhada na escola ainda é motivo de muita dúvida e de muita discussão. A fim de explicitar isso, traremos novamente alguns fragmentos, conforme se segue:

A possível obrigatoriedade da filosofia no Ensino Médio está gerando a comercialização da disciplina, o que é condenado por praticamente todos os pensadores. Se tornando obrigatória, obriga o aluno de ensino médio a estudá-la, o que na maioria das vezes gera repúdio e total desinteresse destes em relação ao conteúdo. Nesse momento é testada a capacidade do professor de filosofia de retirar o caráter de obrigatório e mostrar a necessidade do aprendizado da história da filosofia. (PROJETO DE ECS, 2007).

Muitas mudanças ocorrem na maneira como conduzo cada aula, pois toda a didática que está sendo desenvolvida é de caráter experimental. Portanto, muitos planos que fiz no início foram abandonados, como trabalhar história da filosofia por exemplo. Foi a maneira que eu aprendi filosofia na graduação, mas na escola não dá certo. Os alunos não entendem e é visível que é algo entediante. Diante disso, tenho introduzido outros elementos, como uma maior aproximação dos temas ao cotidiano dos alunos e um ensino não linear e mais vinculado a problemas filosóficos. (RELATÓRIO DE ECS, 2007).

Os fragmentos acima expostos denotam a mudança de entendimento de um estagiário sobre a posição da história da filosofia em suas aulas. Em um primeiro momento, constata-se que o sentido da presença da filosofia na escola se dá a partir do conhecimento que ela oferece

sobre sua história. Na conclusão do ECS, ao apresentar seu *Relatório*, esse professor-estagiário argumenta que o trabalho com a história da filosofia não dá conta dos anseios dos jovens do ensino médio, nesse sentido, optou por pensar um ensino de filosofia menos calcado na história e mais conectado com a realidade de seus alunos, desenvolvendo os conteúdos a partir de temas e problemas.

Neste outro caso, ao elaborar os objetivos de ECS, percebemos a recusa de uma estagiária de tomar a filosofia pela sua história, conforme esta lhe foi apresentada em seu processo formativo:

Ao pensar no Projeto de ECS, tinha muitas dúvidas e incertezas, mas ao menos uma coisa me era muito clara: não reproduzir o modo de aula da graduação, ou ainda, tratar a filosofia como ela foi tratada durante minha formação. Isto é, fazer um minicurso de história da filosofia. (PROJETO DE ECS, 2009).

Em destaque apontamos duas posições opostas a respeito do arranjo da história da filosofia nas aulas no ensino médio:

Tendo em vista, minha formação durante a graduação, entendia que uma proposta metodológica ideal seria a aula expositiva simples fundada sobre a história da filosofia, tendo como protagonistas das exposições seus grandes autores e seus grandes temas. Contudo, ao entrar em contato com a turma em que realizei o Estágio, ainda nas observações, um novo horizonte foi apontado e essa metodologia supostamente ideal teve de ser replanejada. Fui aos poucos me sentindo apto a pensar possibilitar um ensino de filosofia onde os alunos pudessem ir ao encontro do filosofar mais do que conhecessem a história da filosofia. (RELATÓRIO ECS, 2012).

É sempre importante ter em mente que aquilo que norteia a aula de filosofia é o conhecimento em História da Filosofia. Para que possamos avançar num ensino que se pautar por temas e problemas é necessário, em primeira instância, que se crie um ambiente de familiaridade dos alunos com a história da filosofia. É interessante e perfeitamente razoável para nós, que cursamos uma graduação em filosofia, pensar em temas e problemas, mas para os estudantes de ensino médio que não possuem o aparato da história, percebo, ser bastante confuso e difícil que se orientem por temas e problemas. (PROJETO DE ECS, 2010).

Parece-nos evidente o embate de forças concorrendo na produção de subjetividades das professoras-estagiárias e professores-estagiários em filosofia. Por um lado, a defesa da história da filosofia como base para o desenvolvimento dos conteúdos de nossa disciplina em sala de aula, diz da herança de uma tradição formativa. Por outro, o deslocamento dessa necessidade é apresentado a partir do entendimento possibilitado pelos discursos presentes na literatura sobre o ensino da filosofia, os quais enfatizam a importância de se conectar os

saberes de nossa disciplina com a realidade das/dos estudantes, com vistas a proporcionar-lhes experiências filosóficas, isto é, o filosofar.

Tendo isso em nosso horizonte, nos perguntamos sobre as escolhas e renúncias que uma licencianda e um licenciando são conduzidas/os a fazer em seus processos de formação docente. Pois, como ainda é possível que se conceba e se persista em um ensino de filosofia que faça sentido na vida das/dos jovens, num contexto de formação docente, em que justamente a filosofia (na esteira de uma tradição formativa estruturalista) é cada vez mais desprovida de sentido e o filosofar cada vez menos conectado com o sujeito em formação? É nesse ponto que duas de nossas dobras de pesquisa, a herança do método estrutural francês e os discursos sobre ensino de filosofia³², se cruzam e se chocam. Em combate se confrontam e se constituem como forças que concorrem e se emaranham nos processos de subjetivação das futuras professoras e professores de filosofia formadas/os pela UFSM.

Também, tenho como objetivo manter-me no caminho que a literatura sobre ensino de filosofia aponta, a saber, a concepção da indissociabilidade entre o ensino e o filosofar, entre o pensado e o pensamento, a filosofia e o filosofar (embora durante a formação no curso, isto ocupe, infelizmente, o lugar de discussão apenas nas cadeiras de educação). É aí, nessa indissociabilidade, que reside a importância do contato dos alunos com os problemas da História da Filosofia, pois são problemas imanentes à existência humana que o filósofo coloca e é partindo deles que poderá acontecer o processo do filosofar. Com isso, uma das minhas tarefas (e difícil tarefa) como professor de filosofia será tentar fazer a mediação entre essa universalidade do questionamento filosófico e a experiência de mundo com que já chegam à escola os educandos e seus modos de compreensão, suas representações. Pois só assim a minha prática educativa não se tornará uma prática bancária, isto é, aquela que só se baseia na transferência de conteúdos, ignorando a atividade do educando no processo (PROJETO DE ECS, 2015).

³² O referencial teórico oferecido ao longo de nossa trajetória formativa na UFSM sobre o ensino de filosofia na escola básica, certamente se coloca como uma força potente e produtiva concorrendo na produção da subjetividade das futuras professoras e futuros professores. Dizemos isso, pois, essas literaturas trazem a tona toda uma problematização que mexem, por assim dizer, com as bases do método estruturalista. A partir de autores como Alejandro Cerletti (2009), Celso Favaretto (1991, 1993), Desidério Murcho (2005), Ester Maria Heuser (2010), Guillermo Obiols (2002), João Boavida (1996), Lídia Maria Rodrigo (2007, 2009), Marilena Chauí (2000), Renata Aspis (2004, 2009), Silvio Gallo (2000, 2009, 2012), Simone Gallina (2004) e Walter Kohan (2004) os estudantes tem em seu processo de formação uma convocação a pensar uma didática filosófica para o ensino de filosofia, com vistas a proporcionar experiências filosóficas aos seus sujeitos. Assim é imprescindível que a/o professora se entenda enquanto filósofa/o e persista em uma educação que compreenda as/os estudantes também como filósofos. Esse entendimento entra em contraste com a formação filosófica que privilegia o estudo exegético das arquitetônicas que constituem os discursos da filosofia ao longo de sua história. O ECS em filosofia faz com que essas duas forças fiquem face a face, pois, a professora-explicadora e o professor-explicador são chamados a se pensar como professora-filósofa e professor-filósofo, e agora?

Com relação aos conteúdos de filosofia, optamos por não adotar uma abordagem histórica da filosofia. Pensamos que esta abordagem torna, por demais, distante da realidade do aluno o contato com a filosofia. A ideia é que se possa aproximar cada um dos tópicos e dos temas trabalhados sem a obrigação de remeter-se obrigatoriamente à história da filosofia. Visamos através dessa perspectiva não encarcerar o aluno a opiniões que foram dadas por alguém em um determinado momento do pensamento ocidental, mas sim, fornecer as ferramentas para que estes possam pensar por si mesmos, na medida do possível (PROJETO DE ECS, 2014).

Os destaques da importância de se criar nos estudantes de ensino médio uma determinada relação com a história da filosofia, seja ela pensada como centro ou como referencial, denota a necessidade de um trato, um manejo filosófico que se pautar no trabalho das estagiárias e dos estagiários criar condições para que o aluno tome algum tipo de conhecimento sobre as arquitetônicas e sistematização dos diversos sistemas de pensamento que envolvem o discurso filosófico. Esse tipo de trabalho se traduz na compreensão da história da filosofia.

Parece ser questão já dada que a história da filosofia carrega consigo, além da apresentação da sistematicidade, a verdade histórica do discurso filosófico. Evidencia-se assim, que a familiaridade com a história irá demarcar as condições para que se entendam as formas de se organizar e se pensar o discurso filosófico. Assim, ela aparece como condição, se não suficiente ao menos necessária na condução da tão almejada experiência filosófica no ensino médio. Todavia, nos perguntamos sobre os benefícios e malefícios que essa esteira de pensamento coloca ao filosofar, considerando as condições que nossa disciplina vem ocupando nas escolas brasileiras: apertada entre uma disciplina e outra, com cinquenta minutos de aula uma vez por semana.

Estamos fortemente inclinados a acreditar que aliada à demasiada necessidade da compreensão da lógica, a história da filosofia no ensino médio, menos que apresentar uma abordagem histórica do pensamento das filósofas e filósofos, tem reforçado uma tradição de fazer e se relacionar com a filosofia, conforme já viemos dando pistas até aqui. Retomando algo que sublinhamos nas considerações iniciais desse trabalho, atravessá-la pela experiência do filosofar tem sido tarefa difícil.

Identificamos ainda uma terceira força concorrente no processo de subjetivação das estagiárias e dos estagiários no que concerne à questão do lugar da história da filosofia na aula de filosofia na escola básica. Trata-se da experiência docente a partir da inserção no ECS. Ao observar como as/os alunas/os se comportam em relação às suas aulas e que relação estabelecem com a disciplina, passam a questionar o ensino pautado pela historiografia. Vejamos alguns relatos:

Por seguir uma perspectiva histórica da filosofia, a tentativa de relacionar os conteúdos com questões atuais acaba não tendo frutos. Os alunos não percebem o real significado da filosofia na sala de aula e nem compreendem o que é exposto para eles. Acredito que isto ocorre devido ao fato de terem poucas aulas de filosofia, o que delimita o conteúdo a ser trabalhado, à forma como é tratada a história da filosofia (RELATÓRIO DE ECS, 2011).

A proposta que irá me guiar durante o ECS é fruto de muito esforço e reflexão a cerca dos conteúdos que irei tratar em sala de aula. Inicialmente me preocupei em não fugir do trabalho que a professora tem com os alunos. Acreditava que se não trabalhasse a história da filosofia como centro das aulas, causaria uma lacuna na formação destes estudantes. Por isso, por um longo tempo, procurei desenvolver uma metodologia que partisse da história da filosofia, e ao mesmo tempo não excluísse minha autonomia perante o que desejo abordar. Infelizmente esta tentativa foi em vão. A história da filosofia como tema central aparecia como limitadora do meu trabalho e processo de ensino e aprendizagem. A principal conclusão a que cheguei a partir deste esforço, é que se levasse a história da filosofia como tema central aos alunos, não estaria atuando de forma compatível com o que eu acredito ser um bom professor de filosofia (RELATÓRIO DE ECS, 2013).

Planejo ter como central em minhas aulas a história da filosofia. Fazendo uma comparação para explicar como pretendo proceder, pode-se dizer que tentarei ser como um professor de literatura filosófica. Em minha opinião isso é fundamental para se evitar que a aula de filosofia se transforme em uma simples troca de opiniões pouco fundamentadas. Gostaria que os alunos participassem das aulas, mas é preciso que sua argumentação seja bem elaborada. Para essa melhor argumentação, o melhor caminho é o conhecimento da tradição filosófica (PROJETO DE ECS, 2014).

Colocaremos, em relação a essa problemática, uma última questão, que de todo modo, não teremos fôlego para explorá-la nessa dissertação. Em todo caso, parece-nos uma pergunta relevante e fundamental. Por certo a história da filosofia aparece como um caráter propedêutico, mas, será que é assim mesmo que ela tem se materializado na escola? A verdade histórica tem nos dado condições de utilizá-la como meio para o diagnóstico do tempo presente, voltando-se contra ela e sacudindo algumas de suas afirmações e realizando afinal, experiências filosóficas?

Oswaldo Porchat Pereira em seu famoso *Discurso aos estudantes sobre a pesquisa em filosofia*, dirigido especialmente aos estudantes da USP em 1998, problematiza a formação uspiana, interrogando-se se essa formação não estaria, por certo, contribuindo para a morte dos impulsos filosóficos de seus estudantes. A conclusão a que ele chega, tomando como base a sua experiência enquanto professor da USP, é cirúrgica e apresenta um diagnóstico preciso e

ainda bastante atual sobre os efeitos dessa tradição formativa aos estudantes de filosofia no Brasil.

A atual geração dos professores de Filosofia da USP teve negadas todas as condições que propiciam uma boa iniciação à prática da Filosofia. Seus mestres, e eu sou um deles, lhe negaram todas, os prepararam apenas para que se tornassem bons historiadores da Filosofia. E eles assim se tornaram, o que é muito bom. Mas foram educados – ou deseducados – no temor malsão da criatividade filosófica, o que foi muito mau. (PORCHAT, 2018, p. 123).

Nesse sentido, entendemos que esse regime de verdade governa os sujeitos no tipo de relação que constituem com a filosofia, a qual, como se sugeriu no início dessa pesquisa, se caracteriza por uma relação de explicação de conceitos e de repetição. Assim, há uma fabricação de sujeitos que se conduzem a partir de uma determinada “função-filosofia”, que por sua vez, acaba por negligenciar e tornar menor os aspectos do filosofar. Deleuze e Guattari, (1992), ao enfatizarem o objetivo da filosofia como sendo a criação de conceitos, demonstram que:

[...] os conceitos não nos esperam inteiramente feitos, como corpos celestes. Não há céu para os conceitos. Eles devem ser inventados, fabricados, ou antes, criados, e não seriam nada sem assinatura daqueles que os criam. Nietzsche determinou a tarefa da filosofia quando escreveu: os filósofos não devem mais contentar-se em aceitar os conceitos que lhe são dados, para somente limpá-los e fazê-los reluzir, mas é necessário que eles comecem por fabricá-los, criá-los, afirmá-los... (1992, p. 12).

Inspirados na *Carta aberta aos jovens estudantes de Filosofia diante de uma grave decisão: o que preferes ser, um grande comentador ou um pequeno filósofo?* (2013), de Julio Cabrera, buscamos provocar problematizações sobre os modos de compreender o filosófico, o filosofar e a história da filosofia sob os quais inviabilizam filosofias e discursos que constroem e ou configuram “as infâncias do pensar” (KOHAN, 2003, p. 42), as filosofias periféricas, ou ainda, aquilo que chamaremos de uma filosofia *menor*. À luz do pensamento de Cabrera (2013, p. 79), identificamos que “[...] para uma situação melhorar é absolutamente indispensável ver que ela não está bem, perceber um hiato entre o que existe e o que poderia existir”. Assim, concordamos com o diagnóstico feito pelo autor ao afirmar que o problema mais grave da atual situação da filosofia no Brasil seja “[...] o fato de não se perceber problema algum, de achar que está tudo bem, que os muitos problemas existentes são todos internos a uma concepção de atividade filosófica que não merece ser criticada por ela mesma” (p. 79). Por isso, nos encontramos com os estudos foucaultianos e encontramos neles a oportunidade de contar uma história sobre a nossa história, isto é, uma história sobre como o saber filosófico vem sendo produzido no Curso de Licenciatura em Filosofia da UFSM e que tipo de sujeitos este saber produz.

Ao contar essa história não estamos querendo alçar uma grande crítica ao nosso curso, queremos deixar bem claro que não é disso que essa pesquisa se ocupa e nem com essa intenção que ela foi pensada. O que pretendemos é provocar alguns movimentos de problematização sobre uma tradição formativa que em nome da “filosofia institucional” afasta os sujeitos em formação da experiência do filosofar.

O que seria uma filosofia institucional? Cabrera (2013), magistralmente responde a essa pergunta descrevendo o cenário em que acontece a atividade filosófica nas universidades, de modo que aparentemente poderia soar ridícula a necessidade de se buscar alguma solução para o tipo de atividades que desenvolvem:

As universidades possuem seus cursos de Pós-Graduação em andamento, as fiscalizações institucionais funcionam a contento, os estudos são profundos e sérios, as habilitações são atribuídas criteriosamente. Aumenta o número de revistas especializadas e de procedimentos eletrônicos de rápido acesso às mesmas, os encontros nacionais de Filosofia proliferam e existe um amplo público interessado em questões filosóficas. Deixamos definitivamente para trás o diletantismo, a improvisação e a “Filosofia Frouxa”, para entrar na trilha da seriedade profissional e dos trabalhos gabaritados. Nenhum problema, e, portanto, nenhuma necessidade de solução. Solucionar o que se está tudo tão bem...? (CABRERA, 2013, p. 80).

O problema reside no fato de que “[...] os estudantes querem fazer mais do que isso [...] eles querem criar filosofia, querem ser filósofos” (CABRERA, 2013, p. 81). E é justamente essa atividade que ainda hoje, conforme aponta o autor, continua se considerando, na filosofia institucional, algo irresponsável, injustificado e confuso. “A filosofia institucional transformou a atividade filosófica numa série de movimentos automáticos e sem vida; num enorme aparato em que professores e estudantes aparecem submetidos a rotinas estáticas desprovidas de sentido” (CABRERA, 2013, p. 81).

No fragmento, que segue abaixo, encontramos a denuncia desse movimento automático e sem vida que se tornou a atividade filosófica institucionalizada.

Já é hora de praticar, de me colocar, finalmente, em uma situação de educação, exercendo o papel de professor estagiário. É hora de percorrer os corredores frios da máquina escolar. Em fim chego ao famigerado Estágio Curricular Supervisionado. Não foram poucas (ao longo desse tempo todo de graduação) as estórias remontando às desventuras de toda uma legião de acadêmicos oriundos da pseudo-licenciatura em Filosofia da UFSM. É o momento de colocar meu caótico percurso filosófico em xeque, é o momento de falar o que eu penso ser importante ser falado, é o momento de afirmar minha singularidade como estudante de filosofia e como possível professor de filosofia. É chegada a hora de fazer a minha crítica e de ensaiar as minhas rupturas (o que eu imaginei que se fizesse desde o início em um curso de licenciatura). Para o rapaz que entrou no curso por motivos não-profissionais, esse é o momento, talvez de tomar decisões importantes e verificar se me presto a cumprir a incumbência de filosofar com meus alunos dentro de uma instituição, o que não me desagradaria, embora o salário inglório. Para quem entrou no curso sem ao menos ter

noção do que significava a palavra licenciatura, eu até venho conseguindo compreender muitas coisas e diagnosticar muitas falhas neste curso que deveria afinal formar professores de filosofia. A licenciatura em filosofia na UFSM é muito teórica. O ato mesmo de dar aula, até agora, foi sempre muito mais objeto de reflexão e teorização do que algo encarado como uma prática. Ao longo das 14 disciplinas obrigatórias e 16 disciplinas complementares do curso, 03 (com exceção do estágio) trataram sobre o ensino da filosofia, propriamente dito. No caso das complementares, nenhuma nunca foi destinada a pensar o ensino ou a formação do professor de filosofia para atuar na escola básica. Precisamos esperar tanto, até o estágio? Refiro-me a falta de que faz um amplo debate e de sempre pautar as aulas, sejam quais forem as disciplinas, por um direcionamento que se volte para as problemáticas do ensino médio. Explico: uma verdadeira licenciatura, um curso forte que realmente prepare um professor de filosofia deveria desde seu primeiro semestre deixar claro que não será apenas de cunho propedêutico. Deveria estar atento para como trabalhar em sala de aula com introdução à filosofia, com lógica, com filosofia da linguagem, com a parte histórica e com todas as outras subdivisões da nossa disciplina. Essa crítica passa por uma necessidade de uma urgente reestruturação curricular, que não enfatize uma tradição cristalizada de pensamento de formato bacharelesco. Esse estado de coisas não nos demonstra algo? Sim! A endêmica descrença dos próprios professores no que se refere à escola básica. Cansei de ouvir de meus professores que o nosso futuro em filosofia só seria possível se direcionássemos esforços ao mestrado e ao doutorado. E, não se pesquisa sobre educação e ensino na filosofia. Ora, esta despolitização e total descompromisso da maioria de nossos professores para com a luta por uma educação de qualidade e para com o ensino da filosofia é alarmante. Eu não aceito. Eu penso também que todos esses doutores deveriam, pelo menos uma vez por mês, dar alguma aula no ensino médio, para que tenham um pouco de contato com a realidade escolar e que quem sabe assim entendam para quê afinal estão lecionando em uma licenciatura. Desçam de seus gabinetes, abandonem a sofisticação da academia e pisem de fato no chão de uma escola, para que se esboce dentro do nosso curso um direcionamento que nos coloque em uma perspectiva mais provedora de valor à profissão de professor. Talvez eu esteja aqui fazendo uma crítica rasa e desprovida do rigor de sentido, mas é o que penso. Não acho justo que todas as angustias e deficiências que saltam aos olhos neste momento final da formação recaiam sobre uma única professora, a qual, inclusive, trata de todas as disciplinas voltadas ao ensino e aprendizagem em filosofia. O debate sobre a licenciatura encontra-se em estado germinal na UFSM e muito se deve ao Programa PIBID, cujo nítido diferencial que agrega aos seus participantes coloca-os em vantagem em relação aos demais que só vão se preocupar com estes problemas no final do curso. Este diferencial na formação é o mote que faltava para que o debate ganhe outras proporções e para num futuro próximo possamos ter uma verdadeira licenciatura. Agradeço a professora Elisete pela imensurável contribuição que vem dando à minha formação, como ser humano principalmente. Agradeço à sua paciência, à sua escuta atenta e às inúmeras lições que nem sabe ter me ensinado, sobretudo, sobre não desistir. Agradeço aos outros professores deste departamento, que por bem ou por mal, foram contribuindo para que eu entendesse que tipo de professor eu quero e não quero ser. (PROJETO DE ECS, 2012).

Ainda sobre essa espécie de movimento automático e sem vida que vem se tornando a filosofia institucionalizada, Tomazetti e Benetti (2012) ao tratar dos impasses do ato de ensinar no estágio em filosofia, recorrem ao pensamento de Kronbauer (2008) para destacar o

caráter impessoal que as estagiárias e os estagiários manifestam ao justificar os conteúdos escolhidos para construir as unidades didáticas de suas aulas. É comum que

[...] usem expressões como “segundo Kant”, “segundo Descartes”, sem perceber que há uma implicação subjetiva necessária para a escolha deste ou daquele autor, desta ou daquela filosofia. Assim quando relata suas aulas, não mostram sua implicação subjetiva no processo de estágio, como se este fosse “uma atividade sem sujeito”. (KRONBAUER, 2008, p. 238 apud TOMAZETTI; BENETTI, 2012, p. 1031).

A manifestação desse modo impessoal de construção de aulas e escolhas de conteúdos demonstra, em alguma medida, a presença de relações de saber e poder na produção sobre verdades, sobre o que significa ensinar e aprender filosofia. Há uma produção de discursos, que por um lado, emerge da constituição dos saberes da didática em nossa cultura, e por outro lado, pelos efeitos do método estrutural, que castra a primeira pessoa, a autoria, determinando como filósofas/os àquelas/es que a tradição ocidental canonizou. Nesse sentido, que infâmia seria que nós, estudantes nos proclamássemos filósofas e filósofos?³³

O momento do ECS, portanto, é um espaço importante como contramovimento a essa cultura de formação filosófica tão “pura”. Visto que, nesse momento da formação as estagiárias e os estagiários são convocadas e convocados, a se experimentar como filósofas/os, revirando os efeitos dos fundamentos e fins fixados de antemão. Nem sempre os movimentos de romper com aquelas amarras tão cedo estabelecidas, acontecem. Contudo, nos últimos anos elas parecem acontecer com maior frequência.

Até aqui percorremos um caminho em que pretendemos demonstrar os efeitos discursivos do método estrutural francês no processo de constituição de subjetividades docentes. Desse modo, nos concentramos em investigar e problematizar o tipo de relação com a filosofia e com o filosófico que as estagiárias e os estagiários são conduzidas e conduzidos a ter, a partir de uma tradição formativa coordenada pelos princípios tecnofilosóficos da leitura interpretação e sistematização das arquitetônicas de textos clássicos.

³³ Sabemos que no campo da história da Didática, Cômênio tentou implantar no campo da educação a reforma pretendida por Bacon no domínio das ciências (AZANHA, 1992, p. 38 apud TOMAZETTI; BENETTI, 2012, p. 1033). Assim, para Cômênio, ensinar se restringia a aplicação de um método, capaz de ensinar tudo a todos ao mesmo tempo. Ainda que se fale em uma didática específica da filosofia, uma didática filosófica com vistas a proporcionar experiências filosóficas, tem sido tarefa difícil provocar deslocamentos na busca por métodos seguros que garantam o ensino e aprendizagem da lógica, da ética, da epistemologia, da filosofia política, etc. Isso decorre de uma formação que não permite erros, deslizes, desvios. Em nossas aulas ninguém fala, ninguém pergunta; todas/os atentas/os ao professor que explica. Criou-se no curso um ambiente em que perguntar significa expor a ignorância, e por incrível que pareça, contrariando o velho Sócrates, ninguém quer parecer ignorante num curso de filosofia. Por outro lado, ninguém se atreveria a se pensar como filósofos. Existe, portanto, um choque no momento de nossa formação filosófica em que entramos em contato com os textos de ensino de filosofia, nos quais há um chamamento para que ocupemos um entre-lugar, qual seja, professoras-filósofas/os.

Se, por um lado, herda-se essa tradição, reproduzindo um modo canônico e estrutural quanto à compreensão e ao trato da filosofia, por outro lado, as discursividades que emergem dos textos sobre ensino da filosofia, conclamam um outro tipo de formação. É sobre essa outra relação com a formação e com o filosófico que iremos tratar agora, situando, pois, a terceira dobra vergada dessa pesquisa.

Esses textos, muitos deles inspirados pela filosofia pós-estruturalista francesa que se inicia nos anos 1960, forçam as e os estudantes a pensar outros modos de estabelecer relações com os saberes filosóficos e com o filosofar. Neles se encontram sugestões e orientações que também produzem assujeitamentos nas/nos discentes. Dessa maneira, esses discursos também ocupam destaque no processo de constituição de subjetividades docentes. Por isso, endossamos que aquela tradição filosófica “pura”, embora identifiquemos que ocupa centralidade na ordem de um contexto formativo, não é hegemônica e sofre modificações, tensionamentos e rachaduras.

Posso afirmar que só me encontrei com o filosofar nas disciplinas didático-pedagógicas específicas da filosofia. Nessas disciplinas onde se pensa filosoficamente o ensino de filosofia, fui convidada a construir questionamentos junto com autores que me eram apresentados, além de poder também, conhecer outros autores e apresentá-los aos demais. Foi no encontro com essas disciplinas que construí minha atual concepção de filosofia. (RELATÓRIO DE ECS, 2011).

Dentre a literatura e autoras/es estudadas/os nas disciplinas didático-pedagógicas, destacam-se as obras dos filósofos argentinos, Guillermo Obiols - *Uma Introdução ao Ensino da Filosofia* (2002), e Alejandro Cerletti - *O Ensino de Filosofia como problema filosófico* (2009).

Obiols enfatiza, na segunda parte dessa obra, questões de fundamento sobre o ensino e aprendizagem da filosofia no nível médio. O autor sustenta a necessidade de romper com o dualismo “ensinar filosofia ou ensinar a filosofar?”, historicamente posto a partir do dilema “Kant ou Hegel?”. Ele desenvolve sua argumentação, apoiando-se na ideia de prática filosófica. A noção de prática filosófica permite diluir as aparentes fronteiras estabelecidas entre a atividade filosófica de filósofas e filósofos e a atividade docente de professoras e professores de filosofia.

Isto quer dizer que a contradição exposta entre a atividade filosófica e o ensino de filosofia começa a diluir-se quando se adverte que há práticas nas quais não é fácil se distinguir entre uma e outra, senão pelo contrário encontram-se melhor, integrados [...] A tarefa do professor é ensinar, mas ensinar é concebido como um ato no qual o professor introduz os estudantes numa prática na qual é especialista: a da pesquisa e da produção filosóficas. (OBIOLS, 2002, p. 96-97).

Com esse pensamento o autor argentino explicita que a ruptura do dualismo provoca o entendimento de que já não há separação entre o professor e o filósofo:

Talvez, seja nesta direção do ensino de filosofia, a saber, a que mostra a realização de uma tarefa e que ajuda a desenvolver uma prática nos estudantes, onde vislumbremos uma opção que permita superar o aparente antagonismo entre fazer e ensinar filosofia, entre assumir-se como filósofo e como professor. [...] através dessa prática o professor ensina filosofia, mas também a está produzindo, o ensino é ao menos uma parte da atividade filosófica: o dualismo está quebrado. (OBIOLS, 2002, p. 99).

Cerletti (2009), por sua vez, discute a necessidade se pensar o ensino da filosofia como um genuíno problema filosófico, convergindo com pensamento de Obiols em relação à falsa dicotomia que emerge do debate dualista. O autor se concentra em refutar noções que relega ao ensino um lugar secundário, apresentando razões e situações que colocam as questões sobre como ensinar filosofia, a ocupar o lugar de questionamentos propriamente filosóficos.

Cerletti põe em cena que pensar sobre a prática docente na escola requer, entre outras coisas, uma concepção filosófica e antropológica. Cerletti escreve que diferentemente de outras disciplinas

[...] nas quais a definição de seu campo não é um problema disciplinar complexo (para um geógrafo ou um físico não é difícil deslindar seu território a partir de seus objetos de estudo), para a filosofia, a delimitação do seu campo já é um problema filosófico. Mas ainda, qualquer que seja a estratégia que desenvolvamos para driblar as perguntas “o que é?”, “para que serve?” etc., nunca passa despercebido aos nossos interlocutores que em nossas respostas há algo de malabarismo, de querer esquivar, em última instância, uma resposta clara e precisa. Quer dizer, sempre ficará algo não satisfeito, não resolvido, pelas respostas que demos. (CERLETTI, 2009, p. 33).

A filosofia, portanto, já carrega em seu nome um problema de natureza filosófica, pois, nele reside a sua especificidade: o amor à sabedoria. Desse modo, Cerletti coloca a problemática na seguinte dimensão: como poderia um professor ensinar um aluno a ter amor pela sabedoria? E a partir dessa reflexão, argumenta em favor de uma didática filosófica, demonstrando que ela é o caminho pelo qual o professor pode proporcionar que os estudantes construam suas próprias concepções de filosofia, constituindo-se como o meio mais eficaz para a construção de um terreno fértil para o filosofar.

Assim, a aula de filosofia, de acordo com o autor, deve ser um espaço

[...] em que se possa irromper o pensar do outro. Evidentemente isso poderá se dar tanto no contexto dos temas clássicos da filosofia, na discussão dos conhecimentos filosóficos habituais, como na discussão de qualquer problema, já que o fator importante é que a palavra do outro possa ter algum sentido diferente de repetir o já sabido, o que se estabeleça em uma aula de filosofia não seja um circuito de reprodução e verificação; que a aula não seja o lugar onde o professor ofereça respostas a perguntas que seus alunos não tenham formulado. (CERLETTI, 2004, p. 31).

Algumas obras de autoras/es brasileiras/os também merecem destaque, sendo elas, *Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio* (2009) de Lídia Maria Rodrigo, *Ensinar Filosofia: um livro para professores* (2009), de Renata Aspis e Silvio Gallo, e *Metodologia para o ensino de filosofia: uma didática para o Ensino Médio* (2012) de Silvio Gallo. Esses textos colocam em circulação discursividades que provocam um movimento de inversão e de problematização no tipo de formação tecnofilosófica proporcionada ao longo do curso.

Tal inversão ocorre à medida que esses textos fazem o chamamento para que: i) se passe a compreender a história da filosofia não mais como centro e sim como referencial; ii) se compreenda a necessidade de tratar o ensino da filosofia como um genuíno problema filosófico; iii) se pense o professor/a de filosofia como filósofo/a; iv) se pense o ensino como possibilidade de proporcionar experiências filosóficas aos sujeitos; v) se compreenda o ensino da filosofia como possibilidade de encontros com o pensamento filosófico de outrem. Além disso, no que tange aos aspectos metodológicos do ensino da filosofia, esse conjunto de textos trazem a tona a compreensão de um ensino pautado na experiência do filosofar, a partir de abordagens de temas e problemas da história da filosofia. Isso para que os estudantes do ensino médio tenham a oportunidade de criar seus próprios conceitos desde um processo de reativação de conceitos filosóficos forjados historicamente. Assim, apresenta-se a importância do contato com a história da filosofia e o engajamento na atividade de escrita e leitura em filosofia.

Nessas recorrências discursivas o foco não mais se concentra na analítica e exegética de conceitos filosóficos. Do contrário, agora os conceitos se apresentam como ideias forças para que se possa pensar com eles, a partir deles e, até mesmo, para além deles, portanto, não mais apenas sobre eles. Há um movimento de passagem, embora tal passagem não esteja determinada ou garantida: da professora-explicadora e professor-explicador para a professora-filósofa e professor-filósofo.

Isso significa que aquele estudante preocupado em explicar conceitos e explicitar encadeamentos lógicos dos sistemas filosóficos é convocado a se pensar como filósofo ou filósofa e a (re)criar conceitos com suas turmas. Disso não se segue que a explicação de teorias, escolas ou sistemas filosóficos, desapareça. Pelo contrário, ela é parte importante do processo, contudo, não encerra um fim em si mesma. Não mais como totalidade, a explicação e exegese conceitual aparecem como parte processual da atividade filosófica que tem por objetivo o filosofar.

Um dos sentidos da filosofia no ensino médio é, através do seu olhar distanciado, duvidoso e de suspeita diante do que se quer colocar a força, exercitar um contrapoder que tensiona contra o poder estabelecido das opiniões correntes e práticas aceitas na sociedade atual. Isso me parece colaborar para a compreensão da época em que vive, ou seja, permite que os alunos realizem um diagnóstico das condições nas quais eles mesmos estão imersos. Particularmente, aprecio Nietzsche quando o mesmo aponta radicalmente que “o filósofo sempre se achou e teve de se achar em contradição com seu hoje: seu inimigo sempre foi o ideal de hoje”. (NIETZSCHE, 2003, p. 118). (PROJETO DE ECS, 2016).

Esses discursos configuram forças concorrendo nos processos de subjetivação das professoras e dos professores estagiárias e estagiários de filosofia, da Universidade Federal de Santa Maria. Consideramos que esses outros modos de significar o saber e o fazer filosófico causam rachaduras nos regimes de verdade de que falávamos anteriormente; são, pois, chamamentos que emergem de discursos marginais e que evocam a experimentação do filosofar. Pensamos com Simone Gallina, (2009), a experimentação filosófica como acontecimento:

[...] o acontecimento produz a diferença mediante o encontro com a preexistência de sentido atribuídos às efetuações e afecções que permeiam o vivido e as relações com a linguagem. Acontecimentos que se dão como linhas de forças produtivas que se dão entre algo que se repete. Mas essa produção da diferença só pode ser um movimento no pensado. O(s) acontecimento(s) que se dão na instância do pensado implicam para Deleuze (1992), a criação conceitual, uma ordem filosófica que instala uma dimensão temporal distinta daquela que aparece o fazer filosófico numa perspectiva da historicidade do pensado. (GALLINA, 2009, p. 70).

Desse modo, no processo de experimentação filosófica “[...] não há porque o estudo de textos filosóficos ser inibidor do próprio pensamento, pois, se assim for já não estamos mais no lugar da filosofia” (ASPIS, 2009, p. 47). Sabemos que nem todos se tornam filósofos mas defendemos que “[...] todos podem passar pela experiência filosófica” (ASPIS, 2009, p. 54).

No que concerne a propostas metodológicas para o ensino de filosofia no ensino médio, Lúcia Maria Rodrigo (2009) apresenta que o ensino de filosofia deve contemplar três grandes momentos, a saber, o **problematizar** – no âmbito dos temas – a fim de criar um ambiente que possibilite uma postura filosófica nos estudantes; o **conceituar** – referente ao âmbito das noções – com a finalidade de apresentar aos estudantes as noções presentes nos conteúdos filosóficos e de modo geral aos problemas abordados e o **argumentar** – no âmbito das teses – espaço em que os estudantes possam defender e justificar de modo significativo o seu pensamento e concepções.

Renata Aspis e Silvio Gallo (2012) escrevem que os desafios dos professores de filosofia não se concentram apenas na problemática do que e como ensinar, mas também em

como apresentar a filosofia de uma forma intrigante, que chame atenção dos estudantes. Diante dessa questão, apresentam uma metodologia baseada em quatro grandes momentos que podem auxiliar nessa tarefa de apresentar a filosofia de uma forma que seja intrigante.

O primeiro momento é chamado de **sensibilização**, pois se concentra justamente em sensibilizar os estudantes. Isto é, despertar o interesse deles em relação ao problema trabalhado. Nesse momento, cabe ao professor aproximar as questões que serão tratadas com o cotidiano de seus alunos. Para isso, recomenda-se utilizar recursos imagéticos e textuais que sejam familiares ao universo dos estudantes, aproximando a filosofia de suas vidas para que assim, esses jovens possam perceber que os grandes problemas da história da filosofia continuam sendo problemas dos nossos dias. A fase da sensibilização constitui então um recurso descontraído e lúdico de trabalhar os materiais escolhidos pelo professor para entrar nas questões filosóficas.

Os autores se dedicam a pensar filosoficamente sobre quais temas podem ser usados como coordenadas do trabalho específico no ensino de filosofia. Ou seja, discutem o que utilizar como coordenada para se chegar à experiência filosófica, a fim de traçar um sistema de referência para o ensino de filosofia para os jovens. As coordenadas a serem seguidas para esse ensino são: a leitura filosófica, a história da filosofia e a escrita filosófica. Isso significa dizer que o ensino de filosofia têm objetivos a serem perseguidos que consistem em oferecer possibilidades em que o estudante possa ler e escrever filosoficamente, fundamentados na história da filosofia e com argumentação adequada.

No entanto, antes de chegar ao estudo filosófico propriamente dito, é necessário oferecer aos estudantes um processo de **problematização**. Esse segundo momento tem como objetivo formular o problema filosófico que servirá de ponta pé para a investigação posterior. Nesse momento, deve-se exercitar o questionamento filosófico e ensinar a formulação das questões filosóficas que compõe o problema. Pois, se não há um problema, não há razões para se envolver em uma investigação. O estudante precisa ser convidado a se perguntar o porquê das situações e problemas. O professor, nesse momento, assume uma posição de instigar os estudantes a fazer perguntas, colocando problemas ao tema. Eis então, a primeira fase da experiência filosófica: o questionamento.

O terceiro momento consiste na **investigação** dos textos filosóficos. É necessário que nesse momento os estudantes tenham contato direto com os textos filosóficos de modo que criem suas próprias impressões sobre o texto. Nesse sentido, é tarefa do professor criar táticas para incentivar os estudantes a ler e estudar os textos de modo crítico. Pois, a primeira coisa que um texto filosófico ensina é que “[...] ele não é um campo aberto onde possamos passar

correndo, pelo contrário é necessário dedicação, paciência e estudo” (ASPIS; GALLO, 2009, p. 72).

O quarto e último momento, a **conceituação**, apresenta a ideia de que filosofia não se faz a partir do nada. É necessário que o estudante do ensino médio, crie uma relação com conceitos já criados e com os caminhos do filosofar já trilhados. O estudo desses conceitos se dá através da leitura filosófica, para que a partir daí se possa realizar o movimento de recriação e reatualização do que já foi estudado, estabelecendo relações com o pensamento que se construiu a partir desse estudo.

Guillermo Obiols (2002) apresenta um modelo geral formal para o ensino de filosofia, destacando uma teoria dos conteúdos em que os estudantes podem, de forma gradual, aprender filosofia e aprender a filosofar. Para o autor, os conteúdos são o conjunto de saberes ou formas culturais essenciais para o desenvolvimento e socialização dos estudantes. Dessa forma, Obiols, divide os conteúdos em três tipos, a saber, conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

Obiols (2002) atenta para a necessidade de que os estudantes se apropriem desses conteúdos e atribuam-lhes significados. Assim, a aprendizagem em filosofia envolve aprender conteúdos **conceituais** filosóficos e aprender filosofar envolve desenvolver **atitudes** e **procedimentos** filosóficos. Cabe ao professor, então, criar atividades que permitam trabalhar de forma inter-relacionada essas três formas de conteúdo. Nesse sentido, o autor argentino, apresenta uma metodologia desenvolvida em três momentos. Sendo o primeiro referente a um início concreto – o momento problematizante – no qual o professor coloca um tema ou problema aos estudantes procurando motivá-los, e a partir daí, busca reunir suas impressões iniciais sobre o problema.

O segundo momento, diz respeito ao desenvolvimento abstrato, no qual se trata de discutir o problema recorrendo aos textos filosóficos e a história da filosofia, de modo que, se inicie um processo de investigação sobre o problema filosófico abordado. E o terceiro momento, se refere ao que Obiols chama de momento de encerramento concreto, em que se sintetiza tudo o que foi discutido e estudado, a partir de uma prática de aplicação dos conceitos e teorias, realizando exercícios de avaliação dos estudantes.

Em relação às concepções de filosofia que fundamentam a postura adotada pelas estagiárias e pelos estagiários em suas práticas docentes no ensino médio, encontramos algumas recorrências discursivas que decorrem das sugestões apontadas por Cerletti, Obiols, Aspis, Gallo e Rodrigo. São elas, ensino de filosofia como atitude filosófica, como problemática e como criação de conceitos.

Tenho objetivo como educador mostrar a beleza da filosofia e do filosofar para que então seja despertada no aluno uma **atitude filosófica**, de reflexão, de questionamentos frente à sociedade em que vivemos os valores culturais, a realidade que o mundo apresenta, bem como, a própria realidade interna do aluno, seu modo de vida, pensar e agir sobre as coisas que o cercam. (PROJETO DE ECS, 2008, grifo nosso).

Pretendo em minhas aulas não ser conteudista, pois meu principal objetivo é que os alunos incorporem e tomem para si a atitude filosófica. Com isso, o aluno estará filosofando e produzindo sua própria filosofia. Penso que isso seja possível. (PROJETO DE ECS, 2008).

Sobre a filosofia os alunos afirmam que não entendem muito o que ela significa e o motivo de ela estar na escola, talvez seja porque apenas agora estão tendo contato com ela. Disseram não entender exatamente o que eu quis dizer com estar comprometido com um ensino que possibilitasse que eles tivessem uma postura filosófica frente ao mundo. Demonstraram ter interesse em descobrir o que significa ter uma **atitude filosófica**. Fiquei contente com a receptividade, mas confesso que é muito difícil se comprometer em ensinar seus alunos a filosofar. A formação na graduação não nos prepara para tal. Nem mesmo nós acadêmicos somos instigados ao filosofar, tendo em vista, que nossa formação é voltada para a compreensão dos sistemas de pensamento dos filósofos ao longo da história da filosofia. (PROJETO DE ECS, 2007, grifo nosso).

Ao defender o ensino da filosofia como colocação de problemas, as professoras-estagiárias e os professores-estagiários aliam essa concepção a uma espécie de atitude filosófica perante a vida, na qual os estudantes do ensino médio possam utilizar a filosofia como uma maneira de pensar e questionar as situações do cotidiano:

O ensino de filosofia, certamente, deve ter características peculiares, diferentes das demais disciplinas, por se tratar de algo que tem como objetivo fazer uma reflexão de uma forma argumentativa, para que se possam encontrar soluções fundamentais e lógicas a respeito de problemas gerais. Porém será necessária uma metodologia a ser seguida, em vista disso, para que ocorra algo significativo é preciso que a filosofia seja vivenciada como um **problema** para os alunos. (PROJETO DE ECS, 2009, grifo nosso).

O tipo de aula que entendo ser produtiva e proveitosa, se pauta em cinco aspectos básicos gerais e complementares: diálogo, debate, leitura, compreensão e escrita. Os dois primeiros aspectos dizem respeito a formas de se intentar um fazer filosófico, enquanto os outros três aprimoram este fazer, possibilitando entender o movimento de argumentação, seja ele escrito ou falado. Penso que estes aspectos, conjuntamente, possibilitam que se capte o que está em jogo em determinado problema filosófico, pois não se pode simplesmente apresentar o problema e fugir dizendo “agora é com vocês”, visto que o filosofar exige não somente paciência para chegar ao conceito, e (re)criar conceitos, mas entrar, propriamente se jogar no problema. Isso porque se filosofia é criar conceitos, conceitos só são criados a partir de **colocação de problemas**. (RELATÓRIO DE ECS, 2011, grifo nosso).

Essas três recorrências discursivas, portanto, parecem estar entrelaçadas e convergir para um mesmo caminho, a saber, o filosofar. A atitude filosófica perante a vida é garantida à medida que a filosofia seja experienciada como processo permanente de questionamento sobre o presente. Para isso, no entanto, é necessário recorrer ao passado, conhecendo como em outras épocas as questões foram abordadas e que conceitos emergem desse trato. A partir desse movimento, os estudantes teriam condições de fazer o seu próprio processo de criação de conceitos.

Penso que as aulas de filosofia não devem ser apenas expositivas e estarão associadas a realização de trabalhos de pesquisas bibliográficas e apresentação a partir de seminários. Essa prática parece contemplar o ideal filosófico de construção de saberes. Além disso, é fundamental estabelecer a boa relação entre professor-aluno, para que a prática do diálogo se torne mais constante. Outro aspecto positivo desta prática é que poderá propiciar a interação com o mundo conceitual. Sobre isso, Silvio Gallo, afirma em relação a aula de filosofia, a necessidade que haver um exercício de “**criação do conceito**”. Concentro minha prática pedagógica especialmente em pensar modos de possibilitar este exercício. (PROJETO DE ECS, 2010, grifo nosso).

Ao tomar contato com a sala de aula e com o desconhecimento completo de meus alunos para com a filosofia, precisei, de novo, me colocar algumas perguntas. Foi neste momento em que me perguntei sobre “o que espero de meus alunos?” “o que espero de mim como professora de filosofia?” que modifiquei alguns entendimentos a respeito do ensino da filosofia e tomei como responsabilidade enquanto educadora, gerar minimamente, uma possível influência para uma mudança de atitude por parte de meus alunos, na medida em que consiga afetá-los, desperta-lhes o interesse para a desconhecida filosofia e só depois disso retomo a Filosofia como **criação de conceitos**. (PROJETO DE ECS, 2010, grifo nosso).

Essa condição de estar professora ou professor coloca as estagiárias e os estagiários em uma posição de pensar sobre a prática docente e conseqüentemente sobre o tipo de

formação filosófica que receberam. Há um duelo de forças. Elas concorrem e constituem os processos de subjetivação docente. Certamente que esse duelo não ocorre especificamente no contexto do Estágio Curricular Supervisionado em filosofia. Em todo caso, é nesse momento da formação que essas forças se tornam mais visíveis e explícitas, uma vez que, os discentes são chamados a justificar e fundamentar suas concepções de ensino e de filosofia.

Refletindo um pouco acerca da formação inicial, continuo a pensar que as experiências que realizamos na escola antes do estágio são muito pequenas para experienciar o que seja ser professor. A realização de oficinas em escolas não é o suficiente. Penso que precisamos experienciar a escola em seus diversos aspectos. O trabalho em sala de aula é apenas um aspecto do trabalho docente. Na experiência de estágio percebi que meus medos com a docência foram perdendo espaço e dando lugar a uma vontade de fazer um bom trabalho em sala de aula. Não consigo mais imaginar meu futuro distante de uma sala de aula. É triste ter que voltar para a solidão da filosofia acadêmica e é bastante triste, também, concluir que o curso poderia explorar muito mais a sua licenciatura e não o faz. (RELATÓRIO DE ECS, 2009).

É estranho, mas meu objetivo geral de ECS é dançar e fazer malabarismos. O planejamento e construção das aulas a meu ver é algo que organiza o improviso necessário em um ambiente – a aula de filosofia – onde há uma grande abertura ao inesperado e ao inusitado. Levando em consideração o fato de que uma aula pode reservar em sua fisiologia, em seu ritual, um espaço especial para a irrupção de algo totalmente inimaginável, encaminho meus objetivos com um profundo desejo nietzschiano de ser um professora-filósofa bailarina. Desejo que eu me espante e surpreenda sempre, que eu seja provocada tanto quanto seja provocadora de alguma coisa e, que eu saiba aproveitar as deixas que porventura os alunos venham a oferecer. Um gesto mínimo, uma única palavra e talvez eu construa uma aula nova, que pode inclusive, ser muito mais significativa do que eu havia planejado. Desejo ser assim, alguém que dança em suas aulas e que não castre a espontaneidade anárquica dos adolescentes. (PROJETO DE ECS, 2012).

Qualquer concepção a respeito de como deva ser uma aula de filosofia, passa, creio, pela concepção de filosofia de quem a concebe. Se a filosofia é vista como um conteúdo pronto, um depósito de verdades, a aula pode ser resumida na transferência desses conteúdos aos alunos. Porém, não creio que a filosofia seja uma disciplina com caráter estático. Não tenho certeza se a concebo como uma disciplina, mas antes como uma atividade. Uma atividade que tem seu lado estático. Uma atividade que tem seu lado estático em sua história, e a partir daí que sempre se parte, mas que de nenhum modo deve ser resumir a isso. Ao conceber a filosofia como uma atividade, qualquer pretensão de fazer algo com a filosofia em sala de aula também terá de se caracterizar como uma atividade. Portanto, a atividade docente e a atividade filosófica devem caminhar juntas. Uma aula de filosofia se caracterizará pelo exercício, não só por parte do professor, de certa maneira de pensar que caracteriza a filosofia. Fazer com que o aluno seja capaz de pensar filosoficamente, que ele consiga, a seu modo, recriar os conceitos apresentados em aula (isto é, fazer com que ele “incorpore”, tome para si os conceitos e de uma forma que seja pertinente dentro de sua vida) é o objetivo fundamental de uma aula de filosofia pensada dessa maneira. (PROJETO DE ECS, 2016).

Com base no exposto até aqui, tratamos dos efeitos promovidos pelos discursos sobre filosofia e ensino nos processos de subjetivação que constituem as professoras-estagiárias e os professores-estagiários de filosofia, no contexto formativo da UFSM. Pensamos, nesse capítulo, nesses sujeitos como efeitos das discursividades que emergem do método estruturalista francês uspiiano e sobre os textos do ensino da filosofia que convocam a experiência do filosofar. Seguindo esse caminho analítico, no próximo capítulo, nos concentraremos em identificar e problematizar as (im)possibilidades do filosofar no Curso de Licenciatura em Filosofia da Universidade Federal de Santa Maria, considerando recorrências discursivas herdadas dessas duas tradições formativas.

CAPÍTULO V - PARA NÃO FILOSOFAR NO OLIMPO

A história ensina também a rir das solenidades da origem [...] A origem está antes do corpo antes do mundo e do tempo; ela está do lado dos deuses, e para narrá-la se canta sempre uma teogonia. (FOUCAULT, 2013, p. 59).

Escolhemos iniciar esse capítulo recordando uma fala que o professor Pedro Gontijo, da Universidade de Brasília, fez ao nosso Grupo de Estudos e Pesquisas³⁴, quando esteve na UFSM, em dezembro de 2017: “[...] é a filosofia grega que nasce na Grécia”. Essa afirmação nos inspirou a pensar o título desse capítulo, “Para não filosofar no Olimpo”. Buscamos assim, iniciar um percurso que agite a ordem do discurso que têm historicamente delimitado ao saber filosófico, tratos essencialistas e universais.

É importante destacar que essa ordem do discurso, com todas as suas redes de sujeições, coloniza nosso pensamento nos conduzindo a pensar e enunciar uma verdade sobre a filosofia e o filosofar, que é sempre ocidental, ortodoxa e regrada por estruturas sistêmicas. Os jogos e as relações de força, de saber-poder que operam nessas redes discursivas são ignorados, apagados, esquecidos. Assim se vem legitimando, estruturando e até mesmo reestruturando uma ideia de cânone ao saber filosófico. De modo que, toda forma de pensamento que não se encerre em determinadas estruturas passa a ser considerado como pensamento marginal, periférico, ingênuo ou não-filosófico.

Nosso caminho contrargumentativo é simples e talvez, até mesmo, assistêmico. Filosofias emergem a todo o momento em diferentes lugares e, portanto, ocupam, vestem, se apoiam em diferentes territórios e formações discursivas trazendo à tona sempre outras verdades, outras perspectivas, modos outros de compreender, estar, experienciar e experimentar o mundo, a vida e o ato do filosofar. Sendo assim, podemos nos perguntar: por que ainda insistimos em cantar teogonias? Se somos afetados, atravessados a todo o momento pelos acontecimentos da vida e movimentados a pensá-la a partir dessas afecções e atravessamentos, por que em nossas grades de leitura retiramos da filosofia a vida e o corpo?

Identificamos que o Curso de Licenciatura em Filosofia e o Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Santa Maria, em sua cultura de formação filosófica, reverberam a proposição: “[...] o essencial de uma filosofia é uma certa estrutura” (ARANTES, 1994, p. 61). Dessa proposição, como procuramos mostrar, decorrem práticas analíticas e exegéticas dos textos filosóficos que requer a apresentação dos encadeamentos lógicos internos do texto, explicação dos conceitos abordados e exposições fidedignas de suas teses e teorias.

³⁴ Grupo de Estudos e Pesquisas “Filosofia, Cultura e Educação” do Centro de Educação da UFSM, coordenado pela professora doutora Elisete Medianeira Tomazetti.

Na esteira dessa tradição formativa, aquelas/es estudantes que conseguem realizar tais empreendimentos exegéticos com maior sucesso são consideradas/os brilhantes, embora, nem sempre sejam capazes de articular relações entre os conceitos que explicitam com problemas emergentes do tempo presente, isto é, o movimento de fazer do pensar filosófico um modo de problematizar e inquirir a atualidade num processo de estranhamento com o vivido. Manifesta-se, assim, um tipo de formação orientada pela repetição da tradição filosófica.

Podemos ainda dizer que o curso, em seus aspectos pedagógicos, privilegia uma formação voltada à história da filosofia. Não se distanciando muito daquilo que o patriarcado filosófico “concluiu ser à base do ensino da filosofia em nosso país” (ARANTES, 1994, p. 74). Somos hoje, ainda que em menor grau, substratos de uma linhagem tecnofilosófica descendentes de Jean Maugüe.

Existe nessa formação uma cultura que nos leva a pensar que nunca sabemos suficientemente sobre um conceito, sobre uma teoria, sobre determinado pensador ou pensadora ou sobre algum estilo filosófico a ponto de utilizarmos esses conceitos, teorias e pensadores/as para problematizar as questões de nosso tempo. Nesse sentido, em nome de uma ideia de compreensão totalizadora que nunca chega e, de fato, nunca chegará, podam-se, pouco a pouco, os desejos e os impulsos para o filosofar.

Mesmo nas disciplinas em que os professores optam por uma abordagem de temas e problemas da história da filosofia, as aulas se dão por exposição conceitual dos textos, requerendo, sempre, que as e os estudantes os expliquem da forma mais fidedigna possível. Uma formação, sem dúvidas, firmada na repetição: forma boas leitoras e leitores em filosofia, conhecedoras e conhecedores de um tipo determinado de história da filosofia (masculina e branca) que nega tantas pessoas e pensamentos que também fazem parte dessa história.

Não queremos aqui negar as potências e importâncias desse tipo de formação, contudo, gostaríamos de perguntar pelos efeitos dessa maneira de fazer filosofia, que se assentou no Brasil e que têm produzido uma legião de professores-explicadores, ao passo que, se afasta da construção de professores-filósofos. Assim, seguindo um movimento permanente de problematização sobre aquilo que parece evidente, diagnosticamos algumas carências dessa tradição formativa que tem se constituído como coveira do presente, interrogando-nos: nossa formação filosófica será sempre condenada a filosofar no Olimpo? Seria possível criar linhas de fuga?

Esses questionamentos há algum tempo povoam meus pensamentos e estão presentes também nos pensamentos e atos de fala de várias/os colegas do curso de Licenciatura em Filosofia da UFSM. Essas linhas de fuga ganham corpo e se materializam nas paredes do

Diretório Acadêmico da Filosofia (DAFIL), nas conversas de corredores, nas temáticas dos nossos cafés no “Filosofia de Quinta”, nos eventos que organizamos: as Semanas Acadêmicas da Filosofia, os Seminários PIBID Filosofia e Filosofia na Escola, e agora também em minha dissertação de mestrado.

A seguir apresentaremos alguns cartazes de eventos organizados pelas/os estudantes entre os anos de 2014 e 2017, os quais ao tratar de temas ditos “periféricos” demonstram movimentos de microresistências às narrativas filosóficas dominantes:

Figura 3 – Cartaz da Semana Acadêmica da Filosofia 2014



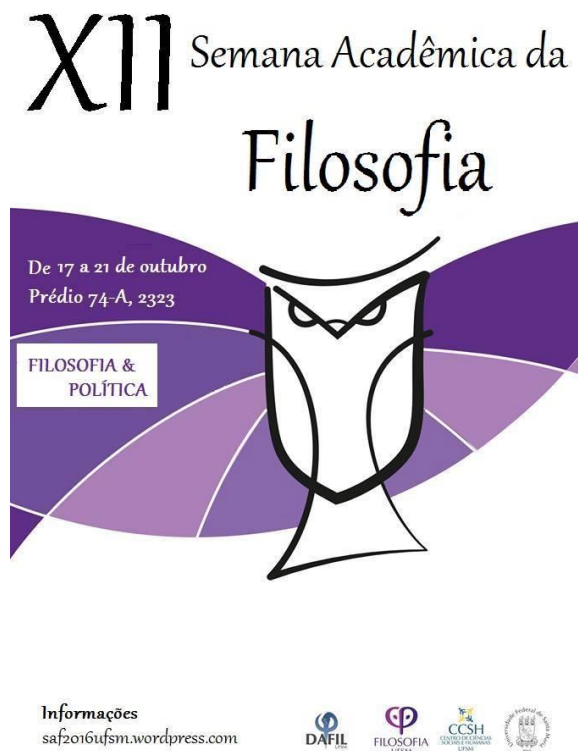
Fonte: Arquivo pessoal da autora

Figura 4 – Cartaz da Semana Acadêmica da Filosofia 2015



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Figura 5 – Cartaz da Semana Acadêmica da Filosofia 2016



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Figura 6 – Semana Acadêmica da Filosofia 2017



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Tivemos ainda em nível nacional, o Encontro Nacional de Estudantes de Filosofia, em 2018, realizado em Santa Maria, RS, que tratou da temática “Filosofias Periféricas como despertar de mudanças para a educação”, conforme segue:

Figura 7 – Cartaz do ENEFIL 2018



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

As professoras e os professores, percebendo o movimento de apelo das e dos estudantes para incluir na formação assuntos que estão fora do currículo e que dialoguem com seus interesses em conhecer filosofias outras, que não aqueles se restrinjam à tradição canônica ocidental, criam suas formas de atender a essas demandas. Recentemente, no Curso de Licenciatura em Filosofia da UFSM, iniciou-se um ciclo de discussão sobre a presença do pensamento das mulheres na história da filosofia. O pressuposto de partida se dá em reconhecer a existência de um cânone que silenciou e ocultou as mulheres da tradição filosófica, sendo necessário reescrevê-lo e reestruturá-lo.

Conforme segue no cartaz abaixo, realizou-se uma série de ciclos de leituras e estudos, sobre como reescrever o cânone:

Figura 8 – Cartaz do Ciclo de Leituras: Reescrever o Cânone



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

É possível perceber que a ideia de cânone não é posta em questão pelas/os docentes. É justamente essa ideia de maior e de cânone que as filosofias periféricas tentam sacudir e problematizar. Utilizando as definições da categoria literatura *menor* atribuída por Deleuze e Guattari, (1991, p. 25), dizemos que uma filosofia *menor* não pertence a uma estrutura que é menor, mas antes aquela que uma minoria faz dentro de uma estrutura maior.

No "platô" 12 da obra *Mil Platôs* (1980), intitulado "Tratado de Nomadologia: a máquina da guerra", Deleuze e Guattari, apresentam a ideia de uma ciência e filosofia *menor*. Com esse conceito, os autores chamam atenção para um devir-problematizante, na ciência e na filosofia, que ameaça constantemente todo o saber que se funda na ordem da conquista e da posse, ocupando lugar central, majoritário, dominante na cultura. Dessa maneira, o *menor*, aparece como um devir-guerreiro reivindicando para a epistemologia um tipo de ciência

nômade. Os autores demonstram que a “ciência oficial”, possui um estatuto bem definido funcionando em prol dos interesses do Estado: i) compreende a realidade como um sólido; ii) constrói modelos estáveis e heterogêneos; iii) percebe a realidade como um espaço estriado; iv) funda-se como um modelo teoremático, a partir de uma racionalidade já suposta. Já a ciência *menor* epistemologicamente configura-se como o oposto da ciência majoritária, suas quatro características básicas são: i) compreende a realidade como um conjunto de devires; ii) heterogênea, sem forma preestabelecida; iii) percebe a realidade operando num espaço *liso*; iv) funda-se como um modelo problematizante em oposição ao modelo que serve ao Estado.

Considerando esses elementos, compreendemos que não se trata, portanto, de incluir a filosofia *menor*, as filosofias periféricas dentro de estruturas, senão de problematizar, torcer, desterritorializar a estrutura maior. Pois, conforme já demonstrou Djamila Ribeiro (2017) existe um olhar colonizador sobre a filosofia e é preciso que partamos de outros pontos.

Em sua obra *O que é lugar de fala?* (2017), Djamila Ribeiro, explicita o diagnóstico feito por Simone de Beauvoir (1949), da constituição da mulher como *O Outro* do homem. Pensar na mulher desse modo, basicamente implica em compreendê-la “[...] como algo que possui uma função [...] impedindo-a de ser um ‘para si’³⁵” (RIBEIRO, 2017, p. 37). Logo em seguida, a filósofa brasileira problematiza a categoria *Outro* beauvoriana:

Se para Simone de Beauvoir, a mulher é o *Outro* por não ter reciprocidade do olhar do homem, para Grada Kilomba, a mulher negra é o *Outro* do *Outro*, posição que a coloca num local de mais difícil reciprocidade [...] Kilomba sofisticada a análise sobre a categoria *Outro*, quando afirma que mulheres negras, por serem nem brancas e nem homens, ocupam lugar muito difícil na supremacia branca por serem uma espécie de carência dupla, a antítese de branquitude e masculinidade. Nessa análise, percebe o *status* das mulheres brancas como oscilantes, pois são mulheres, mas são brancas, do mesmo modo, faz a mesma análise em relação aos homens negros, pois esses são negros, mas homens. Mulheres negras, nessa perspectiva, não são nem brancas e nem homens e exerceriam a função de *Outro* do *Outro*. (RIBEIRO, 2017, p. 39).

Com esse pensamento, Ribeiro (2017), nos incita a perguntar de que mulheres e de que homens estamos falando? Do mesmo modo, nos ensina que sempre que há um cânone, algo fica na margem, algo permanece periférico, invisível e esquecido. Por isso, ao reescrever o

³⁵ Beauvoir em *O segundo sexo* (1949) utiliza a linguagem ontológica sartreana de ser um “para si” e ser “em si” para pensar a mulher como um *Outro*. Para a filósofa francesa, homens mantêm para com as mulheres uma relação dialética de submissão e de dominação. A mulher não é pensada em si mesma, sendo sempre definida em relação ao homem e a partir do olhar do homem. O *Outro*, contudo, só pôde ser pensado pela dualidade do Mesmo, isto é, “[...] nenhuma coletividade se definiria como Uma sem colocar imediatamente Outra diante de si” (RIBEIRO, 2017, p. 36). Homens percebem a mulher como um *Outro* submisso e em relações hierarquizadas, por isso, o *Outro* beauvoriano denuncia a condição de objetivação que se coloca à mulher impedindo-a de vir a ser um “para si”. “O sujeito só põe se opondo: ele pretende-se afirmar como um essencial e fazer do outro o inessencial, o objeto (BEAUVOIR, 1980, p. 12).

cânone, perguntamo-nos sobre que mulheres e que homens estamos incluindo? Que vozes falam nessa inclusão? Quais continuarão silenciadas?

Entendemos que esses movimentos de questionamentos e de criação de linhas de fuga sejam provocados pelo desejo de tornar possível gerações protagonistas de uma história que não acata aos (des)mandos de uma filosofia que se exerce exclusivamente pela repetição de conceitos e pelo conhecimento historiográfico dominante da filosofia. A respeito disso, Deleuze e Guattari (1992) afirmam que:

Não fazemos nada de positivo, mas também nada no domínio da crítica ou da história, quando nos contentamos em agitar velhos conceitos estereotipados como esqueletos destinados a intimidar toda criação, sem ver que os antigos filósofos, de que são emprestados, faziam o que já se queria impedir os modernos de fazer: eles criavam seus conceitos e não se contentavam em limpar, em raspar ossos, como crítico ou historiador de nossa época. Mesmo a história da filosofia é inteiramente desinteressante, se não se propuser a despertar um acontecimento adormecido, a relança-lo numa nova cena, mesmo a preço de volta-lo contra ele mesmo. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 109).

De acordo com Gallo (2007, p. 29), “[...] trata-se, portanto, de produzir filosofia a partir da história da filosofia, mas não ficando confinado a ela, apenas reproduzindo o pensamento, mas criando novos conceitos. A história da filosofia é a base da qual se parte, mas não mais o ponto de chegada”. Certamente não é o caso de negarmos a tradição em nome da autoria e produção conceitual. O processo analítico exegético de textos filosóficos é parte importante no exercício do filosofar. Contudo, “[...] fazer filosofia é muito mais do que repetir filósofos, mas como a filosofia trata do mundo e há mais de dois mil e quinhentos anos que filósofos debruçam-se sobre ela, também é difícil fazer filosofia (fazer o novo) sem retomar o já pensado” (GALLO, 2007, p. 34).

A atividade de criação do filósofo é um agenciamento que garante um registro único, singular, perante a tradição filosófica. A capacidade para constituir ou inventar problemas, cuja solução depende da multiplicidade de relações, das singularidades e, sobretudo, depende da determinação das condições do próprio problema, é a capacidade que torna possível o surgimento do filósofo. (GALLINA, 2004, p. 367).

Atravessar a tradição da exegese filosófica e explicação conceitual pela experiência da criação de conceitos tem sido tarefa difícil. Mas ainda assim, constatamos que seja possível a atividade que muitos, certamente, concluiriam como uma obviedade: o filosofar em um curso de filosofia.

A ideia de uma formação rigorosa e sólida conceitualmente, choca-se também com problemáticas que emergem do ensino da filosofia no ensino médio. Rigor conceitual já não basta para ser professor/a, conforme se encontra relatado nos fragmentos abaixo:

Ainda no Ensino Médio fui seduzida pela filosofia e a história do conhecimento humano. Certamente, minha experiência com a filosofia na educação básica que me levou a escolher este curso. Porém, as razões que me levaram ao curso de licenciatura em filosofia não são os mesmos que me levam hoje a pensar o seu ensino. A história da filosofia pode chamar atenção de muitas pessoas, como fez a mim, porém é a atitude questionadora que, hoje, acredito ser prioritário no ensino da disciplina. Na contra mão desta realidade que se configura, o curso de Licenciatura em Filosofia da UFSM, apresenta para a formação dos futuros professores das escolas públicas, um currículo conteudista centrado na História da Filosofia com disciplinas completamente despreocupadas com a futura prática de seus alunos. Os professores, deste curso, em sua maioria, pouco se interessam pela escola de nível médio e com a qualidade do ensino de filosofia. Porém, tem predileção por citar problemas da educação básica e demonstrar, utilizando seus alunos como instrumento, como esses problemas afetam os conceitos do curso. Esta formação centrada na História da Filosofia não pode, por si só, formar bons professores ao mesmo tempo em que não forma bons filósofos. O que aprendemos durante a graduação é como sermos comentadores rasoáveis, como analisar textos de autores de forma a decorar seus conceitos para que possamos reproduzi-los nas provas. (RELATÓRIO DE ECS, 2011).

Quando entrei no curso de filosofia era, provavelmente, a pessoa mais otimista do mundo. No entanto, esse curso possui como nenhum outro a capacidade de decepcionar seus alunos. Por isso quando iniciei a graduação, não conseguia pensar em uma profissão mais incrível do que ser professora de filosofia, no entanto, com o passar dos anos o ambiente acadêmico me desanimou muito e depois de já estar cursando mais metade do curso havia momentos em que me questionava o que eu estava fazendo ali. Com isso, toda a energia que estava disposta a investir a favor da filosofia e de seu ensino foi consumida pelo cansaço e na mesmice do curso, pois, defender o ensino da filosofia num curso arcaico e preconceituoso como o nosso não é uma tarefa simples. Outro ponto que me desanimava era perceber que a visão que eu tenho da filosofia parecia estar totalmente distorcida, porque a entendo enquanto área do conhecimento que tem por natureza o questionamento e a discussão, o diálogo e a troca e produção de ideias (com sustentação teórica é claro). Mas perceber que as pessoas só fazem aqui é repetir e explicar textos de filósofos é algo bastante decepcionante. Lembro-me de ter ouvido que a verdadeira filosofia e o verdadeiro conhecimento filosófico só podem ser produzidos dentro da academia a partir da explicação de textos, no entanto, considero que não existe outro lugar onde a filosofia esteja mais distanciada dela mesma do que a academia, considerando estes modelos puramente técnicos. (RELATÓRIO DE ECS, 2014).

É interessante notar que a questão da atribuição de sentido para aula de filosofia aos jovens se encontra no próprio ECS. É notório que essa preocupação nem sempre se fez presente para mim. A minha preocupação com meu desempenho conceitual e teórico com o domínio do conteúdo e de determinado autor me faziam deixar de lado este aspecto essencial quando se é professor de filosofia. O resultado disso, ao longo do estágio, me mostrou que me preocupar somente com o rigor conceitual fazia com que a aula perdesse o sentido para os alunos e conseqüentemente para mim. O ECS, por assim dizer me oportunizou estabelecer uma outra relação com a filosofia. Aprendi uma importante lição: não cometer suicídio didático. Isto é, não importa o

quanto o professor tenha domínio do conteúdo, isso é apenas um aspecto necessário e não suficiente. (RELATÓRIO DE ECS, 2015).

Em nossa análise, identificamos que as/os estudantes criam seus espaços de fuga e encontram meios de tratar sobre os assuntos que, uma vez, marginalizados pelo cânone ocidental, branco e patriarcal do discurso filosófico, não aparecem na grade curricular do curso. São espaços que se configuram como “sopros de vida” - *ânimas* - que ruminam velhos conceitos, dando-lhes uma atualidade e os tornando possíveis outra vez, desde um tempo outro, de um lugar outro, de problemas sempre outros. A respeito disso, encontramos em Deleuze, a compreensão de um “*entre-lugar*”, um “*meio*” que em suas palavras:

[...] não é uma média, ao contrário é o lugar onde as coisas adquirem velocidade. Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início e nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio. (DELEUZE, 2011, p. 49).

Blanchot (2007, p. 73), nos oferece possibilidades de compreender esse entre-meio-lugar como potencialidades para invencionar linhas de fuga³⁶, isto é, criar pontos de escape que sirvam de estágios de passagem que não são propriamente um lugar, mas sempre *entre-lugares*. Assim, do rio que rói suas duas margens, precisamos ser barqueiras/os. Barqueiras/os que não enxergam no rio sem margens o medo de sua intensidade e velocidade, senão potências que nos convidam e nos conduzem pelas travessias que a linha de fuga, esse lugar de passagem, nos convida a ir.

Importa ainda destacar que no pensamento deleuziano o ato de fuga consiste sempre em traçar uma linha:

Partir, se evadir, é traçar uma linha. [...] A linha de fuga é uma desterritorialização. [...] Fugir é renunciar às ações, nada mais ativo que uma fuga. É o contrário do imaginário. É também fazer fugir, não necessariamente os outros, mas fazer alguma coisa fugir, fazer um sistema vazar como um cano. Só se descobre o mundo através de uma longa fuga quebrada. (DELEUZE, 1998, p. 49).

Essas linhas são formadoras de grupos e indivíduos e se dividem em três tipos:

A primeira espécie de linha que nos compõe é segmentária, de segmentariedade dura [...] a família-a profissão; o trabalho-as férias; a família-e depois o exercito-e depois a fábrica-e depois a aposentadoria. Ao mesmo tempo temos linhas de segmentariedade bem mais flexíveis, de certa maneira moleculares. Não que sejam mais íntimas e pessoais, pois elas atravessam tanto as sociedades, quanto os grupos, quanto os indivíduos. Elas traçam pequenas modificações, fazem desvios, delineiam

³⁶ A linha de fuga se dá com um duplo desvio, na distância de rostos: o homem que desvia seu rosto de Deus e também desvia o seu rosto de homem. É nesse duplo desvio que se permite uma linha de fuga: a desterritorialização do homem (DELEUZE, 1998, p. 147).

quedas ou impulsos: não são, entretanto, menos precisas; elas dirigem até mesmo processos irreversíveis. [...] Ao mesmo tempo ainda, há como terceira espécie de linha, esta ainda mais estranha: como se alguma coisa nos levasse, através de nossos limiares, em direção de uma destinação desconhecida, não previsível, não preexistente. Essa linha é simples, abstrata, e, entretanto, é a mais complicada de todas, a mais tortuosa: é a linha de gravidade ou de celeridade, é a linha de fuga. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 145).

Criar linhas de fuga, portanto, tem haver com a potência de uma ação criadora: a temível possibilidade de criar e descobrir mundos no mundo, vidas na vida, filosofias na filosofia. Com isso, queremos dizer que os movimentos de microresistência das e dos estudantes de filosofia do Curso de Licenciatura da UFSM, que ocorre a partir da organização estudantil coletiva e autônoma, evocam o ato de pensar uma filosofia *menor*³⁷, fazendo dela um conhecimento que gagueja e buscando assim, tornar possível a experiência do filosofar.

Nesse capítulo, “Para não Filosofar no Olimpo”, buscamos identificar e analisar algumas (im)possibilidades do filosofar em um curso de filosofia. Compreendemos que as e os estudantes ao criar linhas de fuga buscam sacudir, tornar visível e enunciável alguns mecanismos de limitação dos discursos que produziram regimes de verdade sobre os quais o conhecimento filosófico tem se assentado sob a égide do pensamento filosófico canônico ocidental patriarcal.

Em contramovimento àquilo que aparece como já dado e estabelecido, o corpo discente, através da organização de seus eventos, procura dar lugar de fala para filosofias que são marginalizadas, conjuradas, interdidas ou esquecidas. O falar, nessa perspectiva, “[...] não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Pensamos lugar de fala como modos de refutar a historiografia tradicional e hierarquização dos saberes” (RIBEIRO, 2017, p. 64).

Esses processos de microresistências e contramovimentos têm relação com uma vontade de saber que circula nos discursos e que problematiza uma vontade de verdade determinada ao saber filosófico, branca, patriarcal, ocidental e estruturalista que vem colonizando o pensamento e controlando o modo como pensamos a filosofia, bem como, estabelece os tipos de experiências filosóficas que somos conduzidos a ter.

³⁷ Deleuze e Guattari apresentam o conceito de *menor* principalmente na obra *Mil Platôs* (1980). Os autores delineiam uma configuração do *menor* numa relação de tensionamento com a “filosofia maior”, isto é, imagens do pensamento instituídas historicamente que majoritariamente instituem modos do fazer filosófico. Para Deleuze, existem dois tipos distintos de pressupostos da filosofia, o objetivo e o subjetivo. Os pressupostos objetivos são supostos em teoremas, conceitos ou problemas e sua função é “servir a lei” funcionando como “aquilo que inquestionavelmente todos deveriam saber”. Já o pressuposto subjetivo, referem-se aqueles pressupostos que não são explicitamente dados. A filosofia *menor* deleuzo-guattariana pretende problematizar a consistência da objetividade, almejando escapar ao máximo do pressuposto objetivo.

Nesses espaços de discussão, onde se dá lugar de fala para as filosofias periféricas, os sujeitos em formação docente que são atravessados por uma tradição filosófica “pura”, reivindicam a possibilidade da criação, da invenção e de experiências filosóficas que não se determinam pelos discursos da historiografia filosófica dominante.

Os temas periféricos vêm ganhando força no Brasil à medida que se começa a reivindicar nos Departamentos de Filosofia a necessidade de se conhecer outras filosofias. Em especial, podemos destacar o pensamento filosófico decolonial, oriental, epistemologias feministas e filosofia africana. Com isso, eventos tratando desses temas começam a ser promovidos e estudantes e professoras/es começam a se engajar em pesquisas sobre esses assuntos.

A Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF), já possui Grupos de Trabalho sobre Filosofia e Gênero, Filosofia na América Latina, Filosofia da Libertação e Pensamento Colonial, Filosofia Oriental e sobre Filosofar e Ensinar a Filosofar, demonstrando que os cursos de Pós-Graduação em Filosofia começam a abordar e incorporar em suas linhas de pesquisas e grade curricular tais temas.

O movimento estudantil (auto)organizado traz a tona um processo de estranhamento com o vivido, disputando narrativas e reivindicando a defesa do filosofar. O estranhamento com o vivido resulta de um processo intenso de entendimento e de crítica sobre os modos como somos ensinados a pensar a história, a filosofia e o filosofar, uma vez que, passa-se a perceber que somos subjetivados a conhecer e reproduzir a narrativa dominante, canônica e patriarcal da história da filosofia.

As filosofias periféricas atuam no processo de construção de uma subjetividade docente como convites a se perguntar pelo tipo de filosofia que estamos fazendo e reproduzindo e, conseqüentemente, pelo tipo de experiências filosóficas a qual estamos assujeitadas/os.

A disputa de narrativa emerge pelas margens, todavia, apresenta uma vontade de saber que está presente dentro do Curso de Licenciatura em Filosofia e não fora dele. Ela traz a tona não apenas os processos de interdição e exclusão de determinados discursos como também indica que algo ocorre no processo de subjetivação docente que faz com que as/os estudantes criem possibilidades de invencionar linhas de fuga à história tradicional. Assim, há a manifestação de uma vontade de saber, no curso, que movimenta o corpo discente a pautar temas periféricos a partir da (auto)organização coletiva.

Com inspiração nos estudos foucaultianos, buscamos compreender como chegamos a ser aquilo que somos hoje como professoras-estagiárias e professores-estagiários de filosofia.

No processo analítico dos documentos que compõe a materialidade de nosso estudo, percebemos a presença de um discurso filosófico patriarcal, canônico, “maior”, agindo na constituição da subjetividade docente desses sujeitos. Identificamos que essa discursividade está envolta em um modo de compreender e fazer filosofia regrada pelos princípios do estruturalismo francês, chegado ao Brasil a partir da missão francesa uspiana. Contudo, não podemos afirmar que essa tradição formativa seja hegemônica, embora identifiquemos que seja dominante. Há, como viemos mostrando, brechas e rupturas que emergem pelas margens com o movimento estudantil e se tornam enunciáveis a partir da criação de espaços de discussão, rodas de conversas, palestras e eventos que buscam escapar a um currículo canônico patriarcal e branco.

Ao iniciar minhas considerações nesse relatório de Estágio e tomada pelo ânimo de que as situações possam ser diferentes às gerações vindouras, não posso deixar de destacar o aspecto paralisador do nosso curso. Um curso hegemonicamente, do ponto de vista do quadro docente e da grade curricular, masculino e branco. Chamo de aspecto paralisante, pois é muito fácil cair em contradição com a própria natureza do curso, e afirmar práticas e epistemologias racistas e sexistas. A filosofia nem sempre nos deixa a vontade para exercer o pensamento crítico e plural. (RELATÓRIO DE ECS, 2016).

Ainda sobre as possibilidades do filosofar em um curso de filosofia e realização desse filosofar fora do Olimpo, aliamos nosso pensamento a Renata Aspis, (2009), entendendo que “[...] aquele que quiser filosofar deve filosofar. Aquele que desejar produzir filosofia deve produzir filosofia [...] essas duas coisas não estão separadas” (p. 46).

Somente através da apropriação, da devoração é que pode o aluno dos trópicos tomar para si e assimilar a filosofia. É neste sentido do filosofar em que nos afirmamos latino-americanos, brasileiros, com todas as implicações políticas que essa postura carrega consigo. Porém, de forma alguma buscamos trazer à tona o debate para o nível geográfico dos termos. O que interessa aqui, é que o ensino de filosofia como um todo possa ser pensado a partir da realidade mesma do aluno. Afinal de contas, se não somos (e nem devemos querer ser) europeus ou norte-americanos em termos filosóficos, tampouco queremos que nossos alunos sejam (RELATÓRIO DE ECS, 2013).

Se Maugué nas suas “diretrizes” partia do pressuposto kantiano de que não é possível ensinar filosofia, mas sim a filosofar³⁸, adotamos uma postura dialética em relação a essa “falsa-contradição” (OBIOLS, 2002, p. 82).

³⁸ Kant, (1983, p. 407), na *Crítica da Razão Pura*, escreve que “[...] só é possível aprender a filosofar, ou seja, exercitar o talento da razão, fazendo-a seguir seus princípios universais em certas tentativas filosóficas já

[...] a própria prática da filosofia leva consigo o seu produto e não é possível fazer filosofia, nem filosofar, sem fazer filosofia [...] porque a filosofia não é um sistema acabado, nem o filosofar apenas investigação dos princípios universais propostos pelos filósofos. (GALLO; KOHAN, 2000, p. 184).

A respeito dessa discussão sobre o processo de construção de possibilidades para o filosofar e ensinar a filosofar no contexto formativo acadêmico, Tomazetti e Benetti (2012), apontam para a forte tendência das e dos discentes reproduzirem a discursividade do cânone do pensamento moderno.

As compreensões de um ensino de filosofia pautadas nas prerrogativas modernas da tomada de consciência, da verdade indubitável e da necessidade de tornar as/os estudantes do ensino médio sujeitos críticos, autônomos e emancipados são discursividades recorrentes entre as/os estudantes de filosofia, sobretudo, entre as/os estagiárias/os, quando necessitam realizar seus *Projetos de ECS*. São discursividades que vem a tona à medida que as professoras-estagiárias e os professores-estagiários precisam ensaiar respostas, ainda que provisórias, para as perguntas: o que é filosofia? Por que ensiná-la? Quais seus sentidos e objetivos na escola básica?

O sentido da filosofia no ensino médio justifica-se pelo fato de que ela oferece ao estudante a leitura e pensamento crítico, autonomia intelectual, formação do indivíduo como cidadão esclarecido. (RELATÓRIO DE ECS, 2007).

A filosofia é capaz de fornecer ao aluno o desenvolvimento do pensamento autônomo, livre de manipulações e obediências, sendo o aluno capaz de pensar por si próprio e argumentar de forma coerente fundamentada na razão. É preciso que o aluno crie coragem e tome uma posição no mundo tornando-se assim um cidadão consciente de si mesmo, dos seus direitos e deveres, capaz de expressar suas opiniões, justificando-as. A filosofia, portanto, possibilita que o aluno torne-se um cidadão crítico e emancipado. (RELATÓRIO DE ECS, 2008).

Segundo Kant o homem deve aprender a pensar com fim a superar sua menoridade, seja ela no sentido intelectual ou moral, pois ela é culpa do próprio sujeito ao passo em que se nega a pensar por si próprio, delegando assim seus valores a outras figuras. De tal modo, penso que trabalhar a filosofia na perspectiva do esclarecimento é de bom grado, pois, além de oferecer um bom fim para o processo de educar, parece denotar o sentido adequado do papel da filosofia no ensino médio, a saber, uma ferramenta para instaurar suspeita e esclarecer o sujeito das condições das quais ele próprio e culpado (menoridade) e enfim, poder sair de tal condição. (PROJETO DE ECS, 2009).

Para podermos pensar no sentido da aula de filosofia no ensino médio, devemos antes responder à pergunta “o que é a filosofia?” De forma muito geral, sem considerar as peculiaridades das diversas áreas da filosofia, entendemos que a filosofia enquanto tal é aquela que possibilita “a saída do homem da menoridade”, possibilita o “esclarecimento”, nas palavras de Kant. A menoridade por sua vez “é a incapacidade de fazer uso do próprio entendimento sem a direção de outro indivíduo”. Dada esta noção geral, a aula de filosofia no ensino médio deve ser planejada de forma a que aos alunos sejam dadas as condições filosóficas necessárias para que consigam, por si mesmos, através de recursos contínuos, fazer uso de seu entendimento (PROJETO DE ECS, 2013).

Diante das grandiloquentes concepções, que surgem em resposta a essas perguntas, as quais eu mesma defendi um dia, ponho-me agora em exercício de suspeita. Será mesmo que nós professoras-estagiárias e professores-estagiários ocupamos a posição de alguém que está de posse de alguma Verdade e de alguma Razão tão verdadeira e inabalável a ponto de tornar nossas/os alunas/os sujeitos “conscientes, autônomos, emancipados?” Será mesmo que já somos nós sujeitos autônomos e emancipados? O que implica a afirmação de tais conceitos? Será mesmo possível, ainda hoje, crermos na existência de algum ser-iluminado capaz de cumprir tais objetivos? Trataremos dessas questões mais adiante na seção “Estágio Curricular Supervisionado como possibilidade de pensar uma filosofia *menor*?”.

Em meu processo de formação docente enquanto atuava como professora/estagiária era convocada a todo o momento pelos textos sobre ensino da filosofia a me compreender como filósofa e compreender assim também minhas alunas e alunos. Contudo, tendo em vista uma formação filosófica a qual relega esse tipo de pensamento, me questionava: dada a estrutura maior é possível pensar/fazer/compor educação e filosofia *menor*? Se sim, como construir linhas de fuga? Como não recair na fixidez de um maior ou então, fazer do *menor* outro maior? Haveria uma possibilidade de meio?

Mas como proceder para produzir uma filosofia do múltiplo e não do Uno, uma filosofia do concreto cotidiano e não do universal abstrato? Como produzir uma filosofia distinta daquela da tradição ocidental, com mais de mil e quinhentos anos de história? Como produzir uma filosofia atendendo ao desafio de Nietzsche, sem fazer como Nietzsche? (GALLO, 2003, p. 37)

Encontrei algumas possibilidades de fuga e outras perguntas para compor com as minhas perguntas no estudo de textos de Gilles Deleuze, Michel Foucault, Silvio Gallo, Alejandro Cerletti, Guillermo Obiols, Renata Aspís, Ingrid Müller Xavier, Elisete Tomazetti, Simone Gallina, Claudia Benetti, Ester Maria Heuser, entre tantas outras e outros que agora me escapam. Tais estudos sempre foram realizados nas disciplinas voltadas para pensar o

Ensino da Filosofia³⁹ e não nas demais que integram o atual currículo do Curso de Licenciatura em Filosofia da UFSM. Nesse curso, salvo pelas disciplinas que se ocupam a pensar o ensino da filosofia, nossa formação filosófica começa na Grécia e acaba na fenomenologia hermenêutica. Levamos, enquanto alunas e alunos, muito tempo para tomar consciência de que somos governadas e governados muito fortemente por um modo de compreender e de se relacionar com a filosofia que herda algumas bases e princípios do estruturalismo francês.

Não seria possível, ao menos não nesse momento da nossa formação, que questionássemos o estruturalismo, suas diretrizes e formações discursivas. Nesse sentido, de algum modo, as aulas sobre ensino da filosofia sempre se manifestavam como um fôlego, um *ânima* que nos colocava face a face com as tramas de nossa história. Ainda assim, nem sempre percebíamos aquilo que estava em nossa frente, em nossa experiência cotidiana, inscrito em nossa pele e até mesmo dito em nossos atos de fala. Muitos desses “visíveis” se tornavam ocultos. Muitos deles, muitas vezes, por exemplo, falaram a mim e por mim foram falados, contudo, muitas de suas redes e configurações discursivas só fiz ver e escutar na elaboração dessa dissertação.

Passaremos, nesse momento, a pensar sobre a possibilidade, considerando o contexto do Estágio Curricular Supervisionado em filosofia, de promover a partir da disciplina filosofia uma educação *menor*.

5.1 ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM FILOSOFIA COMO POSSIBILIDADE PARA PENSAR UMA FILOSOFIA *MENOR*?

É que no momento em que alguém dá um passo fora do que já foi pensado, quando se aventura para fora do reconhecível e do tranquilizador, quando precisa inventar novos conceitos para terras desconhecidas, caem os métodos e as morais... (DELEUZE, 1992, p. 128).

Ester Maria Heuser (2010, p. 18), ao pôr em discussão os *Muros do estágio* e da formação docente, afirma a importância de pensarmos a docência e a formação docente de modo filosófico, para que possamos inventar outra relação com a docência, com a formação e com a própria filosofia. Seguindo esse pensamento, buscaremos pensar o Estágio Curricular Supervisionado em filosofia como um barco que conduz estagiárias e estagiários a velejar por esse imenso rio, a filosofia, de águas nem sempre calmas, e que está em processo de roer suas duas margens.

³⁹ Aulas ministradas pela Professora Elisete ou através dos encontros do Grupo FILJEM.

Esse velejar é instável e imprevisível. Há rotas, sim, mas ao fim e ao cabo, quem veleja não sabe muito bem aonde vai chegar. A rota muda, se adapta e se adequa conforme necessidades climáticas. Sol demais altera a rota; sol de menos, interfere na sua temporalidade. Chuva forte, chuva fraca, tempestades, alteram a rota; a forte presença ou ausência de ventos, modificam, paralisam e animam a rota. Isso porque, o mais importante nesse velejar, não é onde se vai chegar, mas como e em que circunstâncias se chega. Assim definiríamos, caso fossemos perguntados, sobre o que fizeram as estagiárias e os estagiários no seu percurso de estágio de docência: velejaram em cursões fora do curso.

Nos *Projetos e Relatórios de Estágios*, essas professoras e professores em formação, precisaram, ainda que temporariamente, apresentar algumas concepções. Foram chamados a ensaiar respostas e esboçar definições sobre o que entendem que seja filosofia. E a partir desses entendimentos construíram seus planos de ensino, justificando as abordagens metodológicas utilizadas e demonstrando os sentidos e significados da aula de filosofia no ensino médio.

Definir o que seja a filosofia não é tarefa fácil. As professoras-estagiárias e os professores-estagiários sempre iniciavam esse tópico argumentando que as concepções ali apresentadas não eram fechadas e certamente se modificariam, uma vez que não visualizam que seja possível encerrar a filosofia em sistemas de crenças *a priori*. A construção dessas concepções sempre passa pelas experiências que irão ter com saber o filosófico.

Os planos de aula, os objetivos de uma aula, as próprias unidades didáticas também não eram fechadas. Havia uma rota, o planejamento e o projeto, mas sempre foi preciso verificar a temperatura das turmas. Uma pergunta alterava a rota, o silêncio também. Um acontecimento na cidade, na escola, no país, alterava a rota. As experiências de docência e o movimento significativo de (auto)compreensão, a partir do vivido, de estar professora ou professor de filosofia, desviava a rota dos caminhos pré-estabelecidos. O processo de se colocar em escrita e de pensar o ensino da filosofia na escola básica também provocou interferência em muitas rotas.

Houve momentos, conforme viemos mostrando, de embates entre duas forças formativas: o professor-explicador e o professor-filósofo. Isso também conduziu muitas rotas a lugares impensados.

Considerando essas questões nos propomos, nessa seção, pensar possibilidades sobre uma filosofia *menor*, visualizando no Estágio Curricular Supervisionado, potencialidades para criação de tempos e espaços de acontecimento de uma educação *menor*. Contudo, essa possibilidade de criação supõe, além de tudo que já foi tratado até aqui, pôr em discussão uma

trama discursiva que coloca em circulação o “[...] mais poderoso regime de verdade inventado pela modernidade” (COSTA, 2007, p. 141). Regime esse que captura as e os docentes, em suas redes discursivas, e vai conduzindo-as e conduzindo-os a enunciar algumas verdades pré-estabelecidas sobre a filosofia e o filosofar. E, como buscaremos mostrar, ao silenciar “as filosofias de minoridade”⁴⁰ desconsidera as descontinuidades, as contingências, as (des)identidades, as histórias que acompanham o fazer científico em nome de uma representação de ciência inventada pela modernidade que:

[...] grosso modo, pode-se dizer que se edifica sobre a concepção de que o espírito humano – que evoluíra desde seus estágios mais primitivos nos quais se encontrava imerso em mitos e escravizado pela natureza – estaria atingindo naquele período sua maioridade. (COSTA, 2007, p. 142).

Tomazetti e Benetti (2012) chamam atenção para a forte tendência, de reprodução de um tipo de discursividade que emerge dos fundamentos do pensamento moderno.

No contexto atual de formação nos cursos de licenciatura em Filosofia, deparamo-nos com situações em que a maior preocupação, por parte dos futuros professores, é com metodologias de ensino que proporcionem condições de realizar a transposição didática do conteúdo filosófico para as aulas no ensino médio. Por outro lado, entretanto, mostra-se de forma menos evidente uma percepção sobre o aluno que será o aprendiz e que deveria, hipoteticamente, estar disposto à reflexão, à leitura de textos e aos embates com a produção filosófica. Temos ainda de forma sutil a crença na existência de um modelo de subjetividade a ser seguido e incentivado **a fim de que chegue ao saber verdadeiro**. Não raro a máxima “**tornar o aluno consciente e autônomo**” se faz presente nos objetivos dos estagiários, como um **objetivo “natural”** do processo de ensinar filosofia. (p. 1029, grifo nosso).

De acordo com as autoras (2012, p. 1030), durante o processo de orientação de estágio dois pontos centrais precisam ser colocados em discussão. O primeiro indica que o ato de ensinar requer que se exercite com as futuras professoras e professores “[...] a capacidade subjetiva de abertura para novos mundos e novas situações ignoradas”. O segundo consiste em “[...] criar formas de deslocá-los do plano de suas certezas, as quais foram legitimadas por uma didática não filosófica que propõe caminhos certos a serem percorridos e tarefas determinadas a serem realizadas”.

Deste modo, é preciso construir outras possibilidades para a formação de professoras e professores em filosofia, que não aquelas que as/os conduzem a enunciar as máximas “ensinar a pensar, tonar consciente, crítico, autônomo, emancipado”.

Identificamos a recorrência desses discursos nos escritos das estagiárias e dos estagiários, o qual optamos por denominar “libertação filosófica” por entender que nesses

⁴⁰ Por filosofias de minoridade, refiro-me a todas aquelas filosofias que foram colocadas à margem do cânone, as quais foram silenciadas, negadas pela tradição ortodoxa de pensamento, reservamos a essas filosofias também o termo “filosofias periféricas”.

casos a filosofia exerceria a função de libertar os sujeitos de alguma condição de alienação ou ingenuidade. A seguir apresentamos alguns fragmentos:

O sentido da filosofia no ensino médio justifica-se pelo fato de que ela oferece ao estudante a leitura e pensamento crítico, autonomia intelectual, formação do indivíduo como cidadão esclarecido. (RELATÓRIO DE ECS, 2007).

A filosofia é capaz de fornecer ao aluno o desenvolvimento do pensamento autônomo, livre de manipulações e obediências, sendo o aluno capaz de pensar por si próprio e argumentar de forma coerente fundamentada na razão. É preciso que o aluno crie coragem e tome uma posição no mundo tornando-se assim um cidadão consciente de si mesmo, dos seus direitos e deveres, capaz de expressar suas opiniões, justificando-as. A filosofia, portanto, possibilita que o aluno torne-se um cidadão crítico e emancipado. (RELATÓRIO DE ECS, 2008).

Segundo Kant o homem deve aprender a pensar com fim a superar sua menoridade, seja ela no sentido intelectual ou moral, pois ela é culpa do próprio sujeito ao passo em que se nega a pensar por si próprio, delegando assim seus valores a outras figuras. De tal modo, penso que trabalhar a filosofia na perspectiva do esclarecimento é de bom grado, pois, além de oferecer um bom fim para o processo de educar, parece denotar o sentido adequado do papel da filosofia no ensino médio, a saber, uma ferramenta para instaurar suspeita e esclarecer o sujeito das condições das quais ele próprio é culpado (menoridade) e enfim, poder sair de tal condição. (PROJETO DE ECS, 2009).

Para podermos pensar no sentido da aula de filosofia no ensino médio, devemos antes responder à pergunta “o que é a filosofia?” De forma muito geral, sem considerar as peculiaridades das diversas áreas da filosofia, entendemos que a filosofia enquanto tal é aquela que possibilita “a saída do homem da menoridade”, possibilita o “esclarecimento”, nas palavras de Kant. A menoridade por sua vez “é a incapacidade de fazer uso do próprio entendimento sem a direção de outro indivíduo”. Dada esta noção geral, a aula de filosofia no ensino médio deve ser planejada de forma a que aos alunos sejam dadas as condições filosóficas necessárias para que consigam, por si mesmos, através de recursos contínuos, fazer uso de seu entendimento. (PROJETO DE ECS, 2013).

Kant, (2010, p.63), no texto *Resposta à pergunta: o que é o esclarecimento?* definiu a *aufklärung* como “[...] a saída do homem de sua menoridade”. Entendendo-a como finalidade de um processo histórico em que o ser humano se liberta de seu estado de menoridade e passa a alcançar a maioridade intelectual. “E por menoridade entende certo estado de nossa vontade que nos faz aceitar a autoridade de algum outro para nos conduzir nos domínios em que convém fazer uso da razão” (FOUCAULT, 1984, p. 337).

A máxima *Aude Saper* é utilizada por Kant como condição rumo ao esclarecimento, momento em que a humanidade fará, portanto, uso de sua razão sem se submeter a nenhuma autoridade. De acordo com Foucault (1984, p. 341) o texto de Kant marca o que chama de uma atitude de modernidade, um *ethos* filosófico determinado pelos princípios da racionalidade e da maioria intelectual que nos captura até hoje e “[...] define uma certa maneira de filosofar com relação direta à ideia de progresso da verdade e história da liberdade” (FOUCAULT, 1984, p. 345).

Menezes (2011) demonstra que o discurso da maioria kantiana opera na produção de subjetividades num processo onde se entende que

[...] todos nós carregamos um estado de humanidade potencial ao nascermos, que será transformado em humanidade real desde que seu curso natural seja bem conduzido por aqueles que conosco se relacionam. Passa pela escola (pela família, pela religião, pelo Estado, etc.) uma boa parte das responsabilidades inventadas para a transformação desse potencial da humanidade em realidade. (MENEZES, 2011, p. 143).

Em relação a esse processo, Michel Foucault (1984), problematiza a *aufklärung*. Em seu texto *O que são as luzes?*, o filósofo se mostra pessimista ao fato dos sujeitos alcançarem a emancipação intelectual.

[...] não sei se algum dia nos tornaremos maiores. Muitas coisas em nossa experiência nos convencem de que o acontecimento histórico da *aufklärung* não nos tornou maiores: e que nós não o somos ainda. Entretanto, parece-me que se pode dar um sentido a essa interrogação de crítica sobre o presente e nós mesmos formulada por Kant [...]. É preciso considerar a ontologia crítica de nós mesmos não certamente como uma teoria, uma doutrina, nem mesmo como um corpo permanente de saber que se acumula; é preciso concebê-la como uma atitude, um *êthos*, uma via filosófica em que a crítica do que somos é simultaneamente análise histórica dos limites que nos são colocados e prova de sua ultrapassagem possível. (FOUCAULT, 1984, p. 351).

Diferentemente de Kant, que aposta na educação como instrução para que o humano deixe sua condição de menoridade, Foucault compreende a educação como espaço de condução dos sujeitos, em que os indivíduos passam a ter acesso a todos os tipos de discursos que em suas tramas de saber-poder, conduzem-os a este ou aquele caminho. Convém-nos, portanto, um *ethos* filosófico que abandone a fé cega nas luzes e se emprenda em pensar uma ontologia do presente, como possibilidade crítica de realização de uma ontologia histórica de nós mesmos.

Essa atitude filosófica deve se traduzir em um trabalho de pesquisas diversas: estas têm sua ocorrência metodológica no estudo tanto arqueológico quanto genealógico de práticas enfocadas simultaneamente como tipo tecnológico de racionalidade e jogos estratégicos de liberdade; elas têm sua ocorrência teórica na definição das formas historicamente singulares nas quais têm sido problematizadas as

generalidades de nossa relação com as coisas, como os outros e conosco. Elas têm ocorrência prática no cuidado dedicado em colocar a reflexão histórico-crítica à prova das práticas concretas. (FOUCAULT, 1984, p. 351).

Tendo isso em vista, problematizamos o ideal de condução da racionalidade, da educação e da filosofia decretado pelos modernos. Entendemos que a produção discursiva do *sujeito racional fundante* com sua busca de verdades indubitáveis, a crença no constante progresso de libertação como um processo natural que se dá pela via filosófica e seus impérios demasiados solipsistas, tendem a negar, ou ao menos silenciar, a experiência, o mundo e a vida. Passamos assim a visualizar uma educação *menor* como a possibilidade de construção de linhas de fuga. Retirando de nossos ombros a necessidade de carregar o atlas da modernidade, isto é, o “[...] peso dos grandes sonhos, das grandes esperanças, das utopias aparentemente belas” (TREVISAN, 2004, p. 25).

A educação *menor* autoriza a desobrigação das narrativas mestras. Ela nos convida a um fazer e pensar educação sem recair no encantamento do sujeito autocentrado e do conceito reificado. Além disso, o *menor* nos auxilia a compreender as maneiras pelas quais estamos sendo conduzidos, através dos discursos educacionais, à constituição de certas subjetividades docentes.

De acordo com Silva-Miguel e Tomazetti (2016), é importante também compreender que

[...] considerar a análise de um tema vinculado à educação, inspirado num enfoque foucaultiano, exige, entre outras coisas, supor a possibilidade de ter que romper com algumas visões estabelecidas e socialmente aceitas sobre as instituições educativas, assim como também estar disposto a abandonar determinadas crenças ou verdades. Dentre estas visões podemos citar aquela em que os conceitos: Sujeito, Verdade, Liberdade, Emancipação e Autonomia, têm centralidade e compõem um discurso educacional pautado na idealização e no universalismo. (SILVA-MIGUEL; TOMAZETTI, 2016, p. 76).

A educação *menor* se desobrigando às prerrogativas do modernismo, não incorporará o discurso utópico das pedagogias marxistas nas quais a educação é necessariamente entendida como um agente da transformação social ao tornar os sujeitos críticos, autônomos e emancipados. Do mesmo modo que não se ilude com as narrativas da educação compensatória.

A educação menor é uma aposta nas multiplicidades, que rizomaticamente se conectam e interconectam, gerando novas multiplicidades. Assim, todo ato singular se coletiviza e todo ato coletivo se singulariza. Num rizoma, as *singularidades* desenvolvem *devires* que implicam em *hecceidades*. Não há sujeitos, não há objetos, não há ações centradas em um ou outro; há projetos, acontecimentos, individualizações sem sujeito. Todo projeto é coletivo. Todo valor é coletivo. Todo fracasso também. (GALLO, 2002, p. 175).

Assim, desde dentro de um sistema maior, no qual está fabricado e inserido o currículo canônico do Curso de Licenciatura em Filosofia, somos como cães e ratos que cavam seus buracos, construindo movimentos de microresistências que se expressam em nossos textos, em nossos eventos, em nossas discussões cotidianas e em nossas aulas de filosofia no ensino médio.

Falamos, pois, em uma educação *menor*. Mas, e a filosofia *menor*, do que se trataria? A filosofia *menor*, arriscamos dizer, é a aposta no devir-criança do pensamento. Sobre isso, Peter Sloterdijk afirma que “[...] é preciso que o filósofo de uma chance à criança que há nele, que ‘ainda não entende’ todas as coisas. Aquele que ‘ainda não entende’ pode, talvez, formular as questões certas” (2003, p. 188).

Ela articula um modo de filosofar que considera as margens, as periferias daquilo que o pensamento canônico ocidental cristalizou como sendo os monumentos da filosofia. Ela está ligada ao movimento pelo qual a filosofia vai dando lugar a “filosofias”. E por isso mesmo, diz respeito aos tempos e espaços do acontecimento, tempo heterocrônico – o tempo *aíon*⁴¹, do qual nos falava Deleuze; as heterotopias⁴² de Foucault, como um devir-infante na escola e na universidade: inventivo, criador, (re)formulador de práticas e condutas desde o espaço de *dentro*.

Sendo assim, a filosofia *menor* não se preocupa em transformar tudo que aí está, nem mesmo busca jogar fora toda uma história de pensamento e de construção de subjetividades por entender que já não são válidas. Pelo contrário, parte do que está posto e problematiza o passado como força propositiva para interrogar o presente e compreender a nossa constituição como sujeitos. Nesse movimento processual, inquiri a atualidade fazendo hipercrítica do passado. Pergunta-se pelas condições históricas da produção de enunciados no ontem e no hoje. Nesse modo de filosofar não há metanarrativas e teleologias, nem os sonhos utópicos das grandes revoluções/transformações. Há o acontecimento, e a possibilidade de mudança

⁴¹ Tempo *aíon* como respeito ou elogio ao tempo do acontecimento. Em uma entrevista com Toni Negri, Deleuze (1992) chama atenção para esse tempo heterocrônico: “Pode-se, com efeito, falar de processos de subjetivação quando se consideram as diversas maneiras pelas quais os indivíduos e as coletividades se constituem como sujeitos; tais processos só valem na medida em que, quando acontecem, escapam tanto aos saberes constituídos como aos poderes dominantes. Mesmo se na sequência eles engendram novos poderes ou tornam a integrar novos saberes. Mas naquele preciso momento eles têm efetivamente uma espontaneidade rebelde. [...] Mais do que de processos de subjetivação, se poderia falar principalmente de novos tipos de acontecimentos: acontecimentos que não se explicam pelos estados de coisas que os suscitam, ou nos quais eles tornam a cair. Eles se elevam por um instante, e é este momento que é importante, é a oportunidade que é preciso agarrar” (p. 217-218).

⁴² Foucault faz uma distinção daquilo que chama o espaço do dentro e o espaço do fora, assim a heterotopia aparece em seu pensamento em contraste à utopia, que para Foucault são “posicionamentos sem lugar real” (2001, p. 414). Já as heterotopias, como descreve Gallo (2015, p. 439-440) “[...] são bem reais; elas implicam um espaço que estão aí, mas que é um espaço outro”.

ocorre desde as microresistências, desde as contracondutas, desde as heterodoxias que podemos vir a ser e a exercer. Em nosso horizonte há a inspiração da “sabedoria do surfista” (FEITOSA, 2007, p. 25)⁴³. Ao olhar para o mar que parece nos engolir, não entramos em luta com ele para destruí-lo. Surfamos nele buscando corromper suas ondas, usando sua grandiosa força em nosso favor. Por isso mesmo, não caímos no embate da revolução utopista, fazemos resistência, construindo escapes, fugas, aprendendo, portanto, a surfar.

Uma filosofia *menor* é criteriosa, nômade, e pode vir a se tornar subversiva, ao se propor fazer do ato filosófico justamente aquilo que lhe é negado: a criação de conceitos⁴⁴. Ela tem na sua ação algo incorporal, embora este algo “[...] esteja sempre encarnado nos corpos” (GALLO, 2003, p. 48).

A criação de conceitos consiste em acontecimentos:

Um conceito não tem coordenadas espaço-temporais, mas apenas ordenadas intensivas. Não tem energia, mas somente intensidade, é energético – e, fundamental – o conceito diz o acontecimento, não a essência da coisa. Todo conceito é, pois, sempre, um acontecimento; portanto, se não diz a coisa ou a essência, mas o evento, o conceito é sempre *devenir*. (GALLO, 2003, p. 48 – 49).

Ademais,

[...] o conceito não indica, não aponta uma suposta verdade, o que paralisaria o pensamento, ao contrário, o conceito é justamente aquilo que nos põe a pensar. Se o conceito é produto ele também produtor: produtor de novos pensamentos, produtor de novos conceito; e sobretudo, produtor de acontecimentos na medida em que é o conceito que recorta o acontecimento, que o torna possível. (GALLO, 2003, p. 52).

Pensar, portanto, o Estágio Curricular Supervisionado como possibilidade de fazer uma filosofia *menor*, implica provocar rasuras nas maneiras tradicionais do pensamento que, neste caso em especial, Marisa Vorraber Costa (2007, 139) chamou de “[...] a égide da melhor tradição filosófica moderna”. Para tanto, gostaríamos de reservar ao conceito de pensar um significado atribuído por Foucault no texto *Polêmica, política e problematização* (2010), qual seja:

O pensamento não é o que se presentifica em uma conduta e lhe dá um sentido: é sobretudo, aquilo que permite tomar uma distância em relação a essa maneira de fazer ou de reagir, 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 pensamo-lo como problema. (FOUCAULT, 2010c, p. 231).

⁴³ Sobre este assunto indicamos o texto *Revolução, revolta e resistência: a sabedoria dos surfistas* de Charles Feitosa.

⁴⁴ Ver Deleuze e Guatarri. *O que é a filosofia?* (1992).

O Estágio Curricular Supervisionado pode vir a se apresentar como potencialidade para a construção de heterotopias pedagógicas. A respeito desse conceito Foucault, no prefácio da obra *As palavras e as Coisas*, apresenta a heterotopia em oposição à utopia:

As utopias consolam: é que elas não têm lugar real, desabrocham, contudo, num espaço maravilhoso e liso; abrem cidades com vastas avenidas, jardins bem plantados, regiões fáceis, ainda que o acesso a elas seja quimérico. As heterotopias inquietam, sem dúvida porque solapam secretamente a linguagem, porque impedem de nomear isto e aquilo, porque fracionam os nomes comuns ou os emaranham, porque arruinam de antemão a “sintaxe”, e não somente aquela constrói as frases - aquela, menos manifesta, que autoriza “manter juntos” (ao lado e em frente umas das outras) as palavras e as coisas. Eis por que as utopias permitem as fábulas e os discursos: situando-se na linha reta da linguagem, na dimensão fundamental da fábula; as heterotopias (encontradas tão frequentemente em Borges) dessecam o propósito, estancam as palavras nelas próprias, contestam, desde a raiz, toda possibilidade de gramática; desfazem os mitos e imprimem esterilidade ao lirismo das frases. (FOUCAULT, 1990, p. 7 – 8 apud GALLO, 2015, p. 437).

Silvio Gallo (2015, p. 438) explica que nesta passagem Foucault expõe a “[...] função inquietante das heterotopias face à função acomodante das utopias”. Em seguida ele nos diz que em 1996, ao proferir uma conferência na Radio France, Foucault tematizou as heterotopias em sua função espacial e temporal, um passo, portanto, para além do que havia feito em *As palavras e as coisas*, em que as heterotopias eram pensadas como uma função estrita da linguagem.

Já com Deleuze, podemos pensar que as heterotopias implicam a irrupção de um tempo outro, não cronológico, *Aíon*, o tempo do acontecimento (GALLO, 2015, p. 39). Nesse sentido, heterotopias pedagógicas estão relacionadas às possibilidades de construir práticas de liberdade desde o espaço de dentro da escola e da universidade.

É a este tempo do acontecimento e espaço de *dentro* da sala de aula, da escola, do departamento de filosofia que visualizamos condições possíveis para a construção de uma experiência de educação *menor*. Elas podem acontecer, ou não. Sua ocorrência é imprevisível e indeterminada, contudo, as possibilidades existem, são reais e algumas estão visualizadas. Do ponto de vista da universidade, como mostramos, um movimento é feito, de dentro, com a organização estudantil pautando questões que percebem deficientes em seu processo formativo. Na escola, com respeito e atenção ao tempo do acontecimento, enxergando nele convites para pensar de outros modos e fazer algo um pouco diferente do que se vinha fazendo. No relato abaixo, encontramos um acontecimento em sala de aula que conduziu o professor-estagiário a velejar por outras rotas:

<p>Estava seguindo meu planejamento didático. A aula ainda era sobre Descartes e o caminho trilhado por ele para chegar ao “<i>cogito, ergo sum</i>”. Os alunos se</p>
--

mostravam interessados, embora alguns parecessem apáticos. Quando a aula se encaminhava para o fim, um aluno ergueu a mão e perguntou: “professor, existem filósofos vivos?”. Algo diferente aconteceu naquele momento. A turma entrou em outra atmosfera. Muitos alunos começaram a falar e fazer perguntas do mesmo tipo. Respondiam as perguntas uns dos outros. Alguém fez o seguinte comentário: “mas é claro, né, tu “acha” que o professor é o que?”. Começaram a discutir sobre o que fazia um filósofo e me pediam respostas. Eu ia dialogando, mas eles falavam mais. Uma aluna chegou a perguntar sobre as filósofas, dizendo que ainda não tinham estudado nenhuma. Esse dia foi muito marcante e redirecionou meus planos de aula. Nos encontros de estágio, conversei com a professora Elisete e com os colegas sobre o ocorrido. Trocamos fontes e eu comecei a levar o pensamento de filósofas para as aulas. Não fugi do conteúdo programático, mas também entendi que não podia fugir dos anseios dos meus alunos. A aula de filosofia, penso, deve tocar com as suas questões. (RELATÓRIO DE ECS, 2016).

Deslocamos do pensamento de Deleuze e Guattari (1991) as três características que definem a literatura *menor* para pensar a filosofia *menor*, a saber, desterritorialização, ramificação política e valor coletivo. Conforme entendemos, o filosofar *menor* pode ser construído de muitas maneiras e uma delas está relacionada com a desterritorialização dos cânones do pensamento filosófico, criando brechas àquilo que está instituído tornando o pensamento possível uma vez mais.

Uma dessas brechas que identificamos, dentre as tantas possíveis, ocorre à medida que, no contexto do estágio, se consegue abandonar o velho ranço acadêmico que não permite que um/a aluno/a, estudante, professor/a ou uma pessoa qualquer possa ser vista como filósofos/as. A estagiária e o estagiário ao se compreender como uma professora-filósofa e como um professor-filósofo já inicia um movimento de desterritorialização de práticas, de estruturas e de verdades.

Em relação à segunda característica, ramificação política, pode-se afirmar que a necessidade de pensar uma filosofia *menor*, traz a tona o ato de construção de linhas de fuga que visa à descolonização do pensamento. Esse é um ato político.

No contexto do Estágio Curricular Supervisionado especificamente, esses atos políticos podem vir ou não a se configurar como práticas de liberdade. Não há como determinar isso, contudo, o movimento de pensar esse espaço pedagógico como micropolítica capaz de subverter este ou aquele endereçamento formativo, é sugerido com os discursos que emergem dos textos de ensino da filosofia que são trabalhados nas disciplinas de ECS I e II.

É um movimento de desvio que pode vir a oferecer a filosofia e ao filosofar atos que adquirem valor coletivo. Identificam-se alguns valores coletivos no momento em que as e os discentes almejam em seus objetivos de estágio que as e os estudantes do ensino médio possam compreender e reivindicar para si a condição de filósofas e filósofos. Nesse processo,

as professoras-estagiárias e os professores-estagiários reconhecem que a criação de conceitos ocupa um papel fundamental:

A condição atribuída ao conceito de ser um começo, um nascimento, uma criação, uma novidade, traz consigo a necessidade de concebê-lo como pertencendo ao domínio do porvir. Esta condição implica de antemão que qualquer contribuição da tradição filosófica está intimamente relacionada com uma atividade cuja principal característica seja a intensa criação. Uma atividade que permite surgir, a partir do mesmo, a heterogeneidade, a diferença. (GALLINA, 2004, p. 369).

Concluimos esse capítulo, considerando que as possibilidades de pensar uma educação *menor* por meio da filosofia, no contexto do Estágio Curricular Supervisionado existem e muitas vezes decorrem de um processo que não se inicia, muito menos se encerra, nesse lugar. O ECS em filosofia conta com a potência de que a/o estudante, passe a ocupar lugar de fala de professora e professor, construindo suas aulas de acordo com suas inclinações filosóficas. Assim, criam, recriam, se pensam, se questionam. Encontramos em muitos *Projetos e Relatórios*, manifesto o desejo de oferecer um ensino diferente ao que estavam habituadas/os. A prática pedagógica era (re)pensada a todo momento. A experiência com o cotidiano escolar permitiu que muitos desses professores de filosofia questionassem discursos estereotipados sobre a escola, sobre o ensino e sobre a filosofia. Percebemos um movimento intenso de problematização sobre ideais de uma revolução que nunca chega, uma razão que nunca se alcança e de um tipo de educação que está sempre em vias de rasgar-se a si mesma e ignorando seus pedaços procura fundar-se inteiramente nova como nos contos de era uma vez.

Se ainda nos cabe dizer mais alguma coisa, dizemos que a filosofia *menor* ruma – nunca abandona – a filosofia maior e faz dela novos usos, sob novos parâmetros, na busca de uma filosofia “com cheiro de nossa terra” (GALLO, 2005, p. 77).

A proposta para o estágio curricular supervisionado baseia-se em uma ideia que vem amadurecendo ao longo do tempo, durante minha formação no curso de filosofia. Ela está diretamente ligada a dois autores que me fizeram pensar a filosofia desde um outro ponto de vista único e rico, como pode vir a ser o do brasileiro. São eles Julio Cabrera (2010) e Oswald de Andrade (1970); seus conceitos de *filosofia desde o Brasil* e de *Antropofagia*, ajudaram-me a pensar a necessidade de um pensamento não debitário e meramente reprodutivo do modo de pensar ocidental tradicional. Se, por um lado, a ideia de Cabrera explicita a urgência de pensar uma filosofia desde o Brasil, é através do conceito de *Antropofagia* de Oswald e do movimento modernista que buscaremos a chave para pensar um ensino de filosofia inserido na realidade do aluno. Tal prática filosófica antropofágica consiste na constante apropriação dos elementos da tradição ocidental, adaptados à fome do aluno, ou daqueles envolvidos na prática filosófica. A filosofia aqui assume um papel ritual de devoração, deglutição e assimilação conceitual, por parte do aluno, o “bom selvagem”, ainda não catequizado, que segundo nossa concepção deve assim perecer arisco às armadilhas conceituais, ao pensamento pronto, ao pensamento manual. “Contra todas as catequeses [...] Só me interessa o que não é meu. Lei do homem. Lei do antropófago” (ANDRADE, 1970, p. 13). Assim diz Oswald no início de seu *Manifesto Antropófago*, convocando-nos para uma verdadeira apropriação do antropófago conceitual que há em nós. A compreensão de Antropofagia como potencial pedagógico é como tentaremos pensar a proposta para o estágio curricular supervisionado. No horizonte dessa visão, surge o ensino de filosofia não apenas como uma mera reprodução de conteúdos herdados da tradição ocidental, mas como uma espécie de apropriação, devoração conceitual que surge da necessidade do aluno “não catequizado” a assimilar esses mesmos conteúdos à sua maneira, ou seja, como melhor lhe aprouver. É a partir da ideia do “O ócio contra o negócio” que tentamos conceber como seria uma prática filosófica verdadeiramente tupiniquim. Nessa visão, a filosofia não está subordinada ao negócio, visando como fim último uma recompensa profissional, financeira, mas sim, pensar o indivíduo inserido dentro de nossa cultura e nossa época histórica, como em última instância, carente de um pensar autenticamente vinculado a suas raízes e seu dia a dia. Aqui o conceito de apropriação talvez devesse ser trabalhado: a filosofia como disciplina na escola não deve, nem pode ser transmitida. Ao contrário, pensamos que essa deve ser apropriada pelo aluno, isto é, frente aos diversos temas e conteúdos filosóficos, deve este apropriar-se à sua maneira de conceitos e definições herdados da tradição. (PROJETO DE ECS, 2013).

A filosofia *menor* é um ato político de resistência feito na micropolítica da educação básica ou da educação superior: “[...] como trincheira, como toca do rato, como buraco do cão, cavando um mundo dentro do mundo, cavando trincheiras de desejo” (GALLO, 2005 p. 78).

POR UMA FILOSOFIA QUE GAGUEJA (ou ainda sobre a difícil tentativa de rir das solenidades da conclusão)

Mas o filósofo vê “instinto” no homem do presente e admite que estes fazem parte dos fatos inalteráveis do homem e nessa medida podem fornecer uma chave para o entendimento do mundo em modo geral: a teologia inteira está edificada sobre o falar-se do homem nos últimos quatro milênios como de um eterno, em direção ao qual todas as coisas do mundo desde seu início tenderiam naturalmente. Mas tudo isso veio a ser; não há fatos eternos assim como não há verdades absolutas. – Portanto, o filosofar histórico é necessário de agora em diante, e com ele, a virtude da modéstia. (NIETZSCHE, 2001, p. 2).

Em tempos de concluir esta pesquisa de mestrado, encontrei-me, num desses acasos triviais da vida, com a obra *O Teatro é Necessário?* (2004), de Dénis Guénoun. Já de início o autor sugere que o teatro no mundo contemporâneo se encolhe e parece estar destinado a se extinguir. Comprometido em oferecer uma justificação positiva, plausível e não idealista a pergunta que dá origem ao título de sua obra, Guénoun, retorna aos gregos, especialmente a Aristóteles e seu tratado sobre a *Poética* (1973), para pôr em discussão o preciosismo do conceito de representação e as peripécias – nem sempre agradáveis – que este conceito vem lançando ao teatro ao longo da história.

Guénoun é pontual: o teatro precisa urgentemente ser repensado na contemporaneidade a fim de se desvencilhar do congelamento estético e moral no qual está encerrado; da impotência formal e esterilidade de seus conteúdos e da letargia em fluxo que o entorpece (2004, p. 13). Apenas assim ele encontrará folego e recobrará uma sobrevida. Condenado a morte existencial, a partir de velhas práticas e constantes crises, “[...] o teatro quer ser repensando, relançado, retomado” (p. 79).

O autor parece nos apontar o dedo, diagnosticando uma realidade e apoiado nela nos impõe uma tarefa: “[...] não podemos nos satisfazer com sua letargia, nem aceitar sua extinção. Cada qual pode inventar os meios desta recuperação, que são incontáveis” (p. 153). Ele tem lá as suas proposições. Mas no ânimo de meu pessimismo cético, ao acabar de ler a obra, conclui com insatisfação que a sua recepção à vida acadêmica, engatinha, quase sem público, num palco sem fim.

O mesmo movimento feito por Guénoun, parece-me ser realizado pelos autores de *Em Defesa da Escola: Uma questão Pública*, Masschelein e Simons (2017). No entanto, os autores belgas, se ocupam em pensar sobre a necessidade de defesa do escolar no contemporâneo. O caminho argumentativo, nesse caso, se faz semelhante, mas com a intencionalidade inversa. Masschelein e Simons recorrem aos gregos a fim de recuperar a noção de escolar como *Skholé*: tempo livre para o pensar. Não obstante, do mesmo modo que

constatou Guénoun, acerca do teatro, os autores de *Em Defesa da Escola* colocam em evidência que a escola é uma invenção histórica e política específica da *pólis* grega e, portanto, pode desaparecer (2017, p. 26). Hoje, o que estamos chamando de escola, na verdade, trata-se de uma escola desescolarizada, isto é, com uma história de repressões e impulsos para controlar, dissecar e liquidar sua quinta-essência, o tempo-feito-livre-para-o-pensamento. Com isso, Masschelein e Simons concluem que é indiscutível que o escolar na contemporaneidade necessita ser reinventado e repensando caso enseje alguma sobrevivência.

A partir das conclusões que obtive com a realização desta pesquisa de mestrado e, considerando o contexto político educacional atual, estou certa de que a filosofia no contemporâneo também precisa se repensar. Os ataques que vem sofrendo por parte daqueles que governam hoje o nosso país não são por acaso, e, os argumentos que oferecemos em sua defesa parecem já não servir mais.

Os poderes dominantes já não usam mais do brio da filosofia para exibir uma cultura nacional de prestígio e de livre pensar. Ao contrário, cerceiam-na por todos os lados e buscam varrer sua presença e contribuição da vida da população. E, infelizmente, na era das *Fake News* e do cultivo de uma erva daninha que se alastra como praga, chamada “Olavo de Carvalho”, abocanham um grande apoio popular. Não podemos mais, portanto, insistir no profundo sono da filosofia profissionalizada que se amarra na impertinente conservação da herança que adquiriu, endemicamente persistindo na relação filosófica a partir do estudo e exegese das arquitetônicas de pensamento. Que sentidos teriam, no tempo presente, esses modos de fazer filosofia?

Usando de trocadilhos com Guénoun (2004, p. 16), ousou afirmar, que em caso de necessidade, se a filosofia falta, algo nos falta enquanto humanos, e se a carência persiste algo corre o risco de morrer: algo em nós pode morrer. A pergunta se a filosofia é necessária, ou ainda a afirmativa de uma “Defesa da Filosofia como questão pública”, não se trata de preservá-la a qualquer custo, pois como já disse Guénoun, “[...] é possível se preservar múmias e cadáveres” (p. 16). A pergunta repousa sobre este tipo de questão: se uma vida, e que tipo de vida, quer (eventualmente) a filosofia? E como, se esta lhe faz falta, esta falta pode ser satisfeita?

Nestes mesmos tempos de ebulição de todos estes questionamentos, de anúncios políticos sobre o descentralizamento de investimentos em filosofia e sociologia nas universidades e também reta final desta pesquisa, li, em alguma rede social o pronunciamento de um professor por quem tenho profundo apresso e admiração. Ele dizia mais ou menos assim: “[...] contra a fé cega, a filosofia é uma faca amolada que nos força a pensar, a sair das

certezas prontas, do lugar comum. Por isso, incomoda. Numa sociedade que cede aos fundamentalismos religiosos e políticos, não podemos dar passos atrás. Precisamos amolar ainda mais nossas ferramentas e seguir incomodando. Sobretudo, lutar para não perder espaços duramente conquistados”.

Pois é, professor Silvio, fico pensando: será que esta pesquisa amola a faca ou faz justamente o movimento oposto? Não sei. O sentimento que me abate de que talvez, em pouco tempo, eu olhe ao redor e a filosofia já não esteja nem nas escolas e nem nas universidades, causa-me um silêncio sepulcral. E como é de costume toda vez que me sinto assim, retomo Cruz Costa (1959), e suas sábias palavras: “[...] do caos cabe que façamos o cosmos”. O contemporâneo nos pôs uma questão e sua esfinge não espera, ela decreta imediatamente: decifra-me ou devoro-te.

Aprendi em meu percurso formativo que a filosofia nasceu do caos, do choque, do conflito. Com todas as forças do meu ser eu desejo que do caos instaurado no agora, ela renasça mais forte e com mais vitalidade. Contudo, assim como Guénon, Masschelein e Simons estou convencida, a filosofia precisa se repensar, caso contrário, beiramos o seu desaparecimento.

Estou prestes a começar a escrever, finalmente, sobre as considerações finais desta pesquisa e ainda estou à procura dos meus fios de Ariadne para tentar sair do labirinto que nos meteram. Os minotauros estão com fome e à nossa espreita.

Ainda, antes de apresentar as conclusões que emergem dessa dissertação de mestrado, se faz necessário esboçar algumas explicações e apontamentos. Denomino esse investimento balbucio de finalização de “Por uma Filosofia que Gagueja” por duas razões complementares. Por um lado, como tentativa de demonstrar aquilo que aprendi com a realização dessa pesquisa, sobretudo, as possibilidades visualizadas de pensar a filosofia de outros modos, de maneira que, conforme os ensinamentos daquele filósofo que inspirou e conduziu o olhar genealógico desse estudo, seja possível vir a ser algo diferente daquilo que vínhamos sendo e pensando. De outro lado, a necessidade de dar fluxo ao pensamento compreendendo esses outros modos, considerando o caso específico da formação filosófica abordada, como um tipo de filosofia que gagueja. Explico: sobre filosofia e fazer filosófico cuja urgência de ser repensados foi apontada nos parágrafos iniciais dessas considerações finais, delineio um caminho possível a ser trilhado em relação às maneiras de se pensar, se relacionar, experimentar e experienciar o filosófico. Em um duplo movimento, portanto, ao defender uma filosofia que gagueja apresento, ao mesmo tempo, os aprendizados que obtive com a realização dessa pesquisa.

Considero o núcleo duro dessa aprendizagem, ou ainda, a sua espinha dorsal ou ponto elementar, uma certa predisposição a aprender a rir. Ato aparentemente tão simples e involuntário, mas quando colocado nos termos, terrenos e territórios de uma tradição formativa adquire tamanha complexidade que chega a se configurar como um elevado exercício de espírito. Apanhado pelos emaranhados das tramas discursivas, o riso já não aparece facilmente e, necessita, às vezes, de um processo sutil de analítica de comportamentos e de atos ilocutórios, chegando até mesmo a exigir compreensões das imprecisões dos discursos históricos dominantes que vem nos constituindo como sujeitos. Mas quando ele vem, vem poderoso, pequeno e elegante em atos de liberdade.

Foucault, inspirado em Nietzsche, além de nos ensinar a rir das solenidades das origens, nos ensina a rir também das solenidades da verdade. Deleuze, por sua vez, inspirado em Kafka e seguindo esse pensamento, nos ensinou a gaguejar⁴⁵. Aqueles e aquelas que proferem a verdade não gaguejam jamais: seus ditos e pensares se pretendem universais, indubitáveis, força inarredável de sentido. Na história da filosofia ocidental, a busca pela verdade última ou causa primeira de todas as coisas se inicia, como vimos, com o “Modelo Platão” e tem seus ápices com as metanarrativas da modernidade.

No ensaio intitulado “Gaguejar” da obra *Crítica e Clínica* (1997), Gilles Deleuze, desenvolve a ideia de uma gagueira criadora. Segundo o filósofo francês, a gagueira que seria vista como um erro, um desvio do bem falar, pode ser revertida em um procedimento de linguagem criador, adotado por poetas e escritores, e, por se manifestar como uma invenção leva uma língua à lugares impensados, indefinidos, impossíveis de adequação na ordem majoritária de estruturação de um idioma. Com esse pensamento, Deleuze(1997) defende um estilo de escrita liberto do peso da tradição filosófica majoritária. A gagueira, nesse caso, funciona como subversão, transgressão ao instituído, aproximando-se muito mais do desvio do que da norma. Ela, por ser uma língua estranha, não está pronta e quebra todas as possibilidades previstas à um idioma. Ela surge e vai criando, simultaneamente, suas regras e variáveis. Assim, pensamos uma filosofia que gagueja, que não está pronta, e à medida que nasce vai criando seu próprio idioma e desvios.

⁴⁵ Deleuze e Guattari (2014) em “Kafka: Por uma literatura menor” delineiam os contrastes de uma literatura menor em face uma literatura maior a qual é regida pelos cânones literários alemães. Assim demonstram que Kafka fez gaguejar a literatura maior, fazendo uso da possibilidade de criar uma língua menor, isto é, a possibilidade de ser em sua própria língua como um estrangeiro (p. 33). Sendo assim o menor como uma prática que assume sua marginalidade em relação aos papéis representativos e ideológicos da língua e que aceita o exílio no interior nas práticas discursivas majoritárias, gaguejando e deixando emergir o sotaque e o estranhamento de quem fala fora do lugar ou de quem aceita e assume o não-lugar como seu deserto, na impossibilidade de uma origem. (SCHOLLHAMMER, 2009, p. 63).

Nessa pesquisa, contudo, intentou-se dar voz, fazer ouvir e pensar com Nietzsche, Foucault e Deleuze, fazendo risível, e assim mesmo visível e enunciável uma filosofia *menor*, que se recusa a continuar sendo feita e pensada a partir daquelas estruturas implicadas em produzir cânones ao pensamento e aos saberes filosóficos.

Nesse sentido, ao (re)aprender a rir fui construindo um horizonte de pesquisa que não se pauta pelos universalismos e pelas grandiloquências, senão por uma vontade de fazer gaguejar a maioria e a verdade transcendental. Com isso, atrevendo-me a rir e a gaguejar - rindo-gaguejando e gaguejando-rindo - aposto na verdade como uma produção contingente, histórica, descontínua, dispersa, a qual, de acordo com Paul Rabinow (1991):

[...] deve ser entendida como um sistema de procedimentos ordenados para a produção, regulação, distribuição, circulação e operação dos discursos [...] ligada em relação circular com sistemas de poder que a produzem e sustentam, e com efeitos de poder que ela induz e que a expandem. Um regime de verdade. (p. 74).

Essa aposta traz à tona uma multiplicidade de vozes que compõe “a vida, essa imanência” (DELEUZE, p. 4, 2016). Portanto, em vias de questionar regimes discursivos de verdade que instituem aquilo que é considerado o cânone e o que é a margem do saber filosófico, adoto uma postura (de pesquisa e de vida) que clama “por uma filosofia que gagueja”.

Os efeitos dessa pesquisa implicam na escritura de uma vida. Escritura em vias de vir-a-ser que começa agora e não se preocupa para onde vai e com o que irá tropeçar. É uma vida que começou a compreender que está em constante modificação e, por assim ser, enxerga no acaso e na dispersão potencialidades, velocidades e fluxos. Uma vida que iniciou o curso de Mestrado em Educação sentindo algo da experiência do pensar filosófico castrado, contido, um pouco dominado e por carregar essas impressões imobilistas em relação à criação, à invenção e à experiência do filosofar, quis contar a história de uma tradição formativa e ousar dizer que algo nessa tradição estava dissonante ou ao menos um pouco distante daquilo que eu dizia e ouvia colegas, calouros e veteranos dizer que esperavam de um Curso de Licenciatura em Filosofia. Contudo, sem grandes pretensões essa vida falava buscando justificar cada pensamento, cada palavra como se fosse extremamente doloroso tomar algum lugar de fala nessa ordem do discurso tão severa. Agora, a partir dessa experiência de pesquisa, essa vida já não se desautoriza tanto e modestamente começa a interromper seus processos de autointerdição da palavra, ela já mergulha no atrevimento de se colocar em posição de pensar com alguém, ainda que esse alguém seja um grande filósofo ou uma grande filósofa.

Considerando a problemática que movimenta esta dissertação de mestrado, a qual se preocupou em perguntar pelos efeitos que as tramas discursivas sobre filosofia e ensino, produziram nos processos de subjetivação das estagiárias e dos estagiários de filosofia formadas e formados pela UFSM e, diante do movimento analítico de tais tramas discursivas chegamos ao que denominamos “as quatro dobras” da pesquisa: a trama do currículo do curso de Licenciatura da UFSM; a herança do método estruturalista uspiano como forma de fazer filosofia; a invisibilidade das filosofias periféricas e a trama dos discursos sobre ensino da filosofia. Essas quatro dobras se apresentam, pois, como condições de proveniência para o entendimento da emergência dos modos de subjetivação que conduzem as/os estagiárias/os a enunciarem determinados discursos sobre filosofia e filosofar.

Assim, nos autorizamos a iniciar um movimento de problematização acerca das noções cristalizadas que fizeram e ainda hoje fazem a filosofia nascer e/ou morrer em algum lugar. Pensamos agora em ouvir, ler e pensar sobre “filosofias”, que surgem a todo momento, todo instante, em circunstâncias e territórios diversos. Pensamos na filosofia e seu ensino como possibilidades de proporcionar aos sujeitos “experiências filosóficas”. Autorizamos-nos ainda a pensar rotas de fuga com vistas a retirar de nossos ombros o Atlas⁴⁶ da Verdade e seus essencialismos, bem como, dos cânones filosóficos, da Razão que transcende o humano e a própria vida. Pensamos, pois, em filosofias que são vivas, nômades, múltiplas e rizomáticas.

Nesta dissertação, lançamo-nos em uma empreitada de inspiração genealógica. Não com o intuito de trazer o passado para o futuro, senão com a imprevisível tentativa de realizar um diagnóstico do presente, agitando o terreno movediço, heterogêneo e fissurado da nossa história.

Michel Foucault, através de seus escritos, nos ofereceu dispositivos para (re)pensar a educação, a filosofia e o ensino, de modo a “[...] descolonizar o pensamento, tornando-o uma vez mais possível” (GALLO; VEIGA-NETO, 2011, p. 24). Portanto, no processo desse diagnóstico do presente, não nos preocupamos em demonstrar aquilo que ele é ou em que ele difere de todo o passado. Esse diagnóstico tem haver com a possibilidade de “[...] pensar no tempo, contra o tempo e a favor de um tempo por vir” (AQUINO, 2011, p. 05).

Tendo isso em vista, construiu-se essa pesquisa pensando com o pensador de todas as solidões. Nas teorizações de Foucault, encontramos “ideias forças” para fazer ouvir às vozes

⁴⁶ A tradição identificada como “Complexo de Atlas na educação” deriva da narrativa mítica de Hesíodo que conta a história da personagem mítica Atlas, condenada a carregar o mundo sobre as costas. Sobre este assunto ver *Terapia de Atlas na Pós-Modernidade* de Amarildo Trevisan. Nesse sentido, pensamos em provocar tensionamentos e problematizações para com a tradição de Atlas na educação, fadada a carregar sobre seus ombros as prerrogativas das grandiloquentes metanarrativas modernas.

que foram silenciadas pelos cânones do pensamento filosófico, como também, para tentar desencantar a ontologia, dando-lhe uma historicidade, compreendendo-a a partir do acontecimento dos discursos em sua dispersão e descontinuidade. Ou seja, a imprevisível tentativa de tornar possível uma vez mais interrogar-se sobre aquelas coisas que de tão visíveis que se apresentam, se naturalizaram e se estabelecem como verdades prontas, dadas, “desde sempre aí”.

Gallo e Veiga-Neto no texto *Ensaio para uma filosofia da educação* (2011), demonstram que apesar da educação não ser foco das investigações de Foucault, podemos articular seu pensamento com a educação a partir da temática do sujeito, tomando-o “[...] como uma dobradiça, isto é, como o elemento que, por excelência, é capaz de fazer a conexão entre ambos” (p. 18-19). Sobre esta questão Foucault em seu texto *O Sujeito e o Poder*, publicado em 1984, escreve que a questão do sujeito constituiu o tema geral de sua pesquisa. Deste modo, ao interrogarmos sobre modos de se relacionar com a filosofia, que governam os sujeitos e que em nome do *método* torna marginal à experiência do filosofar, temos em nosso horizonte a preocupação quanto a fabricação de um tipo de sujeito-professor/a-estagiário/a em filosofia.

No texto *Post-Scriptum* sobre as Sociedades de Controle, do livro *Conversações* (1992), Deleuze ao dizer sobre as preocupações de Foucault circunscritas no domínio do saber-poder, sobretudo, no que diz respeito a sociedade disciplinar, se refere ao seu método de análise como “buracos de toupeira” (p. 222). Tomando esse pensamento como referência, analisamos e problematizamos, nessa pesquisa, que buracos de toupeira⁴⁷ conduziram os processos de subjetivação docentes de professoras-estagiárias e professores-estagiários de filosofia, considerando o contexto formativo do Curso de Licenciatura em Filosofia da Universidade Federal de Santa Maria. Nesse movimento, buscamos compreender os efeitos que as discursividades que emergem da filosofia e ensino promovem na constituição dessas subjetividades.

⁴⁷ A velha toupeira com estilos de vida subterrâneos, que vez ou outra deixa seu buraco e anuncia alguma coisa. Os buracos de toupeira, por sua vez, permanecem ali visíveis, mas nem por isso visto; o que não significa que são ocultos. Assim, Foucault define o enunciado “não oculto e não visível de imediato”.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE-JÚNIOR, D. M. O pensador de todas as solidões. In: **Revista Educação – Coleção Biblioteca do Professor: Foucault pensa a educação**. São Paulo, v. 1, n. 3. p. 6 – 15. ISSN 1415-5486. Editora Segmento, 2011.

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Grupo de Trabalho 04 – Didática**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt04-did%C3%A1tica>>. Acesso em abr. 2018.

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Grupo de Trabalho 05 – Estado e Política Educacional**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt05-estado-e-pol%C3%ADtica-educacional>>. Acesso em: abr. 2018.

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Grupo de Trabalho 08 – Formação de Professores**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt08-forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores>> Acesso em: abr. 2018.

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Grupo de Trabalho 12 – Currículo**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt12-curr%C3%ADculo>>. Acesso em: abr. 2018.

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Grupo de Trabalho 17 – Filosofia da Educação**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt17-filosofia-da-educa%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: abr. 2018.

ANPOF. Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia. **Grupo de Trabalho Filosofar e Ensinar a Filosofar**. Disponível em: <<http://anpof.org/portal/index.php/pt-BR/gt-filosofar-e-ensinar-a-filosofar>>. Acesso em: abr. 2018.

ARANTES, P. E. **Um departamento Francês de Ultramar: Estudos sobre a formação da cultura filosófica uspiana (Uma experiência nos anos 60)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

ASPIS, R. L. Problematização de alguns pressupostos do ensino de filosofia para jovens. In: TOMAZETTI, E. M; GALLINA, S. F. S (Org.). **Territórios da Prática Filosófica**. Santa Maria: Ed da UFSM, 2009, cap. 2, p. 33 – 53.

BARTHES, R. **Ensaís Critiques**. Paris: Éditions du Seuil, 1964.

BEAUVOIR, S. **O Segundo Sexo: a experiência vivida**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1980.

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BLANCHOT, M. **A conversa infinita: a experiência limite**. São Paulo: Escuta, 2007.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.190/39**. Da organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Lex. Coletânea de Legislação e Jurisprudência Federal, São Paulo, 1939.

BRASIL. **Parecer CFE nº 292/62**. Materias Pedagógicas para a licenciatura. Documenta, 10 (1962), pp. 95 -100.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96**. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências Humanas e suas tecnologias**. Brasília: 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 21/2001**. Brasília, 2001.

BRASIL. CNE. **Parecer CNE-CP nº 09, de 08 de maio de 2001**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena Brasília: CNE, 2001.

BRASIL. CNE. **Parecer CNE-CP nº 28, de 02 de outubro de 2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE, 2001.

BRASIL. CNE. **Resolução CNE-CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília: CNE, 2002.

BRASIL. SENADO FEDERAL. Secretaria legislativa do senado federal. **Medida Provisória nº 746 de 2016**. Brasília, 2016.

CABRERA, J. **Diário de um filósofo no Brasil**. 2 ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos temas, conceitos e autores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CERLETTI, A. **O Ensino de Filosofia como Problema Filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução CNE/CEB nº 22/2008-Consulta sobre a implementação das disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio**.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb022_08.pdf> Acesso em: 21 de mar. 2017.

COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DELEUZE, G. **Nietzsche**. Lisboa: Edições 70, 2009.

_____. **Crítica e Clínica**. São Paulo: Editora 34, 1997.

_____. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Kafka: Por uma literatura menor**. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

_____. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**. v. 1. São Paulo: Editora 34, 2011.

_____. **Mil platôs**. v. 5. São Paulo: Editora 34, 1992.

_____. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

EIZIRIK, M. F. **Michel Foucault: um pensador do presente**. v. 2. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

FAVARETTO, C. F. Sobre o Ensino de Filosofia. In: **Revista da Faculdade de Educação**. Universidade de São Paulo. São Paulo, v. 19, n. 1, p. 97 - 102, 1993.

_____. Aspectos Metodológicos do Ensino de Filosofia no 2º Grau. In: **Cenp**. Subsídios Para a Reformulação da Proposta Curricular de Filosofia no 2º grau. São Paulo, p. 57 - 66, 1991.

FAVERO, M. L. Universidade e Estágio Curricular: Subsídios para discussão. In: ALVES, N (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 2001.

FEITOSA, C. Revolução, Revolta e Resistência: a sabedoria do surfista. In: LINS, D. (Org.). **Nietzsche, Deleuze, arte, resistência**. Rio de Janeiro: Forense, v.1, p. 17-31, 2007.

FERRY, L. **Kant: Uma leitura das três críticas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2010.

FISCHER, R. M. B. **Adolescência em Discurso: mídia e produção da subjetividade**. 1996. 297 p. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

_____. Foucault e a análise do discurso em educação. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 114, p. 197 – 223, 2001.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 21. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2013.

_____. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 22. ed. São Paulo: Edições Loyolla, 2010.

_____. Ética, Sexualidade, Política. In: **Ditos & Escritos V**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. Estratégia, Poder-Saber. In: **Ditos & Escritos IV**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. **A arqueologia do saber**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002b.

_____. O que são as luzes? In: **Ditos & Escritos II: Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

_____. O uso dos prazeres. In: **História da sexualidade**. v. II. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

GALLINA, S. F. S. O ensino de filosofia e a criação de conceitos. In: **Cad. Cedes**, Campinas, v. 24, n. 64, p. 359-371, 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: ago. 2018.

_____. Entre Teoria/Prática: Problemas e Experimentações. In: TOMAZETTI, E. M.; GALLINA, S. F. S. (Org.). **Territórios da Prática Filosófica**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009.

GALLO, S. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GALLO, S. **Filosofia no Ensino Médio**. (Org.). Petrópolis: Vozes, 2000.

GALLO, S. Filosofia da diferença e educação: O revezamento entre teoria e prática. In: S, M. C.; A. F. (Org.). **Foucault, Deleuze e educação** (pp. 45–63). Juiz de Fora: Editora UFJF.

GALLO, S.; KOHAN, W. O. Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a filosofia no Ensino Médio. In: GALLO, S.; KOHAN, W. O. (Org.). **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis: Vozes, 2000.

GALLO, S; VEIGA-NETO, A. Ensaio para uma filosofia da educação. In: **Revista Educação – Coleção Biblioteca do Professor: Foucault pensa a educação**, São Paulo, v. 1, n. 3. p. 16 – 25. ISSN 1415-5486. Editora Segmento, 2011.

GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, 1984. Disponível em: <<https://goo.gl/VFdjdq>> Acesso em: 25 maio 2019.

HEUSER, E. M. D. Muros do Estágio na Formação de Professores de Filosofia. In: **Revista Saberes**, Natal, v. 2, 2010. Disponível em <http://www.cchla.ufrn.br/saberes>. Acesso em: set 2018.

KANT, I. **Crítica da Razão Pura**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

KANT, I. O que é o esclarecimento? In: **Textos Seletos**, Petropolis, p. 63 – 71, 2010.

KOHAN, W. O. **Infância. Entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LA SALVIA, A. L. et al. A fotografia como observação no estágio supervisionado em filosofia. In: **Revista Digital do Ensino da Filosofia**, Santa Maria, v. 3, n. 1, 2017.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MAUGÜÉ, J. O Ensino da Filosofia e suas diretrizes. In: **Kriterion Revista**. Edição 63: Belo Horizonte, p. 225 – 234, 1954.

MENEZES, E. C. P. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva**. 2011. 189 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

MURCHO, D. **A historicidade da Filosofia**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencia.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2019.

MURCHO, D. **A natureza da Filosofia e seu ensino**. Critica na Rede, 2008. Disponível em: <<http://criticanarede.com/naturfilosofia.html>>. Acesso em: jan 2019.

NIETZSCHE, F. **Genealogia da moral: uma polêmica**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

OBIOLS, G. **Uma introdução ao ensino da filosofia**. Ijuí: Editora Unijuí, 2002.

OKSALA, J. **Como ler Foucault**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

OLIARI, G. **Estágio de Docência: A busca por outras reflexões/compreensões a partir de Hannah Arendt**. 2011. 74 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2011.

OLIVEIRA, M. O. et al. Revezamentos entre teoria e prática: Movimentos que acionam outros modos de pensar o ensino da arte. In: **Revista Portuguesa de Educação**, v. 31, n. 1, 2018.

OPRALLO, M. C. **A presença de Nietzsche no discurso de Foucault**. 2005. 194. Dissertação (Mestrado em Filosofia), Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2005.

PADILHA, J. C. A inserção do estagiário na escola e o cuidado de si de Michel Foucault. In: **Revista Digital do Ensino de Filosofia**, v. 2, n. 1, 2016.

PEREIRA, O. P. Discurso aos estudantes sobre a pesquisa em filosofia. In: **Dissenso**, São Paulo, n. 2, p. 131-140, 1999. Disponível em: <<http://revistas.usp.br/dissenso/article/view/105216/103944>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

PICONEZ, S. B. A prática de ensino e o estágio supervisionado: aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: PICONEZ, S. B. (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papyrus, 1991.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

REVEL, J. **Dicionário de Foucault**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2011.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SCHOLLHAMMER, K. E. As práticas de uma língua menor: reflexões sobre um tema de Deleuze e Guattari. In: **Ipotesi: Revista de Estudos Literários de Juiz de Fora**. v. 5, n. 2. p. 59 – 70, 2009.

SILVA-MIGUEL, I.; TOMAZETTI, E. M. Utilizando algumas ferramentas da caixa de Michel Foucault na pesquisa em Educação. In: **Imagens da Educação**, v. 6, n. 2, p. 75 – 83, 2016.

SILVA, F. L. História da Filosofia: Centro ou Referência? In: NIELSEN NETO, H. (Org.). **O Ensino de Filosofia no 2. Grau**. São Paulo: SEAF/SOFIA, 1996.

SLOTERDIJK, P. **Crítica de la razón cínica**. Madri: Siruela, 2003.

TOMAZETTI, E. M. Aprendizaje de la docência em Filosofia: problematizando la relación entre teoría y práctica. In: CERLETTI, A.; COULÓ, A. (Org.). **Aprendizajes filosóficos: sujeto, experiencia e infancia**. Buenos Aires: Novidades Educativas, 2015.

TOMAZETTI, E. M.; BENETTI, C. C. Formação do professor de filosofia: entre o ensino e a aprendizagem. In: **Revista Dialogo Educacional**. Curitiba, v. 12, n. 37, p. 1027 – 1043, 2012.

TOMAZETTI, E. M.; MARÇAL, K. I. Apontamentos sobre a relação entre história da Filosofia e ensino da Filosofia. In: BATTESTIN, C.; DUTRA, J. da. C. (Org.). **Diálogos entre filosofia e educação**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2015.

TREVISAN, A. **Terapia de Atlas: pedagogia e formação docente na pós-modernidade**. Ijuí: Editora UNIJUI, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Departamento de Filosofia. **Projeto Pedagógico de Curso 2004**. Santa Maria, 2004.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

APÊNDICE

APÊNDICE A – DESCRIÇÃO DOS ARTIGOS ENCONTRADOS NAS FONTES DE BUSCA NA REVISÃO DE LITERATURA

REVISTA DIGITAL DO ENSINO DE FILOSOFIA - REFILO				
Número da revista	Ano	Título	Autor/a	Palavras-chave
V. 2, n. 1	2016	A inserção do estagiário na escola e o cuidado de si de Michel Foucault	PADILHA, Jéssica Coimbra;	Cuidado de si; Formação do eu; Adolescente;
V.3, n. 1	2017	A fotografia como inserção no estágio supervisionado em filosofia	LA SALVIA, Luis André;	-

Fonte: elaborada pela autora.

REVISTA SUL AMERICANA DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO - RESAFE				
Número da revista	Ano	Título	Autor/a	Palavras-chave
28	2017	Notas sobre ensinar filosofia no ensino médio: formação docente, erro e invenção	SOUZA, Klédson Tiago Alves de; NETO, José Teixeira;	Filosofia; Ensino de Filosofia; Experiência;
13	2009	Sobre ensino, aprendizagem e resistência na aula de filosofia no Ensino Médio	TOMAZETTI, Elisete Medianeira;	

Fonte: Elaborado pela autora.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA - ANPOF				
GT	Ano	Título	Autor/a	Palavras-chave
Filosofar e ensinar a filosofar	2017	Aprendizagem colaborativa: interfaces entre as disciplinas Práticas Investigativas I e Estágio de Docência I da Universidade Federal do Maranhão	MENEZES, Marly Cutrim de; COSTA, Judite Eugenia Barbosa	-

Fonte: elaborada pela autora.

ANEXO

ANEXO A – GRADE CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM FILOSOFIA
DA UFSM

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS CURSO DE FILOSOFIA – LICENCIATURA PLENA SEQUÊNCIA ACONSELHADA			
DISCIPLINAS			
Código	Denominação	Pré-requisito	Carga horária
Primeiro Semestre			
FAF 1000	Filosofia da Linguagem		60h/a
FAF 1001	Introdução à Filosofia		60h/a
FAF 1002	Lógica		60h/a
FAF 1003	Metodologia		60h/a
FAF 1022	Psicologia da Educação A		90h/a
Segundo Semestre			
FAF 1013	Ética		60h/a
FAF 1004	História da Filosofia Antiga		60h/a
FAF 1010	Metafísica		60h/a
ADE 1000	Políticas Públicas e Gestão na Educ. Básica		75h/a
DCG	Disciplina Complementar de Graduação		60h/a
Terceiro Semestre			
FAF 1015	Filosofia Política	Sim	60h/a

FAF 1007	História da Filosofia Medieval	Sim	60h/a
FAF 1011	Teoria do Conhecimento	Sim	60h/a
DCG	Disciplina Complementar de Graduação		60h/a

Quarto Semestre

FAF 1012	Filosofia da Ciência	Sim	60h/a
FAF 1008	História da Filosofia Moderna I	Sim	60h/a
EDE 1001	Fundamentos da Educação Especial		60h/a
MEN 1007	Pesquisa para o Ensino de Filosofia		60h/a
DCG	Disciplina Complementar de Graduação		120h/a

Quinto Semestre

FAF 1009	História da Filosofia Moderna II	Sim	60h/a
MEN 1008	Didática em Filosofia	Sim	60h/a
DCG	Disciplina Complementar de Graduação		180h/a

Sexto Semestre

FAF 1014	Filosofia da Arte	Sim	60h/a
FAF 1005	História da Filosofia Contemporânea I	Sim	60h/a
FAF 1016	Prática em Filosofia	Sim	60h/a
DCG	Disciplina Complementar de Graduação		180h/a

Sétimo Semestre

FAF 1006	História da Filosofia Contemporânea II	Sim	60h/a
MEN 1090	Estágio Curricular Supervisionado I	Sim	210h/a
DCG	Disciplina Complementar de Graduação		120h/a
Oitavo Semestre			
MEN 1091	Estágio Curricular Supervisionado II	Sim	210h/a
DCG	Disciplina Complementar de Graduação		120h/a

Fonte: Site do Curso de Licenciatura e Filosofia da Universidade Federal de Santa Maria.