

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

Liliana Souza de Oliveira

**AS (IM) POSSIBILIDADES DO ENSINO DA FILOSOFIA EM UM
CURSO PREPARATÓRIO PARA O VESTIBULAR**

**Santa Maria, RS
2016**

Liliana Souza de Oliveira

**AS (IM) POSSIBILIDADES DO ENSINO DA FILOSOFIA EM UM CURSO
PREPARATÓRIO PARA O VESTIBULAR**

Tese de Doutorado apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, Linha de Pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutor em Educação**.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Elisete Medianeira Tomazetti

Santa Maria, RS
2016

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Oliveira, Liliana Souza de
As (im) possibilidades do ensino da filosofia em um curso preparatório para o vestibular. / Liliana Souza de Oliveira.-2016.
177 p.; 30cm

Orientadora: Elisete Medianeira Tomazetti
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2016

1. Ensino da Filosofia 2. Técnica de si 3. Curso preparatório para o vestibular I. Tomazetti, Elisete Medianeira II. Título.

© 2016

Todos os direitos autorais reservados a Liliana Souza de Oliveira. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

E-mail: lilianafilo@hotmail.com

Liliana Souza de Oliveira

**AS (IM) POSSIBILIDADES DO ENSINO DA FILOSOFIA EM UM CURSO
PREPARATÓRIO PARA O VESTIBULAR**

Tese de Doutorado apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, Linha de Pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutor em Educação**.

Aprovado em 30 de março de 2016:

Elisete Medianeira Tomazetti, Prof^a. Dr^a. (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Márcia Lise Lunardi Lazzarin, Prof^a. Dr^a. (UFSM)

Rodrigo Pelloso Gelamo, Prof. Dr. (UNESP)

Ronai Pires da Rocha, Prof. Dr. (UFSM)

Silvio Donizetti de Oliveira Gallo, Prof. Dr. (UNICAMP)

Marilda Oliveira de Oliveira, Prof^a. Dr^a. (UFSM)
Suplente

Sueli Salva, Prof^a. Dr^a. (UFSM)
Suplente

Santa Maria, RS
2016

Aos meus ex-alunos, que me permitiram descobrir as infinitas possibilidades de ensinar Filosofia.

AGRADECIMENTOS

Enfim, é chegada a hora de agradecer a todas aquelas pessoas que contribuíram para que este trabalho pudesse ser concretizado.

Agradeço ao meu marido, amigo e companheiro de todas as horas, Marcelo Souza Pinto.

Agradeço a minha orientadora, Elisete Medianeira Tomazetti, que junto comigo se aventurou a pensar as (im)possibilidades do ensino da Filosofia para além da escola e me deu a oportunidade de me aproximar das leituras de Michel Foucault.

Agradeço ao Prof. Dario Trevisan de Almeida, que dedicou parte de seu tempo à minha pesquisa e foi um dos maiores incentivadores do meu trabalho.

Agradeço ao Prof. Dr. Ronai Pires da Rocha, que despertou em mim o gosto pela Filosofia.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, que me permitiu realizar este trabalho.

Agradeço aos meus colegas de grupo de estudos Filosofia, Cultura e Ensino Médio (FILJEM), que me proporcionaram inúmeras possibilidades de “pensar alto” e pensaram comigo sobre problemas e temas fundamentais do ensino da Filosofia. Agradeço especialmente aos meus colegas, Iván Silva Miguel e Simone Becher.

Agradeço ao curso preparatório para o vestibular, Fóton Vestibulares, que me deu a oportunidade de descobrir a potência de ensinar Filosofia.

Agradeço aos meus alunos do curso preparatório para o vestibular que me deram a oportunidade de ensinar Filosofia.

Agradeço às minhas colegas de doutorado, Cinara Dalla Costa Velasquez, Marli Simionato, Viviane Diehl, Vivien Kelling Cardonetti, Fernanda de Camargo Machado e Mônica Zavacki que compartilharam tantos momentos importantes comigo.

Agradeço a todos os meus amigos que incentivaram, contribuíram e torceram por mim. Agradeço em especial as minhas amigas queridas, Itauana Giongo Remonti e Jocinara Goulart Camargo, que tantas vezes compartilharam minhas angústias ao longo destes anos.

O que é a filosofia senão um modo de refletir, não tanto sobre aquilo que é verdadeiro e aquilo que é falso, mas sobre a nossa relação com a verdade? Às vezes a gente se lamenta por não existir na França uma filosofia dominante. Muito melhor. Não há nenhuma filosofia soberana, é verdade, mas há uma filosofia ou, melhor, há filosofia em atividade. A filosofia é o movimento pelo qual nos libertamos — com esforços, hesitações, sonhos e ilusões — daquilo que passa por verdadeiro, a fim de buscar outras regras do jogo. A filosofia é o deslocamento e a transformação das molduras de pensamento, a modificação dos valores estabelecidos, e todo o trabalho que se faz para pensar diferentemente, para fazer diversamente, para tornar-se outro do que se é.¹

¹ (Trecho de entrevista concedida por Foucault como autor anônimo a Christian Delacampagne, em janeiro de 1980, publicada pela editora francesa *La Découverte*).

RESUMO

AS (IM)POSSIBILIDADES DO ENSINO DA FILOSOFIA EM UM CURSO PREPARATÓRIO PARA O VESTIBULAR

AUTORA: Liliana Souza de Oliveira
ORIENTADORA: Elisete Medianeira Tomazetti

A presente tese de doutorado insere-se na Linha de Pesquisa de Práticas Escolares e Políticas Públicas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O objeto de estudo é uma reflexão sobre o ensino da Filosofia, em um curso preparatório para o vestibular, a qual surgiu do diálogo entre as leituras em Michel Foucault e a minha prática docente. O objetivo geral desta tese é problematizar os limites e as possibilidades de ensinar Filosofia como uma técnica de si que se constitua como resistência ao governo político em um curso preparatório para o vestibular. No estudo, analisam-se, a partir de uma inspiração foucaultiana, as condições de emergência do discurso sobre a importância da Filosofia no vestibular da UFSM e suas implicações; problematizam-se os limites e as (im) possibilidades para produzir o ensino da Filosofia em um curso preparatório para o vestibular; e se propõe que uma tecnologia de governamentalidade pode se constituir numa tecnologia de governo de si que aponte para uma dimensão ética fundada no cuidado com a vida e com a verdade. Para confirmar a tese foram entrevistados ex-alunos do curso preparatório para o vestibular, matriculados no primeiro e segundo semestres dos anos de 2012 e 2013 na disciplina de Filosofia (o universo investigado é constituído por 855 alunos). Por meio das entrevistas pudemos confirmar a tese de que ensinar Filosofia em um curso preparatório para o vestibular pode se constituir em um espaço de resistência a esta governamentalidade neoliberal na medida em que se converte numa prática de si.

Palavras-chave: Ensino da Filosofia. Técnica de si. Curso preparatório para o vestibular.

ABSTRACT

THE (IM) POSSIBILITIES OF TEACHING PHILOSOPHY IN A PREPARATORY COURSE FOR ENTRANCE EXAM

AUTHOR: LILIANA DE SOUZA OLIVEIRA
ADVISOR: ELISETE MEDIANEIRA TOMAZETTI

This doctoral thesis is part of a line of research on the topic “School Practices and Public Policies” from the Program of Graduate Studies of the Federal University of Santa Maria (UFSM). Its object of study is a reflection on the teaching of philosophy in a preparatory course for the entrance exam, which emerged from the dialogue between the readings in Michel Foucault and my teaching practice. The overall objective of this thesis is to discuss the limits and possibilities of teaching philosophy as a technology of the self that is constituted as resistance to political government in a preparatory course for the entrance exam. The study analyzes, from a Foucauldian inspiration, the conditions for the emergence of the discourse about the importance of philosophy in the entrance exam to UFSM and its implications; the limits to problematize and the (im) possibilities to produce the teaching of philosophy in a preparatory course for the entrance exam; and it proposes that a governmentality technology may constitute a government technology itself that points to an ethical dimension founded in the care of life and truth. To confirm the thesis former students of the preparatory course for the entrance exam, enrolled in the first and second half of the years 2012 and 2013 in the discipline of Philosophy (the investigated universe consists of 855 students) were interviewed. Through the interviews we could confirm the thesis that teaching philosophy in a preparatory course for the entrance exam may be a space of resistance to this neoliberal governmentality in that it becomes a practice of the self.

Keywords: Teaching of philosophy. Technologies of the self. Preparatory course for the entrance exam.

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO.....	17
	CAPÍTULO I – CAMINHOS QUE CONSTITUEM A TESE.....	23
1.1	TRAJETÓRIA E CONSTITUIÇÃO DA PROBLEMÁTICA DA TESE.....	23
1.2	CONDIÇÕES DE EMERGÊNCIA DE PRÁTICAS DISCURSIVAS QUE ENUNCIAM A IMPORTÂNCIA DA FILOSOFIA.....	42
	CAPÍTULO II – CURSO PREPARATÓRIO: UM NOVO LUGAR DE GOVERNAMENTO.....	61
2.1	NO CONTEXTO DA BIOPOLÍTICA.....	61
2.2	OS SUJEITOS DE GOVERNO.....	67
2.3	O PROFESSOR: AQUELE QUE GOVERNA.....	75
	CAPÍTULO III – MODOS DE SER PROFESSOR.....	85
3.1	MODO COMO ENSINA.....	86
3.2	MODO COMO CONTEXTUALIZA.....	90
3.3	MODO COMO AMA O QUE FAZ.....	94
	CAPÍTULO IV – PROFESSOR-PARRESIASA: MODALIDADE INTERMEDIÁRIA DO DIZER-A-VERDADE.....	106
4.1	PROFESSOR-PARRESIASA: <i>ENTRE-DIZER</i>	107
4.2	RESISTÊNCIA AO GOVERNAMENTO POLÍTICO.....	117
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS: (Im) Possibilidades para o Ensino da Filosofia.....	121
	REFERÊNCIAS.....	125
	ANEXOS.....	131
	ANEXO A – convite alunos.....	132
	ANEXO B – FORMULÁRIO – O ENSINO DA FILOSOFIA COMO UM MODO DE VIDA.....	133
	ANEXO C – PORTÕES ABERTOS A UNIVERSIDADE.....	143
	ANEXO D – CONSELHO RESTRINGE AUTONOMIA DO PEIES.....	144
	ANEXO E – CNE DEFINE REGRAS PARA INGRESSO NAS UNIVERSIDADES.....	145
	ANEXO F – PEIES FAZ AÇÕES PEDAGÓGICAS.....	146
	ANEXO G – COMO ELES SÃO.....	155
	ANEXO H – O QUE PENSAM SOBRE OS CURSOS PRÉ-VESTIBULARES.....	163
	ANEXO I – INSERÇÃO DA FILOSOFIA NO VESTIBULAR.....	164
	ANEXO J – ELES É A PROFESSORA.....	165
	ANEXO K – BLOG METAMORFILO.....	172
	ANEXO L – JUSTIFICATIVAS.....	173

APRESENTAÇÃO

Mesmo que não nos demos conta ou pensemos sobre isso, sempre somos constituídos por pessoas que passaram e deixaram suas marcas e impressões em nós. Muitos desses que passaram, além de deixar suas marcas, salvaram-nos². Somos muitos em um só. Somos as nossas contradições. Somos o resultado das sujeições, das resistências, dos encontros e do modo como (re) significamos nossas vivências e nossos encontros.

Podemos ser salvos por uma professora que acredita em nós quando nem mesmo nós acreditamos. Salvos pelo olhar de confirmação do pai ou da mãe que confirma o quanto somos amados. Salvos por um amigo que nunca desiste da gente, mesmo quando damos todos os motivos para que isso aconteça. Salvos pelos filhos que nos mostram a importância do legado da continuidade mesmo quando não temos mais motivos para continuar. Salvos por escritores que nos apresentam uma nova compreensão de mundo. Salvos por músicos que nos mostram o verdadeiro significado da transcendência. Salvos pela Filosofia que desnaturaliza o mundo e mostra que existem infinitas possibilidades de se constituir e de viver.

A Filosofia é criadora de modos de vida; é operadora de uma mudança de existência. Por meio dela, inventamos novas relações, desejamos um mundo no qual as infinitas possibilidades de relações sejam possíveis. Novas relações, relações que recusem a imposição, o domínio, a violência. Relações que permitam que os sujeitos se (re) inventem ou inventem formas de potencializar a própria vida por meio de práticas de liberdade. Enfim, há muitos encontros que nos modificam.

Meu primeiro encontro com a Filosofia foi em 1995 quando comecei a ler, acidentalmente, um livro de Karl Marx. Apaixonei-me pelo texto e resolvi prestar vestibular para Filosofia. Em 1996, comecei minha licenciatura no Curso de Filosofia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Há lugares de onde não se volta, e a Filosofia é um deles.

Durante toda a minha graduação, participei de projetos de ensino e pesquisa. Sempre achei a pesquisa fundamental para minha formação de licenciada. Entretanto, o que chama a atenção é que minha participação em projetos dava-se

² Uso aqui a expressão *salvar* como sinônimo de resgatar ou libertar. Não uso no sentido salvacionista adotado por muitas pedagogias.

tanto na área da Filosofia como na área da Educação. Desenvolvi projetos de pesquisa na Filosofia que tinham por temática autores clássicos como Descartes e Kant e desenvolvi projetos de ensino ligados à educação. Sempre gostei da densidade dos textos filosóficos e daquilo que eles produziam em mim, mas nunca perdi de vista que estava em um curso de licenciatura e que, portanto, precisava dar conta das questões educacionais, pois um dia seria professora.

Essa preocupação com as questões educacionais provocaram-me muitas angústias ao longo do curso. Durante toda a minha graduação, senti muita falta de uma formação que fizesse de mim uma professora de Filosofia. Terminado os quatro anos de formação, com muitas incertezas, medo de dar aula, mercado de trabalho restrito, resolvi fazer mestrado no Curso de Filosofia da Universidade Federal de Santa Maria. Ingressei no mestrado em 2000, tendo como objeto de pesquisa o conceito de representação e a noção de *sujeito* em René Descartes.

Terminado o mestrado, surgiu a necessidade de dar aulas. Ao iniciar minha prática docente, as fragilidades da minha formação apartaram teoria e prática. Percebi que o Curso de Filosofia, ainda que fosse uma licenciatura, privilegiou, ao longo de minha formação, o estudo de pensadores e teorias sem articular isso com possibilidades de pensar uma aula de Filosofia no ensino médio. Ao começar a ministrar aulas para jovens, descobri que ensinar teorias e pensadores não fazia sentido, pois não havia escuta da parte deles. Só faria sentido se articulasse teoria e prática. Assim, percebi que teoria é prática e que toda prática é teoria.

Inicialmente dei aula no Curso de Filosofia da Faculdade Palotina (FAPAS), posteriormente, em escolas privadas de ensino médio e, por fim, em um curso preparatório para o vestibular.

Confesso que até terminar minha graduação, nunca havia imaginado ministrar aulas em cursos preparatórios e isso se deve a dois fatores. O primeiro é que não existia Filosofia no vestibular, nem mesmo nas escolas, de forma obrigatória, portanto não existia esse mercado de trabalho; o segundo é que nossa formação inicial havia ensinado que os bons alunos se dedicariam à pesquisa e os medíocres seriam professores da rede de ensino da escola básica. Para provar a mim mesma que não era medíocre, dediquei-me ao mestrado.

Apreendi a dar aula no exercício diário de sala de aula, aprendi a ser professora no exercício da profissão. O maior desafio era tornar compreensível aos jovens os textos clássicos da Filosofia. O desafio era ainda maior quando se tratava

de dar aula de Filosofia em um curso preparatório para o vestibular. Aprendi a fazer meu próprio material, dado que os livros didáticos de ensino médio não capacitavam para fazer a prova de Filosofia do vestibular, pois eram muito históricos enquanto a prova tratava de temas e problemas filosóficos dialogando com as demais provas e disciplinas. Por isso, tive que aprender aquilo que o Curso de Filosofia nunca tinha me ensinado, a contextualizar e dialogar com as demais áreas.

Hoje, olhando para minha trajetória, percebo que a inquietude, a curiosidade, a preocupação com as questões didático-pedagógicas, com o ensino da Filosofia, o interesse pela noção de *sujeito* e o compromisso com a Filosofia sempre me acompanharam.

Nesta tese, apresento minhas reflexões sobre o ensino da Filosofia em um curso preparatório para o vestibular³. O estudo, realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), é o resultado do diálogo entre minha prática docente e as leituras realizadas em Michel Foucault, as quais suscitaram questionamentos sobre o que faz um professor de Filosofia ao ensinar em um curso preparatório para o vestibular⁴.

No ano de 2008, assumi o desafio de dar aula em um curso preparatório para o vestibular. E, se trabalhei nesse espaço é porque, num dado momento, a Universidade Federal de Santa Maria incluiu a Filosofia no vestibular. Por isso, considero necessário perguntar: Por que foi preciso e possível incluir Filosofia no vestibular? Qual era o cenário discursivo que permitiu a introdução da disciplina de Filosofia no vestibular da Universidade Federal de Santa Maria no ano de 2007? Como se instituiu a verdade sobre o ensino da Filosofia? Para compreender o dito e as condições de possibilidade do dizer sobre o ensino da Filosofia foi necessário fazer uma análise das práticas discursivas e não discursivas das condições políticas que instituíram este discurso naquele período.

Na condição de professora de Filosofia em um curso preparatório para o vestibular, vivi diferentes experiências. Essas, pouco a pouco, foram modificando meu olhar acerca daquele lugar. Inicialmente percebia aquele espaço como o lugar da transmissão de conhecimentos que auxiliariam meus alunos a ingressarem na

³ No contexto desta tese o termo “vestibular” se refere a qualquer processo seletivo com vistas a obter uma vaga em curso de graduação em uma universidade.

⁴ Reflexão inspirada na tese de Rodrigo Gelamo intitulada “O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia?” (2009).

universidade. Pouco a pouco fui percebendo uma movimentação e um interesse acerca dos temas apresentados em aula.

Fui percebendo a agitação em torno de temas e problemas, agitação que muitas vezes ultrapassava o espaço de sala de aula na medida em que os alunos vinham até mim para pedir a indicação de livros e leituras nas quais pudessem continuar pensando sobre aquilo que havia sido pensado brevemente em aula. Percebi ali uma potência. Percebi que precisava ocupar aquele lugar. Percebi que aquele lugar poderia se constituir num espaço de trabalho, escuta e provocação. Assumi o risco de me modificar e acredito que alguns tenham assumido junto comigo o risco de se modificarem. Assumimos junto um compromisso com aquele lugar. Ou melhor, assumimos um compromisso com nós mesmos.

Partindo de minhas impressões pessoais, resolvi problematizar esse lugar. O que vivia, via, sentia pareciam indicar que, para além de ensinar Filosofia para o vestibular, estava ensinando Filosofia para jovens que, pouco a pouco, implicavam-se cada vez mais com os temas filosóficos. Mas, aqui residia um problema: como investigar um espaço que era ocupado por mim? Como analisar as impressões sobre ensinar filosofia em um lugar em que eu era a professora? Seria possível uma investigação feita por um pesquisador no qual ele é o sujeito da investigação e ao mesmo tempo o objeto da investigação?

Ao mesmo tempo eu só poderia falar sobre ensinar Filosofia a partir das experiências que vivia e que me davam ocasião para pensar sobre a prática docente e o que faz um professor de Filosofia ao ensinar. Por isso, comecei a olhar de modo atento para minha prática, meus alunos e as implicações dessa relação. Teriam as aulas de Filosofia os implicado de modo a fazer com que pudessem pensar de modo diferente do que pensavam antes? Teriam as aulas de Filosofia dado ocasião para que eles pudessem pensar sobre eles mesmos? Teriam as aulas de Filosofia se constituído como um espaço de escuta que pudesse convertê-los⁵? Essas entre outras indagações começaram a ser feitas por mim.

Evidentemente começo a me questionar sobre isso em função do gestual, dos corpos, do movimento feito por alguns alunos em minha direção. Movimento que sinalizava inquietude, curiosidade, afeto e, por vezes, raiva. Movimento que me

⁵ A noção de conversão é muito importante quando pretendemos pensar nas práticas de si que têm como objetivo o voltar-se para si mesmo de modo a transformar ou converter o sujeito. "(...) Daí a ideia de conversão a si (*ad se convertere*), a ideia de todo um movimento da existência pelo qual se faz um retorno sobre si mesmo (*eis heauton epistrephein*)" (FOUCAULT, 2014b, p. 181).

punha em movimento e movimento feito através do trabalho em aula que os movimentava. Duplo movimento.

Há sete anos trabalhando em um curso preparatório para o vestibular, tento compreender esse movimento e me pergunto se o que eu faço ali é ensinar Filosofia⁶. Essas e outras tantas indagações me acompanham ao longo da minha prática em sala de aula.

Sempre problematizei meu lugar como docente, mas as indagações se intensificaram depois que comecei a participar do grupo de estudos em Filosofia, Cultura e Ensino Médio (FILJEM), que também se dedica a estudar Michel Foucault e é dirigido pela professora Dr.^a Elisete Tomazetti no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Intensificaram-se tanto que me levaram ao doutorado tendo por objeto de pesquisa o ensino da Filosofia no curso preparatório para o vestibular. Este exercício permanente de pensar e problematizar a prática docente me inquieta e me constitui como professora de Filosofia. As problematizações sobre as (im) possibilidades de se ensinar Filosofia em um curso preparatório para o vestibular serão apresentadas nesta tese.

O primeiro capítulo intitulado “Caminhos que constituem a Tese” será dividido em duas seções: “Trajetória e Constituição da Problemática da Tese” e “Condições de Emergência de Práticas Discursivas que enunciam a importância da Filosofia”. A primeira seção “Trajetória e Constituição da problemática da Tese” apresentará meu percurso até chegar à problemática da tese, mesclando minhas referências teóricas e apresentando minhas questões de pesquisa. A segunda seção “Condições de Emergência de Práticas Discursivas” apresentará as Condições de emergência de práticas discursivas que enunciam a importância da Filosofia no Vestibular e no Programa Experimental de Ingresso ao Ensino Superior (PEIES) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

O segundo capítulo intitulado “Curso Preparatório para o Vestibular: um novo lugar de governo” será dividido em três seções: “No Contexto da Biopolítica”, “Os Sujeitos de Governo” e “O Professor: aquele que governa”. A primeira seção “No Contexto da Biopolítica” apresentará o curso preparatório para o vestibular como uma espécie de biopolítica educacional. A segunda seção “Os Sujeitos de Governo”,

⁶ Atualmente sou professora do Instituto Federal Farroupilha- *Campus* São Vicente do Sul/RS e confesso sentir muita falta de ensinar no curso preparatório para o vestibular, lugar que permitiu que eu pudesse descobrir a potência de ensinar Filosofia para jovens.

apresentará os sujeitos governados, isto é, os sujeitos (alunos) do curso preparatório para o vestibular no contexto da biopolítica. A terceira seção “O Professor: aquele que governa”, apresentará o professor como aquele que governa e conduz a conduta dos seus alunos.

O terceiro capítulo intitulado “Modos de ser professor” será dividido em três seções: “Modo como ensina”, “Modo como contextualiza”, “Modo como ama o que faz”. Estas três seções apresentarão as três características fundamentais do professor que, neste caso, permitiram que os alunos estabelecessem uma relação diferente com a Filosofia. A primeira seção “Modo como ensina” apresentará o professor como àquele que tem o compromisso de ensinar. A segunda seção “Modo como contextualiza”, salientará a importância de contextualizar ao ensinar. A terceira seção “Modo como ama o que faz” mostrará a importância da implicação do professor com aquilo que faz na relação que os alunos estabelecerão com a Filosofia.

O quarto capítulo intitulado “Modalidade Intermediária do Dizer-a-verdade” será dividido em duas seções: “*Professor-Parresiasta*” e “Resistência ao Governo Político”. A primeira seção “*Professor-Parresiasta*” apresentará um novo modo de verificação que não é somente do técnico, nem somente do parresiasta, mas uma posição que mistura os modos de dizer-a-verdade criando uma nova modalidade do dizer o verdadeiro que é a do *professor-parresiasta*. A segunda seção “Resistência ao Governo Político” apresentará a modalidade intermediária do dizer-a-verdade: o *professor-parresiasta*, como um modo de ser e de resistir ao governo político em favor da constituição de novas subjetividades.

Por fim, apresento as considerações finais nas quais pretendo mostrar algumas possibilidades para pensar o ensino da Filosofia nos dias de hoje como resistência ao governo político em um curso preparatório para o vestibular.

CAPÍTULO I – CAMINHOS QUE CONSTITUEM A TESE

Em compensação, o motivo que me impulsionou é muito simples. Para alguns, espero que ele possa bastar por si só. É a curiosidade; o único tipo de curiosidade que de qualquer forma, vale a pena ser praticada com um pouco de obstinação: não aquela que busca se assimilar ao que convém conhecer, mas a que permite desprender-se de si mesmo. De que valeria a obstinação do saber se ela apenas garantisse a aquisição de conhecimentos, e não, de uma certa maneira e tanto quanto possível, o extravio daquele que conhece? (FOUCAULT, 2012b, p. 191).

O motivo que me levou a escrever esta tese de doutorado foi a curiosidade em analisar as possibilidades de ensinar Filosofia num outro lugar para além da escola. Ao escrevê-la, permiti-me desprender-me de mim mesma e das imposições acadêmicas ao considerar como objeto de análise, o curso preparatório para o vestibular, “um lugar de extravio daquele que conhece”. Pretendo, neste capítulo, mapear minha trajetória e constituição da problemática da tese. Pretendo ainda escrever sobre as condições de emergência de práticas discursivas que enunciam a importância da Filosofia no vestibular e no Programa Experimental de Ingresso ao Ensino Superior (PEIES) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A partir disso, mapearei o caminho que constituiu esta tese tentando ativar saberes não valorizados ou não legitimados pelo discurso verdadeiro.

1.1 Trajetória e Constituição da Problemática da Tese

A atividade filosófica pressupõe um exercício de si mesmo, o qual, segundo Foucault (2012b, p. 191) versa sobre o que se pode pensar e o que se pode mudar no que se pensa. Entende que cuidar não é a transmissão de um saber teórico ou uma habilidade, mas é uma ação que implica ocupar-se consigo, ou seja, conhecer-se. Esse cuidar exige certo deslocamento do sujeito em direção a ele mesmo e em direção ao outro. O cuidado de si é atravessado pela existência do outro, o que acaba por constituir um sujeito ético. Assim Foucault nos diz

De que valeria a obstinação do saber se ela apenas garantisse a aquisição de conhecimentos, e não, de uma certa maneira e tanto quanto possível, o extravio daquele que conhece? Há momentos na vida em que a questão de saber se é possível pensar de forma diferente da que se pensa e perceber de forma diferente da que se vê é indispensável para continuar a ver ou a refletir. Talvez me digam que esses jogos consigo mesmo devem permanecer nas coxias, e que, na melhor das hipóteses, fazem parte desses trabalhos de preparação que desaparecem por si mesmos a partir do momento em que produzem efeitos. Mas o que é então a filosofia hoje -quero dizer, a atividade

filosófica - senão o trabalho crítico do pensamento sobre si mesmo? (FOUCAULT, 2012b, p. 191).

Se o exercício filosófico se constituir numa prática do cuidado de si, que afirme uma independência no modo de ser, de pensar e se constituir, então, a Filosofia não será apenas mais um sistema ou um corpo de conhecimentos. Pensar o ensino da Filosofia como uma atitude de cuidado de si e do outro pode introduzir novas possibilidades filosóficas e novas práticas⁷ em um curso preparatório para o vestibular. Um conjunto de práticas pelas quais agimos sobre nós mesmos.

Ao agirmos sobre nós mesmos, estaríamos em um processo de autocondução. Isto é, estaríamos falando de uma prática de autoformação do sujeito a qual, segundo Foucault (2012b, p. 259) “é um exercício de si sobre si mesmo através do qual se procura se elaborar, se transformar e atingir um certo modo de ser”. As relações que se dão no exercício das práticas discursivas e não discursivas e que implicam uma ação sobre a ação do outro são relações de poder.

Quero dizer que nas relações humanas, quaisquer que sejam elas - quer se trate de comunicar verbalmente, como o fazemos agora, ou se trate de relações amorosas, institucionais ou econômicas-, o poder está sempre presente: quero dizer, a relação em que cada um procura dirigir a conduta do outro (FOUCAULT, 2012b, p. 270).

As instituições⁸ educacionais são o lugar da articulação do saber-poder, pois só há saber onde há poder e o saber não existe separado de práticas. Encontramos no último Foucault⁹ a análise das condições de possibilidade das práticas do governo dos vivos para o governo ético de si mesmo. Temos aqui a potencialização da noção de cuidado de si na concretização de novas formas de vida, na medida em que a formação do sujeito ético é pensada como efeito das técnicas de si¹⁰ que objetivam a condução

⁷ Estou tomando o conceito de prática no mesmo sentido de Foucault, como “a racionalidade ou a regularidade que organiza o que os homens fazem (“sistema de ação na medida em que estão habitados pelo pensamento”), que têm um caráter sistemático (saber, poder, ética) e geral (recorrente) e, por isso, constituem uma “experiência” ou um “pensamento”” (CASTRO, 2009, p. 338).

⁸ “O que se chama geralmente ‘instituição’ é todo comportamento mais ou menos obrigado, aprendido. Tudo o que, em uma sociedade, funciona como sistema de obrigação, sem ser enunciado, em resumo, todo o social não discursivo é a instituição” (FOUCAULT, 2014 b, p. 48).

⁹ A constituição do sujeito ético é um processo atingido após longa e densa genealogia acerca do governo dos homens e da governamentalidade. “A terceira fase-ética-, pertencem os volumes 2 e 3 da *História da Sexualidade-o uso dos prazeres* e *O cuidado de si-* publicados pouco mais de um mês antes da morte de Foucault, em 1984” (VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault e a Educação, 2011, p. 36).

¹⁰ As técnicas de si são “aquelas que permitem aos indivíduos realizar, por eles mesmos, um certo número de operações em seu corpo, em sua alma, em seus pensamentos, em suas condutas, de modo a produzir neles uma transformação, uma modificação, e a atingir um certo estado de perfeição, de felicidade, de pureza, de poder sobrenatural” (FOUCAULT, 2012b, p. 93-94).

de uma vida soberana. Sendo que a “vida soberana é uma vida em posse de si mesma, uma vida de que nenhum fragmento, nenhum elemento, escapa ao exercício do seu poder e da sua soberania sobre si mesma. Ser soberano é antes de tudo ser seu, pertencer a si mesmo” (FOUCAULT, 2014a, p. 238).

O ensino da Filosofia, considerado como este ocupar-se com si mesmo, não é, então, a preparação para a vida, mas uma forma de vida, isto é, uma prática exercida por toda a vida. Essa prática tem uma função crítica que permite pensar e mudar o modo de pensar. A prática do cuidado de si pressupõe fornecer aos indivíduos a coragem e a força para lutar por toda vida. Além disso, tem um aspecto terapêutico, isto é, o ensino da Filosofia deve poder cuidar das questões da alma. Ao cuidá-las e permitir uma transformação do sujeito, acaba por se converter em uma estética da existência¹¹ e toma a vida como uma obra de arte.

Para que possamos recuperar o fazer filosófico¹² como uma estética da existência, é necessário entender como a tradição filosófica, que privilegiava a Filosofia como um modo de vida relegou o cuidado de si e privilegiou o conhecimento de si. As tematizações filosóficas desenvolvidas pelos antigos indicavam uma preocupação com o cuidado de si. Segundo Foucault (2010a, p. 6), no texto de Platão, na *Apologia de Sócrates*, encontramos passagens importantes para a compreensão do cuidado de si como cuidado para consigo e cuidado para com os outros. Sócrates é aquele que cuida dos atenienses e isso se revela na atenção e na escuta do outro. O “conhece-te a ti mesmo” socrático é uma consequência do cuidado de si, que implica voltar-se para si, perceber-se, escutar-se, estar atento às práticas, o que acaba por gerar um conhecimento de si.

Na antiguidade greco-romana, o cuidado de si era uma prática fortemente disseminada e associada ao conhecimento de si. O sujeito se autoconstituía a partir de práticas de governo de si, práticas que exigiam autocontrole e autorreflexão. Assim nos diz Foucault na *Hermenêutica do Sujeito*

¹¹ “O tema de uma “estética da existência” aparece muito nitidamente em Foucault no momento da aparição dos dois últimos volumes da *História da Sexualidade*, em 1984. Foucault faz, com efeito, a descrição de dois tipos de moral radicalmente diferentes, uma moral greco-romana dirigida para a ética e por meio da qual se trata de *fazer de sua vida uma obra de arte*, e uma moral cristã no interior da qual se trata, ao contrário, essencialmente, de obedecer a um código” (REVEL, 2005, p. 43). Para Foucault, a moral filosófica dos antigos se constituía numa moral da ordem da estética. Esse gênero de moral era um problema de escolha pessoal. “A razão que se tinha de fazer essa escolha era a vontade de ter uma bela vida e deixar aos outros a lembrança de uma bela existência. Por isso, denominou essa espécie de moral de Estética da existência” (2014b, p. 215).

¹² O “recuperar” diz respeito à tradição filosófica e estou tratando do ensino formal, institucional, em curso preparatório para o vestibular, que é bem mais problemático.

[...] a noção de *epiméleia heautoû* e suas relações com o *ghôthise autôn*: parece-me que a noção de *epiméleia heautoû* acompanhou, enquadrou, fundou a necessidade de conhecer-se a si mesmo não apenas no momento do seu surgimento no pensamento, na existência, no personagem de Sócrates. Parece-me que a *epiméleia heauton* (o cuidado de si e a regra que lhe era associada) não cessou de constituir um princípio fundamental para caracterizar a atitude filosófica ao longo de quase toda a cultura grega, helenística e romana (FOUCAULT, 2010a, p. 9-10).

Foucault tenta compreender por que a tradição filosófica relegou o cuidado de si e privilegiou o conhecimento de si. Segundo ele, dois acontecimentos poderiam ter contribuído para essa mudança. Primeiramente, a desfiguração moral do termo ao longo da história inverteu seu significado. O cuidado de si, ao significar uma atitude geral para consigo e para com os outros ou certa forma de atenção ao que se pensa e o desenvolvimento de técnicas de si, constituiu-se num princípio moral. Entretanto, a tradição passa a compreendê-lo como egoísmo, o que acaba por desqualificá-lo. Posteriormente, ocorreu o “momento cartesiano” que privilegiou o conhecimento e desqualificou o cuidado de si.

A partir desse momento (isto é, do momento em que se pode dizer: “de todo modo, tal como é, o sujeito é capaz de verdade”, sob as duas reservas quanto a condições intrínsecas ao conhecimento e a condições extrínsecas ao indivíduo), desde que, em função da necessidade de ter acesso à verdade, o ser do sujeito não esteja posto em questão, creio que entramos numa outra era da história das relações entre subjetividade e verdade (FOUCAULT, 2010a, p. 18).

Desde então, o que permite aceder ao verdadeiro é o próprio conhecimento e somente ele. A partir da modernidade, é possível estabelecer novas relações entre subjetividade e verdade. Tais relações dispensam a noção de cuidado de si.

O conhecimento de si depende do cuidado de si. Pensar nessa relação implica inverter a interpretação da tradição filosófica, que acabou por privilegiar o conhecimento em detrimento do cuidado. O ensino da Filosofia na escola básica, muitas vezes, reduziu-se à repetição de teorias, pensadores e métodos sem provocar uma reflexão sobre si e sobre o mundo. Essa repetição torna a Filosofia um sistema ou um corpo de conhecimentos que passa a ser sistematicamente repetido sem provocar nenhuma ruptura, quebra ou mudança de pensamento e atitude. Por isso, é fundamental pensar em práticas educacionais, as quais permitam esse voltar-se para si e para os outros, aliando cuidado e conhecimento. Essa maneira de proceder em Filosofia nos permite pensar na prática em Filosofia como a atenção voltada para si e para o outro.

Se conseguirmos nos constituir como mestres do cuidado, estaremos resistindo a toda uma tradição metafísica que privilegiou o conhecimento e transformou o ensino da Filosofia em um corpo de conhecimentos a serem transmitidos sem nenhuma relação com os afetos humanos. Não é possível ensinar Filosofia sem conhecer a tradição, os problemas e a história, assim como não é possível ensinar Filosofia apenas levando em consideração a tradição e menosprezando aquele que filosofa: o sujeito. Pelo menos, não é possível desprezar o sujeito e seu processo de subjetivação e constituição quando tomamos a Filosofia não como um corpo de conhecimentos, mas como um modo de vida.

O sujeito¹³ aqui não é o sujeito universal e substancial, mas o sujeito do seu tempo que vive as inquietações do momento presente. Por isso, Foucault nos diz que “existe um certo tipo de atividades ‘filosóficas’ em domínios determinados, as quais consistem, em geral, em diagnosticar o presente de uma cultura; é essa a verdadeira função que podem ter hoje os indivíduos a quem chamamos filósofos” (FOUCAULT, 1994, p. 787). Diagnosticar a atualidade¹⁴ é fazer uma “ontologia do presente”, isto é, a análise da constituição histórica de nossa subjetividade.

Segundo Foucault (2012b, p. 265), “o cuidado de si implica a relação com um outro, uma vez que, para cuidar bem de si, é preciso ouvir as lições de um mestre. Precisa-se de um guia, de um conselheiro, de um amigo, de alguém que lhe diga a verdade”. Significa que só podemos falar de cuidado de si na relação com um outro. Quando estamos ocupando a função de mestres¹⁵ estamos estabelecendo relações com outros sujeitos livres. E, nessa relação, estamos moldando um tipo de sujeito. Pensar em educação é sempre pensar na constituição das subjetividades, pois o sujeito se constitui através das práticas de si encontradas em sua cultura.

O sujeito se constitui de uma maneira ativa, através de práticas de si, essas práticas não são, entretanto, alguma coisa que o próprio indivíduo invente. São esquemas que ele encontra em sua cultura e que lhe são propostos, sugeridos,

¹³ “Há dois sentidos para a palavra “sujeito”: sujeito submisso ao outro pelo controle e pela dependência, e sujeito ligado à sua própria identidade pela consciência ou pelo conhecimento de si. Nos dois casos, essa palavra sugere uma forma de poder que subjuga e submete (FOUCAULT, 2014b, p. 123).

¹⁴ Segundo Edgardo Castro (2009, p. 107), “podemos caracterizar o conceito foucaultiano de atualidade mediante três elementos: a repetição, a diferença e o limite”. Isto é, compreendemos o presente, quando compreendemos as repetições do passado, as diferenças do presente, bem como seus limites.

¹⁵ Foucault, na *Hermenêutica do Sujeito*, faz uma distinção entre professor e mestre. Segundo ele, “diferentemente do professor, ele não cuida de ensinar aptidões e capacidades a quem ele guia, não procura ensiná-lo a falar nem a prevalecer sobre os outros, etc. O mestre é aquele que cuida do cuidado que o sujeito tem de si mesmo e que, no amor que tem pelo seu discípulo, encontra a possibilidade de cuidar do cuidado que o discípulo tem de si próprio” (2010, p. 55).

impostos por sua cultura, sua sociedade e seu grupo social (FOUCAULT, 2012b, p. 269).

A escola ou o curso preparatório para o vestibular reproduzem os hábitos vigentes em circulação. Dito de outro modo: a escola ou o curso preparatório reproduzem os valores vigentes de um determinado tempo em uma determinada cultura. Cultura que circula e se incorpora. E ao se incorporar vai constituindo os sujeitos. Assim, as práticas pedagógicas são práticas de subjetivação, pois, a partir delas, o sujeito aprende a ver-se, pensar-se, nomear-se e narrar-se.

O que a pessoa diz-sabe de si mesma, quando aprende a falar, é um duplo discurso que mantém certas correspondências com seu duplo visual. Mas um duplo racionalizado, tão estabilizado quanto estável é a linguagem que nomeia e, ao nomeá-lo, o fabrica. E ao aprender a nomear-se, ao fabricar um duplo discurso mais ou menos estável, a pessoa reduz sua própria indeterminação. Ao dizer-se, a pessoa se tranquiliza. E ao aprender dizer-se na temporalidade de uma história, ao narrar-se, a pessoa aprende a reduzir a indeterminação dos acontecimentos, dos azares, das dispersões. A pessoa aprende a ter um passado e a administrar um futuro. A saber o que lhe acontece. A fazer-se inteligível em sua própria história, dando-lhe uma origem ou um destino, uma trama, uma série de transformações controladas, um sentido. Se o saber-se implica a correspondência entre uma linguagem e uma especialização, o narrar-se faz corresponder a linguagem com uma temporalização. O duplo da autonarração permite estabilizar e racionalizar o tempo na medida em que é um eu convenientemente temporalizado. E permite também tranquilizar-se no mero fato de reduzir a própria indeterminação ao contar ou contar-se sua própria história (LARROSA, 2011, p. 81).

As aulas de Filosofia no curso preparatório para o vestibular produzem um tipo de sujeito, afinal somos constituídos através de práticas de governo e assujeitamento. Entretanto, o sujeito não é somente aquele que sofre o assujeitamento, mas também é o sujeito da ação. Se pensarmos a Filosofia como uma tecnologia¹⁶ de subjetivação¹⁷, então podemos pensar a disciplina como uma técnica de si que permite a transformação de si. A disciplina de Filosofia como técnica de si, isto é, como técnica que permite ao indivíduo realizar por ele mesmo operações sobre seus corpos e seus pensamentos de maneira a transformarem a si mesmos, num curso preparatório para o

¹⁶ Segundo o verbete do *Vocabulário de Foucault* de Edgardo Castro “os termos ‘técnica’ e ‘tecnologia’ agregam à ideia de prática os conceitos de estratégia e tática. Com efeito, estudar as práticas como técnicas ou tecnologias consiste em situá-las em um campo que se define pela relação entre meios (táticas) e fins (estratégia)” (CASTRO, 2009, p. 412).

¹⁷ Por subjetivação Foucault entende “o processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, mais precisamente de uma subjetividade, que evidentemente não passa de uma das possibilidades dadas de organização de uma consciência de si” (FOUCAULT, 2012b, p. 256).

vestibular, pode fazer emergir uma prática de liberdade¹⁸ que permita aos sujeitos escolher outras formas de serem governados.

Pretendo mostrar que, apesar de ensinar Filosofia em uma empresa que tem um propósito não formativo, é possível produzir experiências dessujeitantes em favor de subjetividades ativas constituindo sujeitos corresponsáveis que se orientem por preceitos éticos, estéticos e políticos em favor da vida mesma.

A escola, diferente do curso preparatório, enquanto uma instituição educacional tem um propósito formativo, isto é, pretende formar, educar, conduzir de modo a tornar os sujeitos que por ali passam verdadeiramente humanos. Quando pressupomos que a educação tem um compromisso com a formação humana, estamos partindo de pressupostos filosóficos importantes. Partimos inicialmente de Platão que apresenta o conceito de *forma* como aquilo que determina a matéria. “A matéria é aquilo com que se faz alguma coisa; a forma é aquilo que determina a matéria para ser alguma coisa, isto é, aquilo *por que* alguma coisa é o que é” (MORA, 1991, p. 166). A forma enquanto a determinação daquilo que uma coisa é pode ser compreendida como a essência ou o atributo principal de uma substância, aquilo sem o qual algo não poderia ser.

Se pensarmos a educação como formação¹⁹ humana, estamos pressupondo que existe uma forma necessária (essencial) à qual os indivíduos devem se conformar. Muitas vezes, encontramos nas escolas este pressuposto da necessidade e da universalidade, o que fica evidente quando elas pensam seus projetos em torno de uma concepção de escola massiva para todos ou ainda por meio das concepções de ‘professor’ e de ‘aluno’ como se as categorias professor e aluno pudessem dar conta de uma massa que apaga as singularidades e exclui todo aquele que não se conforma. Todo aluno não educado, isto é, não conformado deve ser trazido para dentro da forma (ou da norma). Isso tudo porque pressupomos que a educação nos educa e ao nos educar nos faz humanos.

¹⁸ Pensar e praticar momentos de recomposição política que possibilitem uma insubmissão voluntária à governamentalidade neoliberal é uma prática de liberdade. A noção de liberdade aqui é completamente diferente da noção de liberdade apropriada pelo neoliberalismo. Segundo Sandro Chignola, “no neoliberalismo surge o problema do “governo” de um sujeito que deve ser deixado livre para agir para que possam se desenvolver as dinâmicas de mercado. O fato é que esta liberdade é produzida por tecnologias diferentes, muito invasivas e fugazes. É necessário que o indivíduo (...) se perceba como um livre empreendedor de si, em constante competição e concorrência com os outros. Aqui a autonomia coincide com o abandono do indivíduo, a vicissitude do mercado como um duríssimo princípio de realidade para sua ação e desejo” (IHU On-Line, p. 22).

¹⁹ “Formação (al. *Bildung*). No sentido específico que esta palavra assume em filosofia e em pedagogia, em relação com o termo alemão correspondente, indica o processo de educação ou civilização, que se expressa nas duas significações de *cultura*, entendida como educação e como sistema de valores simbólicos” (verbete do Dicionário de Filosofia de Nicola Abbagnano, 1998, p. 470).

Kant, em seu texto *Sobre a Pedagogia*, defende a importância da educação na formação humana ou realização do projeto humano. Segundo ele, o homem não pode ser verdadeiramente humano senão pela educação. Ele nos diz que “o homem é a única criatura que precisa ser educada. Por educação entende-se o cuidado de sua infância (a conservação, o trato), a disciplina e a instrução com a formação” (KANT, 1996, p. 11). A educação teria como pressuposto o cuidado, a disciplina e a instrução e como meta a autonomia. Mas, como conciliar a liberdade, a autonomia e o constrangimento de ser dirigido por outro quando pensamos no processo educativo? Kant nos diz que

É preciso habituar o educando a suportar que a sua liberdade seja submetida ao constrangimento de outrem e que, ao mesmo tempo, dirija corretamente a sua liberdade. Sem esta condição não haverá nele senão algo mecânico; e o homem, terminada a sua educação, não saberá usar a sua liberdade. É necessário que ele sinta logo a inevitável resistência da sociedade, para que aprenda a conhecer o quanto é difícil bastar-se a si mesmo, tolerar as privações e adquirir o que é necessário para tornar-se independente (KANT, 1996, p. 34).

O homem, ao longo de sua formação deveria suportar ter sua liberdade limitada e submetida ao constrangimento de outro. Entretanto, terminada sua educação, deveria saber usar sua liberdade, deveria saber conduzir-se sem a orientação ou direção de outro.

O espaço do curso preparatório conduz a direção do outro embora admita que seu único propósito é a aprovação no vestibular dispensando, assim, uma educação como formação humana. Para compreendermos este espaço, será necessário analisar os discursos que circulam acerca dele. A fim de analisar e problematizar os discursos que constroem realidades e que são constitutivos de práticas, manter-me-ei na superfície do que é dito, entendendo que, dentro de uma perspectiva foucaultiana, nada há por trás dos discursos, por isso, é preciso ficar no nível das coisas ditas. Segundo Foucault, “não supomos que, sob enunciados manifestos, alguma coisa permaneça oculta e subjacente. Analisamos os enunciados não como se estivessem no lugar de outros enunciados caídos abaixo da linha de emergência possível, mas como estando sempre em seu lugar próprio” (2010c, p. 135).

Para o autor, é preciso ficar no âmbito das coisas ditas, dos discursos, pois não há nada escondido, nada a ser desvendado ou descoberto, nenhuma essência, nenhuma origem primeira, nenhum significado oculto. Por isso, analisarei alguns discursos que circulam sobre os cursos preparatórios para o vestibular.

Em 2007, a Universidade Federal de Santa Maria incluiu na prova do vestibular a disciplina Filosofia. Ao longo destes anos, trabalhando no curso preparatório para o vestibular, fui percebendo o descrédito desses cursos frente à academia. Fui ouvindo os discursos dentro da Universidade sobre cursos preparatórios para o vestibular. Discursos que negavam qualquer contribuição desses lugares em termos educacionais. Discursos que afirmavam que os professores de cursos preparatórios eram meros repetidores de teorias sem nenhuma contribuição formativa.

Como professora de um curso preparatório para o vestibular, eu fui tentando compreender esse descrédito. As críticas mais severas se dirigiam à distinção entre escola e “cursinho”, mostrando que, enquanto as escolas têm o compromisso com a formação integral do indivíduo²⁰, os cursos preparatórios teriam apenas o propósito de repositório do conhecimento a fim de aprovar no vestibular. O curso aparece como um curso menor, por isso, aparece no diminutivo.

Outra crítica importante é a de que o curso preparatório nada mais é do que uma empresa que visa ao lucro e atende apenas a uma classe privilegiada de cidadãos, contribuindo, assim, para o aumento do ingresso nas instituições federais daqueles que têm poder aquisitivo, em detrimento da parcela menos favorecida da população. Sendo assim, o “cursinho” seria uma maquinaria dentro de uma lógica neoliberal que sustentaria e favoreceria as desigualdades sociais. Ao ensinar Filosofia nesse lugar estaríamos participando como sujeitos ativos da produção de subjetividades integradas e adequadas à governamentalidade²¹ neoliberal.

As escolas e os cursos preparatórios seguem programas que geralmente atendem as demandas da Universidade, as quais foram definidas pelo Curso de Filosofia. Ou seja, o programa da escola é, muitas vezes, o indicado para o vestibular

²⁰ As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio definem que o Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se na formação integral do estudante. RESOLUÇÃO Nº 2, DE 30 DE JANEIRO 2012- (Art. 5.).

²¹ Por essa palavra “governamentalidade”, quero dizer três coisas. Por “governamentalidade”, entendo o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer essa forma bem específica, bem complexa, de poder, que tem como alvo principal a população, como forma mais importante de saber, a economia política, como instrumento técnico essencial, os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por “governamentalidade”, entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não cessou de conduzir, e há muitíssimo tempo, em direção à preeminência desse tipo de saber que se pode chamar de “governo” sobre todos os outros: soberania, disciplina. Isto, por um lado, levou ao desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo e, por outro, ao desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por “governamentalidade”, acho que se deveria entender o processo, ou melhor, o resultado do processo pelo qual o Estado de Justiça da Idade Média, tornado nos séculos XV e XVI Estado administrativo, encontrou-se, pouco a pouco, “governamentalizado” (FOUCAULT, 2012a, p. 296-297).

que foi proposto pelo Curso de Filosofia da Universidade Federal de Santa Maria. Os cursos preparatórios, assim como as escolas, muitas vezes, seguem programas definidos. Seguir um planejamento de conteúdos ou temas não implica recusar-se a pensar para além do estabelecido. Mas, implica outra postura do professor, isto é, implica um engessamento de conteúdos à medida que o programa seguido é o sugerido pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

O fato de muitas escolas, assim como os cursos preparatórios, seguirem o programa definido pela Universidade deve ser problematizado, pois, segundo as políticas públicas, a escola deve promover a formação integral dos estudantes, diferentemente dos cursos preparatórios os quais assumem que seu único objetivo é preparar para o vestibular. Aqui residiria a diferença fundamental entre cursos preparatórios e escolas.

Quanto ao fato de o curso preparatório ser uma empresa que visa ao lucro, enquanto as escolas privadas seriam instituições dedicadas à formação integral dos alunos, é preciso repensar. Ainda que a escola privada ou a escola pública tenham outros tantos propósitos para além do vestibular como investimento na formação ética e cidadã, vemos cada vez mais escolas, as quais apesar da autonomia para trabalhar seus conteúdos, seguem rigorosamente o programa indicado pela universidade para o vestibular. As escolas privadas, enquanto empresas, querem investir na formação de seus alunos e, com isso, garantir o maior número de aprovados no vestibular. Quanto mais alunos aprovados em cursos concorridos, mais matrículas no ano seguinte. Matrículas feitas pelos pais que querem garantir a seus filhos um futuro promissor.

Assim, muitas escolas privadas em Santa Maria usam slogans vinculados ao mercado como “preparando vencedores”, “a escola que mais aprova no vestibular”, etc. Estamos diante de slogans de empresas que têm por principal finalidade a aprovação no vestibular. Algumas escolas públicas, apesar de não serem empresas como as escolas privadas e terem autonomia para trabalharem seus conteúdos, adequam-se ao programa estabelecido pela universidade e trabalham seus conteúdos tendo como finalidade última a aprovação de seus alunos no vestibular. O aumento no número de alunos que aprovam em vestibulares concorridos, parece indicar a competência no desenvolvimento desses conteúdos junto aos mesmos.

As escolas privadas e os cursos preparatórios pretendem garantir o maior número de aprovados no vestibular, porque isso garantirá maior número de matrículas no ano seguinte que nada mais é do que garantir o aumento dos lucros. Em uma

sociedade de consumo em que a própria cultura é objeto de consumo²², as escolas parecem estar mais próximas da constituição de empresas do que de instituições que têm como propósito a educação.

Outro elemento importante a ser analisado dentro deste contexto é a competição, própria dos estados neoliberais que defendem a livre concorrência, o livre mercado e a livre competição. Se a escola ou o curso preparatório incorporam os hábitos e valores vigentes em uma dada sociedade, a competição deve aparecer de modo marcado nesses espaços.

Nos cursos preparatórios periodicamente são feitas provas que simulam o vestibular para averiguar o desempenho dos alunos. A competição entre eles é tão instigada que eles não se veem como colegas, mas como concorrentes. O outro sempre é visto como alguém que concorrerá com ele no vestibular, portanto, poderá ser um obstáculo. Na verdade, mais do que estimular a competição entre eles, o curso preparatório tenta incentivar a competição do aluno com ele mesmo. De tal modo que esse aluno consiga se superar e, superando-se, acabe sendo mais um aluno aprovado.

Os professores também são avaliados a cada semestre quanto ao grau de satisfação dos alunos. A avaliação de alguns professores como melhores do que outros produz diferença de horários, salários e condições que acabam por inviabilizar a cooperação entre os colegas. Sabemos que, em uma lógica neoliberal, é preciso retirar a possibilidade de os sujeitos estabelecerem vínculos para além dos institucionais²³.

Para Gadelha,

Isso concorre para tornar as relações de sociabilidade frágeis, fugazes e movidas pela concorrência e por cálculos racionais frios, haja vista que implicam investimentos. Por isso mesmo, essas mônadas investidoras também parecem cada vez menos capazes de se agenciarem entre si em torno da invenção de novos modos de vida, e de intervenção em favor de formas outras de existencialização e de sensibilidade, que não aquelas apregoadas pelo mercado (2009, p. 158).

O autor do fragmento acima nos mostra a fragilidade das relações movidas pela competição e pela concorrência que inviabilizam a invenção de outras formas de existência que subvertam o mercado.

²² Segundo Yúdice, a globalização acelerou a transformação de tudo em recurso. Depois, a transformação específica da cultura em recurso representa o surgimento de uma nova episteme” (YÚDICE, 2004, p. 50).

²³ O exército, a burocracia, a administração, as universidades, as escolas, etc - no sentido que têm essas palavras hoje - não podem funcionar com amizades tão intensas. Penso que se pode ver em todas as instituições um esforço considerável para diminuir ou minimizar as relações afetivas (FOUCAULT, 2014b, p. 260).

Estimular a competição não é prerrogativa de cursos preparatórios, mas de toda e qualquer empresa que vise ao lucro dentro de uma lógica neoliberal. Uma das características mais marcantes da governamentalidade neoliberal é incentivar a competição. Segundo Neto e Saraiva,

O princípio de inteligibilidade do neoliberalismo passa a ser a competição: a governamentalidade neoliberal intervirá para maximizar a competição, para produzir liberdade para que todos possam estar no jogo econômico. Dessa maneira, o neoliberalismo constantemente produz e consome liberdade. Isso equivale a dizer que a própria liberdade transforma-se em mais um objeto de consumo (2009, p. 189).

Quanto à competição, é preciso lembrar que essa não pode ser selvagem a ponto de aniquilar o outro. Dentro dessa lógica, precisamos incluir para excluir fazendo com que aqueles que antes não tinham poder econômico para comprar, agora possam consumir, pois, consumindo, inserem-se no jogo econômico.

Dentro dessa lógica neoliberal, criamos as condições para que os indivíduos comprem mais, consumam mais. Há uma íntima relação entre competição e consumo dentro do capitalismo, mas o consumo é secundário em relação à competição. Explico: tanto as escolas, quanto os cursos preparatórios investem no dispositivo²⁴ do empreendedorismo, ou seja, no imperativo do autoempresariamento. A escola é necessária para o neoliberalismo, pois ela vai preparar empreendedores, à medida que o aluno, a partir da educação recebida naquela instituição, apresenta-se melhor, empresaria-se melhor. Mas, quem é o aluno empreendedor?

Estes são caracterizados pelos seguintes traços: são proativos, inovadores, inventivos, flexíveis, com senso de oportunidade, com notável capacidade de provocar mudanças, etc. Migrando do mercado [...] para toda a sociedade, essa nova discursividade chega à educação acolhida e festejada tanto por setores progressistas quanto por setores conservadores, por segmentos privados e públicos [...] (GADELHA, 2009, p. 156).

O aluno empreendedor é aquele que tem as condições para vencer no mercado do trabalho. Para que tenha sucesso, é preciso que possa competir com os demais e competindo com os demais, vença. Ao vencer, consoma. Diaz In IHU On-line esclarece que

²⁴ “O termo “dispositivo” aparece em Foucault nos anos 70 e designa inicialmente os operadores materiais do poder, isto é, as técnicas, as estratégias e as formas de assujeitamento utilizadas pelo poder. (...) Eles são, por definição, de natureza heterogênea: trata-se tanto de discursos quanto de práticas, de instituições quanto de táticas moventes: é assim que Foucault chega a falar, segundo o caso, de “dispositivos de poder”, de “dispositivos de saber”, de “dispositivos disciplinares”, de “dispositivos de sexualidade”, etc. (REVEL, 2005, p. 39).

Em outras palavras, as formas de condução atual exigem a produção de indivíduos, humanos que se consideram a si mesmos como agentes autônomos e empresários de si mesmos, indivíduos dispostos a se transformar e incrementar seu capital para alcançar a ascensão social e profissional, num mundo regido pela economia e pelo mercado (DIAZ In IHU On-Line, p. 37).

A partir dessas considerações, observamos que ensinar Filosofia dentro dessas empresas, escolas privadas ou cursos preparatórios, torna nosso trabalho muito mais difícil, na medida em que nos atrelamos e contribuímos com uma lógica neoliberal ao preparar alguns (aqueles que podem pagar) de modo mais eficaz para vencer a concorrência.

As escolas e as universidades conferem diploma de mérito àqueles que apresentam as características por elas promovidas. A questão do mérito se coloca aqui. Por entendermos serem os vencedores os melhores, valorizamos uma sociedade meritocrática. Uma sociedade que prima pela meritocracia é uma sociedade defensora da hierarquia baseada no conhecimento que cada um adquiriu por meio da educação. Assim, cada um dos indivíduos passa a acreditar que pode ocupar determinada vaga na universidade, determinado cargo ou função social porque merece. Aqui temos a valorização do indivíduo e a desconsideração de toda uma totalidade e complexidade que estão para além das capacidades individuais.

Consideremos a crítica de que professores de curso preparatório mais do que suscitar dúvidas, apresentam respostas. Estamos ali para apresentar uma tradição e alguns problemas a fim de que os alunos possam dar conta de uma prova de vestibular. Com esse propósito, é necessário apresentar esse conteúdo de modo claro e esquemático. Porém, essa situação não impede que possamos usar tal espaço para ensinar Filosofia de maneira a permitir que esses jovens possam pensar sobre o que não haviam pensado antes.

Na minha experiência como docente no curso preparatório, aprendi muitas coisas que me modificaram como professora. Aprendi que diferentemente do que muitas pessoas pensam, jovens leem e se interessam por Filosofia; aprendi que, quando contextualizamos nossas aulas e os problemas da tradição com o mundo presente, isso faz sentido para eles; aprendi que o espaço da sala de aula pode ser um lugar de trabalho do pensamento que desnaturaliza o mundo.

É evidente que ensinar Filosofia no curso preparatório tem muitas facilidades, pois temos alunos com uma determinada formação e com objetivo muito claro que é ingressar no ensino superior. Estamos falando de um público privilegiado que tem

acesso a um curso preparatório para o vestibular e pode se dedicar integralmente aos estudos.

A realidade do curso preparatório se opõe à realidade das escolas públicas brasileiras, que têm problemas estruturais básicos. Sabemos que as boas condições dos “cursinhos” podem criar um espaço propício à reflexão. Essa reflexão, porém, só poderá acontecer de modo a produzir outro tipo de sujeito se não mercantilizamos o ensino, se o entendemos como um espaço à reflexão, o que fará com que tanto o professor quanto o aluno se desloquem e se repensem. Se tomarmos aquele lugar como mera repetição de teorias ou categorias, se memorizarmos conteúdos a fim de que eles estejam à disposição na hora da prova, se não os contextualizarmos com nossas questões existenciais, se a aula não provocar mudanças de tal modo a desnaturalizar aquilo que a cultura naturalizou, então ele será apenas um lugar de apresentação de conteúdos específicos para aprovar no vestibular, modelo ao qual resisto.

Deve-se considerar também que, se, por um lado, ensinar Filosofia, no curso preparatório para o vestibular tem muitas facilidades, por outro há também muitas dificuldades. Essas se relacionam ao propósito da empresa, na finalidade das aulas que ali se apresentam com o único objetivo de aprovar no vestibular; nos salários que são definidos em função do número de alunos, o que acaba por nos exigir maior empenho, pois quanto melhor nosso trabalho, melhor será a aprovação e, conseqüentemente, nosso salário.

Também há dificuldades nas relações interpessoais, pois, diferente das escolas, no curso preparatório para o vestibular, temos muitos alunos e sequer sabemos os seus nomes. Há dificuldades em constituir uma unidade pedagógica, na medida em que não há reuniões ou reflexões sobre nossas práticas. Não há um projeto político pedagógico. Não há nenhum compromisso formativo.

Considerando todos esses elementos, em minha pesquisa de doutorado, problematizei esse lugar e pensei o ensino da Filosofia como *contraconduta*²⁵, isto é, como outra forma de condução de condutas que mobilizem outros modos de vida.

O ensino da Filosofia como desenvolvimento de outras condutas faz da sala de aula um espaço de trabalho, de experiência, de resistência, de pensamento, que

²⁵ Em *Segurança, Território e População*, Foucault nos apresenta a *contraconduta* como “luta contra os procedimentos postos em prática para conduzir os outros” ou ainda como “a possibilidade de atuar como sujeito agente da própria subjetivação a partir de outro modo de condução que não aquele da obediência integral e incondicional”(FOUCAULT, 2008, p. 266).

permite aos estudantes interrogarem-se sobre a própria conduta e tornarem-se sujeitos éticos comprometidos consigo e com o mundo.

Pensar o ensino da Filosofia, contemporaneamente e nesse espaço, implica pensar necessariamente em uma prática que pressupõe uma relação entre professor e aluno. Eis que surgem algumas dificuldades: sabemos que pensar filosoficamente pressupõe outro tempo, tempo de análise de textos, reflexões sobre si mesmo, um tempo de acomodação dos conceitos e problematizações. Mas também sabemos que a escola ou o curso preparatório para o vestibular, por serem instituições educacionais, têm avaliações e prazos que, muitas vezes, não são compatíveis com o tempo de cada um.

Como pensar o ensino da Filosofia como espaço de atenção e escuta que propicie uma reflexão do sujeito sobre si? Como produzir experiências dessujeitantes se nos tornamos sujeitos através de práticas de assujeitamento? Enfim, quais são as possibilidades para pensar e produzir o ensino da Filosofia dentro do curso preparatório para vestibular? Estas são algumas das minhas questões de pesquisa.

O objetivo geral desta tese é problematizar os limites e as possibilidades de ensinar Filosofia como uma técnica de si que se constitua como resistência ao governo político em um curso preparatório para o vestibular.

Se por um lado, o ensino da Filosofia pode ser pensado como uma estratégia de assujeitamento dos sujeitos ao modelo neoliberal, por outro, este espaço pode se constituir como um espaço de resistência a esta governamentalidade na medida em que se converte numa prática de si. Sílvia Gallo nos fala dessa dupla dimensão do conceito foucaultiano de governamentalidade

A governamentalidade política, articulada ao governo dos outros, ao exercício do controle social; e uma governamentalidade relativa às técnicas de si, esta permitindo a construção de estratégias de resistência ao governo político. Assim, se o ensino da Filosofia no Brasil contemporâneo está sendo pensado e produzido no âmbito da maquinaria de uma governamentalidade democrática, ele também pode ser pensado e produzido como estratégias de resistência a esta mesma governamentalidade, como uma prática de si (CADERNOS DE PESQUISA v. 42 n. 145 p. 48-65, jan./abr. 2012).

Um dos objetivos gerais deste tese é perceber as estratégias de resistência à governamentalidade por meio das práticas de si. Os objetivos específicos são: identificar as condições de emergência de práticas discursivas que enunciam a importância da Filosofia no vestibular e no Programa Experimental de Ingresso ao Ensino Superior (PEIES); analisar as possibilidades de ensinar Filosofia em um curso

preparatório para o vestibular e identificar os modos de ser professor de Filosofia neste espaço.

A tese que defendo é que é possível que o ensino da Filosofia seja uma técnica de si que se constitua como resistência ao governo político em um curso preparatório para o vestibular.

Para realizar minha pesquisa, procurei algumas pessoas envolvidas com o processo de introdução da Filosofia no vestibular da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e entrevistei meus ex-alunos. Primeiramente, conversei com o professor Dr. Ronai Pires da Rocha que foi um dos professores do Curso de Filosofia que constituíram a Comissão²⁶ responsável pela elaboração da prova de Filosofia no vestibular. Minha escolha pelo professor Ronai Pires da Rocha se deve ao fato de que foi um dos professores do Curso de Filosofia mais envolvido com as temáticas voltadas ao ensino da Filosofia, assim como foi um dos professores mais implicados no processo de elaboração das questões de Filosofia no vestibular. Minha escolha por ele também tem um caráter afetivo dado que foi meu professor de Introdução à Filosofia, no primeiro semestre do curso. Ali me apaixonei definitivamente pela Filosofia. Foi uma introdução à Filosofia que nunca mais me permitiu abandoná-la.

Por sugestão do professor Ronai, eu procurei o professor Dario Trevisan de Almeida, professor de Estatística²⁷ da Universidade Federal de Santa Maria, presidente da Comissão Permanente do Vestibular (COPERVES) na época e um dos principais articuladores pela introdução do ensino da Filosofia no vestibular da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O encontro com o professor Dario me permitiu conhecer o trabalho feito por ele frente à COPERVES assim como compreender o contexto da época.

Depois de ter conversado com os professores, pude conhecer um pouco mais do contexto histórico do aparecimento dos enunciados que afirmavam a importância da Filosofia no vestibular.

Posteriormente, me detive em elaborar as questões que deveriam compor o questionário que seria encaminhado aos alunos. Demorei alguns meses tentando pensar em questões que pudessem evidenciar as impressões e as marcas

²⁶ A Comissão responsável pelo vestibular do Curso de Filosofia era constituída pelos professores: Ronai Pires da Rocha, Frank Sautter, Albertinho Luiz Gallina e Jair Krassuski.

²⁷ Professor responsável pela análise estatística apresentada nesta tese.

das aulas de Filosofia deixadas nos alunos. Inicialmente, elaborei questões que caracterizasse os jovens alunos, posteriormente, as impressões das aulas de Filosofia e, conseqüentemente, a professora de Filosofia.

Terminado o questionário, realizei uma pesquisa junto aos meus ex-alunos matriculados no primeiro e segundo semestres dos anos de 2012 e 2013 na disciplina de Filosofia, a fim de confirmar minhas impressões sobre o que se ensina quando se ensina Filosofia em um curso preparatório para o vestibular. Optei por não entrevistar os alunos que estavam assistindo aula comigo naquele momento, pois gostaria de poder ver se algo daquilo que havia sido ensinado nas aulas de Filosofia, ao longo da caminhada, passados alguns anos, ainda fazia algum sentido para eles.

A pesquisa, em sua totalidade, foi realizada com todos os ex-alunos (855 alunos) com endereço de e-mail junto à Secretaria do Curso *Fóton Vestibulares*, matriculados no primeiro e segundo semestre dos anos de 2012 e 2013 na disciplina de Filosofia, ministrada por mim.

Os jovens têm a idade média de 20 anos. A cada três jovens que participaram, um é do sexo masculino e dois do sexo feminino; autodeclarados de cor branca.

A maioria dos jovens concluiu o Ensino Médio no Rio Grande do Sul em escolas distribuídas em 51 municípios e 51% realizou todo o ensino médio em escolas privadas. Dos sujeitos pesquisados 59% dos jovens estão frequentando uma universidade, ocupando vagas em cursos como Medicina, Odontologia, Direito e Engenharia Civil. Para 64% dos alunos que obtiveram uma vaga na universidade, a escolha do curso foi feita segundo as aptidões pessoais. Os jovens têm como principais atividades de lazer: atividades recreativas (festas com amigos), culturais, artísticas e leituras. Mais da metade da população investigada (51,2%) informou que a renda familiar média chega a R\$ 7.240,00 (10 salários mínimos). Os pais de 70% dos jovens (da população estudada) vivem juntos e 30% têm pai e mãe com formação superior.

Os sujeitos que compõem a totalidade da pesquisa foram informados desta pesquisa por meio de e-mail²⁸ recebido em sua caixa de e-mail pessoal, contendo dados de identificação, informações e orientações gerais relativas a esta

²⁸ Ver Anexo A.

investigação, em especial sobre o preenchimento de um questionário autoaplicável, organizado na plataforma *Google Forms*, que poderia ser acessado por meio de um link disponibilizado no referido e-mail. Minha opção por uma pesquisa não presencial, ou seja, por meio de questionários aplicados por e-mails se deve ao fato de que muitos dos meus ex-alunos não moram mais em Santa Maria.

O questionário²⁹ empregado na coleta dos dados da etapa inicial desta pesquisa foi estruturado (com apenas uma pergunta aberta), subdividido em quatro seções: I - Dados Sócio-demográficos e Educacional; II - Dados sobre a disciplina de Filosofia e os Cursos pré-vestibulares ; III - Dados sobre o aluno e IV - Dados sobre a Prof^a. Liliana Souza de Oliveira. As duas primeiras seções tratavam da identificação do aluno amostrado e do respectivo consentimento de participação na pesquisa bem como a garantia de confidencialidade da pesquisa, por meio do preenchimento e devolução do questionário.

Os dados que utilizei no desenvolvimento da minha pesquisa foram obtidos por meio de uma amostra selecionada estatisticamente. Minha opção por uma coleta de dados por meio da estatística foi marcada por muitas incertezas e inquietações, e se deve a minha aproximação com o professor Dario Trevisan de Almeida (professor de Estatística) que me apresentou o caminho percorrido por ele até a introdução da disciplina de Filosofia no vestibular e no Programa Experimental de Ingresso ao Ensino Superior (PEIES) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e ao meu interesse em saber o maior número de opiniões e impressões dos meus ex-alunos acerca das aulas de Filosofia. O fluxo de alunos em um curso preparatório para o vestibular é muito grande, são muitos os alunos e muitas as impressões. Ao realizar a pesquisa, a intenção foi me aproximar do maior número possível de questionários.

Tenho clareza de que tomando Michel Foucault como meu referencial teórico, que se distanciou de toda tentativa de universalização, o que importa são as singularidades e não a totalidade. Minha intenção não foi usar a estatística para totalizar ou universalizar, mas tomá-la como uma forma de relato e, a partir dele, poder pensar em condutas que se afastem dos agenciamentos³⁰ dominantes, por meio de novos processos de subjetivação.

²⁹ Ver Anexo B.

³⁰ O agenciamento A unidade real mínima não é a palavra, a idéia ou o conceito; nem o significante, mas o agenciamento. É sempre um agenciamento que produz os enunciados. Os enunciados não têm por causa um sujeito que agiria como sujeito da enunciação, principalmente porque eles não se referem aos sujeitos como sujeitos do enunciado. O enunciado é o produto de um

Assumi o risco de parecer contraditória ao usar a estatística para obter os resultados, dado que estou dentro de uma perspectiva pós-estruturalista³¹, que recusa toda tentativa de essencialização, universalização ou totalização. Assumi o risco de pesquisar 855 ex-alunos e obter resultados inesperados ou resultados que contrariassem a minha hipótese. Assumi o risco de tomar como objeto de estudo o curso preparatório para o vestibular, um lugar quase não investigado. Assumi o risco de inventar meu próprio caminho e desprender-me daquilo que sou, a fim de sair diferente do que eu era no início deste trabalho ou sair totalmente outra. Afinal, “o que constitui o interesse principal da vida e do trabalho é que lhes permitem tornar-se diferente do que você era no início” (FOUCAULT, 2012b, p. 287).

“Rebelar-se contra um conhecimento imposto, tirar proveito e assumir os riscos da decisão e de seus próprios pontos de vista” (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 35) são prerrogativas da análise genealógica. A abordagem genealógica busca compreender os acontecimentos do presente a partir da análise das condições

agenciamento, sempre coletivo, que põe em jogo, em nós e fora de nós, as populações, as multiplicidades, os territórios, os devires, os afetos, os acontecimentos. O nome próprio não designa um sujeito mas qualquer coisa que se passa, pelo menos entre dois termos que não são sujeitos, mas agentes, elementos. Os nomes próprios não são nomes de pessoas, mas de povos e tribos, de faunas e de floras, de operações militares e tufões, de coletivos, de sociedades anônimas e escritórios de produção. O autor é um sujeito da enunciação mas não o escritor, que não é um autor. O escritor inventa os agenciamentos a partir de agenciamentos que se inventaram, ele faz passar uma multiplicidade na outra. O difícil é fazer conspirar todos os elementos de um conjunto não homogêneo, os fazer funcionar juntos. As estruturas estão ligadas às condições de homogeneidade mas não os agenciamentos. O agenciamento é o co-funcionamento, é a "simpatia", a simbiose (DELEUZE; PARNET, 1996. p. 65).

³¹ “O pós-estruturalismo diz respeito a vários diálogos interdisciplinares entre a literatura e outras artes e ciências. Por exemplo, é relevante o diálogo com a psicanálise, após os trabalhos de Lacan, Foucault e Derrida. Seguindo cada um o seu caminho muito próprio, produziram uma crítica do conceito clássico do sujeito individual que tem concentrado as atenções desses estudos. A dicotomia saussuriana língua/fala surge assim de novo como objecto de crítica. Saussure nunca distinguiu qualquer acto discursivo específico, isto é, nunca considerou o posicionamento e a construção do sujeito no discurso, remetendo-o para o insondável domínio da fala. Negligenciou o papel do sujeito porque a sua atenção não se desviou do papel da língua, só que esta negação do sujeito em Saussure, e portanto no estruturalismo, conduziu precisamente à sua reparição, não já como uma consciência unificada, mas estruturada pela linguagem enquanto diferença, de acordo com a formulação saussuriana de signo. Jacques Lacan, o psicanalista francês que começou por reexaminar o pensamento de Freud nos anos 30 e que será o mais original e polémico psicanalista do pós-guerra, defenderá a tese radical de que o inconsciente está estruturado como uma linguagem. A cruzada de Lacan nos estudos freudianos foi conseguida através de uma revisão do estruturalismo de Lévi-Strauss em termos linguísticos, que inclui uma análise complexa e hermética, por vezes, das relações entre o desejo e a linguagem e das implicações do sujeito em frente das pressões sociais e linguísticas. É a exclusão do sujeito das formulações saussurianas que permite a reintrodução do sujeito, não como uma unidade imaginária mas como um efeito da linguagem. Sobretudo nos livros *Écrits* (1966) e nos vários seminários recolhidos na série anual *Le Séminaire de Jacques Lacan* (1953-80), Lacan destaca o papel nuclear da linguagem, que é a principal força constitutiva do homem”. (Verbete *Pós-Estruturalismo* do E-dicionário de termos literários de Carlos Ceia <http://www.edtl.com.pt/business-directory/6955/posestruturalismo/>).

históricas. Entretanto, essa análise não busca a essência ou a origem das coisas senão as descontinuidades, os acidentes, as singularidades. Segundo Judith Revel,

o método genealógico é uma tentativa de desassujeitar os saberes históricos, isto é, de torná-los capazes de se opor e de lutar contra “a ordem do discurso”; isso significa que a genealogia não busca somente no passado a marca de acontecimentos singulares, mas ela questiona a respeito da possibilidade dos acontecimentos nos dias de hoje: ela resgatará da contingência que nos fez ser o que somos a possibilidade de não mais ser, fazer ou pensar o que somos, fazemos ou pensamos (REVEL, 2011, p. 70).

Pretendo analisar os dados de minha pesquisa a partir de suas descontinuidades e especificidades bem como questionar e pensar em algumas possibilidades para o ensino da Filosofia nos dias de hoje. A análise partirá das regras metodológicas que a genealogia põe em funcionamento:

o princípio da descontinuidade (tratar os discursos como práticas descontínuas, sem supor que sob os discursos efetivamente pronunciados existe outro discurso, ilimitado, silencioso e contínuo, que é reprimido ou censurado; o princípio de especificidade (considerar os discursos como uma violência que exercemos sobre as coisas, não há providência pré-discursiva); princípio de exterioridade (não ir ao núcleo interior e escondido do discurso, o pensamento, a significação; dirigir-se às suas condições externas de surgimento (CASTRO, 2009, p. 185).

Analisar as relações de poder no âmbito das lutas a partir das descontinuidades, especificidades e exterioridades, coloca a pesquisa no campo genealógico. O curso preparatório para o vestibular, objeto de estudo desta tese, é uma espécie de biopolítica educacional (para além da escola) e, como tal, um campo de lutas biopolíticas. Compreender este campo de lutas biopolíticas, marcado por subjetividades sujeitas à governamentalidade neoliberal ou subjetividades na quais os sujeitos criem um modo de vida outro que subverta o âmbito político pode nos desafiar a pensar em ensinar Filosofia em espaços para além dos espaços formativos tradicionais.

1.2 Condições de Emergência de Práticas Discursivas que enunciam a importância da Filosofia

Na *Arqueologia do Saber*, Michel Foucault nos adverte de que não podemos confundir prática discursiva com a operação expressiva pela qual um indivíduo formula uma ideia, nem com atividade racional, nem com a competência de um

sujeito falante. Segundo ele, podemos caracterizar o que se chama 'prática discursiva' como "um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram para uma época dada e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa" (FOUCAULT, 2010c, p. 133). Posteriormente, Foucault afirma que

as práticas discursivas não são pura e simplesmente modos de fabricação de discursos. Elas tomam corpo em conjuntos técnicos, em instituições, em esquemas de comportamento, em tipos de transmissão e de difusão, em formas pedagógicas que, ao mesmo tempo, as impõem e as mantêm (2014c, p. 82).

Sendo assim, é necessário analisar as práticas discursivas não apenas como discursos, mas como práticas constituidoras da realidade. Assim, analisar as condições de emergência de práticas discursivas pressupõe analisar o conjunto de enunciados e condições históricas, econômicas, sociais, linguísticas, que permitiram uma dada enunciação. Por isso, neste espaço, pretendo analisar as condições de emergência de práticas discursivas que permitiram afirmar a importância do ensino da Filosofia no vestibular, especialmente, da Universidade Federal de Santa Maria.

Neste subcapítulo, apresento o processo da introdução da Filosofia no Programa Experimental de Ingresso ao Ensino Superior (PEIES)³² e Vestibular. Para isso, é necessário remontarmos ao ano de 1995.

No referido ano, a Comissão Permanente do Vestibular (COPERVES), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), organizada e presidida na época pelo professor Dario Trevisan de Almeida, desenvolveu um programa pioneiro³³ no Brasil ao propor uma forma alternativa de ingresso ao ensino superior. O pioneirismo do Programa Experimental de Ingresso ao Ensino Superior (PEIES) antecipou a Lei de Diretrizes e Bases (9394/96) e diferiu de qualquer outra forma de ingresso vigente no país.

³² Fragmento da dissertação de mestrado em Engenharia de Produção/UFSM de João Antonio Rimbau Jahnke, sob o título *Implantação de um sistema inovador de controle e correção do vestibular usando microcomputador padrão PC*. – "Em 1995, surgiu o PEIES – Programa Experimental de Ingresso ao Ensino Superior, responsável por uma outra forma de ingresso na Universidade. O PEIES foi idealizado e organizado pelo professor Dario Trevisan de Almeida e apreciado pelos integrantes da Comissão da época. Este processo foi aprovado por todos os órgãos da Universidade, entrando em funcionamento a partir de 1995."

³³ A primeira universidade brasileira a realizar um processo de seleção alternativa ao vestibular como forma de ingresso ao ensino superior foi a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) por meio do Programa de Ingresso no Ensino Superior (PEIES) em 1995. No ano de 1996, a Universidade de Brasília (UnB) criou um programa semelhante, o Programa de Avaliação Serial (PAS) (ver ANEXO C).

O programa foi implementado com o objetivo de classificar candidatos concluintes do ensino médio aos cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), por meio de provas de acompanhamento ao final de cada ano do ensino médio. Eram três provas aplicadas ao fim de cada uma das três séries que garantiria a vaga daqueles que obtivessem o melhor desempenho. Conforme decisão do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) foram destinadas ao programa 20% das vagas de cada curso a serem oferecidas pela UFSM. As demais seriam destinadas ao vestibular tradicional. Assim, a Universidade assumia duas principais³⁴ formas de ingresso ao ensino superior: vestibular tradicional e avaliação seriada.

O programa estabeleceu uma inter-relação entre as escolas de ensino médio e a UFSM³⁵. Para que houvesse essa aproximação, foram desenvolvidas algumas ações como: qualificação dos professores da rede escolar pública e privada, as quais foram credenciadas para tal, bem como ações pedagógicas, discussões nas escolas acerca dos currículos e dos programas, livros textos, distribuição de kits didáticos para alunos e professores, discussões nas rádios, etc³⁶.

Inclusive, o “Currículo Básico do PEIES” não foi apresentado pelos professores universitários, mas por uma comissão mista de professores universitários e professores da rede escolar. Segundo o prof. Dario Trevisan de Almeida, isto permitiria que a comunidade pudesse ser ouvida e a universidade pudesse se democratizar.

Por meio do Programa, a Universidade se obrigou a sair de si e se expandir por toda a região sul e para além dela: nas escolas e nas comunidades, buscou parcerias, ofereceu subsídios para melhorar a qualidade das escolas e, conseqüentemente, dos ingressantes à UFSM. O Programa se expandiu rapidamente. Em 1995, havia um Estado participante, o qual era o Rio Grande do

³⁴ Principais porque há outras formas de ingresso por meio de edital, transferências, etc.

³⁵ A criação do PEIES não foi tranquila dentro da universidade. Recebeu várias críticas de professores, alunos e gestores. Uma delas dizia respeito ao determinismo curricular que o PEIES impunha às escolas. Outra crítica ao Programa era que ele desrespeitava o princípio da igualdade a todos os candidatos que buscavam uma vaga no ensino superior ao reservar vaga para alunos que estavam cursando o ensino médio. O Conselho Nacional de Educação (CNE) tentou restringir autonomia do PEIES ao proibir formas de seleção alternativa ao vestibular (ver ANEXO D). “O CNE também proibiu as instituições de ensino superior de fazerem qualquer tipo de convênio com escolas de ensino médio para que seus alunos ingressem automaticamente na universidade”(ver ANEXO E). O Programa, após intermináveis debates sociológicos e especialmente de caráter ideológico e político, foi aprovado.

³⁶ Ver ANEXO F.

Sul, com sessenta e três municípios envolvidos e cento e trinta escolas credenciadas³⁷ na região. Porém, nenhuma escola cadastrada³⁸ no restante do País. Havia mil cento e quarenta professores envolvidos e seis mil oitocentos e vinte e nove participantes.

Já no ano de 1999, havia nove estados participantes, duzentos e quarenta e quatro municípios envolvidos na região, trezentos e setenta escolas credenciadas, cento e trinta e oito escolas cadastradas no resto do País, sete mil quinhentos e doze professores envolvidos na região e vinte e sete mil oitocentos e sessenta e oito participantes. O PEIES conseguiu trazer para a Universidade os professores e as escolas reforçando assim o seu caráter social e o seu compromisso com a comunidade.

À medida que o tempo passava e a Universidade desenvolvia, por meio da COPERVES, atividades que permitiam uma aproximação da comunidade escolar, a Universidade pôde verificar algumas lacunas. Uma delas era que um número considerável das escolas credenciadas apresentava no seu currículo a disciplina Filosofia e essa não era contemplada no vestibular ou processo seriado. Mais uma vez, o idealizador do PEIES antecipou o que estava por vir. Muito antes da determinação legal do Conselho Nacional de Educação que aprovou o Parecer CNE/CEB38/2006 tornando obrigatório o ensino da Filosofia no currículo das escolas de ensino médio, o presidente da COPERVES, Dario Trevisan de Almeida, junto ao Curso de Filosofia, tentou viabilizar a introdução da disciplina no processo seletivo da UFSM.

No ano de 1999, o professor Dario Trevisan de Almeida realizou junto ao Departamento de Filosofia uma reunião para apresentar os dados e informações, bem como as justificativas que havia reunido para introduzir a Filosofia nos processos seletivos da Universidade. A primeira reunião foi feita com alguns professores e alunos³⁹ do Curso de Filosofia que se envolveram mais efetivamente com as discussões e as ações pedagógicas promovidas pela COPERVES. Passou-

³⁷ Escolas credenciadas são as escolas onde ocorriam as ações pedagógicas do PEIES.

³⁸ Escolas cadastradas são as escolas que recebiam materiais e fichas de inscrição de alunos, mas não recebiam o acompanhamento das ações pedagógicas.

³⁹ Eu era uma das alunas implicada nestas discussões. Inclusive participei de algumas atividades realizadas pelo Curso de Filosofia em algumas escolas públicas da cidade. Além disso, participei em dois anos consecutivos (1998/1999), como aluna do Curso de Filosofia, das discussões no Programa Radiofônico *Click!* na Rádio Universidade. O programa era destinado à comunidade do PEIES.

se o ano de 1999, de 2000, de 2001, de 2002, de 2003, de 2004, de 2005 para, então, em 2006, o Departamento/Curso de Filosofia se mostrar favorável.

O que chama a atenção é o fato de que o Curso de Filosofia resistiu à ideia da inclusão da Filosofia no vestibular. Podemos pensar que resistiu, porque entendia a Filosofia como uma atividade intelectual destinada a poucos e, ao incluir Filosofia no Concurso, estaria sendo aberto um novo espaço de trabalho, no qual se correria o risco de fazer do ensino da Filosofia uma mera repetição da tradição.

Com isso, o Curso de Licenciatura em Filosofia seria mais cobrado, à medida que seus licenciados teriam que dar conta de articular uma tradição ao contexto de jovens e ainda prepará-los para uma prova objetiva. Todavia, depois de anos de resistência, tínhamos no PEIES e no vestibular de 2007 da UFSM, a prova de Filosofia.

Com a introdução da disciplina de Filosofia no vestibular da Universidade, deu-se início a um novo modo de elaborar a prova. Segundo o professor Ronai Pires da Rocha, que era um dos membros da comissão responsável pelo vestibular do Curso de Filosofia, a comissão percebeu que faria sentido apresentar a Filosofia de modo interdisciplinar, isto é, dialogando com as demais disciplinas ao longo da prova. Para tanto, a alteração da prova seria necessária. A mudança deveria consistir em fazer uma prova temática em que as questões das diferentes disciplinas aparecessem interligadas pelo tema⁴⁰.

Além disso, para que o Curso de Filosofia pudesse elaborar suas questões de vestibular de modo interdisciplinar, seria necessário ter acesso às demais provas no intuito de relacioná-las. A COPERVES assegurou à comissão responsável o acesso às demais provas e, assim, a comissão poderia elaborar questões que dialogassem com as diferentes disciplinas. Inserir Filosofia no vestibular como um elo entre as diferentes disciplinas significava pensá-la não como um corpo de conhecimento a ser repassado, mas como uma atividade que pressupunha relacionar diferentes disciplinas e articulá-las com a tradição filosófica. Pensar a Filosofia enquanto uma atividade em vez de pensá-la como um corpo de conhecimentos nos permite pensar

⁴⁰ O Prof. Dr. Ronai Pires da Rocha desde esta época vem pensando nas questões de ensino da Filosofia e sua relação com as demais disciplinares escolares. Reflexão que acabou culminando no seu livro intitulado "Ensino de Filosofia e Currículo", publicado em 2008, no qual se dedica a pensar seriamente sobre "transversalidade pedestre" da Filosofia. Segundo o prof. Ronai, nenhuma disciplina escolar tem a potência que a Filosofia tem para transitar dentro e entre as diversas áreas do conhecimento curricular.

a vizinhança dela com as demais disciplinas. Foucault, nos fala da Filosofia como uma atividade ligada a diferentes domínios que parecem estar separados.

Houve a grande época da filosofia contemporânea, a de Sartre, de Merleau-Ponty, na qual um texto filosófico, um texto teórico deveria afinal lhe dizer o que era a vida, a morte, a sexualidade, se Deus existia ou se Deus não existia, o que era liberdade, o que era preciso fazer na vida política, como comportar-se com o outro, etc. Atualmente, tem-se a impressão de que essa espécie de filosofia não tem mais como estar em voga, parece, se quiserem, que a filosofia, caso não se tenha volatilizado, está como que dispersada. De algum modo, há um trabalho teórico que se conjuga no plural. A teoria, a atividade filosófica se produzem nos diferentes domínios que parecem estar separados uns dos outros. Há uma atividade teórica que se produz no campo das matemáticas, uma atividade teórica que se manifesta no domínio da linguística, no domínio da história das religiões ou no domínio da história simplesmente, etc. E aqui, afinal, nessa espécie de pluralidade do trabalho teórico, realiza-se uma filosofia que ainda não encontrou seu pensador único e seu discurso unitário (FOUCAULT, 2011, p. 169).

Para Foucault, pensar a Filosofia contemporaneamente não era pensar um corpo de conhecimentos que deteria a verdade sobre o mundo, mas seria pensá-la como atividade de pensamento produzida em diferentes domínios. Teria a UFSM, ao apresentar a disciplina de Filosofia no vestibular, estabelecido relações e diálogo com as demais disciplinas de modo a contextualizá-las e problematizá-las, privilegiando a atividade do pensar? Sabemos que ter uma prova com conteúdos filosóficos, mesmo que estabelecendo relações interdisciplinares, não é suficiente para privilegiar a atividade do pensar. Ainda assim, provoca deslocamentos, descentramentos, importantes àqueles que se destinam a pensar as questões do ensino da Filosofia.

Com a introdução da disciplina de Filosofia no vestibular não só a prova se modificou, mas também o perfil do aluno que ingressava na Universidade. O aluno precisaria, então, relacionar os conteúdos, pensá-los de modo filosófico, inter-relacioná-los. Se antes a prova segmentava os conteúdos, agora com a introdução da Filosofia no vestibular, passou-se a exigir uma nova competência, que era a capacidade de associar diferentes áreas e diferentes conteúdos.

Cabe ressaltar que essa exigência não se restringiu aos alunos, mas também aos professores que deviam trabalhar em sala de aula de modo interdisciplinar a fim de capacitar seus alunos para o vestibular, isto é, para o mercado de trabalho. O interdisciplinar foi sempre muito desejado e enunciado. Enunciado, especialmente, pelas leis que regulam a educação no país, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional/LDB (5.692/71), posteriormente, ainda mais, com a LDB (9.394/96) e com os Parâmetros Curriculares Nacionais. Enunciado e desejado, mas de extrema dificuldade de ser efetivado na sala de aula. Isso se deve em boa parte à formação dos professores, que, muitas vezes, apartou teoria e prática, restringindo-se ao seu campo de estudos sem estabelecer relações com as outras áreas.

O Curso de Filosofia da UFSM ainda está muito longe de estabelecer as devidas relações entre as práticas pedagógicas e a tradição filosófica, aumentando assim, o abismo entre teoria e prática. “Ela não passa de uma mera disciplina universitária vaga, na qual as pessoas falam da totalidade da entidade, da ‘escrita’, da ‘materialidade do significante’ e outras coisas semelhantes” (FOUCAULT, 2006, p. 27).

A falta de uma tradição didático-pedagógica voltada às questões de ensino da Filosofia nos deixa um legado: dar aulas como no ensino superior sem levar em consideração as particularidades dos jovens. Em vez de darmos aula a partir das particularidades e singularidades que encontramos, geralmente damos nossas aulas a partir dos autores, textos e problemas que nos foram apresentados no ensino superior e os trazemos de volta no momento de dar aula de maneira empobrecida.

A inserção da Filosofia no vestibular foi um enunciado pronunciado, porque algumas condições foram sendo possíveis. O discurso que tornou visível a questão da inserção da Filosofia no vestibular não se dava somente em Santa Maria, também acontecia dentro do Departamento de Filosofia e no Conselho Universitário da Universidade Estadual de Londrina (UEL), no estado do Paraná. Também acontecia na Universidade Federal do Paraná/ UFPR (2007), Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ (2008), Universidade Estadual de Maringá /UEM (2008), Universidade Estadual de Londrina/UEL (2003), Universidade Federal de Uberlândia/UFU (1997), Universidade de Santa Cruz/UNISC (2007), Universidade Federal de Minas Gerais/ UFMG. Por isso, pretendo compreender por que, em determinadas condições, não só municipais, mas também regionais e nacionais, foi possível o enunciado – *Filosofia no vestibular*.

O que acontecia em termos de ensino de Filosofia no Brasil na época? A luta pela obrigatoriedade, a sua volta, o campo de trabalho escasso dos formandos, etc. Esses são alguns elementos que foram condições de possibilidade de emergência de práticas discursivas as quais defendiam a importância do ensino da Filosofia.

Chama a atenção o fato de o processo de discussão, a recusa e a aceitação da introdução da Filosofia no vestibular ser muito parecido nas diferentes universidades do Brasil. As universidades se demoraram discutindo nos departamentos de Filosofia, nos Conselhos de Ensino, Pesquisa e Extensão e dialogaram sobre as implicações de inserir a disciplina de Filosofia no vestibular.

Apesar das semelhanças no processo de recusa e de aceitação da introdução da Filosofia nos vestibulares das diferentes universidades, a UFSM foi a única universidade que relacionou Filosofia com os demais conteúdos da prova. Acredito que isso se deva ao perfil do Curso de Filosofia da UFSM que, apesar de ser um curso de licenciatura que não privilegiou práticas que habilitassem ao exercício da docência, constituiu uma comissão de professores dispostos a pensar a introdução da Filosofia no vestibular a partir de um novo lugar.

Novo lugar para além de uma simples prova para aferir conhecimentos, isto é, um lugar que reconheceu o caráter transversal da Filosofia e considerou os documentos educacionais tais como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB (Lei 9.394/96) e Exame Nacional de Ensino Médio/ENEM (1998).

A LDB (9.394/96) não apresentava a Filosofia como disciplina, mas prescrevia que os alunos, ao concluírem sua educação básica, deveriam dominar os conhecimentos filosóficos. Assim, a Filosofia seria um conhecimento que permitiria o diálogo entre as diferentes áreas, aparecendo, portanto, de modo interdisciplinar. A LDB foi muito criticada por educadores e filósofos por não garantir a obrigatoriedade da Filosofia, mas apenas garantir aos alunos os conhecimentos filosóficos. Aqueles que defendiam a importância da obrigatoriedade da disciplina Filosofia tinham o receio de que a lei respaldasse o fim do ensino da Filosofia na educação básica.

O ENEM foi criado em 1998 no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e tinha como principal objetivo avaliar os resultados da aprendizagem ao final da educação básica, buscando contribuir com a qualidade da educação. Posteriormente, já no governo de Luís Inácio Lula da Silva (Lula) o exame passou a se expandir. Algumas medidas importantes garantiram o sucesso do exame, tais como: a isenção do pagamento da taxa de inscrição para os alunos da escola pública que democratizou o acesso aos alunos carentes bem como o apoio das Secretarias Estaduais de Educação, das escolas de ensino médio e das instituições de ensino superior (IES).

Em 2004, o Ministério da Educação instituiu o Programa Universidade para Todos (ProUni) e vinculou a concessão de bolsas em IES privadas à nota obtida no Exame. Assim, a nota obtida no ENEM pode significar tanto uma bolsa integral ou parcial do ProUni quanto a conquista de uma vaga em algumas das mais prestigiadas instituições de ensino superior do País, entre elas, as universidades públicas mais concorridas.

As universidades têm autonomia para organizar seus processos seletivos, entretanto, muitas delas já substituíram o vestibular pelo ENEM. Em 2009, o Exame passou a ser a forma privilegiada de seleção para o ingresso no ensino superior. Na UFSM, isso passou a ocorrer de forma hegemônica no ano de 2015.

O ENEM privilegia a formação geral do educando e pretende modificar o modo de avaliar os alunos concluintes do ensino médio. A prova do Exame é estruturada em competências e habilidades⁴¹, incentivando o raciocínio e trazendo questões que mediam o conhecimento dos alunos por meio de enfoque interdisciplinar. O artigo 36 da LDB (9.394/96) determinava⁴² que, ao final do ensino médio, todo estudante deveria “dominar os conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”. Se por um lado, representava um avanço para a presença da Filosofia na escola básica, por outro lado, indicava um descaso em relação ao ensino da Filosofia à medida que ela continuava fora da grade curricular.

A LDB (Lei 9.394/96) seguia a determinação da Constituição Federal de 1988 que assegurava no Art. 205 que: *a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando*

⁴¹ Em 1990, foi criado o Sistema Nacional de Educação Básica (SAEB). O SAEB introduziu os conceitos de *habilidades* e *competências*. O objetivo era contextualizar os conteúdos dados em aula com a realidade dos alunos fora da escola. O ENEM trabalha com o pressuposto das habilidades e competências. O ENEM é composto por cinco eixos cognitivos que são as competências e dentro de cada eixo pretende desenvolver algumas habilidades específicas que atendam à competência desejada.

O conteúdo das provas do Enem foi definido a partir de matrizes de referência em quatro áreas do conhecimento:

- Linguagens, códigos e suas tecnologias, que abrange o conteúdo de Língua Portuguesa (Gramática e Interpretação de Texto), Língua Estrangeira Moderna, Literatura, Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação.
- Matemática e suas tecnologias.
- Ciências da Natureza e suas tecnologias, que abrange os conteúdos de Química, Física e Biologia.
- Ciências Humanas e suas tecnologias, que abrange os conteúdos de Geografia, História, Filosofia, Sociologia e conhecimentos gerais.

⁴² A partir de 2008 esta parte da LDB (9.394/96) foi modificada.

ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Um dos propósitos da LDB (9.394/96) é a educação para o trabalho, a qual aparece como finalidade do ensino básico. Podemos ver isso com maior clareza na seção IV, dedicada ao ensino médio. O artigo 35 afirma que “o ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como uma de suas finalidades: *a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores* (inciso II)”. As noções de preparação para o trabalho e desenvolvimento do exercício da cidadania aparecem fortemente aqui e nos demais incisos do artigo 35.

A LDB (9.394/96) privilegia a formação geral do educando e não a profissionalização, diferentemente da lei 5.692/71. Ao privilegiar a formação integral, acaba por valorizar o investimento, que cada um faz na sua constituição como o sujeito que se prepara para o trabalho. O ajustamento do indivíduo neste mercado competitivo e qualificado dependerá da sua formação geral. Quanto maior o investimento na formação do indivíduo, maior será a possibilidade de sucesso profissional.

A Lei⁴³ (9.394/96), ao respeitar a Constituição Federal de 1988, a qual assegura que a educação deve permitir o desenvolvimento pleno da pessoa, bem como o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, prescreve que, ao final do ensino médio, o aluno deveria ter conhecimentos filosóficos. Não garantir a obrigatoriedade da disciplina de Filosofia, mas, ao mesmo tempo, exigir os conhecimentos filosóficos, parecia indicar ou que todas as disciplinas de algum modo poderiam trabalhar com questões filosóficas ou que a Filosofia ocorreria de modo interdisciplinar no ensino médio. De qualquer modo, não garantia a presença do profissional com formação em Filosofia, o que indicava um completo descaso. Tal descaso mobilizou os profissionais da área que exigiram a obrigatoriedade da disciplina de Filosofia no ensino médio.

Em oito de outubro de 2001, o presidente Fernando Henrique Cardoso acolheu os argumentos do Ministério da Educação e vetou na íntegra o projeto do

⁴³ Diferentemente da LDB (9.394/96), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) defendiam a obrigatoriedade da disciplina de Filosofia e recomendavam a presença de um profissional de Filosofia no Ensino Médio.

deputado Padre Roque (PT-PR), que tornava obrigatório o ensino de Sociologia e Filosofia no ensino médio. O projeto de lei 3.178/97, o qual alterava o artigo 36 da LDB (9.394/96), já havia sido aprovado pelo Congresso e pelo Senado. O Ministério da Educação alegava não haver profissionais suficientes para atender a demanda do país e ser mais um ônus para o Estado. Na época, o ministro da Educação, Paulo Renato Souza, entendia a obrigatoriedade do ensino da Filosofia como um retrocesso, à medida que não seguia a nova lei (LDB/9.394/96) que pressupunha a interdisciplinaridade. Entendia que os temas sociológicos e filosóficos deveriam ser tratados de modo interdisciplinar, conforme previa a lei e conforme eram abordados na prova do ENEM. O interdisciplinar servia de justificativa para a não obrigatoriedade da disciplina de Filosofia. Importante destacar como a noção de interdisciplinaridade serviu tanto para justificar a não obrigatoriedade num dado momento histórico, como serviu para justificar sua permanência em outro. A interdisciplinaridade tão criticada num dado momento, hoje vem sendo defendida como um importante princípio pedagógico na medida em que promove a articulação entre diferentes áreas e sujeitos do saber⁴⁴.

Em 2003, ao discutir sobre o Parecer CNE/CEB nº 22/2003 que tratava dos currículos da Educação Básica das escolas públicas e privadas, o Colegiado do Conselho Nacional de Educação ponderou que *não havia dentro da legislação pertinente, obrigatoriedade de oferecer Filosofia e Sociologia como disciplinas*. O Colegiado, assim como o ministério da Educação, argumentava que seria mais um ônus para o Estado.

Em 2005, foi encaminhado, para apreciação, o documento elaborado pela Secretaria de Educação Básica do MEC, que contou com a participação de representantes de várias entidades. Nesse documento, solicitava-se a

⁴⁴ Na Resolução Nº2 de 30 de janeiro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, o currículo é organizado em quatro áreas de conhecimento: Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Sendo que o § 1º do Art. 8º prevê que o currículo deve contemplar as quatro áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a contextualização e a interdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos. O § 2º deste mesmo artigo prevê que a organização por áreas de conhecimento não dilui nem exclui componentes curriculares com especificidades e saberes próprios construídos e sistematizados, mas implica no fortalecimento das relações entre eles e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos dos seus professores. Vemos que a resolução evidencia a importância da interdisciplinaridade ou articulação entre diferentes áreas do conhecimento. Articulação que não exclui as especificidades dos saberes próprios, mas garante a contextualização exigindo um trabalho integrado entre os professores das diferentes áreas.

obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia em todo o ensino médio, considerando que um aluno de ensino médio só poderia ter domínio dos conhecimentos filosóficos e sociológicos se contasse com as disciplinas na grade curricular. O documento continha uma série de considerações favoráveis à inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do ensino médio. Segue abaixo um trecho do documento:

Antes de passar à análise da proposta, registra-se que, em 1º de fevereiro de 2006, a Câmara de Educação Básica promoveu reunião, para a qual foram convidadas mais de 30 entidades e pessoas, para discussão do tema “*Alteração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio/inclusão de componentes curriculares obrigatórios de Filosofia e Sociologia*”, com base na proposta da Secretaria de Educação Básica do MEC. Participaram dessa audiência 20 pessoas, entre sociólogos, professores de Filosofia e de Sociologia, representantes de entidades, estudantes e outros profissionais. Foram apresentados e discutidos os vários aspectos concernentes à reivindicação da inclusão obrigatória de disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio, mediante alteração na Resolução CNE/CEB nº 3/98. A mesma preocupação com o ensino da Filosofia e da Sociologia está presente em outras instâncias, inclusive no Legislativo, em que se registram iniciativas parlamentares visando a sua inclusão no currículo do Ensino Médio: Projeto de Lei da Câmara dos Deputados nº 1.641, de 2003, e Projeto de Lei do Senado nº 4, de 2004 (Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 14/8/2006) (DIÁRIO OFICIAL, 2006).

No referido documento, “reitera-se a importância e o valor da Filosofia e da Sociologia para um processo educacional consistente e de qualidade na formação humanística de jovens que se deseja sejam cidadãos éticos, críticos, sujeitos e protagonistas”. Assim, em sete de julho de 2006, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou, por unanimidade, alteração do artigo 10 da resolução 03/98, tornando obrigatório o ensino das disciplinas de Sociologia e Filosofia em todas as escolas do ensino médio e dando aos sistemas estaduais de ensino um prazo máximo de um ano para a implementação.

Em 2008, com a aprovação da lei 11.684/08, a qual altera o artigo 36 da LDB, institui-se Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias nas três séries do ensino médio. É importante considerar que as mudanças na educação ocorrem em função de demandas econômicas, políticas e ideológicas e, a partir disso, constituem-se em uma rede de saber-poder, a qual pode ser relacionada com as postulações de Foucault. Segundo ele,

Há efeitos de verdade que uma sociedade como a sociedade ocidental, e hoje se pode dizer a sociedade mundial, produz a cada instante. Produz-se verdade. Essas produções de verdades não podem ser dissociadas do

poder e dos mecanismos de poder, ao mesmo tempo porque esses mecanismos de poder tornam possíveis, induzem essas produções de verdades, e porque essas produções de verdade têm, elas próprias, efeitos de poder que nos unem, nos atam. São essas relações verdade/poder, saber/poder que me preocupam (FOUCAULT, 2012a, p. 224).

Por isso, é importante fazer aparecer essa interface do saber e do poder, da verdade e do poder. Vejamos: a LDB (9.394/96), de acordo com a Constituição Federal, assegura que a educação deva permitir o desenvolvimento pleno da pessoa, bem como o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. O ENEM privilegia o conhecimento interdisciplinar, as habilidades como autonomia e crítica, a capacidade de relacionar temas, de solucionar problemas, de dominar linguagens, de construir argumentos consistentes e de elaborar propostas de intervenção na realidade. O CNE garante a obrigatoriedade da Sociologia e da Filosofia. Assim, temos uma reestruturação do ensino médio e, atualmente, uma valorização da disciplina de Filosofia. Temos a Resolução Nº 2, de 30 de janeiro de 2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio que organiza o currículo em áreas de conhecimento sendo que a Filosofia pertence às Ciências Humanas e aparece como componente obrigatório que deve compor o currículo em todos os anos do curso.

Temos não só a inclusão da Filosofia em diversos processos seletivos do país, como também o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que a cada ano se consolida como a principal forma de ingresso nas maiores universidades do país e privilegia a articulação de conhecimentos e habilidades desenvolvidas pelo ensino da Filosofia.

Decorrem desse panorama alguns questionamentos: Seria a disciplina de Filosofia uma tecnologia de governamentalidade neoliberal ou seria uma técnica de si que permitiria uma outra forma de condução ou governo? Para responder essa pergunta, devemos entender que

Foucault utiliza o termo “governamentalidade” para referir-se ao objeto de estudo das maneiras de governar. Encontramos, em consonância com os eixos da noção de governo que mencionamos, duas idéias de governamentalidade. Em primeiro lugar, um domínio definido por: 1) O conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer essa forma de exercício do poder que tem, por objetivo principal, a população; por forma central, a economia política; e, por instrumento técnico essencial, os dispositivos de segurança. 2) A tendência, a linha de força que, por um lado, no Ocidente, conduziu à preeminência desse tipo de poder que é o governo sobre todos os outros; a soberania, a disciplina, e que, por outro, permitiu o desenvolvimento de toda

uma série de saberes. 3) O processo, ou melhor, o resultado do processo, pelo qual o Estado de justiça da Idade Média converteu-se, durante os séculos XV e XVI, no Estado administrativo e finalmente no Estado *governamentalizado* (DE3,655). O estudo das formas de governamentalidade implica, então, a análise de formas de racionalidade, de procedimentos técnicos, de formas de instrumentalização. Trata-se, nesse caso, do que se poderia chamar de “governamentalidade política”. Em segundo lugar, Foucault chama “governamentalidade” (...) ao encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si” (CASTRO, 2009, p. 190-191).

Tomando a definição de governamentalidade dada por Foucault como o *conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas, os quais permitem exercer essa forma de exercício do poder que tem, por objetivo principal, a população*, poderíamos entender a necessidade de uma educação familiar e escolar para governar a população.

Lendo o Relatório final do estudo transversal “Qualificação da Força do Trabalho”, integrante da pesquisa “Perspectivas do Investimento no Brasil”, realizado pelo Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro e pelo Instituto de Economia da Universidade Estadual de Campinas em 2008/2009, encontramos muitas similaridades com os objetivos da lei que rege a educação e que enfatiza a importância da cidadania e do trabalho. Segue um trecho do relatório:

Podemos entender o trabalho qualificado a partir de duas perspectivas. Na primeira, vem referida ao custo ou ao tempo necessários para a formação do profissional e se concretiza na obtenção de um título ou diploma. Esta credencial legitima seu portador como profissional qualificado e o mercado de trabalho a reconhece e valoriza. É uma visão mais europeia que, embora não esteja ausente entre nós, certamente não possui aqui a mesma força. Uma segunda perspectiva coloca menos ênfase na oferta ou na credencial e realça mais a demanda, ou seja, as características do posto de trabalho. Nesta perspectiva, define-se a qualificação do trabalhador pelas competências, o que equivale a dizer pelo seu maior ou menor poder de intervenção no processo produtivo. Portanto, não tem só a ver com habilitações específicas ou com a complexidade das tarefas, mas principalmente com o grau de autonomia, com a capacidade para tomar decisões e assumir responsabilidades, atributos que dependem muito também das habilidades gerais e de comportamentos que devem ser adquiridos em grande medida através da escolaridade básica de conteúdos gerais (INSTITUTO DE ECONOMIA, 2009, p. 19).

Dentro desse modelo que define a qualificação do trabalhador pelas competências, há uma articulação entre formação e trabalho. Dito de outro modo, dentro de um modelo neoliberal, quanto mais a escolaridade básica habilitar o sujeito para o desenvolvimento de habilidades e competências, mais esse trabalhador poderá intervir no processo produtivo, mais qualificado ele está para o

mercado de trabalho. Quanto mais capacitarmos um sujeito para agir, tomar decisões, assumir responsabilidades, articular diferentes setores, se antecipar ao mercado, antever possibilidades, construir argumentos, dominar linguagens, etc., mais capacitado estará para competir dentro do mercado de trabalho.

Observamos grande proximidade de objetivos entre o modelo de relatório que pretende verificar as perspectivas de investimento no Brasil e a LDB (9.394/96). A LDB (9.394/96) tentou garantir uma educação de qualidade e uma articulação com o mercado de trabalho. As leis, com suas noções de cidadania e de qualificação para o trabalho, atrelam-se à economia. Ou melhor, a economia dita as leis que regem as instituições educacionais que procuram atender às demandas de mercado.

Sendo assim, quando a disciplina Filosofia estava fora da escola, de alguma forma, não estávamos atrelados à lógica mercantil. Os professores de Filosofia creditavam a ausência nos currículos da educação básica ao fato de que a disciplina era extremamente transgressora, crítica e habilitava pessoas para se insurgirem contra o sistema. Nas escolas que optavam por ofertar a disciplina, um dos discursos mais ditos entre os alunos era de que Filosofia não precisava ser estudada, porque não estava presente na prova do vestibular. Assim, trabalhávamos à margem, sem reconhecimento por parte dos alunos, que não viam utilidade em estudar algo que depois não seria cobrado no vestibular, tampouco por parte dos colegas e da escola.

Com a LDB (9.394/96), retomamos a discussão sobre o ensino da Filosofia na educação básica. E a partir disso, os professores de Filosofia começam a discutir, a se organizar e a exigir a sua obrigatoriedade no ensino médio. Mas, ao exigir a inclusão da Filosofia nas escolas, acabamos por perder esse lugar à margem, pois agora temos a garantia de ensinar Filosofia dentro da instituição. Agora, há um lugar institucionalizado para a reflexão filosófica. Essa obrigatoriedade da disciplina Filosofia na educação básica não faria destes jovens sujeitos conscientes, críticos, autônomos, de tal modo que os capacitaria ao exercício pleno da cidadania, conforme prescrevem as leis que regulamentam a educação no Brasil?

O ensino da Filosofia pode contribuir para o desenvolvimento de potencialidades passíveis de tornarem os sujeitos conhecedores de linguagens, de raciocínio lógico, construtores de argumentos sólidos, que transitem pelos diferentes saberes, críticos, autônomos. Desenvolvendo essas atividades por meio do ensino

da Filosofia estaremos garantindo que esses sujeitos exerçam sua cidadania de modo pleno?

Se entendermos a cidadania como participação ativa do cidadão na esfera política, econômica e social, ao instrumentalizarmos os sujeitos para que possam participar dessas esferas, estaremos garantindo o exercício da cidadania, conforme prescreve a lei. Vemos aqui que o conceito de cidadania está submetido à lógica neoliberal. Explico: estamos colocados dentro dessa lógica e estando dentro dela, poderemos participar ativamente das esferas políticas, econômicas e sociais somente na medida em que temos as condições para competir e vencer. Caso contrário, não participaremos de modo ativo em diferentes esferas.

Talvez isso explique o discurso sobre a importância da educação básica e da emergência do ensino da Filosofia. Por meio da educação escolar (seus dispositivos⁴⁵ e tecnologias⁴⁶), governamos os sujeitos. E ao governar os sujeitos, os subjetivamos de um determinado modo. Assim, a educação escolar passa a ser requisito para a qualificação profissional.

[...] os requisitos de escolaridade que agora estão postos para todos os trabalhadores, inclusive os do chão-de-fábrica, indicam um movimento de revalorização da educação geral, na medida em que a base da qualificação profissional, nesses novos padrões, não estaria localizada unicamente nos cursos vocacionais e nos sistemas de formação profissional. Diferentemente da base técnica anterior, para a qual a qualificação da maioria dos trabalhadores é possível independentemente de sua trajetória escolar, agora é a escola de educação geral que, através das habilidades intelectuais, do domínio dos conhecimentos científicos básicos e do desenvolvimento de competências comportamentais, criará a base sobre a qual se fará, posteriormente, a qualificação profissional. Impõe-se, assim, elevar a qualidade de nossa Educação Básica, algo que não se resolve a curto prazo. (Qualificação da Força de Trabalho / coordenador João Saboia; equipe Ana Lúcia Saboia... [et al.]. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008/2009).

No Relatório Final do estudo transversal “Qualificação da Força do Trabalho”, integrante da pesquisa “Perspectivas do Investimento no Brasil” (2009), encontramos uma relação íntima entre qualificação para o trabalho e desenvolvimento da cidadania, tal como encontramos na Constituição Federal de 1988 e na LDB (9.394/96).

⁴⁶ Os termos “técnica e “tecnologia” agregam à ideia de prática os conceitos de estratégia e tática. Com efeito, estudar as práticas como técnicas ou tecnologia consiste em situá-las em um campo que se define pela relação entre meio (táticas) e fins (estratégia) (CASTRO, 2009, p. 280).

Recentemente saiu o resultado do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), divulgado no dia 01 de abril do ano de 2014 pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE)⁴⁷. A pesquisa mostra que os estudantes brasileiros têm sérias dificuldades para resolver problemas de lógica aplicados à vida real. O Brasil ficou apenas com 38ª colocação entre os 44 países participantes. O diretor interino de educação da OCDE, Andreas Schleicher, afirmou que

Os alunos de 15 anos com dificuldades para resolver problemas serão os adultos de amanhã lutando para encontrar ou manter um bom emprego. As autoridades e educadores devem rever seus sistemas de ensino e currículos para ajudar os estudantes a desenvolver suas habilidades para resolver problemas, cada vez mais necessárias nas economias atuais (PRADO, 2014).

Para a diretora-executiva da ONG Todos pela Educação, Priscila Cruz⁴⁸, o levantamento traz um sério alerta sobre o futuro próximo desses estudantes, os quais chegarão em breve ao mercado de trabalho. Ela avalia que esses meninos não têm seu direito à educação plenamente garantido no país.

Segundo o presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)⁴⁹, José Francisco Soares, o Pisa é relevante e exige do estudante capacidade de solucionar problemas da vida cotidiana e de conhecimentos que nos conectam com o mundo.

O ENEM cobra justamente isso, a capacidade de solucionar problemas da vida cotidiana. A questão típica desse exame requer uso dos conhecimentos adquiridos em Matemática, Física, História, Química, Filosofia, etc. para produzir a solução do problema.

⁴⁷ A OCDE havia divulgado resultados do Pisa 2012 que mostravam que, entre os 65 países comparados, o Brasil ficou em 58º lugar no desempenho dos estudantes nas três áreas de conhecimento avaliadas.

⁴⁸ <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/alunos-brasileiros-ficam-entre-os-piores-em-teste-de-raciocinio-logico-12052532>.

⁴⁹ “O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) foi criticado em carta aberta por uma centena de educadores e pais de alunos dos mais diversos países, entre eles docentes das universidades de Stanford, Columbia, Michigan, Cambridge e Oxford. O argumento dos signatários do documento é que o exame tem forçado escolas do mundo todo a se preocuparem de forma exagerada com o ranking e com os conteúdos que são cobrados dos alunos – leitura, matemática e ciências. Em contrapartida, artes e temas relacionados com a formação moral e cívica dos alunos têm sido deixados de lado, apontaram os educadores. (<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/207/pisa-e-alvo-de-criticas-319381-1.asp>). Entretanto, quando o presidente do Inep considera o exame relevante, estamos atrelando a educação à qualificação para o trabalho.

Se os estudantes brasileiros estão entre os piores em teste de raciocínio lógico, se a maioria dos nossos estudantes não consegue interpretar o enunciado da questão, pois tem problemas de leitura, se não consegue contextualizar e estabelecer relações, se não é autônoma intelectualmente, como garantir o exercício da cidadania? Como garantir que os estudantes desenvolvam habilidades e competências que os inclua no mercado de trabalho e, ao incluir, permita que sejam cidadãos ativos na esfera política, econômica e social?

Ensinar Filosofia nesse contexto parece ser importante. Com os ensinamentos de Lógica, podemos habilitar os alunos a argumentar, a contra-argumentar, a ler e a pensar de modo lógico. Com os ensinamentos de Ética, podemos habilitar os alunos a pensar a cultura, as relações humanas, a responsabilidade da ação humana, o reconhecimento do outro como outro diferente de mim e que deve ser respeitado na sua singularidade e diferença. Com os ensinamentos de Política, podemos orientá-los a refletir sobre as noções de cidadania e democracia, relações de poder, o fortalecimento das instituições democráticas e da democracia como um todo.

Com os ensinamentos em Filosofia da Linguagem, podemos fazer com que eles reflitam sobre a linguagem enquanto condição humana para simbolizar o mundo, condição de sociabilidade e interdição. Enfim, podemos, por meio desses e de outros ensinamentos filosóficos, habilitar os estudantes para que se constituam sujeitos autônomos, com capacidade de relacionar, contextualizar, dominar linguagens; compreender fenômenos; solucionar problemas; construir argumentações consistentes; e elaborar propostas de intervenção na realidade. Assim, estaríamos realizando o projeto de educação determinado na Constituição federal de 1988, que visa ao pleno exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, nos atrelando assim, à governamentalidade neoliberal.

Entendo que a obrigatoriedade da inclusão da disciplina Filosofia no ensino médio, no ENEM e em diferentes vestibulares no Brasil parece indicar que o Ensino da Filosofia é uma tecnologia de governamentalidade. Por meio dela, governamos melhor os sujeitos. Sujeitos governados e subjetivados se adequarão melhor e de modo mais eficaz ao mercado do trabalho.

Na sequência de minha argumentação, pretendo analisar como o ensino da Filosofia, no contexto da biopolítica, enquanto uma tecnologia de governamentalidade neoliberal, pode, em um curso preparatório para o vestibular,

constituir-se numa tecnologia de governo de si que aponte para uma dimensão ética fundada no cuidado com a vida e com a verdade.

CAPÍTULO II – CURSO PREPARATÓRIO: UM NOVO LUGAR DE GOVERNAMENTO

Chamamos de governo o encontro entre as maneiras pelas quais os indivíduos são dirigidos pelos outros e os modos como dirigem a si mesmos. Se tomarmos o termo governo como o conjunto de técnicas que orientam a própria conduta, então a educação e as práticas educativas constituiriam a forma principal de governo. Com a introdução da disciplina de Filosofia no vestibular da Universidade Federal de Santa Maria, abriu-se uma nova possibilidade de ensinar Filosofia: ensinar em um curso preparatório para o vestibular. Este novo lugar de ensino é um novo lugar de trabalho, um novo lugar de governo.

Por isso, embora este lugar não tenha nenhum compromisso formativo, ele deve ser considerado como tal, na medida em que ensina, dirige condutas e produz subjetividades. Muitos são os sujeitos que por ali passam e que a partir das experiências que ali vivenciam se modificam e se constituem como sujeitos outros. Entendo que considerar este lugar em toda sua complexidade observando as tramas ali presentes entre técnicas de dominação e técnicas de si pode nos ajudar a compreender a potência de ensinar Filosofia. Pretendo, neste capítulo, analisar as duas categorias constituintes deste novo lugar: os alunos na condição de sujeitos governados e o professor na condição daquele que governa.

2.1 No Contexto da Biopolítica

Foucault no curso *Do Governo dos Vivos* nos diz que

para se analisar a genealogia do sujeito moderno na civilização ocidental é preciso levar em conta não apenas as técnicas de dominação, mas também as técnicas de si. Quer dizer, é preciso levar em conta a interação entre esses dois tipos de técnicas- técnicas de dominação e técnicas de si. É preciso levar em conta os pontos em que as tecnologias de dominação dos indivíduos sobre outros empregam procedimentos e processos por meio dos quais o indivíduo age sobre si mesmo. E, de maneira inversa, seria preciso levar em conta as circunstâncias nas quais as técnicas de si são integradas nas estruturas de coerção ou dominação. O encontro entre as maneiras pelas quais os indivíduos são dirigidos por outros e os modos como conduzem a si mesmos, é o que se pode chamar, creio, de governo. Governar pessoas, no sentido mais geral da palavra não é um modo de forçá-las a fazer o que o governo quer; é sempre um ponto de equilíbrio, com complementaridades e conflitos entre técnicas que garantem a coerção e os processos pelos quais o sujeito é construído e modificado por ele mesmo (FOUCAULT, 2011b, p. 155-156).

O sujeito se constitui a partir dessa interação entre as técnicas de si e as técnicas de dominação. Foucault chama de *governamentalidade* o encontro entre as

técnicas de dominação exercida sobre os outros e as técnicas de si. “O sujeito se constitui através das práticas de sujeição ou, de maneira mais autônoma, através das práticas de liberação, de liberdade, como na Antiguidade - a partir, obviamente, de um certo número de regras, de estilos, de convenções que podemos encontrar no meio cultural” (FOUCAULT, 2012b, p. 284).

Pensar o ensino da Filosofia como uma técnica de si que abre espaço para liberação ou práticas de liberdade dentro de uma estrutura marcada por técnicas de dominação implica se colocar contra os discursos e as evidências totalizadoras de verdade acerca do curso preparatório.

De modo geral, pensamos o ensino da Filosofia no curso preparatório para o vestibular apenas como uma técnica de memorização e repetição que garantiria o ingresso ao ensino superior. Em princípio, na condição de professora do curso preparatório para o vestibular minha função estava claramente definida: habilitar meus alunos a prestar vestibular capacitando-os a lerem, compreenderem e responderem as questões mais complexas de Filosofia que pudessem aparecer em uma prova de vestibular. Entretanto, minha relação com a Filosofia não permitiu que assim fosse. Para mim a Filosofia nunca foi um discurso que se diz ou que se repete. A Filosofia sempre foi a coerência entre aquilo que se diz e o modo como se vive. Sempre foi a indissociabilidade entre a maneira de enunciar e o modo de viver. Assim, fiz mais do que habilitar meus alunos para a resolução de uma prova de vestibular. Assumi outra conduta, assumi uma contraconduta no espaço do curso preparatório para o vestibular.

O curso preparatório para o vestibular enquanto espaço educacional governa e subjetiva os sujeitos que ali estão, assim como os professores que ali trabalham, governam e subjetivam os alunos por meio das suas práticas discursivas e não discursivas, bem como são subjetivados por elas. “De qualquer modo, o professor governa, pois está inserido no coração de uma estrutura de racionalidade política cujas engrenagens peremptórias são o emprego e aplicação de forças sob os domínios das técnicas e tecnologias de poder” (CARVALHO, 2010, p. 59).

O curso preparatório enfatiza não a autonomia, mas a produção massiva de modelos de condução da conduta dos outros. Sujeita os indivíduos aos interesses institucionais porque “há sempre uma condição de força estabelecida, uma norma circulando, um sistema estratégico de sujeição existente em qualquer instituição” (CARVALHO, 2010, p. 88).

Os poderes se dão nas práticas e essas não existem separadas de discursos. A verdade se estabelece por aquilo que é dito e pelas condições do dizer que dá veridicção da coisa dita. Passamos então a pensar o curso preparatório para o vestibular, como uma grande maquinaria que dispõe de práticas discursivas e não discursivas. Assim, a relação entre professor e aluno é uma relação de poder situada dentro de uma instituição disciplinar, a qual estabelece outras formas de relação de poder. Poderíamos pensar que não existe liberdade dentro desse espaço e, portanto, não há nenhuma possibilidade de uma prática de liberdade. Poderíamos pensar também que não há possibilidade de estabelecer uma relação entre mestre e aprendiz no curso preparatório, mas apenas uma relação entre professor e aluno uma vez que

[...] o que define a posição do mestre é que ele cuida do cuidado que aquele que ele guia pode ter de si mesmo. [...] Diferentemente do professor, ele não cuida de ensinar aptidões e capacidades a quem ele guia, não procura ensiná-lo a falar nem a prevalecer sobre os outros, etc. O mestre é aquele que cuida do cuidado que o sujeito tem de si mesmo e que, no amor que tem pelo seu discípulo, encontra a possibilidade de cuidar do cuidado que o discípulo tem de si próprio (FOUCAULT, 2010a, p.55).

Entretanto, sabemos que onde há poder, há a possibilidade da resistência⁵⁰. Mas o que significaria resistir em se tratando da Filosofia? Pensar a Filosofia como uma forma de vida que permite o autogoverno ou o governo de si poderia ser uma forma de resistência aos modelos políticos de governamentalidade que sujeitam os indivíduos. Mas será possível pensar a Filosofia como essa prática de si num curso preparatório que gerencia a vontade dos indivíduos, induzido por um modelo produtivo de governo?

Para pensar o ensino da Filosofia em um curso preparatório para o ingresso no ensino superior enquanto uma prática de si, é preciso compreender o contexto das lutas biopolíticas. Afinal, as práticas educacionais são fundamentais para a biopolítica, pois sem os processos pedagogizantes os intentos da biopolítica não seriam possíveis. Tanto é assim, que a escola e o Estado são racionalidades que emergiram juntas, pois

⁵⁰ “O termo ‘resistência’ é precedido, na obra de Foucault, por uma série de outras noções encarregadas de exprimir uma certa exterioridade-sempre provisória- ao sistema de saber/poder descrito em outros trabalhos: é o caso da “transgressão (que Foucault toma emprestado de Bataille) e do “exterior” (que Foucault toma emprestado de Blanchot) na década de 1960. Tanto em um caso como no outro, tratava-se de descrever a maneira pela qual o indivíduo singular, por meio de um procedimento que é, em geral, de escrita (daí o interesse de Foucault por Raymond Roussel, por Jean-Pierre Brisset ou por Pierre Rivière), consegue, de maneira voluntária ou fortuita, impedir o sucesso dos dispositivos de identificação, de classificação e de normatização do discurso. (...) O abandono, ao mesmo tempo, da literatura como campo privilegiado e da própria noção de transgressão corresponde, no entanto, à exigência de apresentar o problema de maneira geral (isto é, também para as práticas não discursivas) e não somente no nível da ação individual, mas também da coletiva” (REVEL, 2011, p. 127).

as práticas educativas constituíram a principal forma de governo no processo de governamentalização.

Entretanto, as práticas educacionais não se restringem ao âmbito escolar, elas se inscrevem num âmbito muito mais geral de condução de condutas. Assim, podemos pensar o “cursinho” como uma espécie de biopolítica educacional (para além da escola) e, como tal, um campo de lutas biopolíticas.

O campo das lutas biopolíticas está marcado por subjetividades sujeitas à governamentalidade neoliberal ou subjetividades na quais os sujeitos criem um modo de vida outro que subverta o âmbito político. Nesse sentido, o tema da biopolítica é fundamental para compreendermos as relações entre poder e liberdade, bem como a passagem da política à ética.

Michel Foucault, no curso do Collège de France intitulado *Nascimento da biopolítica* entendia a biopolítica como a “maneira pela qual se tentou, desde o século XVIII racionalizar os problemas propostos à prática governamental, pelos fenômenos próprios a um conjunto de seres vivos constituídos em população: saúde, higiene, natalidade, raças...” (FOUCAULT, 1997, p. 87). Vemos aqui a centralidade da noção de população e dos mecanismos para assegurar sua regulação.

A fim de analisar a passagem de um “Estado territorial” a um “Estado de população”, Foucault em seu curso intitulado *Segurança, Território e População* analisa a noção de “governo”, mais precisamente, do “governo dos homens”. Segundo ele, o exercício do poder político nas sociedades gregas e romanas não implicava a possibilidade “de um ‘governo’ entendido como atividade de direção dos indivíduos ao longo de suas vidas, colocando-os sob a autoridade de um guia responsável por aquilo que fazem e lhes acontece” (FOUCAULT, 1997, p. 81). Em contrapartida, no Oriente o tema do pastorado estava presente, sobretudo na sociedade hebraica. Importante analisar os traços que marcam esse tema a fim de compreender o tipo de poder que, posteriormente, será introduzido no Ocidente pelo cristianismo.

Um certo número de traços marca esse tema: o poder do pastor se exerce menos sobre o território fixo do que sobre a multidão em deslocamento em direção a um alvo; tem o papel de dar ao rebanho a sua subsistência, de cuidar cotidianamente dele e de assegurar a sua salvação; enfim, trata-se de um poder que individualiza, concedendo, por um paradoxo essencial, um valor tão grande a uma só de suas ovelhas quanto ao rebanho inteiro (FOUCAULT, 1997, p. 82).

Posteriormente, o poder pastoral foi introduzido pelo cristianismo e “tomou uma forma institucional no pastorado eclesiástico: o governo das almas se constitui na Igreja

Cristã como uma atividade central e doutra, indispensável à salvação de todos e de cada um” (FOUCAULT, 1997, p. 82). O poder pastoral, diferente do poder político, é exercido sobre os indivíduos e não sobre o território. O pastor cuida de cada uma de suas ovelhas e de todo o rebanho, assim como assegura a salvação de cada uma delas.

O poder pastoral obriga os sujeitos à salvação que só pode ser atingida por meio da obediência ao pastor. Obediência que implicava em revelar toda a verdade sobre si mesmo, seja por meio do exame de consciência, seja por meio da confissão.

O cristianismo, por meio do dispositivo da confissão, impôs a necessidade de falar de si mesmo e, ao falar, revelar toda a verdade sobre si mesmo. Dizer a verdade de si, confessar aquilo que é inconfessável aos demais, falar a verdade por meio de um ato de obediência ao outro, produziu um tipo de subjetividade na qual o sujeito deve reconhecer aquilo que é e renunciar aquilo que é. O “pastorado trouxe consigo toda uma série de técnicas e de procedimentos que concerniam à verdade e à produção da verdade” (FOUCAULT, 2012b, p. 68). Mais do que isso, colocou “em ação um mecanismo de poder e de controle, que era ao mesmo tempo um mecanismo de saber, de saber dos indivíduos, de saber sobre os indivíduos, mas também de saber dos indivíduos sobre eles próprios e em relação a eles próprios” (FOUCAULT, 2012b, p. 70).

Nos séculos XV e XVI, temos uma crise do poder pastoral que acompanhou a crise da cristandade e o fim do feudalismo. Isto é, “o questionamento geral sobre a maneira de governar e se governar, de conduzir e se conduzir, acompanha, (...) o nascimento de novas formas de relações econômicas e sociais e as novas estruturas políticas” (FOUCAULT, 1997, p. 82). Surge, então, uma “governamentalidade” política ligada à “razão de Estado”.

Passa-se a uma arte de governar cuja racionalidade tem seu domínio numa razão de Estado. Segundo Gadelha,

esse movimento refere-se à maior atenção dada ao tema do Estado, tema este que aparece expresso, num primeiro momento, na preocupação de Foucault em evidenciar o tipo de racionalidade governamental que, em nossa modernidade, particularmente a partir do século XVIII, buscou conhecer e intensificar as forças estatais, através da gestão política do par população-riqueza. (2009, p. 204).

Neste contexto, sobre a arte de governar, ocorrerá um deslocamento do elemento religioso para uma racionalidade política assentada numa razão de Estado dentro do liberalismo. “Por liberalismo é preciso entender um exercício do governo que

não somente tende a maximizar seus efeitos, reduzindo ao máximo seus custos, sobre o modelo da produção industrial, mas que afirma arriscar-se sempre a governar demais” (REVEL, 2005, p. 26). Essa nova governamentalidade tem por objeto a população. Surge, então, a biopolítica que, diferentemente da disciplina que se aplica aos corpos dos indivíduos, se aplica ao governo da vida da população.

Neste encontro entre a política e a vida, surge a escola com suas práticas disciplinares. A escola passa a ser a condição de emergência da modernidade derivada do fazer-viver e se compromete com a produção de humanos não perigosos na medida em que produz seres que não colocam a sua vida e a vida dos outros em risco. Atualmente, há discursos que circulam defendendo a escola em tempo integral, pois entendem que quanto mais um indivíduo for submetido à educação massiva num espaço marcado pela disciplina, melhor ele irá se constituir enquanto sujeito. Esse indivíduo seria diferente daqueles que estão fora da escola, marginalizados, indisciplinados e que representariam um perigo para a sociedade.

A escola e o curso preparatório para o vestibular, preservadas suas diferenças, são maquinarias comprometidas com a condução de condutas, com o governo dos outros, com a produção de gente não perigosa dentro do modelo neoliberal. Por isso, para pensar o ensino da Filosofia em um curso preparatório para o vestibular, enquanto uma técnica de si que permite que o sujeito possa cuidar de si ao longo da vida, será preciso analisar duas categorias: os sujeitos governados (neste novo lugar de governo) e o professor como aquele que governa.

Para que possamos analisar os sujeitos governados, começo apresentando suas características, evidenciadas por meio do questionário aplicado a eles. Da mesma forma, apresento o professor e a relação com aqueles que são por ele governados, a partir da análise dos dados. A análise dos dados foi feita a partir da análise das práticas discursivas e não discursivas. Para tanto, a estratégia aqui foi escutar o maior número de alunos e, a partir de suas considerações, problematizar e pensar nas singularidades de ensinar Filosofia em um curso preparatório para o vestibular.

2.2 Os Sujeitos de Governo

Chamo de sujeitos, os alunos que participaram desta pesquisa que são os ex- alunos do curso preparatório para o vestibular⁵¹. Sujeitos de governo, porque são educados, conduzidos e governados por seus professores. Os sujeitos deste trabalho foram os 855 alunos com endereço de e-mail junto à secretaria do Curso preparatório para o vestibular, matriculados no primeiro ou segundo semestres dos anos de 2012 ou 2013 na disciplina de Filosofia.

A cada três jovens que participaram das aulas no período estipulado, um é do sexo masculino e dois do sexo feminino; autodeclarados de cor branca (96%) e idade média de 20 anos. Mais da metade dos alunos investigados (51,2%) informou que a renda familiar média da família chega a até dez salários mínimos. Eles são jovens, na sua maioria, mulheres, brancas⁵², de classe média⁵³.

	Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Masculino	56	32,7	32,7	32,7
Válido Feminino	115	67,3	67,3	100,0
Total	171	100,0	100,0	

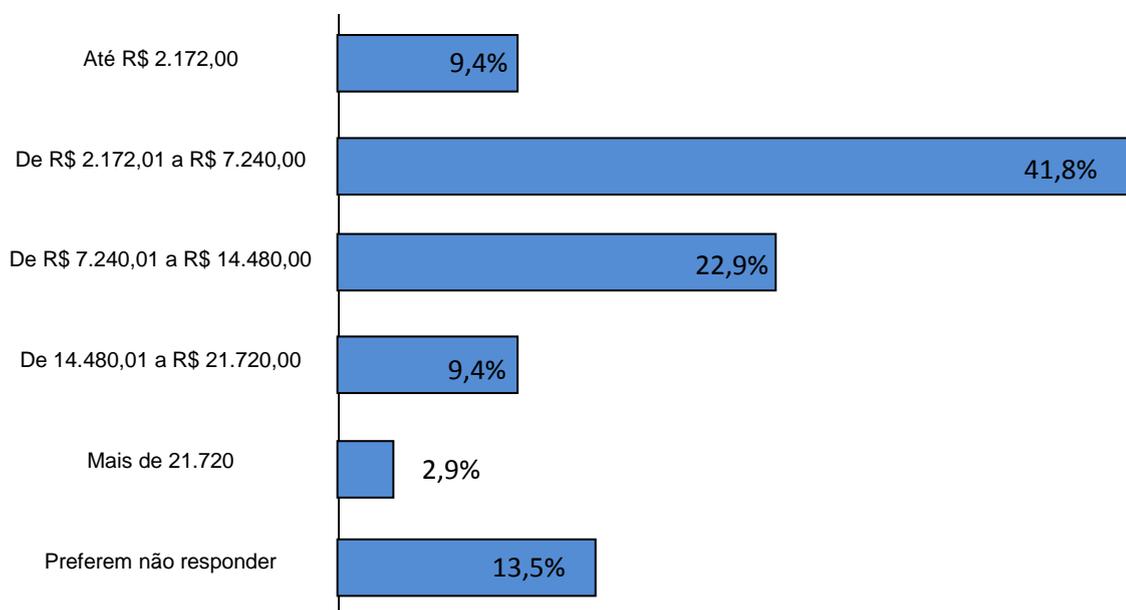
	Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Branco(a)	164	95,9	95,9	95,9
Pardo(a)/Mulato(a)	5	2,9	2,9	98,8
Válido Amarelo(a) (de origem oriental)	1	,6	,6	99,4
Indígena ou de origem indígena	1	,6	,6	100,0
Total	171	100,0	100,0	

⁵¹ Ver ANEXO G.

⁵² Apenas 2,9% se autodeclarou pardo ou mulato.

⁵³ O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), baseado no número de salários mínimos divide em apenas cinco faixas de renda ou classes sociais, conforme a tabela abaixo válida para o ano de 2015 (salário mínimo em R\$ 788,00). Sendo que a classe que recebe de 4 a 10 salários mínimos está classificada como C.

Renda familiar mensal



Em torno de 14% dos alunos investigados tiveram o seu primeiro contato com a disciplina de Filosofia em um curso pré-vestibular e, desses, 42% estudaram Filosofia pela primeira vez no Curso preparatório investigado por mim. Significa que muitos jovens, não tiveram Filosofia no ensino médio e sua primeira experiência com a disciplina se deu no cursinho. Outros tantos relataram que era como se estivessem tendo contato com a disciplina de Filosofia pela primeira vez, pois suas aulas de Filosofia na escola muitas vezes se restringiam a ler e decorar manuais de Filosofia que não propiciavam a reflexão sobre os fatos da vida. Assim nos diz um dos alunos⁵⁴:

Antes de ter aulas de filosofia com a professora, eu não entendia a matéria (apenas decorava) sem conseguir associá-la com fatos da minha vida ou até mesmo ter o entendimento e o prazer pela filosofia.

⁵⁴ As falas dos alunos que aparecerão ao longo deste trabalho foram transcritas fielmente (*Ipsis verbis*).

Outros alunos que também tiveram Filosofia no ensino médio relataram que o modo como a Filosofia foi exposta no curso preparatório fez mais sentido do que aquela vista durante todo o ensino médio.

Tive filosofia durante todo o ensino médio, porém a maneira que foi exposta a matéria no pré-vestibular foi mais eficaz para o meu aprendizado.

Tive filosofia no colégio com outros professores e não aprendi.

Já tive aulas de filosofia na escola, de forma mais teórica e em cursinho com vários professores diferentes e a professora foi a primeira que fez eu ter uma visão relacionada com a filosofia.

Com a professora que tive no ensino médio, em três anos não consegui aprender o que aprendi em um mês de intensivo com a professora.

As palavras acima evidenciam que mais importante do que o lugar ou a instituição é o papel desempenhado pelo professor que captura alguns alunos fazendo com que os mesmos compreendam e se permitam experienciar um outro modo de fazer Filosofia. É extremamente importante escutarmos e darmos voz ao relato do aluno que diz que teve aulas de Filosofia na escola, em outros cursos preparatórios e, somente, neste outro lugar, *teve uma visão relacionada com a filosofia*.

Reconhecer que muitos jovens tiveram aulas de Filosofia somente no curso preparatório, me fazia ser ainda mais responsável com aquilo que ensinava e me fazia considerar ainda mais aquele lugar que foi o lugar de captura de alguns jovens.

Quando perguntados sobre *qual o tipo de atividade que consideram mais importante em seus momentos de lazer*, 21% dos jovens pesquisados consideram as festas com os amigos como a atividade de lazer mais importante, 15% a leitura de livros e revistas, 15% visitar amigos, e 14% dos jovens da população investigada considera a prática de esportes a atividade de lazer mais importante.

Ao responderem sobre o tipo de escola que concluíram o ensino médio, 51% dos alunos investigados declaram ter feito todo o Ensino Médio em escolas privadas e 49% em escolas públicas; 94% concluíram o Ensino Médio no Rio Grande do Sul, em escolas distribuídas em 51 municípios e, desses, 29% são provenientes de escolas de Santa Maria. Importante observar que temos um público misto, afinal, o número de

alunos oriundos da escola privada quase equivale ao número de alunos da escola pública.

Mais da metade dos jovens da população pesquisada (59%) está frequentando uma universidade. As vagas conquistadas por eles distribuem-se entre os cursos concorridos de: Medicina (42%), Odontologia (12%), Direito (7%), Engenharia Civil (7%) e outros (7%). Desses, 68% consideram que o êxito na obtenção da vaga na universidade deveu-se a muito estudo e esforço pessoal, 9% atribuíram o sucesso a oportunidade de terem realizado um bom curso pré-vestibular e 8% atribuíram a um bom colégio. De modo geral, podemos observar que a maioria dos jovens pesquisados atribuiu ao seu esforço pessoal o mérito por ter aprovado no vestibular, desconsiderando o contexto político, econômico e social bem como suas complexidades que permitem que alguns possam ingressar numa universidade enquanto outros estão à margem do processo.

	Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Muito estudo	122	71,3	71,3	71,3
Bom colégio	11	6,4	6,4	77,8
Bom curso pré-vestibular	13	7,6	7,6	85,4
Sorte	2	1,2	1,2	86,5
Outro	23	13,5	13,5	100,0
Total	171	100,0	100,0	

Quando perguntados sobre os motivos que os levaram a optar por esses cursos, 64% dos alunos que obtiveram uma vaga na universidade responderam que a escolha do curso foi feita segundo suas aptidões pessoais.

	Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
0	69	40,4	40,4	40,4
Nível do Curso	8	4,7	4,7	45,0
Remuneração	5	2,9	2,9	48,0
Emprego	4	2,3	2,3	50,3
Prestígio	8	4,7	4,7	55,0
Válido Aptidões	66	38,6	38,6	93,6
Familiares e amigos ajudaram na opção pelo Curso	2	1,2	1,2	94,7
Outro	9	5,3	5,3	100,0
Total	171	100,0	100,0	

Pelas respostas ao questionário, pode-se observar que alguns alunos, ao relacionarem o sucesso a boas escolas, bons cursos preparatórios para o vestibular, reconhecem que as condições materiais foram fundamentais na garantia de uma educação de qualidade. Entretanto, a maioria dos jovens atribuiu ao seu esforço pessoal, o sucesso no vestibular e o ingresso no ensino superior.

Os resultados apontam para a valorização do indivíduo, de suas aptidões, esforços e conquistas pessoais que nada mais são do que desdobramentos da governamentalidade neoliberal. Segundo Gadelha, essa mobilização em favor da potência de individuação seria uma exigência do novo capitalismo que não é outra coisa senão uma das expressões do exercício da governamentalidade neoliberal (cf. GADELHA, 2009, p. 155). Isso também nos remete a questão da meritocracia, outra exigência do capitalismo bem como da governamentalidade neoliberal.

Dos jovens pesquisados, 84%⁵⁵ têm muito interesse em assuntos relacionados ao acesso e à qualidade dos serviços públicos de saúde e educação; 78% têm muito interesse em assuntos que tratem da discriminação e violência contra mulheres, crianças e adolescentes; 71% têm muito interesse em assuntos que tratem da desigualdade social, pobreza, desemprego, miséria, discriminação e violência contra homossexuais, lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais; 64% se interessam muito sobre temas vinculados ao racismo contra negros, indígenas, orientais, ciganos, judeus; e somente 24% têm muito interesse em assuntos relacionados à religião. A

⁵⁵ A questão da pesquisa perguntava sobre os temas de interesse dos jovens e apresentava uma lista de interesses, podendo ser marcada várias vezes. Por isso, os valores percentuais são expressivos e não totalizam 100%.

pesquisa mostra que os jovens se interessam por temáticas que dizem respeito às diferenças de gênero, sociais, raciais e sexuais.

ASSUNTO	PERCENTAGEM DE ALUNOS QUE MANIFESTARAM <u>MUITO</u> <u>INTERESSE</u> SEGUNDO OS ASSUNTOS PROPOSTOS
Acesso e a qualidade dos serviços públicos de saúde e educação	84
Discriminação e violência contra crianças e adolescentes	78
Discriminação e violência contra mulheres	78
Sexualidade (prazer, sexo seguro, gravidez, doenças sexualmente transmissíveis, etc.)	76
Discriminação e violência contra pessoas idosas	74
Discriminação e violência contra pessoas com deficiência	74
Desigualdade social, pobreza, desemprego, miséria	71
Discriminação e violência contra homossexuais, lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais	71
Artes, teatro, cinema e música	66
O racismo contra negros, indígenas, orientais, ciganos, judeus, etc.	64
Globalização	61
Política	54
Meio ambiente, poluição, etc.	51
A questão das drogas não lícitas	40
Esportes	32
Religião	24

Dos alunos pesquisados, 42% entendem que os professores de cursos pré-vestibulares são criativos no modo como apresentam os conteúdos e desenvolvem a criticidade dos seus alunos; 28% acreditam que os mesmos possuem habilidades notáveis que facilitam o aprendizado dos conteúdos; e 23% assumem que aprenderam mais com eles do que com os professores que tiveram no ensino médio⁵⁶. Essa afirmação causa-me estranhamento. Como um curso semestral⁵⁷ pode ensinar mais do que todo o ensino médio? Seriam as metodologias utilizadas pelos professores ou seria a não obrigatoriedade de presença, avaliações, notas e todo o controle presente na escola que permitiria que os alunos pudessem estabelecer outra relação com os professores e com aquilo que aprendem?

Acredito que as liberdades, tanto do professor, quanto do aluno, acabam por influenciar significativamente as relações que ali se estabelecem. O professor tem a liberdade de produzir seu próprio material, além de estar livre de tarefas burocráticas tais como: preenchimento de cadernos, atas de presenças, conselhos de classe, elaboração de provas, realização de trabalhos, etc. Tarefas burocráticas compulsórias que, geralmente, dentro das instituições de ensino, sobrecarregam o docente fazendo com que o mesmo não tenha muito tempo para fazer coisas mais criativas. Por outro lado, há a liberdade do aluno, que se faz presente nas aulas que julgar importantes, escolhe o que quer, além de não ter a cobrança de notas, avaliações e trabalhos. Professores e alunos no curso preparatório se encontram no espaço da sala de aula e, neste espaço, podem produzir coisas significativas. Ao fazerem daquele espaço um espaço significativo, talvez se sintam mais envolvidos e comprometidos com aquilo que fazem. Talvez isso explique o fato de alguns alunos dizerem que aprenderam mais no curso preparatório em seis meses do que durante toda a sua formação no ensino médio.

Dos alunos pesquisados, 62% entendem que o ensino da Filosofia contribuiu para a obtenção da vaga na universidade e, talvez por isso, sejam favoráveis à inserção de questões de Filosofia nas provas dos processos seletivos destinados à obtenção de uma vaga na universidade. Entretanto, 96% dos alunos entrevistados

⁵⁶ Ver ANEXO H.

⁵⁷ No curso preparatório para o vestibular- *Fóton Vestibulares*- existe apenas uma turma por ano que tem aula durante o ano inteiro, geralmente chamada de “anual”. As demais turmas são todas semestrais, isto é, desenvolvem os conteúdos no período máximo de seis meses.

são favoráveis à inserção de questões de Filosofia nas provas dos processos seletivos⁵⁸. Por que alunos que não conseguiram ser aprovados no processo seletivo ainda assim defendem que o ensino da Filosofia deve fazer parte do processo seletivo? Será que reconhecem a importância da disciplina para a aprovação no vestibular ou para a formação humana?

Talvez possamos responder essa questão ao ver a resposta dada pelos alunos quando perguntados sobre o que faz um professor de Filosofia ao ensinar. A maioria (96%) respondeu que apresenta novas formas de pensar que auxiliam tanto para que obtenha sucesso em um processo seletivo como para a vida. Formas de pensar que auxiliam para o sucesso profissional e para a vida? Vida? Mas eles não estão naquele espaço somente para estudar conteúdos que os auxiliem a ingressar na universidade?

Foucault nos diz em seu último curso no Collège de France, *A Coragem da Verdade*, que “O ensino é, portanto, essencialmente um ensino de luta, que deve transmitir o que é necessário na luta e indispensável para alcançar a vitória” (2014a, p. 182). Também nos diz num outro curso, *Do governo dos vivos*, que o objetivo do treinamento filosófico na antiguidade era “armar o indivíduo com um certo número de preceitos que lhe permitiriam conduzir-se em todas as circunstâncias da vida” (2011b, p. 157). *Luta, treino, armadura*, expressões que denotam movimento, atividade, exercício. O exercício filosófico deveria ser um exercício que treina para o enfrentamento das questões que implicam a vida porque ela mesma é um modo de vida.

O ensino da Filosofia traz, pela sua própria especificidade, temas e problemas que permitem ao sujeito fazer uma reflexão sobre a vida e sobre ele mesmo. Dos jovens investigados, 96% concorda que a Filosofia, em si mesma, oferece temas que propiciam a reflexão. Entretanto, deparamo-nos com uma contradição. Apesar de afirmarem que a Filosofia em si oferece temas que propiciam a reflexão, os mesmos parecem indicar que a Filosofia por ela mesma não promove essa reflexão ou interesse. Isso fica explícito ao declararem (87%) que se fosse outro professor (que não a professora em questão), talvez não tivessem aprendido como aprenderam.

⁵⁸ ANEXO I.

Enunciam e evidenciam a centralidade do professor no processo de aprendizado. Para que possamos compreender melhor esta centralidade, analisaremos o perfil daquele que governa.

2.3 O professor: aquele que governa

Primeiramente partimos do pressuposto de que não existe ensino da Filosofia sem o professor ou o mestre, aquele que conduz e governa. Mas, se esse professor pretende ser mais do que um técnico e se tornar um mestre não pode ser aquele que pretende ensinar aos seus discípulos apenas o conteúdo de uma tradição por meio do seu discurso. Esse mestre deve ser como Sócrates, o mestre do cuidado. O mestre que, por meio de uma escolha de vida, determina seu discurso e cujo discurso determina uma escolha de vida. É exatamente essa implicação que permite que o discurso do professor de Filosofia possa converter aquele que o escuta.

Essa relação de implicação entre mestre e discípulo é sempre uma relação de conversão ou transformação do sujeito. O mestre exerce poder sobre aquele que o escuta e pode inclusive convertê-lo, pois o discípulo o reconhece como alguém que sabe. Michel Foucault, em seu Curso *A Hermenêutica do Sujeito*, coloca que

Essa conversão pode ser feita sob a forma de um movimento que arranca o sujeito de seus status e da sua condição atual (movimento de ascensão do próprio sujeito; movimento pelo qual, ao contrário, a verdade vem até ele e o ilumina). Chamemos esse movimento, também muito convencionalmente, em qualquer que seja seu sentido, de movimento de éros (amor) (FOUCAULT, 2010, p. 16).

Se continuarmos pensando nosso lugar como o do *mestre explicador* que tudo sabe e que precisa iniciar os jovens nos discursos filosóficos, estaremos mais uma vez privilegiando o conhecimento e não o cuidado. O termo *mestre explicador* foi usado por Jacques Rancière, filósofo franco-argelino, um dos principais filósofos da contemporaneidade, que nos provoca a pensar o que significa ensinar em seu livro intitulado *O mestre ignorante*. Rancière nos inquieta porque por meio de seu texto nos faz pensar nossa prática docente e suas implicações. Coloca em dúvida o papel do mestre explicador, aquele que tudo sabe e que vai esclarecer aqueles que não sabem. A partir disso nos apresenta o *mestre embrutecedor*.

Se pensarmos na pedagogia e nos diferentes métodos ao longo da tradição, veremos que, de modo geral, pensamos o professor como aquele que sabe, explica

e que retira alguém da sua condição de ignorância. Por outro lado, pensamos o aluno como aquele que é incapaz e que jamais conseguiria aprender se não tivesse passado pela experiência escolar e aprendido com o mestre que o conduz à verdade.

Quando Rancière nos fala do embrutecedor ele quer opor este ao emancipador. O embrutecedor quer continuamente se certificar de que os alunos estão aprendendo, que suas técnicas e metodologias funcionam, a fim de ter certeza de que está ensinando. Assim, acaba criando uma situação de avaliação na qual, de um lado, temos aqueles que sabem e, de outro, aqueles que nada sabem. Baseando-se na diferença dos processos de aprendizagem, frequentemente admitem a diferença das inteligências. Rancière quer propor exatamente o contrário. Acredita que todo educador deve partir do pressuposto de que todos podem aprender e que todos são igualmente inteligentes.

Rancière queria contrariar as concepções que privilegiavam a difusão indiferenciada do saber, como instrumento de igualdade. A igualdade não deve ser pensada como aquilo que iremos alcançar por meio da educação, mas sim como o pressuposto do qual devemos partir. Assim, não existe um explicador que tudo sabe e um ignorante que nada sabe. O mestre emancipador é aquele que estimula seus alunos a buscarem por conta própria sua emancipação e faz com que os mesmos tenham a coragem de fazer uso do próprio entendimento. Aqui temos a noção de autonomia tão difundida nos meios educacionais e tão pouco exercida.

Sócrates no mundo antigo foi considerado o grande mestre. Aquele que se dispunha a sair às ruas e interrogar seus interlocutores até que estes reconhecessem a sua completa ignorância. Entretanto, no texto de Rancière, Sócrates aparece como o mestre embrutecedor na medida em que seu método atesta a incapacidade dos mesmos de obter esclarecimento por conta própria. Sócrates exerce aí seu papel de embrutecedor ao fazer com que os mesmos reconhecessem suas ignorâncias e reconhecessem Sócrates como aquele que os conduziria a verdade. O próprio Sócrates nomeia seu método de “maiêutica”- arte de parir- dizendo que ele, assim como sua mãe, que era parteira, ajudava as pessoas a terem ideias. Isto nada mais é do que legitimar a ignorância alheia e exaltar a função do mestre explicador/embrutecedor.

Platão defendia que os melhores em inteligência e conduta, isto é, os filósofos tinham um papel educativo importante. Estes por terem abandonado a condição de

ignorância (caverna) não se contentam em sair da ignorância, mas retornam a fim de esclarecer os demais. Vemos aqui mais uma vez a defesa do mestre explicador, daquele que salva os ignorantes. E, veremos que esta forma de conceber a educação acabou difundindo-se e colocando-se como a forma vigente de educar. Rancière questiona esta forma de ensinar e nos propõe pensar a partir de outro lugar.

Estaria Rancière abolindo a autoridade do mestre? Estaria ele propondo uma educação que dispensa a figura do mestre? Ao longo da leitura de *O mestre ignorante*, verificamos que não é isto que está sendo proposto pelo autor. A crítica se dirige a um modo comum de ensinar que pressupõe uma dicotomia entre um que tudo sabe e outro que tudo ignora. E, que é possível pensarmos em outras formas de ensinar que abandonem este modelo embrutecedor e que possam se constituir como uma educação para a autonomia que dê condições para o indivíduo se emancipar.

Encontramos em Rancière a defesa de um novo mestre: *o mestre ignorante*. Mas o que seria este mestre ignorante? O mestre ignorante é aquele que parte do pressuposto de que todos podem aprender; parte do pressuposto da igualdade das inteligências. É um mestre que reconhece sua ignorância, isto é, que reconhece que não sabe tudo e se dispõe a aprender com seus alunos.

O desafio lançado por Rancière em seu *O mestre ignorante* é um desafio que deve ser assumido por todos nós. Se concordarmos com Rancière que o mestre explicador é o mestre embrutecedor, como ensinar Filosofia? Como ensinar Filosofia sem assumir na sala de aula o lugar do explicador que apresenta o corpo sistemático de conhecimentos? Como ensinar Filosofia sem ser meramente o repetidor de uma tradição filosófica?

Temos uma tradição educacional que acabou por privilegiar o lugar do professor no processo de aprendizagem. Tradição esta que fez do professor o grande responsável por levar o conhecimento aos alunos. Esta tradição acabou por desconsiderar aquilo que os alunos traziam, pensavam e sentiam na medida em que as aulas eram meramente expositivas, explicativas e quem falava era o professor-aquele que tudo sabia. A formação dos professores sempre privilegiou este lugar do mestre explicador/embrutecedor. E, quando vamos dar aula, acabamos por repetir o modo como fomos ensinados. Sem contar que este modo de proceder deixa-nos mais seguros porque partimos do pressuposto de que somos aqueles que mais

sabem na sala de aula e que temos uma função profética que é salvar nossos alunos da mais completa ignorância. Quando pensamos o ensino da Filosofia, isso parece ficar ainda mais evidente a partir de falas como “a Filosofia ensina a pensar”. Isso significa dizer que, sem a Filosofia, os alunos não pensariam? Significa pensar como Platão e reconhecer que somos os melhores em inteligência e que devemos socorrer aqueles que nada sabem? Enquanto assumirmos esta postura de explicador/ embrutecedor não conseguiremos emancipar⁵⁹ nossos alunos. Segundo Rancière,

Bastaria aprender a ser homens iguais em uma sociedade desigual- é isto que *emancipar* significa. Esta coisa tão simples é, no entanto, a mais difícil de compreender, sobretudo desde que a nova explicação- o progresso- misturou, de forma inextricável, a igualdade e seu contrário. A tarefa à qual as capacidades e os corações republicanos se consagram é construir uma sociedade igual com homens desiguais, *reduzir* indefinidamente a desigualdade. Porém, quem tomou esse partido só tem um meio de levá-lo a termo: a pedagogização integral da sociedade, isto é, a infantilização generalizada dos indivíduos que a compõem (RANCIÈRE, 2011, p. 183).

Emanciparmo-nos significa reconhecer nossa capacidade enquanto professores de Filosofia de interrogar, criticar, estabelecer relações com o cotidiano, relacionar a tradição com o momento presente. Significa reconhecer em nós a capacidade criativa e não meramente reprodutiva de textos e pensamentos filosóficos. Emancipar-nos pressupõe considerar o outro como igualmente inteligente e colocar-nos numa relação de abertura frente a ele que nos permita estabelecer relações em aula que fujam da pressuposição da desigualdade, da repetição e que nos permitam descobrir coisas novas sobre nós mesmos.

Se quisermos resistir a essa tradição que privilegiou o conhecimento, precisamos encontrar maneiras de cuidar de nós e, principalmente, maneiras de permitir ao outro cuidar de si dentro das instituições educacionais.

⁵⁹ Importante destacar que o conceito de *emancipação* é fundamental para a teoria crítico-marxista, tradição à qual Jacques Rancière filia-se. Entretanto, me sirvo do texto de Rancière naquilo que ele pode me dar a pensar e uso o conceito de emancipação num outro sentido dado que me filio a uma tradição pós-estruturalista e não marxista. Pensar Rancière junto com M. Foucault nos ajuda a pensar o ensino de Filosofia a partir de duas questões: Rancière nos propõe uma nova forma de nos colocar como mestres, abandonando a postura de mestre embrutecedor e assumindo o lugar do mestre emancipador a partir do reconhecimento da igualdade das inteligências; Foucault nos falando do exercício filosófico enquanto uma prática do cuidado de si que afirma uma independência no modo ser, pensar e se constituir. A partir destes dois pensadores, podemos nos colocar novos desafios e pensar em novas possibilidades de resistência para nossa prática docente.

Muitas vezes, a aula de Filosofia na escola, no curso preparatório para o vestibular ou na universidade não provoca nenhum deslocamento, nenhuma afetação, nenhuma mudança. Vemos que, mesmo que as condições concretas e materiais interfiram na criação de um ambiente propício à reflexão, isso não é suficiente para ela ocorrer. Se o mestre não se sentir implicado, tomado como que por um *daimon*⁶⁰, estabelecendo relações filosóficas com o mundo, dificilmente o discípulo se sentirá seduzido.

Aqui tomemos como exemplo Sócrates num sentido completamente diferente daquele tomado por Rancière. Tomamos Sócrates como o mestre do cuidado que exerce uma espécie de atração mágica sobre seus discípulos. Segundo Pierre Hadot,

Seus discursos filosóficos mordem o coração como uma víbora e provocam na alma, diz Alcebiades, um estado de possessão, um delírio e uma embriaguez filosófica, isto é, uma subversão total. Sócrates age de maneira irracional sobre aqueles que o ouvem, pela emoção que provoca, pelo amor que inspira (HADOT, 2008, p. 57).

Sócrates exerceu fascínio sobre seus discípulos não pela sua erudição, mas porque sua embriaguez filosófica provocava naqueles que o escutavam o desejo de mudar de vida ou progredir espiritualmente. Sócrates, para além de todo discurso,

⁶⁰ “Várias tem sido as interpretações que os historiadores deram ao *daimónion* socrático e, parece, ninguém sabe, ao certo, o que se deve entender por isso. O demônio socrático intervém várias vezes, em repetidos trechos dos diálogos de Platão. Confundem-no alguns autores com a consciência moral. Ranzoli - "Dizionario di Scienze Filosofiche" - assim escreve: "Na linguagem filosófica a palavra demônio é usada algumas vezes para indicar o gênio familiar pelo qual Sócrates se dizia inspirado e que ele mesmo chamava, com uma palavra de sua criação, *daimónion*". Sobre a sua natureza exata muito se disputou e ainda hoje se disputa. Segundo Xenofonte, o discípulo mais direto de Sócrates, essa palavra tem o mesmo significado de THEOS, como a palavra *daimon* em Homero, e como em Hesíodo onde 'os *daimones*' são gêneros intermediários entre o homem e a divindade. Outros autores, baseando-se nos diálogos platônicos, sustentam que Sócrates acreditava sinceramente na existência de gênios familiares. Autores há ainda que sustentam que Sócrates usa esse neologismo para indicar a analogia existente entre os seus presentimentos interiores, inspirados pela divindade e os demônios da mitologia grega. Psiquiatras e fisiologistas são da opinião que Sócrates sofria de alucinações visuais e auditivas e que cuidava então que estava a falar com um espírito. Outros, finalmente, estribados nos recentes descobrimentos da psicologia, crêem que as inspirações demoníacas de Sócrates são resolvidas em sugestões do subconsciente que, em todos místicos, têm uma vivacidade especial e se apresentam à introspecção sob a forma de um fantasma, de uma individualidade extrínseca da qual esses místicos sentem continuamente a presença dos estados profundos das suas almas. Com sentido análogo ao de Xenofonte, Goethe chama demoníaca (das *dämonische*) a revelação do divino no mundo, o inacessível que nos circunda e do qual sentimos, em qualquer parte que estejamos, o misterioso sopro. Este se manifesta, de modos diversos, em toda a natureza visível e invisível; na pintura, na poesia, e ainda na música "porque essa está tão alta que nenhuma inteligência dela se pode avizinhar e os efeitos que produz dominam cada um de nós sem que estejamos em condições de compreender a razão disso" (João Cruz Costa. Diálogos - Mênon, Banquete e Fedro. Platão. Edições Ouro, s/d, p. 218).

era uma presença. “Para além de todo discurso, a experiência indizível que invade o indivíduo e arruína toda consciência do eu, por um sentimento de presença inexprimível” (HADOT, 2008, p. 235).

O mestre, por sua presença inexprimível, provoca naquele que o escuta o desejo de engajamento. A relação dos alunos com a Filosofia passa, necessariamente, pela relação que o mestre tem com a Filosofia. Mestre implicado implica os alunos naquilo que faz.

Essa implicação pôde ser observada nos resultados da pesquisa⁶¹, os quais mostram que houve mudanças nos alunos pesquisados depois de passarem pelo curso preparatório pesquisado. Do total dos alunos investigados, 52% achavam a disciplina de Filosofia dispensável/desinteressante ou chata; 16% consideravam a disciplina igual a qualquer outra como Química, Literatura, etc. Somente 11% consideravam a disciplina de Filosofia fundamental para a aquisição de uma visão mais aprofundada sobre os acontecimentos. Entretanto, após a participação desses alunos nas aulas de Filosofia no curso preparatório pesquisado, 57% passaram a enxergar a disciplina de Filosofia como importante para auxiliar a refletir sobre os mais variados temas e 36% como fundamental para a aquisição de uma visão mais aprofundada sobre os acontecimentos. Somente 4% consideraram a disciplina de Filosofia como qualquer outra.

⁶¹ Ver ANEXO J.

Antes de participar das aulas da Prof^a Liliana junto ao Fóton Vestibulares, você achava a disciplina de Filosofia...

		Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
	Igual a qualquer outra como Química, Literatura, etc.	28	16,4	16,4
	Importante para me auxiliar a refletir sobre os mais variados temas	34	19,9	36,3
Válido	Fundamental para que eu adquirisse uma visão mais aprofundada sobre os acontecimentos	19	11,1	47,4
	Dispensável	34	19,9	67,3
	Desinteressantes, chata	55	32,2	99,4
	Outro	1	,6	100,0
	Total	171	100,0	100,0

Após ter participado das aulas da Prof^a Liliana junto ao Fóton Vestibulares, você acha que a disciplina de Filosofia

	Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
	Igual a qualquer outra como Química, Literatura, etc.	7	4,1	4,1
	Importante para me auxiliar a refletir sobre os mais variados temas	97	56,7	60,8
Válido	Fundamental para que eu adquirisse uma visão mais aprofundada sobre os acontecimentos	63	36,8	97,7
	Dispensável	2	1,2	98,8
	Outro	2	1,2	100,0
	Total	171	100,0	100,0

Antes, apenas 11% consideravam a disciplina de Filosofia interessante; depois de terem sido alunos da professora, 96% consideram a disciplina importante ou fundamental. Os mesmos alunos que antes achavam a disciplina desinteressante, depois de serem alunos da referida professora passam a considerá-la importante. E o que parece indicar essa mudança significativa é o perfil do professor. Tal afirmação leva em conta que, quando se perguntou aos alunos se a substituição por outro professor faria diferença no modo como aprenderam Filosofia, 87% dos alunos-- 744 alunos -- considerou que se fosse outro professor, ao invés da referida professora, isso faria diferença no modo como aprenderam a se relacionar com a Filosofia.

As justificativas apresentadas pelos alunos que entendem que a substituição por outro professor faria diferença no modo como aprenderam Filosofia é que, segundo eles, a professora teria algumas habilidades que facilitariam o aprendizado. Entre elas, demonstrava domínio dos conteúdos apresentados em aula, satisfação em ensinar, contextualizava os temas com as questões cotidianas, estimulava o raciocínio crítico, era clara, entre outras coisas. Observa-se que o maior número de justificativas se concentra na articulação entre contextualização, domínio do conteúdo e prazer em ensinar.

Analisar o que os alunos nos dizem pode nos fazer compreender as condições que permitiram que o ensino da Filosofia pudesse se constituir num espaço de resistência dentro do curso preparatório. As falas parecem indicar que o domínio dos conteúdos ministrados associados à satisfação de ensinar por meio da relação entre os conteúdos de Filosofia com questões do dia a dia garantiria que o ensino da Filosofia pudesse se constituir num espaço de interesse, importância e reflexão sobre si mesmo. *Teria a Filosofia esta capacidade de transformar o sujeito?* Esta pergunta foi feita no questionário acompanhado de uma imagem que mostra o processo de metamorfose ou transformação de uma borboleta.



“(…)Em suma, quero encontrar outro tipo de filosofia crítica; não mais uma filosofia crítica que busque determinar as condições e os limites do nosso conhecimento possível dos objetos, mas uma filosofia crítica que busque as condições indefinidas de uma transformação do sujeito, da nossa própria transformação.”(Michel Foucault. Tradução livre das Conferências pronunciadas à *Dartmouth College* em 1980). O trecho apresentado lembra as aulas de Filosofia da prof.ª Liliana?

- Não. Nunca pensei ou me tornei diferente/transformado em função das aulas.
- Sim. A partir das aulas comecei a pensar em coisas que antes não haviam sido pensadas por mim e isso permitiu que eu pudesse me modificar.
- Outro: _____

Ao analisar a imagem⁶² juntamente com o texto mostrado na figura acima, incluídos no questionário, constatou-se que 92% dos alunos optaram pela alternativa *Sim*. A partir das aulas, comecei a pensar em coisas que antes não haviam sido pensadas por mim e isso permitiu que eu pudesse me modificar.

Se um número significativo de alunos afirma que, a partir das aulas, começou a pensar em coisas que antes não havia pensado e isso permitiu que ele pudesse se modificar, entendo que os espaços filosóficos que foram construídos dentro do curso preparatório foram produzindo novos sujeitos. Sujeitos não mais assujeitados, mas sujeitos subjetivados de outra maneira que passaram a pensar sobre si e sobre as implicações de suas ações no mundo.

Analisar o que os alunos enunciaram pode nos ajudar a compreender as características do professor e as condições que permitiram constituir um professor

⁶² Escolhi a imagem do processo de metamorfose da borboleta como metáfora daquilo que a Filosofia pode produzir e transformar em um sujeito. Além disso, fiz o blog *MetamorFilo* (<https://metamorfilo.wordpress.com/>) no qual compartilho com meus ex-alunos os resultados desta pesquisa. Ver ANEXO K.

que, no exercício de seu ofício, assumiu o risco de criar um lugar outro, potencializador de práticas de liberdade.

CAPÍTULO III – MODOS DE SER PROFESSOR

Na pedagogia, o mestre [é mestre] enquanto detém a verdade, formula a verdade, formula-a como convém e segundo regras que são intrínsecas ao discurso verdadeiro que ele transmite. A verdade e as obrigações quanto à verdade estão do lado do mestre. Isso vale em toda a pedagogia (FOUCAULT, 2010a, p. 366).

Na pedagogia, a verdade está sempre do lado do professor ou do mestre. O professor é aquele que estabelece uma relação pedagógica, “relação que consiste em dotar um sujeito qualquer de uma série de aptidões previamente definidas” enquanto o mestre é aquele que estabelece uma relação psicagógica, que é “a transmissão de uma verdade que não tem por função dotar um sujeito qualquer de aptidões, mas modificar o modo de ser do sujeito a quem nos endereçamos” (FOUCAULT, 2010a, p. 366).

Professor e mestre ocupam lugares diferentes e têm funções diferentes. O professor é o técnico, ensina técnicas, transmite saberes, ensina aptidões. O parresiasta é aquele que não ensina técnicas, não transmite saberes, não ensina aptidões, mas tem a coragem de enunciar o verdadeiro, de viver uma vida de verdade, uma vida outra.

Ainda que ambos tenham a obrigação de falar, o franco falar do parresiasta (mestre) coloca sua vida em risco. Já o professor, ensina e por meio da palavra estabelece uma relação que une e vincula. No entanto, é possível que o professor faça um movimento distinto daquele que lhe era esperado e produza algo mais do que ensinar aptidões.

Estou defendendo a possibilidade de uma posição intermediária entre o técnico e o parresiasta. Um modo intermediário de dizer a verdade que pode garantir outra forma de se relacionar com a Filosofia, garantindo, assim, uma outra forma de ser professor e, por consequência, uma outra forma de ser aluno.

Neste capítulo, pretendo apresentar os modos de ser professor que foram apresentados pelos alunos como condição de possibilidade de estabelecer uma relação outra⁶³ com a Filosofia. Por isso, analisarei três características⁶⁴: o modo como ensina, o modo como contextualiza e o modo como ama aquilo que faz.

⁶³ Frédéric Gros, ao comentar a situação do curso *A Coragem da Verdade*, evidencia a questão do verdadeiro e o outro. “Os jogos entre “outra vida”/ “vida outra”, “outro mundo”/ “mundo outro” pressupõem em Foucault uma filosofia da alteridade que, por não ser enunciada sistematicamente, dá seu impulso ao pensamento” (2014a, p. 315).

3.1 Modo como Ensina

Sempre que pensamos numa relação pedagógica, pensamos numa relação de ensino entre mestre e discípulo ou professor e aluno. Sempre pensamos numa relação de poder entre aquele que sabe menos e aquele que sabe mais, na qual aquele que sabe mais exerce seu poder ou seu domínio sobre aquele que sabe menos a fim de transmitir-lhe um saber. Entretanto, “nada prova, por exemplo, que na relação pedagógica- quero dizer, na relação de ensino, essa passagem que vai daquele que sabe mais àquele que sabe menos- a autogestão produza os melhores resultados; nada prova, pelo contrário, que isso não paralise as coisas” (FOUCAULT, 2012b, p. 217).

A relação de ensino pode ser uma relação que paralise as coisas, que se coloque nos jogos estratégicos do poder e, por meio deles, estabeleça uma relação de dominação. Por outro lado, a relação de ensino pode se configurar como uma relação de poder que estabeleça jogos estratégicos abertos, entre liberdades, em que as coisas podem se inverter. Assim, Foucault nos fala da instituição pedagógica

Não vejo onde está o mal na prática de alguém que, em um dado jogo de verdade, sabendo mais do que um outro, lhe diz o que é preciso fazer, ensina-lhe, transmite-lhe um saber, comunica-lhe técnicas; o problema é de preferência saber como será possível evitar nessas práticas- nas quais o poder não pode deixar de ser exercido e não é ruim em si mesmo- os efeitos de dominação que farão com que um garoto seja submetido à autoridade arbitrária e inútil de um professor [...]. (FOUCAULT, 2012b, p. 278).

O grande desafio daquele que ensina é estabelecer relações de poder que não paralitem as coisas, que não se constituam em relações de dominação e violência e que possam subverter o discurso instituído como verdadeiro. Desafio porque o professor ou mestre, ao fazer uma crítica ou tentar subverter o instituído, já está dentro da ordem discursiva dominante.

Pude constatar a importância daquele que ensina na relação que o aluno irá estabelecer com aquilo que é ensinado, aqui no caso, com a Filosofia. Ao destacar a importância do professor, não o coloco como aquele que tudo sabe e que explicará

⁶⁴ Analisarei as três categorias destacadas pelos alunos como importantes na constituição de um professor de Filosofia. Importante salientar que a apresentação destas três categorias apareceu de modo espontâneo dado que era uma pergunta aberta com espaço para justificativa. (*Você acha que se fosse outro professor e não a Prof^a Liliana isso faria alguma diferença no modo como você aprendeu Filosofia? Escreva algo que justifique a sua resposta à pergunta anterior.* _____). Respostas ver em ANEXO L.

aos seus alunos aquilo que nada sabem. Destaco a importância do professor, evidenciada pelos alunos, na relação pedagógica, a fim de compreender como algumas coisas ensinadas podem constituir alguns sujeitos de modo diverso. A importância daquele que ensina é evidenciada por alguns alunos, conforme se pode ler na declaração a seguir:

O nível de relacionamento da professora com a disciplina é primordial na maneira da aprendizagem.

Interessante destacar que, ao serem perguntados *se fosse outro professor e não a Profª isso faria alguma diferença no modo como você aprendeu Filosofia?*, 87% dos alunos pesquisados respondeu que sim, faria diferença. Isso parece indicar que o aprendizado deles, depende do relacionamento da professora com a disciplina, isto é, o nível de relacionamento que o aluno estabelece com a disciplina depende do modo como o professor se relaciona com aquilo que faz.

Outro aluno também evidencia a importância do professor no processo de aprendizado ao declarar que

O professor se torna elemento fundamental no aprendizado de uma disciplina que requer não somente a prática de muitos exercícios e leituras, mas um estímulo a reflexão e ao pensamento crítico (...)

O aluno apresenta o professor como *elemento fundamental* no processo de *aprendizado*. Mas mais do que isso, por meio daquilo que diz, declara que a disciplina Filosofia requer não somente leituras e exercícios, *mas um estímulo à reflexão e ao pensamento crítico*.

Ao serem perguntados *se o modo como a professora se relacionou com a disciplina de Filosofia interferiu no modo como aprenderam*, 92 % dos entrevistados disseram que sim.

Com a professora aprendemos não só o conteúdo (muito bem) mas aprendemos a ser críticos na vida cotidiana. E a forma como a ela se relaciona com a filosofia nos ajuda a aprender mais facilmente.

Parece que, se o professor tomar a disciplina apenas como um lugar de apresentação e transmissão dos conteúdos, sem provocar nenhuma reflexão, nenhum deslocamento e sem estabelecer relação com a vida dos alunos, não faz sentido. Pelo menos, não faz sentido se estivermos pensando num discurso filosófico mobilizador que se constitua num espaço de dobra sobre si e sobre o outro.

Mas, a pergunta que me faço é: o que ensinamos quando ensinamos Filosofia? O aluno acima diz que aprendeu mais do que o conteúdo, aprendeu *a ser* de outro jeito. Aqui penso na distinção feita por Foucault entre *mathémata* e *áskesis*. Segundo ele, *mathémata* é o conjunto de coisas aprendidas, tais como as verdades práticas sobre o que convém fazer nessas ou naquelas circunstâncias. Enquanto *áskesis*, não são coisas que se ensinam e se aprendem, são exercícios que fazemos sobre nós mesmos (cf. 2014a, p. 297).

Mas, como professora de Filosofia, em um curso preparatório para o vestibular eu não estaria ensinando *mathémata*, coisas que dizem respeito a domínios mais ou menos extensos, verdades sobre o mundo, a vida e o ser humano? Afinal, *áskesis* são exercícios, treinos, elaboração de si mesmo, progressos que fazemos para enfrentar acontecimentos que, em princípio, não se ensinam e não se aprendem.

Na tradição filosófica inaugurada pelo estoicismo, a *askesis*, longe de designar a renúncia a si mesmo, implica a consideração progressiva de si, o domínio de si- um domínio ao qual se chega não renunciando à realidade, mas adquirindo e assimilando a verdade. O objetivo final da *askesis* não é de preparar o indivíduo para outra realidade, mas permitir-lhe chegar à realidade deste mundo. Em grego, a palavra que descreve essa atitude é *paraskeuazo* (preparar-se). A *askesis* é um conjunto de práticas pelas quais o indivíduo pode adquirir, assimilar a verdade e transformá-la em um princípio de ação permanente. A *aletheia* se torna o *ethos*. É um processo de intensificação da subjetividade (FOUCAULT, 2014b, p. 282).

Penso o ensino da Filosofia como *askesis*, como prática, um modo de vida, uma atitude, uma atividade. Entretanto, se a *askesis* são práticas que não se ensinam e não se aprendem, como podemos ensinar Filosofia? Kant é um autor importante e nos auxilia neste debate quando na *Crítica da Razão Pura*, defende a (im) possibilidade de se ensinar a Filosofia.

Só é possível aprender a filosofar, ou seja, exercitar o talento da razão, fazendo-a seguir os seus princípios universais em certas tentativas filosóficas já existentes, mas sempre reservando à razão o direito de

investigar aqueles princípios até mesmo em suas fontes, confirmando-os ou rejeitando-os (KANT, 1983, p. 407-408).

Segundo ele, não se ensina a Filosofia, mas a filosofar. Filosofar aqui pode ser entendido como uma atividade de pensamento ou uso da razão. Aprender a pensar seria aprender a fazer um uso correto da razão que nos garantiria liberdade e autonomia.

Podemos a partir de Kant e de Foucault pensar a Filosofia como atividade, exercício ou prática que o sujeito adquire e transforma em exercício de ação permanente. Exercício que pode se dar dentro ou fora das instituições e que capacitam o indivíduo com uma espécie de armadura para viver na medida em que o exercício de cuidar de si e cuidar do outro o faz viver de modo outro. Entretanto, aqui me interessa pensar na possibilidade de práticas e de técnicas que se convertam em técnicas de si dentro de uma instituição. Quais seriam essas técnicas?

Acredito que as técnicas de leitura, esforço de interpretação e compreensão de temas e problemas concernentes à tradição que nos dizem respeito ainda hoje, solução de problemas lógicos que permitem identificar contradições argumentativas, esforço de desnaturalizar o mundo, entre outros, são experiências de pensamento dadas em uma aula de Filosofia. Experiências dessujeitantes que instrumentalizam os alunos a pensarem e serem diferentes do que eram antes. Aqui destaco o exercício de pensamento e não o conteúdo do pensamento. Esse exercício, em alguns, transforma-se em ação permanente que se estende por toda vida.

Para que possamos nos exercitar e praticar o jogo filosófico, é necessário o conteúdo filosófico, a história da Filosofia, seus temas e problemas. O modo como se apresenta a história da Filosofia é apontada pelos alunos participantes desta pesquisa como um dos diferenciais de um bom professor de Filosofia.

Os alunos elogiam a *maneira, o jeito, o modo* como a professora ensina Filosofia. Indicam que o *modo como ensina* permitiu a eles relacionarem-se com a disciplina de Filosofia de outro modo. Quando nos referimos ao modo como se ensina, estamos nos referindo ao método. Sendo que “a questão do método não seria tanto como transmitir esse conhecimento, mas de que maneira nos relacionamos ou podemos nos relacionar com ele, de que maneira ele coloca ou pode colocar em jogo nosso *ethos*” (RIBEIRO, p. 134, 2013).

A questão do método, não se restringe ao modo como o professor apresenta os conteúdos filosóficos, mas leva-nos a considerar a implicação do professor com

aquilo que ele faz. Para mim, na condição de pesquisadora, esta foi uma das aprendizagens deste trabalho. Sempre considerei importante a figura do professor ou mestre no processo pedagógico, mas até realizar esta pesquisa não havia percebido tamanha centralidade do professor ou mestre na relação do aluno com aquilo que ele aprende. Ao constatar a importância do professor para o ensino da Filosofia, dei-me conta da responsabilidade de ensinar Filosofia para jovens.

A pergunta que aqui se faz é: de que modo, jeito ou maneira de se relacionar com a Filosofia permite ensiná-la de tal modo que desperte em alguns jovens o gosto pela Filosofia?

O modo como a prof. dava aula me fazia ter vontade de estudar.

Aprender e refletir sobre a filosofia e não apenas decorar os conteúdos para o vestibular.

Foi através do modo como a professora colocou o conteúdo que passei a gostar do conteúdo e que passei a entender filosofia.

O modo como foi apresentado o conteúdo e a paixão que este foi ministrado fizeram toda a diferença.

A exposição da aula que ela faz com que tenhamos prazer e interesse na filosofia.

Quando os alunos falam do *modo*, estão falando da metodologia usada pela professora para ensinar os conteúdos da Filosofia. Segundo Rodrigo Gelamo, “método e conteúdo complementam-se no ensino da Filosofia e no próprio filosofar, ou seja, ensinar *conteúdos* da Filosofia é ensinar a partir de um *método filosófico*” (GELAMO, 2009, p. 74).

Analisando as declarações de alguns alunos, veremos que a apresentação de um problema, sua resposta e sua contextualização, a paixão por ensinar, a clareza na exposição dos conteúdos filosóficos são alguns dos elementos que compõem esse *modo de ser do professor* que desperta interesse e gosto pela Filosofia.

3.2 Modo como contextualiza

A contextualização é a capacidade de o professor apresentar o contexto de aparecimento de determinados conceitos, temas ou problemas bem como de (re)

apresentá-lo no contexto atual. Esta capacidade refere-se a um duplo movimento. Movimento de contextualização quanto à gênese do problema bem como o movimento de presentificação, isto é, de tornar a constituição do problema atual.

Ao contextualizar e aproximar determinado problema filosófico do contexto contemporâneo, estamos lidando com uma Filosofia viva que tem algo a dizer nos dias de hoje. Entretanto, alguns professores apresentam uma Filosofia morta, pois, exibem os conceitos, os temas e os problemas filosóficos sem apresentar a questão ou o problema que deu origem a eles ou ainda sem estabelecer relação com o presente e com a vida.

Se o professor faz uma apresentação meramente definicional dos conteúdos de sua disciplina, os conceitos serão pontos de chegada que não tiveram pontos de partida. As definições logicamente impecáveis e prontas que representam o estado da arte de uma dada área de conhecimento são os pontos de chegada do esforço humano de investigação, mas são também malhas na complexa rede do conhecimento. Por isso, se uma definição estiver desconectada dessa rede, não será aprendida em sua riqueza (ROCHA, 2008, p. 134).

Compreender a rede ou os sistemas de conceitos é fundamental na compreensão daquilo que chamamos Filosofia. Compreender os conceitos na sua complexidade e riqueza de conexões com demais conceitos, evidenciar os problemas que deram origem àquelas soluções, estabelecer relações entre os conceitos do cotidiano e suas contrapartidas filosóficas parecem ser algumas das condições para que o ensino da Filosofia se dê.

É sempre a mesma melancolia que se eleva das Questões disputadas e dos Quodlibets da Idade Média, em que se aprende o que cada doutor pensou, sem saber por que ele o pensou (o Acontecimento), e que se encontra em muitas histórias da filosofia onde se passam em revista as soluções, sem jamais saber qual é o problema (a substância em Aristóteles, em Descartes, em Leibniz...), já que o problema é somente decalcado das proposições que lhe servem de resposta (DELEUZE & GUATTARI, 1992, p. 105).

Insistimos frequentemente na mesma forma melancólica de apresentar a história da Filosofia, recitando trechos e repetindo autores, tal qual fizemos conosco ao longo da nossa formação. Apresentamos os filósofos e aquilo que cada um pensou, muitas vezes, sem problematizá-los, sem contextualizá-los, sem jamais saber qual era o problema ou a questão que movimentava e inquietava determinado pensador. Temos numa aula de Filosofia que não se compromete com a apresentação dos problemas, mas somente com as respostas, um completo

desinteresse. Afinal, quem se interessaria por respostas prontas a questões que sequer sabemos que querem responder?

A contextualização aparece fortemente na fala de alguns alunos (*ipsis verbis*) como elemento constituidor de uma boa aula de Filosofia. A apresentação do problema e a tentativa de respondê-lo de modo a torná-lo presente faz com que alguns alunos venham a estabelecer outra relação com a Filosofia.

Aprendi filosofia como uma disciplina a ser aplicada no dia a dia, e não como uma teoria mais a ser estudada apenas para o vestibular.

Tive aula de filosofia com outra professora antes da prof. e nunca havia aprendido a relacionar o conteúdo filosófico nas questões cotidianas. A prof^a. ensinou a realmente fazer uso da filosofia.

A Prof. tratava dos temas expostos contextualizando com o cotidiano, longe dos "padrões" das minhas antigas aulas de filosofia do ensino médio.

Antes de ter aula de filosofia com a prof., eu não entendia a matéria (apenas decorava) sem conseguir associá-la com fatos da minha vida ou até mesmo ter o entendimento e o prazer pela disciplina.

A contextualização faz parte da exposição dos conteúdos. Dito de outro modo, apresentar a tradição filosófica só faz sentido se aquilo que é apresentado dialogar com as questões contemporâneas. Caso contrário, corremos o risco de apresentarmos a tradição sem problematizá-la e sem problematizar a nós mesmos.

Os jovens participantes desta pesquisa indicaram que a contextualização parece dar sentido àquilo que aprenderam, pois *aprenderam a fazer uso da Filosofia* de modo que *não seja uma teoria a mais a ser estudada para o vestibular*. Outro aluno ainda nos diz que

Outros professores aplicavam o conteúdo de uma maneira que não havia relação com a vida cotidiana, apenas focavam para o vestibular.

Quando um dos alunos nos diz que aprendeu Filosofia como algo a *ser aplicado no dia a dia, estabelecendo relações com o cotidiano em vez de apenas*

focar para o vestibular, considera que as aulas de Filosofia, ao estabelecerem relações com a vida cotidiana, fez mais do que habilitar para o vestibular. Ao contextualizar, estamos formulando problemas pertinentes à contemporaneidade e não apenas apresentando conceitos de modo a apartá-los da dimensão do vivido.

Parafraseando Francesco Paolo Adorno, a função do professor seria a de ajudar a formular corretamente os problemas. Se o professor, enquanto tal, é incompetente para julgar quais são os problemas de que ele deve se ocupar, é porque essas questões só podem emanar de indivíduos diretamente implicados neles (ADORNO, 2004, p. 45). Novamente voltamos à questão do modo como o professor se implica com aquilo que faz.

Além da contextualização, aparece outro fator que, segundo os alunos pesquisados, influenciaria se fosse outro professor ensinando Filosofia. A clareza na exposição das ideias aparece como elemento importante.

Ensinar Filosofia e apresentar a sua história de modo contextualizado e claro parece ser um desafio a todos nós, professores de Filosofia. Desafio na medida em que lidamos com textos eruditos e complexos; viemos de uma tradição que se dirigia aos doutos, aos esclarecidos e que, muitas vezes, fez questão de não ser compreendida entendendo isso como marca da erudição e do esclarecimento.

Alguns alunos declaram:

A professora trazia exemplos reais pra sala de aula, ela não se limitava apenas a interpretação dos livros e sim a interligação deles com o nosso dia a dia.

Gostava muito das aulas dela e entendia a maneira como era explicado o conteúdo, e em outras aulas que tive não compreendia.

O modo de apresentação da matéria pela professora era simples e ao mesmo tempo nos fazia pensar bastante sobre o assunto.

A professora soube ministrar bem as aulas e soube transmitir o conteúdo de uma maneira fácil de compreender, usando exemplos do cotidiano.

Podemos perceber que, quando ensinamos fazendo uso de *exemplos práticos, reais ou cotidianos*, nos aproximamos da vida cotidiana, isso, parece facilitar a aprendizagem dos alunos. Por outro lado, podemos pensar que ensinar

Filosofia de modo simples em um curso preparatório para o vestibular seja ensinar esquemas prontos a serem decorados e não produzir nenhuma reflexão verdadeiramente filosófica. Entretanto, o que os alunos nos dizem parece ser exatamente o contrário:

Os contatos anteriores que tive com a filosofia tinham uma abordagem muito diferente, quase positivista. A abordagem da prof., no entanto, suscitou reflexões e despertou em mim interesse.

As aulas da professora iam além de passar toda a matéria, ela fazia com que os alunos buscassem refletir sobre os temas por ela provocados. Mais do que aprender filosofia, com ela aprendi a gostar de filosofia.

Ela foi a única professora de filosofia a me levar a novas reflexões sobre o mundo que me cerca.

Além da contextualização e clareza, aparece outro fator que, segundo eles, influenciaria se fosse outro professor ensinando Filosofia: a paixão ou o amor do professor pelo que faz aparece como elemento importante.

3.3 Modo como ama o que faz

Na erótica platônica, o amado não poderia manter-se na posição de objeto em relação ao amor do outro, esperando simplesmente recolher, em nome da troca à qual ele tem direito (posto que ele é amado), os conselhos de que necessita e os conhecimentos aos quais aspira. Convém que ele se torne efetivamente sujeito nessa relação de amor (FOUCAULT, 1984, p. 302).

Segundo Foucault, o amor leva ao verdadeiro. O amor do mestre pela verdade, pela vida verdadeira o faz modelo a ser seguido pelo discípulo. Nessa erótica, ambos se colocam no jogo do verdadeiro e assumem o risco de modificarem-se. De tal modo que aquele que era amado pode vir a ser amante e aquele que era amante pode vir a ser amado. Instabilidade e reversibilidade caracterizam as relações de poder que são relações que se dão entre sujeitos livres. Assim também ocorre na relação pedagógica. Sujeitos que desconhecem, buscam conhecer por meio de seus mestres que amam o conhecimento. Sujeitos que eram governados, buscam autonomia e governam-se. Sujeitos assujeitados que se tornam

efetivamente sujeitos que escolhem outras formas de governo. A Educação aposta na capacidade humana de reverter as relações, modificar os sujeitos e construir um mundo outro.

Segundo alguns alunos, o gosto ou o amor da professora pela Filosofia despertou neles curiosidade, interesse e gosto por aquilo que é exposto. Alguns elogiaram o gosto por dar aulas aliado ao conhecimento da tradição, isto é, o conhecimento da história da Filosofia por parte do professor e a capacidade de transmiti-la de modo a convidar os outros a se iniciarem no jogo filosófico.

A Satisfação em fazer aquilo que se faz é indispensável para que o aluno aprenda e a professora tem muita satisfação em ensinar. Tem muito conhecimento e uma didática incomparável.

A satisfação com que a prof. dava as aulas era cativante e despertava o meu interesse em estudar filosofia, sempre buscando novas perguntas, novas respostas e refletindo sobre a vida.

Ela demonstra paixão e domínio sobre o que ensina, deixando os alunos intrigados e curiosos a respeito da disciplina.

A Professora demonstrava prazer em ensinar e nos instigava a pensar.

Mas o que os alunos estão chamando de satisfação, vontade, paixão, gosto, prazer em ensinar? Seria a coerência entre o que se diz e o que se faz? Seria a convergência entre teoria e prática ou entre vida e conhecimento?

O mestre é o sedutor e traz o outro para seu domínio. Para os alunos se inquietarem, é necessário um mestre inquietado. Para os alunos se apaixonarem, é necessário um mestre apaixonado. Há uma relação de implicação entre mestre e aprendiz. Acredito que, nas aulas de Filosofia, temos algo que contribui ainda mais para a sedução acontecer, a palavra. Não há nada mais sedutor do que a palavra certa, na hora certa. Isso nos arrebatava, nos absolve, nos comove, nos conforta. Analisemos o que nos diz um dos alunos

A Prof^a. tem paixão pela vida, por ensinar e pela Filosofia. Ela apresenta a matéria de um jeito tão fascinante que é impossível não nos apaixonarmos perdidamente por Filosofia também.

O jeito fascinante de apresentar os conteúdos parece estar ligado à paixão pela vida e pela Filosofia, de tal modo que se apaixonam *perdidamente* pelo mestre e *também* pela Filosofia. O mestre que toma a Filosofia como um modo de vida vive de tal modo que percebe o mundo e as relações atravessados pela Filosofia. É um atravessamento que captura alguns alunos.

Aquele que gosta do que faz ou que o faz de modo apaixonado é tomado por aquilo que evoca. Aquilo que o mestre apresenta se exprime, inclusive, numa presença corporal que agita os demais corpos. Uma gestualidade da arte de ensinar que seduz o outro e o traz para junto de si. Esse mestre implicado não é o professor que privilegia o conhecimento, mas aquele que produz efeitos que se estendem ao longo da vida. Assim, um dos alunos declarou

Lembro-me perfeitamente da maneira que a professora empolgava e traduzia em gestos o que falava que motivava e transferia aquela empolgação com determinado assunto...
Tenho em mente cada palavra.

Foucault, no Curso dado ao Collège de France, *A Coragem da Verdade*, apresenta-nos a noção de parresía como a coragem da verdade. Uma espécie de coerência entre o conhecimento e a vida, entre o que se diz e o que se faz.

Segundo Foucault: “É preciso não apenas que essa verdade constitua efetivamente a opinião pessoal daquele que fala, mas também que ele a diga como sendo o que ele pensa, (e não) da boca para fora - e é nisso que será um parresiasta” (2011, p. 11). Só há parresiasta quando esse assume o risco, o duplo risco. Risco de se modificar e de modificar o outro.

A coincidência ou harmonia entre o que se diz e o que se faz ou entre o que se pensa e como se vive garante a exemplaridade. Isso conquista a escuta do discípulo que, vendo o movimento de luta na vida, também quer viver a verdadeira vida. Filosofia como luta, como verdadeira vida, como armadura para viver, como coragem de pensar diferente e enunciar a diferença, como coragem de ser outro.

Quando os alunos foram questionados a respeito da aplicação dos ensinamentos que obtiveram durante as aulas de Filosofia, nas decisões e/ou no relacionamento interpessoal diário, 60% responderam que recordam e/ou levam em consideração sempre ou frequentemente tais ensinamentos; 32% responderam que isso acontece ocasionalmente; e 8% responderam que raramente ou nunca. Isto é, 60% recordam e/ou levam em consideração sempre ou frequentemente os ensinamentos filosóficos na tomada de decisões diárias. Segundo eles, isso acontece porque, após as aulas de Filosofia, sentiam-se diferentes.

30. Nas decisões e/ou no seu relacionamento interpessoal diário, você recorda e/ou leva em consideração algum tipo de ensinamento que obteve durante as aulas de Filosofia com a Prof ^a Liliانا junto ao Fóton Pré-Vestibulares?	28. Após as aulas de Filosofia com a Prof ^a Liliانا ...		
	me sentia diferente	não percebia nenhuma diferença/não lembro	TOTAL
Nunca/Raramente	1	12	13
Ocasionalmente	35	15	50
Frequentemente	82	3	85
Sempre	10	0	10
TOTAL	128	30	158

Segundo a pesquisa, alunos que estão cursando uma universidade tendem a levar mais em consideração os ensinamentos obtidos nas aulas de Filosofia em suas decisões e/ou relacionamento interpessoal diário.

O que aconteceu naquele espaço do curso preparatório para o vestibular que permitiu que os alunos, no futuro, viessem a lembrar dos ensinamentos obtidos nas aulas de Filosofia no processo diário da tomada de decisão?

Importante observar que os alunos justificaram a lembrança em função do modo como se sentiam ao sair das aulas. Sentiam-se diferentes, saíam diferentes. Temos aqui um elemento fundamental que foi desprezado pela tradição que privilegiou o conhecimento e relegou o cuidado de si, as perturbações e os afetos. A concepção de conhecimento moderna excluiu os afetos, pois entendia que os afetos turvavam e falsificavam o conhecimento.

Se entendermos que a Filosofia não é conhecimento, mas um modo de vida que implica a vida, então teremos de recuperar a importância dos afetos. A constituição ética responde à constituição afetiva, uma espécie de compromisso entre os afetos que garantiria mais afetos e, por consequência, mais conhecimentos.

Como um ensino que se dá em um curso pré-vestibular com a finalidade apenas de aprovar no vestibular pode ensinar coisas que se carregam ao longo da vida? O ensino de Filosofia seria uma preparação para a vida? E ao nos preparar para viver não nos transformaria?

Talvez se estenda para além do vestibular, porque, em vez do ensino de esquemas, conceitos e problemas, o ensino tenha se dado por meio de exemplos, anedotas, maneiras de ser e de se conduzir.

O modo como a prof^a. dava aula me fazia ter vontade

de estudar, aprender e refletir sobre a filosofia e não apenas decorar os conteúdos para o vestibular.

Aprendi filosofia como uma disciplina a ser aplicada no dia a dia, e não como uma teoria mais a ser estudada apenas para o vestibular.

A satisfação com que a prof^a. dava as aula era cativante e despertava o meu interesse em estudar filosofia, sempre buscando novas perguntas, novas respostas e refletindo sobre a vida.

Outros professores aplicavam o conteúdo de uma maneira que não havia relação com a vida cotidiana, apenas focavam para o vestibular.

As declarações dos alunos contrariam os discursos que circulam sobre os cursos preparatórios para o vestibular. Um aluno diz que *quer aprender e refletir sobre a vida e não apenas decorar os conteúdos para o vestibular*; outro diz que aprendeu que *filosofia se aplica no dia a dia e que não é uma teoria mais a ser estudada para o vestibular*, outro afirma que *busca novas perguntas e respostas e reflete sobre a vida*. Aqui as falas são marcadas pelo elogio ao espaço filosófico que não fez das aulas de Filosofia um espaço de repetição da tradição, mas que permitiu experimentar outra forma de ensinar Filosofia.

Há ainda outro aluno que, ao justificar que sendo outro professor, aprenderia de modo diferente, diz que *outros professores aplicavam o conteúdo de uma maneira que não havia relação com a vida cotidiana, apenas focavam para o vestibular*. Com isso, ele indica que *focar para o vestibular sem estabelecer relação com a vida* não seria interessante. Ou seja, fizemos das aulas de Filosofia um espaço de reflexão e problematização sobre a vida que nada mais é do que o trabalho crítico do pensamento sobre si mesmo. “Problematizações através das quais o ser se apresenta como podendo e devendo ser pensado, e as *práticas* a partir das quais elas se formam” (FOUCAULT, 2012b, p. 194).

O espaço da sala de aula pode ser o espaço da problematização. Segundo Foucault, “o trabalho de reflexão filosófica e histórica é retomado no campo do trabalho do pensamento com a condição de que se compreenda a problematização não como um ajustamento de representações, mas como um trabalho de pensamento” (FOUCAULT, 2012b, p. 227).

Problematizar significa tentar compreender como o homem ocidental foi se constituindo e como chegamos a ser o que somos hoje. Foucault nos ensina

que a problematização não quer dizer a representação de um objeto preexistente, nem tampouco a criação pelo discurso de um objeto que não existe. É o conjunto das práticas discursivas ou não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento (seja sob a forma da reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política, etc.) (FOUCAULT, 2012b, p. 236).

O trabalho de problematização que, por vezes, ocorre na aula de Filosofia, caracteriza-se como um trabalho do pensamento. Trabalho de pensamento que resulta numa crítica e reflexão constante acerca daquilo que somos e vivemos. Tomo crítica aqui como uma atividade de dessujeição ou como insubmissão voluntária.

Alguns alunos manifestaram a importância da crítica exercida em sala de aula.

Com a professora tive aulas diferenciadas de filosofia, pois ela sempre esteve preocupada em contextualizar os conteúdos e também me ajudou a desenvolver uma maior criticidade sobre os fatos.

Com a professora aprendemos não só o conteúdo (muito bem) mas aprendemos a ser críticos na vida cotidiana. E a forma como ela se relaciona com a filosofia nos ajuda a aprender mais facilmente.

Pois ela nos instigou a ver a filosofia como algo que vai além de uma matéria de vestibular, sempre preocupada com o desenvolvimento do nosso senso crítico e nos lembrando de que não adianta apenas decorar.

Observamos que *criticidade, crítica na vida cotidiana, senso crítico que vai além de uma matéria de vestibular*, são elementos importantes que constituíram aquele espaço de modo a propiciar uma reflexão constante acerca daquilo que somos e vivemos. Esses resultados podem ser relacionados ao que Foucault menciona quando fala sobre o que é preciso fazer para passar da política à ética. Ele menciona que

O trabalho de um intelectual não é moldar a vontade política dos outros; é, através das análises que faz nos campos que são os seus, o de interrogar novamente as evidências e os postulados, sacudir os hábitos, as maneiras de fazer e de pensar, dissipar as familiaridades aceitas, retomar a avaliação das regras e das instituições e, a partir dessa nova problematização (na qual ele desempenha seu trabalho específico de intelectual), participar da formação de uma vontade política (na qual ele tem seu papel de cidadão a desempenhar) (FOUCAULT, 2012b, p. 243).

Segundo a pesquisa, 92 % dos alunos investigados, a partir das aulas, começaram a pensar em coisas que antes não haviam sido pensadas por eles e isso permitiu que eles pudessem se modificar.

A Professora ministrou as aulas sempre de forma que fazia com que eu pudesse parar e pensar sobre situações que eu vivo ou já tinha vivido no dia a dia. Me fez refletir de modo diferente.

(...) O jeito que a prof^a. ensina mostrando que ama fazer isso nos cativa e faz enxergarmos o mundo de uma forma diferente.

O ensino da Filosofia pode ser um ensino que, em vez de buscar as condições de possibilidade do conhecimento, busque as condições de possibilidade de transformação do sujeito. Uma Filosofia crítica que busque a transformação dos

sujeitos exige um mestre que busque a própria transformação, o próprio autoconhecimento.

A Filosofia como terapia ou cura da alma pressupõe o autoconhecimento que pressupõe uma relação entre mestre e discípulo. Pressupõe ainda harmonia na coerência entre o que se diz e o que se faz. Não se pode ser mestre sem equilibrar a vida com o *logos*, com o próprio viver.

A relação entre o mestre e o discípulo deve ser uma relação erótica. Uma relação que convida o outro a se iniciar no jogo do verdadeiro. Não de uma verdade absoluta, universal, mas de um querer dizer o verdadeiro. Essa experiência com a verdade acaba por ser a vivência de uma transformação. Toda relação erótica implica duplo risco: modificar a si mesmo e modificar o outro na intenção de gerar uma prática que nos assegure a felicidade. Assim, o ensino da Filosofia poderia ser pensado como um projeto ético-político da educação do humano.

O cuidado de si é, com efeito, algo que, como veremos, tem sempre necessidade de passar pela relação com um outro que é o mestre. Não se pode cuidar de si sem passar pelo mestre, não há cuidado de si sem a presença de um mestre. Porém, o que define a posição do mestre é que ele cuida do cuidado que aquele que ele guia pode ter de si mesmo (FOUCAULT, 2010a, p. 55).

No mundo antigo, os estoicos praticavam exercícios espirituais tais como: atenção, meditação, rememoração de benefícios, leitura, escrita, domínio de si, escuta, indiferença, contemplação. Entendiam que os exercícios os instrumentalizavam para aprender a viver, aprender a dialogar, a ler, a morrer. Podemos pensar na sala de aula como espaço de resistência que permite ao mestre desenvolver o potencial máximo dos seus alunos. Desenvolver a potência de cada um para viver significa abrir espaço para operar a modificação e transformação do sujeito. Segundo Hadot,

O discurso do professor de filosofia pode, ademais, tomar a forma de um exercício espiritual, à medida que esse discurso se apresente sob uma forma tal que o discípulo, do mesmo modo que o ouvinte, o leitor ou o interlocutor, possa progredir espiritualmente e transforme-se interiormente (HADOT, 2008, p. 21).

O discurso do mestre pode ser um exercício espiritual que permite a escuta de si e do outro, que permite repensar a própria vida, estar atento à sua própria conduta. Aqui inevitavelmente penso na consideração daqueles que entendem a

impossibilidade num curso preparatório para o vestibular de fazer Filosofia, pois ali temos apenas aulas expositivas sem espaço para a contra-argumentação.

Nossa tradição filosófica nos ensinou que fazer Filosofia era dialogar. Portanto, entendemos que onde não há diálogo, não há Filosofia. Entretanto, a percepção dos alunos é completamente diferente. Ao serem perguntados se, pelo fato de não haver diálogo nas aulas, não haveria pensamento filosófico, 92 % dizem ter ocorrido pensamento filosófico na medida em que se sentiam convidados a pensar de modo diferente do que pensavam antes.

Cabe lembrar ainda que Foucault nos falava sobre a importância da Filosofia estoíca que “instaura uma nova relação pedagógica, na qual o mestre/professor fala sem fazer perguntas, e o discípulo não responde: ele deve escutar e ficar em silêncio. Vê-se crescer a importância de uma cultura do silêncio” (FOUCAULT, 2014b, p. 278). O autor ainda nos lembra que

A escuta está ligada ao fato de que o discípulo não está sob o controle dos seus mestres, mas na postura daquele que recolhe o logos. Fica-se em silêncio durante a conferência. Reflete-se sobre ela mais tarde. Assim se define a arte de escutar a voz do mestre e a voz da razão em si (FOUCAULT, 2014b, p. 279).

Sabemos que aquilo que é dito e o modo como é dito em uma aula de Filosofia pode reverberar, deslocar, desacomodar, fazer pensar aquilo que ainda não havia pensado antes. E, esse pensar, mesmo não verbalizado, é um importante exercício de autoformação.

Esse exercício ocorre com frases ditas em aula, as quais algumas horas depois estão sendo compartilhados em redes sociais, com textos de difícil compreensão que são discutidos pelos alunos na internet, com palavras que, pensadas e (re) significadas, passam a fazer parte do mundo dos jovens e a constituir-los. Se, no espaço da aula, ocorre escuta, atenção, um repensar a vida, uma reinvenção de si mesmo, poderia então a aula de Filosofia ser um exercício filosófico que potencializa outras formas de subjetividade.

Por isso, mesmo não estabelecendo diálogo em aula, é possível uma espécie de diálogo interno do sujeito com ele mesmo. “O discípulo memoriza o que ele ouviu, convertendo as palavras de seus mestres em regras de conduta. O objetivo dessas técnicas é a subjetivação da verdade” (FOUCAULT, 2014b, p. 281).

Segundo Foucault, “trata-se (...) de armar o sujeito com uma verdade que ele não conhecia e que não residia nele; trata-se de fazer dessa verdade aprendida, memorizada, progressivamente colocada em aplicação, um quase sujeito que reina soberanamente em nós” (FOUCAULT, 2014b, p. 187).

Na relação pedagógica, o mestre é aquele que diz e o discípulo, escuta. “o discurso do mestre deve falar, explicar, persuadir; ele deve dar ao discípulo um código universal para toda sua vida; portanto, a verbalização se dá por parte do mestre e não do discípulo” (FOUCAULT, 2011b, p.157-158).

Mas isso não significa que o mestre seja o profeta que diz aquilo que o outro deve fazer. O mestre não prescreve; o mestre, ao falar, promove, naquele que escuta, um processo de problematização sobre si mesmo, que deve se estender para além do espaço da sala de aula, que deve se estender por toda a vida ainda que ele seja sempre um elo circunstancial. Assim nos diz Foucault, “o elo com o mestre é sempre circunstancial ou, em todo caso, provisório. (...) Coloca-se sob a direção de um mestre por um certo período da vida para um dia ser capaz de se comportar de maneira autônoma e não precisar mais de conselho” (2011b, p. 158).

Fazer do ensino da Filosofia um novo lugar de experiências⁶⁵ parece ser uma forma de criar, recriar, resistir. Resistir por meio de uma nova prática filosófica é a possibilidade de fazer do ensino da Filosofia o lugar da ruptura, do deslocamento, do movimento sobre si e sobre a própria vida. Essa volta sobre si mesmo pode ter início nas aulas de Filosofia quando essas se constituírem nesse espaço de resistência, porém deve ultrapassá-las. Ultrapassá-las no sentido de se estenderem por toda a vida já que a transformação de si jamais é definitiva.

O ensino da Filosofia vai muito além do conhecimento de uma dada cultura quando se transforma numa forma de vida, que transforma as relações humanas e nos instrumentaliza para viver. Talvez isso explique o fato de os alunos que estão cursando uma universidade levarem mais em consideração os ensinamentos filosóficos. Pois, os ensinamentos filosóficos apesar de terem sido circunstanciais, se tornaram experiências dessujeitantes que deram condição de possibilidade para constituírem novos sujeitos. Foucault entende que não é o sujeito a condição de possibilidade de uma experiência, mas o contrário, que “é a experiência, que é a

⁶⁵ Tomo aqui o conceito de *experiência* no sentido foucaultiano como “a correlação, em uma cultura, entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade” (FOUCAULT, 2012b, p. 188).

racionalização de um processo ele mesmo provisório, que redundava em um sujeito, ou melhor, em sujeitos” (2012b, p. 256).

Se pensarmos os espaços das aulas de Filosofia no curso preparatório para o vestibular como um espaço de extravasamento de possibilidades de experiências que abrem espaço para criar subjetividades ativas, estaremos passando da passividade à atividade.

Essa questão da passividade e da atividade é fundamental para pensarmos nosso lugar de mestres. Todo mestre sempre espera que seus alunos consigam abandonar a condição de ouvintes (passivos) e possam conquistar autonomia intelectual, a fim de pensarem por si mesmos.

Na Grécia Antiga, havia todo um código de ética que definia as relações sexuais. Por isso, um jovem sempre deveria ser iniciado por alguém mais velho. Esse sujeito mais velho não iniciava o jovem apenas no jogo da conquista, mas o iniciava eticamente. Mas homens sempre deveriam ser ativos, enquanto as mulheres e escravos passivos. Por isso, se um cidadão se relacionasse com um escravo não teria problema, pois o escravo seria sempre passivo e o cidadão ativo. Há na cultura grega clássica uma recusa à passividade e valorização da atividade. Aqui é importante lembrar-se da relação de Sócrates e Alcibíades, uma relação erótica entre mestre e aprendiz.

O vocabulário político e erótico de Alcibíades evidencia uma ambivalência. Quando ele era adolescente, Alcibíades era desejável, e uma multidão de admiradores se formava à sua volta; mas, agora que sua barba cresce, ele vê seus suspirantes desaparecerem. No tempo do esplendor, ele os tinha rejeitado a todos, porque queria ser dominante, e não dominado. Ele recusava-se deixar dominar quando era jovem, mas, agora, quer dominar os outros. É nesse momento que Sócrates aparece e consegue aquilo em que os outros fracassaram: ele vai forçar Alcibíades a se submeter, mas de uma maneira diferente. Alcibíades e Sócrates fazem um pacto: Alcibíades se submeterá ao seu apaixonado, Sócrates, no sentido não de uma submissão física, mas de uma submissão espiritual. A ambição política e o amor filosófico encontram seu ponto de junção no “cuidado de si” (FOUCAULT, 2014b, p. 271-272).

Alcibíades, ao fazer um pacto com Sócrates, aceita se submeter a ele. Aceita receber os ensinamentos de Sócrates, pois sabe que esse tem muito a lhe oferecer. Sócrates também parece ver para além das aparências. Se os outros cidadãos já não o olham em função do seu envelhecimento, Sócrates reconhece em Alcibíades alguém capaz de amar. Nessa relação, o mestre é quem domina, ensina, pois é ele que detém o saber. Saber que é poder. Pois se Alcibíades aceita ser dominado é

porque reconhece que Sócrates sabe e que, porque sabe, domina. Mas até quando Alcibíades deverá ser dominado por Sócrates?

Num dado momento, Sócrates declara seu amor por Alcibíades quando reconhece que “Alcibíades não pode mais ser o amado: ele deve tornar-se amante. Ele deve assumir uma participação ativa no jogo da política e no jogo do amor” (FOUCAULT, 2014b, p. 271). Mais importante do que ser amado é amar. Aquele que ama se move, sente, se transforma, se torna melhor, é ativo no jogo do amor.

Ao sermos mestres, estamos na condição de Sócrates, daquele que domina porque possui o saber. Mas assim como Sócrates, queremos que essa passividade se torne atividade, queremos que, de ouvintes, nossos alunos passem a ser portadores do *logos*, da palavra. Queremos que abandonem a condição de amados e passem a ser amantes. O modo de ser mestre para além de ser professor, abre possibilidades para pensar num modo outro de dizer a verdade, o *professor-parresiasta*.

Evidentemente, nesse curso preparatório para o vestibular, não há um mestre parresiasta tal qual Sócrates, mas também não há um técnico. Este *Entre-dizer*, do técnico-parresiasta ou professor-parresiasta, parece ter dado lugar a outra possibilidade de pensar o ensino da Filosofia contemporaneamente. Possibilidade de pensar numa prática filosófica que depende muito mais da relação que se estabelece entre mestre e discípulo e entre mestre e Filosofia do que o lugar propriamente dito. Evidentemente, que precisamos do espaço institucional para que esse dizer seja reconhecido como verdadeiro, mas mais importante do que esse espaço são as relações que vamos constituindo e o modo como vamos fazendo de tal forma que a Filosofia seja um modo de vida.

CAPÍTULO IV – PROFESSOR-PARRESIASTA: MODALIDADE INTERMEDIÁRIA DO DIZER-A-VERDADE

A *parrhesía* (a *libertas*, o franco falar) é essa forma essencial-e é desse modo que resumirei o que pretendia dizer-lhes sobre a *parrhesía*- à palavra do diretor: palavra livre, desvencilhada de regras, liberada de procedimentos retóricos na medida em que, de um lado, deve certamente adaptar-se à situação, à ocasião, às particularidades do ouvinte; mas, sobretudo e fundamentalmente, é uma palavra que, do lado de quem a pronuncia, vale como comprometimento, vale como elo, constitui um certo pacto entre o sujeito da enunciação e o sujeito da conduta (FOUCAULT, 2010a, p. 365).

Neste capítulo, pretendo apresentar as quatro modalidades do dizer-a-verdade, segundo Michel Foucault. Pretendo ainda, apresentar um modo intermediário do dizer-a-verdade que misturaria o dizer-a-verdade do técnico com o dizer-a-verdade do parresiasta fazendo emergir daí o *professor-parresiasta* ou o *técnico-parresiasta* que seria o professor que, apesar de ter o ofício de professor, promove um espaço para os sujeitos ocuparem-se com eles mesmos e esse ocupar produz novas maneiras de ser e se constituir.

4.1 Professor-Parresiasta: *Entre-Dizer*

O cuidado socrático de si aparece no *Alcibíades* que vai nos conduzir ao cuidado e à contemplação da alma. No *Laques*, a noção de cuidado nos conduz a pensar em outras formas de vida, uma espécie de arte de viver encontrada no cinismo. Esses dois diálogos platônicos são fundamentais para pensarmos numa estética da existência. Foucault, no seu último curso, *A Coragem da Verdade*, tenta nos mostrar “como pela emergência e pela fundação da *parresia*⁶⁶ socrática, a existência (*bíos*) foi constituída no pensamento grego como um objeto estético, como objeto de elaboração e de percepção estética: o *bíos* como uma obra bela” (2014a, p. 141).

Sócrates era o parresiasta, dizia o que pensava, tinha a coragem da verdade, assumia o risco de enunciar o verdadeiro sem ocultar nada. O risco assumido pelo

⁶⁶ Foucault, no seu Curso *A Coragem da Verdade*, apresenta-nos a noção de *parresía*. “A palavra *parresía* é atestada pela primeira vez nos textos de Eurípedes. E aí o termo de *parresía* aparecia como designando o direito de falar, o direito de tomar publicamente a palavra, de dizer a sua palavra, de certo modo, para exprimir sua opinião numa ordem de coisas que interessam à cidade. Dizer a sua palavra sobre os assuntos da cidade. É esse direito que é designado pela palavra *parresía*” (2014a, p. 31).

parresiasta ao dizer-a-verdade é de ser odiado, hostilizado ou morto em função da verdade que diz. Mas, como nos diz Foucault,

é preciso não apenas que essa verdade constitua efetivamente a opinião pessoal daquele que fala, mas também que ele a diga como sendo o que ele pensa, [e não] da boca para fora- e é nisso que será um parresiasta. O parresiasta dá a sua opinião, diz o que pensa, ele próprio de certo modo assina embaixo da verdade que enuncia, liga-se a essa verdade, e se obriga, por conseguinte, a ela e por ela (2014a, p. 11).

O parresiasta é aquele que apresenta uma coerência entre aquilo que diz e aquilo que faz e é exatamente essa coerência que faz com que o discípulo se alie a ele. Esse franco falar tem por objetivo o cuidado, tem por objetivo a vida. Dizer a verdade pressupõe um exercício, uma prática de análise e questionamento do modo de vida. Dizer a verdade e ter a coragem de viver de acordo com essa verdade faz da vida uma bela obra, uma obra de arte.

Este dizer-a-verdade assume quatro modalidades, segundo Foucault: o Profeta, o Sábio, o Professor (Técnico) e o Parresiasta. O profeta é aquele que diz a verdade em nome de outro, em geral, em nome de uma divindade. O profeta é aquele que desvela, revela, mostra aos homens aquilo que eles por si mesmos jamais saberiam por estar oculto.

O profeta é, evidentemente, como o parresiasta, é claro, alguém que diz a verdade. Mas creio que o que caracteriza fundamentalmente o dizer-a-verdade do profeta, sua veridicção, é que o profeta se situa em postura de meditação. O profeta, por definição, não fala em seu nome (FOUCAULT, 2014a, p. 15).

Diferente do profeta, o sábio é aquele que fala em nome próprio e não tem nenhuma obrigação de falar ou manifestar sua sabedoria. Assim,

o sábio mantém sua sabedoria num retiro, ou pelo menos numa reserva que é essencial. No fundo, o sábio é sábio em e para si, e não precisa falar. Ele não é obrigado a falar, nada o obriga a distribuir sua sabedoria, a ensiná-la ou a manifestá-la. É o que explica, por assim dizer, que o sábio seja estruturalmente silencioso (FOUCAULT, 2014a, p. 17).

O professor ou técnico é aquele que tem obrigação de falar, a obrigação de ensinar e transmitir aos outros aquilo que conhece.

Nessa ideia daquele que possui um saber de *tékhnē*, que o recebeu e vai transmiti-lo, encontramos esse princípio de uma obrigação de falar, que não encontramos no sábio, mas que encontramos no parresiasta. Porém, esse professor, esse homem de *tékhnē*, do *know-how* e do ensino, nessa transmissão do saber, nesse dizer-a-verdade que ele mesmo recebeu e vai

transmitir, vemos que não assume nenhum risco- e é isso que faz sua diferença em relação ao parresiasta. Todo mundo sabe, e eu em primeiro lugar, que ninguém precisa ser corajoso para ensinar. Ao contrário, quem ensina estabelece, ou ao menos espera, ou às vezes deseja estabelecer entre si e aquele ou aqueles que o escutam um vínculo, vínculo esse que é o do saber comum, da herança, da tradição, vínculo que pode ser também o do reconhecimento pessoal ou da amizade (FOUCAULT, 2014a, p. 24).

Assim, “profecia, sabedoria, ensino, parresía, são, ao meu ver, quatro modos de veridicção que, [primeiro], implicam personagens diferentes; segundo, requerem modos de palavras diferentes; e terceiro, referem-se a domínios diferentes (destino, ser, *tékne*, *éthos*)” (FOUCAULT, 2014a, p. 25).

Domínios diferentes, palavras diferentes, personagens diferentes, isto é, professor e parresiasta jamais coincidem. Por isso, que se

a filosofia se torna um ofício de professor, a vida filosófica desaparece nesse momento. A não ser que se queira recomeçar essa história da vida filosófica, do heroísmo filosófico, precisamente na mesma época, mas de uma forma totalmente diferente, uma forma deslocada. O heroísmo filosófico, a ética filosófica não vão mais encontrar lugar na própria prática da filosofia, que se tornou ofício de ensino, mas nesta outra forma de vida filosófica, deslocada e transformada, [ou seja,] no campo político: a vida revolucionária (FOUCAULT, 2014a, p. 187).

O parresiasta não pode ser o professor, não pode ser aquele que ensina uma tradição ou uma técnica. O parresiasta assume o risco do franco falar, falar que coloca em risco sua própria vida. Assim, o parresiasta se coloca no jogo parresiástico, isto é, estabelece um pacto com seu ouvinte que também aceita o risco de se converter ou transformar.

O professor não assume risco e se vincula aos seus alunos por meio do dizer. Ou seja, o dizer ou apresentar uma tradição é a condição de possibilidade da relação entre professor e aluno. Assim, talvez não seja possível pensar o ensino da Filosofia no curso preparatório como uma forma de vida tal qual faz o parresiasta.

Por outro lado, não ensino apenas uma tradição, pois me comprometo com um processo de subjetivação através das técnicas de si. Por essas técnicas, que extrapolam os dispositivos de governamentalidade, assumo o risco de me transformar e transformar o outro. Por isso, talvez tenhamos que pensar numa categoria intermediária entre o parresiasta e o professor (técnico) para compreender o que é possível construir num curso preparatório para o vestibular.

O modo de vida é condição de possibilidade da existência do parresiasta. Antes de falar francamente, há que se viver de modo verdadeiro. A vida do

parresiasta é a manifestação da verdade na medida em que a articulação da maneira de viver e a enunciação da verdade devem estar orientadas para o cuidado de si. Mas o que é a verdadeira vida?

No ocidente, os antigos admitiam que uma prática filosófica era um modo de vida, um exercício do viver e não um discurso sobre a vida.

Para os antigos, se é filósofo não em função da originalidade ou da abundância do discurso filosófico que se inventou ou desenvolveu, mas em função da maneira pela qual se vive. Trata-se, antes de tudo, de tornar-se melhor. E o discurso só é filosófico quando se transforma em modo de vida (HADOT, 2008, p. 250).

A Filosofia ocidental, pouco a pouco, eliminou o discurso de uma Filosofia como um modo de vida. O ápice do distanciamento da Filosofia como modo de vida se deu na modernidade com René Descartes que separou o mundo da vida do mundo científico. Agora, a ciência passaria a deter o conhecimento e, por consequência, a verdade. “A questão da vida filosófica não cessou de aparecer como uma sombra, cada vez mais inútil, da prática filosófica. Essa negligência da vida filosófica possibilitou que a relação com a verdade não pudesse mais se validar e se manifestar agora a não ser na forma do saber científico” (FOUCAULT, 2014a, p. 208).

Por compreender que a verdade independia da vida, passamos a compreender o discurso filosófico como o portador da verdade. Esse discurso⁶⁷ não tinha como condição necessária a coerência com a vida daquele que o enunciava. Esse legado cartesiano permitiu que a Filosofia ocidental negligenciasse o problema da verdadeira vida.

O papel do ensino da Filosofia, por consequência, passou a ser instrumental: apresentar filósofos, ler e compreender textos complexos, argumentar, reconhecer problemas filosóficos, etc. O professor, ao apresentar a tradição filosófica, não precisa dizer a verdade, não precisa ter coragem, não precisa possibilitar aos alunos uma experiência de si, não precisa se transformar e nem permitir aos alunos que se transformem. Não precisa fazer esses movimentos, se entende que este é seu papel de acordo com as demandas institucionais.

⁶⁷ Uso o termo “discurso” no sentido mais usual, isto é, como exposição metódica de um conteúdo e não no sentido foucaultiano como um conjunto de enunciados que podem pertencer a campos diferentes, mas que obedecem, apesar de tudo, às regras de funcionamento comuns.

Entretanto, nunca consegui pensar o ensino da Filosofia como transmissão de conteúdos ou de pensadores de uma determinada tradição, mesmo estando dentro de um curso preparatório para o vestibular. Alguns professores, em alguns espaços, constituem-me como *professor-parresiasta*⁶⁸ que apesar de ter o ofício de professor e apresentar os conteúdos e problemas da tradição filosófica ocidental, promovem um espaço para os alunos ocuparem-se com eles mesmos e produzirem novas maneiras de ser.

Como técnica ou professora, eu tenho o dever de palavra, o dever de transmitir o conhecimento de uma tradição que me foi ensinada. Entretanto, esse dizer a verdade não se coloca nesse espaço como uma técnica ou profissão, mas se coloca como uma maneira de fazer e dizer que assume o risco de provocar o ódio, o amor ou a dilaceração. Assume o risco da dilaceração ao manifestar a verdade do que é. Tal verdade se apresenta e se manifesta pelo testemunho de sua vida, vida outra; vida outra na própria vida. Mas será possível pensar numa categoria intermediária entre o técnico e o parresiasta? Será possível pensar numa nova modalidade do dizer-a-verdade?

Este novo modo de dizer-a-verdade parece relacionar ou deslocar temas incompatíveis, como parecem ser incompatíveis as formas de verificação do técnico e do parresiasta. Um dizer-a-verdade que não aposte na continuidade, nem em uma contraposição, como momentos separados, pode ser um dos elementos configurador de um campo discursivo, mas também pode ser responsável por imprimir uma dinâmica transformadora na medida em que expõe uma nova potência ou contraconduta estratégica.

Para Foucault, a diferença⁶⁹ constitui a tentativa permanente de rompimento com o presente, a qual pode se dar pelos deslocamentos, descentramentos, desconstruções. Isto é, criar nova tensão de possibilidades a partir das

⁶⁸ Categoria criada por mim a fim de designar o modo intermediário do dizer a verdade.

⁶⁹ “O tema da diferença encontra-se muito presente na filosofia francesa, particularmente a partir de 1945: assim, nós o reencontramos em contemporâneos de Foucault (por exemplo, Merleau-Ponty, Deleuze ou Derrida). Porém, o pensamento foucaultiano da diferença se distingue dos outros em ao menos dois pontos: ele não deve nada ao pensamento heideggeriano da diferença ontológica, na medida em que não é só imanente em absoluto, mas decididamente afirmativo, positivo, produtivo; ele chega, nos últimos anos do trabalho de Foucault, a caracterizar o que o filósofo chama de “uma ontologia crítica de nós mesmos”, ou seja, não é só o trabalho de análise de todas as determinações históricas que nos fazem ser o que somos, mas também é a tentativa permanente relançada de rompimento desse “presente” (porque Foucault o define como “um acontecimento”) e de abertura à dimensão que constitui a atualidade, com o objetivo de instaurar uma “reflexão sobre o *hoje* como diferença na história” (REVEL, 2011, p. 34-35).

descontinuidades. Desse ponto de vista, a aplicação do conceito de descontinuidade poderia oferecer

um percurso que não se deveria considerar como linear e unitário, nem, em contraposição, como uma sucessão de momentos separados e autônomos, estranhos-e mesmo contraditórios-entre si, mas como um único momento de pesquisa cujo motor interno seria a reproblemática incessante dos conceitos e dos paradigmas e a reformulação das questões. Parece que esse “movimento do pensamento” seria, então, a garantia de que nunca mais a pesquisa precisaria ceder à reintegração na ordem do discurso e nos dispositivos de saber/poder dos quais ela produziu tão brilhantemente a análise: em suma, um trabalho cuja descontinuidade interna seria tanto o fecho da coerência quanto o código da resistência (REVEL, 2011, p. 40).

Contemporaneamente, encontramos outras formas de enunciar a verdade, por isso pensar num novo lugar que não o de técnico e nem de parresiasta parece ser um novo modo de construção do dizer- a -verdade que relativize e (re) problematize as posições estabelecidas a fim de pensar em uma condição de resistência específica.

Foucault nos apresenta o dizer-a-verdade do técnico e o dizer-a-verdade do parresiasta como dois modos distintos de veridicção. Isso poderia impedir de pensarmos numa categoria intermediária em que esses dois modos correspondam a um outro modo. Entretanto, Foucault no seu Curso *A Coragem da Verdade* assume que

Acontece- e acontecerá com muita frequência, com maior frequência que o inverso- de esses modos de veridicção serem combinados uns com os outros e encontrados em formas de discurso, em tipos institucionais, em personagens sociais que misturam os modos de veridicção uns com os outros (FOUCAULT, 2014a, p. 26).

Foucault nos apresenta Sócrates como aquele que compõe elementos da profecia, sabedoria, ensino e parresía. Com a figura de Sócrates, vemos o objetivo da parresía como o cuidado da alma e o cuidado da vida. Nos dois diferentes diálogos de Platão, *Alcibíades* e *Laques*, vemos se constituir duas linhas de divergência, de um lado o platonismo e de outro o cinismo⁷⁰.

De um lado, “o *Alcibíades* fundava, a partir do cuidado de si, através da alma e da contemplação da alma por si mesma, o princípio de outro mundo, e assinalava

⁷⁰ “Ao colocar a questão das relações entre cuidado de si e coragem da verdade, parece que platonismo e cinismo representam duas grandes formas que se deparam e que deram lugar cada uma a uma genealogia diferente: de um lado, a *psykhé*, o conhecimento de si, o trabalho de purificação, o acesso a outro mundo; do outro lado, o *bíos*, a provação de si mesmo, a redução à animalidade, o combate neste mundo contra o mundo” (FOUCAULT, 2014a, p. 298).

a origem de metafísica ocidental” (2014a, p. 216); de outro, no *Laques*, “o cuidado de si leva à questão não de saber o que é, em sua realidade e em sua verdade, esse ser de que devo me ocupar, mas de saber o que deve ser esse cuidado de si e o que deve ser uma vida que pretende cuidar de si” (2014a, p. 216). Temos aqui a ligação do princípio do cuidado de si e a exigência da coragem da verdade, duas linhas divergentes que não são estranhas uma à outra.

O cinismo se apresenta como uma forma de parresía que entende que cuidar de si implica estudar as coisas úteis para a vida. “Logo, se quisermos cuidar de nós mesmos, não é a ordem cósmica, não são as coisas do mundo, não são a gramática, a matemática ou a música que é preciso estudar, mas as coisas imediatamente úteis para a vida, isto é, para o cuidado de si mesmo”(FOUCAULT, 2014a, p. 210).

A dificuldade aqui é pensar como, em um curso preparatório para o vestibular, podemos ensinar, estudar ou aprender coisas úteis para a vida que contrariem aquilo que o senso comum entende por utilidade e contrariem a própria lógica do curso preparatório. Para jovens vestibulandos, útil é aquilo que pode ser trabalhado em aula e que se converte em acertos na prova. Útil é tudo aquilo que pode garantir seu ingresso ao ensino superior. Evidentemente que é útil passar no vestibular em um determinado momento da vida, entretanto, a questão da utilidade pode assumir diferentes perspectivas. Assumo aqui uma dupla clivagem da utilidade: entendo que uma boa aula acerca da tradição filosófica pode contribuir para o ingresso de jovens ao ensino superior, assim como entendo que útil é tudo aquilo que nos ajuda a viver. O *professor-parresiasta* está neste lugar de técnico e enquanto técnico ensina algumas coisas que podem ser aprendidas e demonstradas numa avaliação institucional e está no lugar do parresiasta que por meio do exercício da verdade sobre si convida o outro a se exercitar no jogo da verdade.

Por isso, se nesse lugar, a atividade filosófica puder se constituir para além daquilo que se ensina e se aprende, nesse estudo das coisas úteis para a vida, então teremos o *professor-parresiasta* que pode ser útil ao exercício de uma prática ética que produza um novo *ethos*. Um novo *ethos*, novas práticas e, por consequência, novos sujeitos com outras formas de vida, com vidas outras.

A Filosofia, enquanto uma escolha de vida, uma opção existencial, precisa ser partilhada. Por isso, pensamos sempre o ensino da Filosofia dentro de um grupo, comunidade ou instituição. Não há filosofia na solidão, mas somente na relação com

outro diferente de mim que me olha e que é a ocasião para que eu me transforme. Sendo assim, estar dentro de uma instituição parece ser uma das condições para esse dizer verdadeiro.

Ainda que encontremos uma série de interdições, regras, leis que inviabilizem o exercício de crítica e autonomia dentro dessas instituições, é dentro delas que ensinamos Filosofia. Temos aqui um paradoxo: só podemos ensinar dentro de uma instituição que nos permite dizer o verdadeiro, mas ao mesmo tempo, a instituição é um empecilho para o exercício filosófico. Por isso, queremos encontrar formas de resistir dentro destas instituições.

Segundo Foucault,

Há sempre possibilidade de transformar as coisas. [...] Se não houvesse resistência, não haveria relações de poder. Porque tudo seria simplesmente uma questão de obediência. Do instante em que o indivíduo está em situação de não fazer o que ele quer, ele deve utilizar relações de poder. A resistência vem, então, em primeiro lugar, e ela fica superior a todas as forças do processo; ela obriga, sob seu efeito, as relações de poder a mudar (FOUCAULT, 2014b, p. 256-257).

Foucault ainda nos diz que resistir “não é unicamente uma negação: ela é um processo de criação; criar e recriar, transformar a situação, participar ativamente do processo” (FOUCAULT, 2014b, p. 257). Resistir não é reagir, mas criar outras formas de vida. Pensando assim, podemos pensar que ensinar Filosofia em um curso preparatório para o vestibular pode ser uma forma de resistir na medida em que cria outras formas de agenciamentos ou governos possíveis.

A atitude filosófica de resistência pressupõe estarmos atentos ao presente de tal modo a problematizar a nós mesmos como sujeitos pertencentes a esse tempo. O conceito de cuidado de si apresentado por Foucault pode servir para pensarmos o ensino da Filosofia como o espaço de resistência. Isto é, pensar nosso lugar como professor de Filosofia de outro modo: não mais como aquele que detém o conhecimento e o transmite, mas como mestres do cuidado. Mestres que, por meio de uma prática de liberdade, abrem espaço para que os alunos ao cuidarem de si, governem-se.

O cuidado de si exige o cuidado com o dizer-a-verdade que é dizer que a verdadeira vida é uma vida outra. “Só pode haver verdadeira vida como vida outra, e é do ponto de vista dessa vida outra que vai se fazer aparecer a vida comum das pessoas comuns como sendo precisamente outra que não a verdadeira”

(FOUCAULT, 2014a, p. 277). O dizer-a-verdade, a manifestação da verdade pelos cínicos não se dirige a alguns indivíduos, mas a todos os homens. Além do mais, este dizer-a-verdade não quer simplesmente dizer, mas

tem por objetivo final, mostrar que o mundo só poderá alcançar sua verdade, só poderá se transfigurar e se tornar outro para alcançar o que ele é em sua verdade à custa de uma mudança, de uma alteração completa, a mudança e a alteração completa na relação que temos conosco. E é nesse retorno de si a si, é nesse cuidado de si que se encontra o princípio da passagem para esse mundo outro prometido pelo cinismo (FOUCAULT, 2014a, p. 278).

O cinismo entende que a verdadeira vida será alcançada se antes houver este retorno de si a si como uma espécie de decifração da verdade. O cuidado de si aqui assume o compromisso com um mundo outro marcado pela alteridade.

Quando nós, professores, ultrapassamos nossa atividade técnica e temos “a coragem de dizer a verdade a quem queremos ajudar e dirigir na formação ética de si mesmo” ou temos “a coragem de manifestar em relação a contra tudo a verdade sobre si mesmo, de nos mostrar tal como somos” (FOUCAULT, 2014a, p. 298), estamos agindo como os cínicos que tinham a coragem da verdade. Ao agir como cínicos, estaremos estabelecendo relações com a *bíos*, com o corpo e as paixões, isto é, com as práticas que

se arraigam numa atitude fundamental que é a preocupação consigo mesmo, o cuidado de si; e têm por finalidade constituir um *ethos*, uma maneira de ser e de fazer, uma maneira de se conduzir, que correspondem a certos princípios racionais e fundam o exercício da liberdade entendida como independência; o estudo das práticas de si é portanto o estudo das formas concretas, prescrições e técnicas adquiridas pelo cuidado de si em seu papel etopoiético (FOUCAULT, 2014a, p. 297).

Mais do que estabelecer relações com as práticas, estaremos sacudindo hábitos, convenções, instituições e fazendo do espaço da sala de aula um novo espaço de experiência. Um espaço de trabalho no qual nos comprometemos com uma vida filosófica militante, isto é, uma resistência combativa ao modo de vida que o gênero humano em geral compartilha. Conforme Foucault,

Seria a ideia de uma militância de certo modo em meio aberto, isto é, uma militância que se dirige a absolutamente todo mundo, uma militância que não exige justamente uma educação (uma *paideía*), mas que recorre a meios violentos e drásticos, não tanto para formar as pessoas e lhes ensinar, quanto para sacudi-las e convertê-las, convertê-las bruscamente (2014a, p. 251).

Foucault nos fala da *bios philosophikos* como resistência combativa que se dirige não a alguns, mas a todos os homens porque não pretende mudar alguns e conduzi-los a uma vida feliz, mas mudar a vida em favor de um mundo outro. O cinismo “colocou essa alteridade da vida outra, não simplesmente como escolha de uma vida diferente, feliz e soberana, mas como a prática de uma combatividade no horizonte do qual há um mundo outro” (FOUCAULT, 2014a, p. 253). O cínico é aquele que transpôs os temas e problemas filosóficos em favor da afirmação da vida filosófica como militância. Vida filosófica que opta pela liberdade e pela verdade. Verdade que é expressa por meio do dizer-a-verdade bem como por meio dos fatos. Essa prática da verdade

tem por objetivo final, mostrar que o mundo só poderá alcançar sua verdade, só poderá se transfigurar e se tornar outro para alcançar o que ele é em sua verdade à custa de uma mudança, de uma alteração completa, a mudança e a alteração completa na relação que temos conosco. E é nesse retorno de si a si, é nesse cuidado de si que se encontra o princípio da passagem para esse mundo outro prometido pelo cinismo (FOUCAULT, 2014a, p. 278).

A mudança e alteração na relação que temos conosco e, por consequência, com os outros é obtida por meio de uma *tékhnē* que se aplica à própria vida. Uma técnica que se aplica à própria vida “é precisamente uma certa relação de si para consigo, relação que é o coroamento, a completude e a recompensa de uma vida vivida como prova” (2010a, p. 403). A relação consigo enquanto cuidado de si fundamenta o modo de ser e de viver que nos habilita a viver cada vez melhor nossa juventude, velhice e mortalidade na medida em que somos capazes de viver aquilo que verdadeiramente queremos viver. Estabelecemos conosco a melhor relação possível e ao estabelecer uma relação de verdade conosco, somos o testemunho de uma vida de verdade. Verdade que atrai, que sacode os hábitos, que por vezes, escandaliza, mas que convida os outros a aventurarem-se e a constituírem vidas outras que contrariem a normatividade em nome da verdade.

O *professor-parresiasta* se aproxima desta técnica que se aplica à vida. Por isso, para além das técnicas específicas desenvolvidas numa aula de Filosofia como leitura, escrita, interpretação, compreensão, o *professor-parresiasta* atrai pela verdade da sua vida e faz com que aquele que é atraído por ele busque sua verdade. Não se trata de buscar ou encontrar uma verdade essencial que estava escondida no sujeito, mas de “dotar o sujeito de uma verdade que ele não conhecia

e que não residia nele; trata-se de fazer dessa verdade aprendida, memorizada, progressivamente aplicada, um quase–sujeito que reina soberanamente em nós” (2010a, p. 451).

Dotar o sujeito de uma verdade que ele não conhecia e que não residia nele por meio de um modo intermediário do dizer-a-verdade que misturaria o dizer-a-verdade do técnico com o dizer-a-verdade do parresiasta produz novos sujeitos e modifica as relações estabelecidas numa aula de Filosofia. Essa modificação permite que alguns sujeitos tenham a coragem de encontrar outras formas de ser e se constituir assim como construir outros modos de vida para além do estabelecido como forma de resistência.

4.2 Resistência ao Governo Político

O exercício do poder, entendendo poder não como uma estrutura ou instituição, mas como uma “situação estratégica complexa numa sociedade determinada”,⁷¹ é um modo de ação de uns sobre os outros. Esta relação de poder é sempre a ação de uns sobre a ação de outros a qual tem como pressuposto a liberdade. Afinal, “o poder só se exerce sobre ‘sujeitos livres’ e enquanto são ‘livres’- entendamos por isso sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidade em que várias condutas, várias reações e diversos modos de comportamento podem apresentar-se” (FOUCAULT, 2014b, p. 134). Portanto, onde há poder, há um campo de possibilidades de resistências, insubmissões, revoltas e confrontos que existem no campo de lutas do campo estratégico das relações de poder. Assim nos diz Foucault,

[...] no cerne das relações de poder e como condição permanente de sua existência, há uma “insubmissão” e liberdades essencialmente renitentes, não há relação de poder sem resistência, sem escapatória ou fuga, sem reviravolta eventual; toda relação de poder implica, pois, pelo menos de maneira virtual, uma estratégia de luta, sem que por isso elas cheguem a se sobrepor, a perder sua especificidade e, finalmente, a confundir-se (FOUCAULT, 2014b, p. 138).

As insubmissões, as resistências, as estratégias aparecem como condição de possibilidade das relações de poder. Isto é, exatamente porque somos livres é que estabelecemos relações com os outros e os governamos assim como somos

⁷¹ FOUCAULT, M. História da Sexualidade I: a vontade de saber, p. 103.

governados por eles. Esta dupla situação nos indica que sempre nos colocamos numa relação que é instável, passível de ser modificada e, portanto, reversível.

Geralmente pensamos 'resistência' como uma espécie de reação, efeito, resposta ou negação. Entretanto, a resistência exige que as relações de poder mudem. Dizer isso não significa afirmar que a resistência é anterior ao poder que ela enfrenta, mas afirmar que ela é uma espécie de força coextensiva que se opõe a outra dentro de um campo estratégico de lutas permitindo transformar as coisas. Afinal, a resistência é como o poder. "Tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele" (FOUCAULT, 1979, p. 241).

A resistência enquanto estratégia produz deslocamentos, mudanças e é capaz de modificar as relações. Relações de poder se modificam por meio da luta, do enfrentamento, do trabalho crítico do pensamento que recoloca em questão a forma da racionalidade com a qual se depara. "Uma crítica não consiste em dizer que as coisas não são bem como são. Ela consiste em ver em que tipos de evidências, de familiaridades, de modos de pensamento adquiridos e não refletidos repousam as práticas que aceitamos" (FOUCAULT, 2010d, p. 356).

Toda instituição é regida por algum tipo de pensamento que sustenta e organiza suas práticas, práticas que muitas vezes aceitamos sem problematizá-las. Se, de fato, queremos transformar as coisas, é necessário fazer a crítica e mudar o modo de pensamento, mudando assim o funcionamento institucional. "A partir do momento em que começamos a não mais poder pensar nas coisas como nelas pensamos, a transformação torna-se, ao mesmo tempo, muito urgente, muito difícil e absolutamente possível" (FOUCAULT, 2010d, p. 357).

Modos de pensamento diferentes promovem ações diferentes, pois aqui não há aqueles que pensam as reformas e mudanças e outros que as executam, não há aqui a dicotomia (ou estrutura binária) entre teoria e prática na medida em que a teoria é uma prática de vida. Por isso, sempre que pensamos de outro modo, agimos de outro modo. Agir de outro modo implica nos liberarmos de práticas discursivas (e não discursivas) e criarmos nossos discursos e práticas, assumindo assim, a narrativa da própria vida.

Assumir a narrativa da própria vida, ter o compromisso de dizer a verdade, o compromisso de viver a verdade parecem ser alguns dos desafios da atividade filosófica. Este compromisso que a Filosofia nos impõe de viver uma vida de verdade implica assumir uma conduta de combate, de resistência frente ao instituído.

“Resistimos quando ficamos à espreita de possibilidades ou mesmo quando as construímos, resistimos quando insistimos em uma educação filosófica, mesmo com todas as condições impeditivas” (TOMAZETTI In Filosofia de la Educación, p. 78).

Durante os anos de trabalho no curso preparatório para o vestibular, procurei, por meio da crítica, problematizar pequenos gestos, falas, pensamentos. Problematizei a mim mesma e minha prática docente e procurei, estando dentro dele, as margens, as brechas, os intervalos, as escapadas, a energia inversa. As problematizações se convertem em pequenas lutas locais e imediatas, pequenas (micro) resistências frente aos procedimentos totalizantes. Interessa-me mais a luta local, imediata e possível do que a dominação de um aparelho totalizante. Assim nos diz Foucault,

[...] As relações de poder suscitam necessariamente, apelam a cada instante, abrem a possibilidade a uma resistência, e é porque há possibilidade de resistência e resistência real que o poder daquele que domina tenta se manter com tanto mais força, tanto mais astúcia, quanto maior for a resistência. De modo que é mais a luta perpétua e multiforme que procuro fazer aparecer do que a dominação morna e estável de um aparelho uniformizante (FOUCAULT, 2012a, p. 227).

Lutar contra as formas de sujeição do sujeito, contra as formas uniformizantes e totalizantes, contra o tipo de individuação e totalização promovida pelo Estado Moderno significa resistir. Recusar aquilo que somos e que nos tornamos por meio desta racionalidade e promover novas formas de subjetivação por meio do governo de si mesmo é a expressão da verdadeira resistência para Foucault.

Segundo Foucault, as lutas têm em comum alguns aspectos: são transversais, isto é, “não estão confinadas a uma forma política e econômica particular de governo”; o objetivo delas são os efeitos de poder; são lutas imediatas (FOUCAULT, 2014b, p. 122). Mais especificamente, “elas são uma rejeição da violência exercida pelo Estado econômico, ideológico, que ignora quem nós somos individualmente, e também uma rejeição da inquisição científica ou administrativa que determina nossa identidade” (FOUCAULT, 2014b, p. 123).

Estas lutas ou resistências pretendem criticar uma forma de poder e evidenciar aquilo que nos singulariza sem nos encerrar e fixar em uma identidade⁷² que nos negue a possibilidade da mudança e da diferença. “Se devemos nos situar

⁷² Identidade aqui não está sendo tomado no sentido de uma essência ou natureza humana, mas como aquilo com que nos identifica enquanto sujeitos.

em relação à questão da identidade, deve ser enquanto somos seres únicos. Mas as relações que devemos manter com nós mesmos não são relações de identidade; elas devem ser, antes, relações de diferenciação, de criação, de inovação” (FOUCAULT, 2014b, p. 255).

“Pode-se dizer que há três tipos de lutas: as que se opõem às formas de dominação; as que denunciam as formas de exploração que separam o indivíduo do que ele produz; e as que combatem tudo o que liga o indivíduo a ele mesmo e garante, assim, sua submissão aos outros” (FOUCAULT, 2014b, p. 123). Atualmente, a luta contra a submissão parece ser a prevalente. Por isso, lutar contra a forma de poder que subjuga e submete por meio da constituição de uma outra forma de (auto) governo se faz necessário.

“O professor de Filosofia que tem ‘postura atuante e alerta’, em nome da liberdade de pensamento, não se deixa capturar totalmente pelos processos escolarizantes e instituídos, mas inventa outras ambiências que potencializam o exercício de pensamento filosófico” (TOMAZETTI In Filosofia de la Educación, p. 83). Assim, quando estando dentro de um curso preparatório para o vestibular, inventamos um outro modo de ensinar Filosofia, mesmo com todas as condições impeditivas, de modo a não instrumentalizar os alunos apenas para a realização de uma prova, mas os instrumentalizar para o autogoverno, isso representa uma brecha, uma escapada, um modo de ensinar às avessas. Modo de ensinar que pretende ser combativo, militante, anárquico na medida em que produz ou promove algo distinto da lógica de governo. Dito de outro modo: ensino de luta que produz uma espécie de excedente ou transbordamento que viabiliza novas formas de subjetividades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: (IM) POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DA FILOSOFIA

Para fazer as considerações finais desta tese, utilizo-me da metáfora da navegação apresentada por Michel Foucault em seu curso *A Hermenêutica do Sujeito*. A metáfora foucaultiana comporta a ideia de um trajeto a ser percorrido, deslocamento dirigido a uma determinada meta ou objetivo. Este trajeto sempre é percorrido por alguém que tem um saber ou uma técnica e ele sempre traz riscos, imprevistos e perigos que podem comprometer nossa viagem ou até nos extraviar (cf. 2010a, p. 222). O trajeto percorrido ao longo desta tese tinha como meta compreender as (im) possibilidades de ensinar Filosofia em um curso preparatório para o vestibular. Ao longo deste trajeto fui confrontada com imprevistos e riscos que permitiram que eu pudesse me extraviar e me tornar alguém diferente do que era no início.

Procurei pensar as questões sobre o ensino da Filosofia a partir de uma ética do sujeito definida por uma relação de si para consigo como forma de resistir ao governo político. Suspeito que seja difícil constituir um mundo outro com uma nova ética, entretanto, esta talvez seja a grande tarefa da Filosofia. Constituir uma ética do eu é ‘uma tarefa urgente, fundamental, politicamente indispensável, se for verdade que, afinal, não há outro ponto, primeiro e último, de resistência ao poder político senão na relação de si para consigo’ (FOUCAULT, 2010a, p. 225).

Precisamos, por meio do ensino da Filosofia, lutar contra as sujeições e promover novas formas de subjetividade por meio das práticas de si. Sejam quais forem os lugares nos quais ensinemos Filosofia, precisamos nos comprometer com uma nova ética. Por isso, ao dar aula em um curso preparatório para o vestibular, assumi o compromisso de fazer daquele lugar mais do que o lugar da transmissão de conhecimento. Resolvi ensaiar, isto é, me permiti e permiti a alguns daqueles que estavam comigo a pensar de modo diverso daquilo que pensavam antes. Essa mudança de pensamento permite estabelecer uma nova relação consigo e com os outros. Ao ensaiar, percebi a potência e as possibilidades de ensinar Filosofia fora dos muros da escola.

Nesta tese, procurei pensar em algumas possibilidades para ensinar Filosofia. Inicialmente, apresentei a trajetória e a constituição da problemática da tese. Posteriormente, analisei as condições de emergência das práticas discursivas que

enunciaram a importância da Filosofia no vestibular, abrindo assim, um novo espaço para ensinar Filosofia, o curso preparatório para o vestibular. Analisei este novo lugar de governo no contexto da biopolítica bem como seus sujeitos: os alunos na condição de sujeitos governados, e o professor na condição daquele que governa.

A partir da análise deste novo lugar de governo, percebi suas contradições e suas potencialidades. Aquele lugar que, em princípio, seria apenas um lugar de transmissão de conhecimento e que teria como alvo a aprovação em uma prova que garantiria o ingresso ao ensino superior acabou por permitir que o ensino da Filosofia se desse como uma técnica de si que, ao contrariar o governo político, se constituiu como um espaço de resistência no campo da biopolítica. Resistir neste espaço implicava ensinar Filosofia de modo que aquilo que foi ensinado não se esgotasse em uma prova, mas que se estendesse ao longo da vida. Uma vida que, por meio da experiência de pensamento, fez-se outra; sujeitos outros com vidas outras.

Compreendi, por meio deste trabalho, a importância do professor de Filosofia para o ensino da Filosofia. Compreendi que a relação que os alunos estabelecem com a disciplina de Filosofia tem como condição necessária a relação que o professor tem com aquilo que ele faz. Ou seja, o professor, na condição daquele que apresenta a tradição filosófica, pode convidar seus alunos a se iniciarem no jogo filosófico ou pode fazer com que estes jamais queiram filosofar.

Há alguns modos de ser professor que parecem garantir que alguns jovens sejam capturados: o modo como ensina, o modo como contextualiza e o modo como ama aquilo que faz. Conhecer a tradição, seus temas e problemas, contextualizá-los de modo a fazê-los compreender a origem do problema e suas possibilidades de resposta bem como sua articulação com o presente e fazer esse movimento de ensinar contextualizando por meio de um gestual que anima e afeta os corpos parecem ser algumas condições para que os jovens queiram continuar filosofando. Estes modos afetam os corpos e as almas de modo a permitir aos sujeitos que escolham outras formas de serem conduzidos ou governados, permite aos sujeitos cuidarem de si ao longo da vida, permite aos sujeitos serem sujeitos que vivem uma vida marcada pela coragem da verdade.

O professor, ao se comprometer com a transformação dos sujeitos e a constituição de novas subjetividades, coloca-se numa condição não apenas de

técnico que precisa ensinar uma tradição, mas de mestre que ao estabelecer uma relação com o discípulo se coloca no jogo do verdadeiro. Temos, assim, uma modalidade intermediária do dizer-a-verdade denominada por mim de *professor-parresiasta* ou *técnico-parresiasta*. Modalidade intermediária do dizer-a-verdade que pressupõe uma mistura dos modos de dizer-a-verdade do professor e do parresiasta criando, assim, uma nova função ou posição do *Entre-dizer*. Este *professor-parresiasta* ensina Filosofia de modo que aquilo que ensina se converte num movimento sobre si de autocondução ou autogoverno que resiste ao governo político.

A experiência de ensinar Filosofia em um curso preparatório para o vestibular me permitiu problematizar o ensino da Filosofia e compreender que existem outros espaços, para além da escola, que tornam possível a atividade de pensamento. Analisar minha prática docente possibilitou que eu pudesse compreender como, em algumas condições, a prática da docência pode se exercer como uma prática da liberdade. Entretanto, nada garante que o ensino da Filosofia assim se dê, mas faz parte da nossa tarefa enquanto professores de Filosofia encontrar formas de resistir.

Pensar o ensino da Filosofia como uma técnica de governo de si que conduza a uma vida de verdade, a uma vida bela é uma das possibilidades de resistir ao governo político. Talvez nosso maior desafio seja transformar as tecnologias de governo em tecnologias de si que apontem para uma dimensão ética comprometida com uma política de nós mesmos.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. Tradução Alfredo Bossi. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BRANCO, G. C.; VEIGA-NETO, A. **Foucault: filosofia & política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BRANDÃO, C. da F. **LDB: passo a passo- lei de diretrizes e bases da educação nacional (Lei 9394/96)**. São Paulo: Avercamp, 2003.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20.12.96**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Ano CXXXIV, nº 248, 23.12.96, p. 27833-27841, 1996.

BREAKWELL, G. M. et al. **Métodos de pesquisa em psicologia**. Tradução de Felipe Rangel Elizalde. Revisão Técnica: Vitor Geraldi Hasse. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CADERNOS DE PESQUISA. v. 42, n. 145, p. 48-65, jan./abr. 2012) (João Cruz Costa. Diálogos - Mênou, Banquete e Fedro. Platão. Edições Ouro, s/d, p. 218).

CARVALHO, A. F. de. **Foucault e a função-educador: sujeição e experiências de subjetividades ativas na formação humana**. Ijuí: Unijuí, 2010.

_____. Lugares, formas e ações do dizer-verdadeiro no cuidado de si: o que isto tem a ver com o campo da educação contemporânea? **Fermentario**, Campinas, v. 2, n. 7, 2013. ISSN 1688-6151. Disponível em: <<http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/133>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Tradução de Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução de Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro. p. 34, 1992.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. Paris: Flammarion, 1996. Trad. CMF.

DELEUZE, G. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

DIAZ, D. L. M. *In Revista do Instituto Humanitas Unisinos- IHU On-Line*. n. 472/ ano XV 14/09/2015, p. 33-37, ISSN 1981-8769 (impresso) ISSN 1981-8793 (online).

DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Tradução de Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

DUSSEL, I.; CARUSO, M. **A invenção da sala de aula**: uma genealogia das formas de ensinar. São Paulo: Moderna, 2003.

EDTL. **Verbetes Pós-Estruturalismo do E-dicionário de termos literários de Carlos**. Disponível em: Ceia <http://www.edtl.com.pt/business-directory/6955/posestruturalismo/>. Acesso em:

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **História da Sexualidade. VII**: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. **História da sexualidade v. III**: o cuidado de si. Graal: Rio de Janeiro, 1985.

_____. **História da Sexualidade. VI**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **Resumo dos cursos do Collège de France**. Tradução de Andréa Daher. Consultoria de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

_____. **Entrevistas**. (Org.) Roger Pol-Droit. Tradução de Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. São Paulo: Graal, 2006.

_____. **Segurança, território e população**: curso no Collège de France (1977-1978). Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Hermenêutica do Sujeito**: curso dado no Collège de France (1981-1982). Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Muchail. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

_____. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France. Tradução Maria Ermantina Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010 b.

_____. **A Arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010 c.

_____. **Ditos & Escritos VI:** Repensar a Política. Organização, seleção de textos e revisão técnica de Manoel Barros da Motta. Tradução de Ana Lúcia Paranhos Pessoa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010d.

_____. **A ordem do discurso.** Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2011 a.

_____. **Do Governo dos vivos:** curso no Collège de France (1979-1980). 2. ed. Organização de Nildo Avelino. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2011 b.

_____. **Ditos & Escritos IV:** estratégia, poder-saber. Organização, seleção de textos e revisão técnica de Manoel Barros da Motta. Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012 a.

_____. **Ditos & Escritos V:** ética, sexualidade, política. Organização, seleção de textos e revisão técnica de Manoel Barros da Motta. Tradução de Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012b.

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

_____. **Ditos & Escritos IX:** genealogia da ética, subjetividade e sexualidade. Organização, seleção de textos e revisão técnica de Manoel Barros da Motta. Tradução de Abner Chiquieri. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014b.

_____. **Ditos & Escritos X:** filosofia, diagnóstico do presente e verdade. Organização, seleção de textos e revisão técnica de Manoel Barros da Motta. Tradução de Abner Chiquieri. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014c.

FREITAS, A. S. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 167-190, dez. 2010. ISSN: 1676-2592.

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

GALLO, S.; ASPIS, R. L. **Ensinar filosofia.** São Paulo: Atta, 2009.

GALLO, S.; ASPIS, R. L.; KOHAN, W. O. **Filosofia no ensino médio.** São Paulo: Vozes, 2000.

GALLO, S. **Filosofia do ensino da filosofia.** São Paulo: Vozes, 2003.

_____. **Foucault:** filosofia & educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Coleção Estudos Foucaultianos).

GELAMO, R. P. **O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia?** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

HADOT, P. **O que é a filosofia antiga.** Tradução de Dion Davi Macedo. São Paulo: Loyola, 2008.

_____. **O elogio da filosofia antiga.** Tradução de Flávio Fontenelle Loque, Loraine Oliveira. São Paulo: Loyola, 2012.

HORN, G. B. Algumas considerações sobre a proposta curricular de filosofia (1994) do ensino médio da rede pública paranaense. In: COELHORIBAS, M. A. et al. (Org.). **Filosofia e ensino: a filosofia na escola.** Ijuí: Unijuí, 2005. (Coleção Filosofia e ensino, 7).

KANT, I. **Crítica da Razão Pura.** Trad. Valerio Rohden e Udo B. Moosburger. 2. ed. São Paulo: Abril cultural, 1983.

_____. **Sobre a Pedagogia.** Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba, SP: Editora Unimep, 1996.

MENESES, J. G. de C. et al. **Educação básica: políticas, legislação e gestão-leituras.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

MORA, J. F. **Dicionário de Filosofia.** Tradução de António José Massano e Manuel J. Palmeirim. Lisboa: Dom Quixote, 1991.

MUCHAIL, Salma Tannus. **Foucault, simplesmente.** São Paulo: Loyola, 2004.

_____. **Foucault, mestre do cuidado.** São Paulo: Loyola, 2011.

OKSALA, J. **Como ler Foucault.** Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Revisão técnica Alfredo Veiga-Neto, Karla Saraiva. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

PRADO, J. Alunos brasileiros ficam entre os piores em teste de raciocínio lógico. **O Globo.** Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/alunos-brasileiros- ficam-entre-os-piores-em-teste-de-raciocinio-logico-12052532>>. Acesso em: 05 abr. 2014.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante - cinco lições sobre a emancipação intelectual.** Tradução de Lílian do Valle. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

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

_____. **Dicionário de Foucault**. Tradução de Anderson Alexandre da Silva. Revisão técnica de Michel Jean Maurice Vincent. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

RIBEIRO, S. E. **Subjetividade, verdade e a problematização ética da docência em filosofia na contemporaneidade**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2013.

ROCHA, R. P. da. **Ensino de filosofia e currículo**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SABOIA, J. (Coord.). **Qualificação da força de trabalho**. Equipe Ana Lúcia Saboia et al. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008/2009.

SAMPIERI, R. H. et al. **Metodologia da pesquisa**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Revisão Técnica de Ana Gracinda Queluz Garcia, Dirceu da Silva, Marcos Júlio. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, T. T. da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

THIOLLENT, M. J. M. Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. **Cadernos de Pesquisa**, n. 49, p. 45-50, 1984.

TOMAZETTI, E. M. Sobre as (Im) Possibilidades de uma Educação Filosófica na Escola. In: **Filosofia de la educación: tradición y actualidad**. Andreas Díaz Genis, Gerardo Garay (compiladores). Curitiba. p. 73-84. Appris, 2015.

VEIGA NETO, A. **Foucault & a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

VEYNE, P. **Foucault: o pensamento, a pessoa**. Tradução de Luís Lima. Lisboa: Texto & Grafia, 2008.

WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

YÚDICE, G. **A conveniência da cultura**. Usos da cultura na era global. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2004.

ANEXOS

ANEXO A – CONVITE ALUNOS

Prezad@ alun@:

Sou a Profª Liliana e tive o privilégio de ser sua professora na Disciplina de Filosofia junto ao Curso Pré-Vestibular Fóton. Pois bem, agora estou de volta e, dessa vez, para pedir a sua contribuição participando da pesquisa que estou realizando junto ao Curso de Pós-Graduação em Educação da UFSM, com vistas a concluir o meu doutorado.

Os dados que empregarei no desenvolvimento da minha tese estão sendo obtidos por meio de uma amostra selecionada estatisticamente, dentre os meus ex-alunos do Fóton dos anos de 2012 e 2013. Ao receber este e-mail, contendo o link do referido questionário, significa que você foi um dos alunos selecionados cujas respostas comporão a base de dados que utilizarei. Por este motivo, a sua participação é de fundamental importância e as suas respostas não poderão ser substituídas pelas respostas de um outro ex-alun@.

Por fim, esclareço que o questionário que estou empregando na coleta dos dados, o qual pode ser encontrado no link adiante, foi submetido à Comissão de Ética do Centro de Educação da UFSM. Os dados e os respectivos resultados serão tratados estatisticamente e as suas respostas serão confidenciais. Portanto, o sucesso da minha pesquisa depende, entre outros fatores, do nível de consciência de cada ex-alun@ selecionado ao responder as perguntas deste questionário. Se desejar outros esclarecimentos, escreva para mim: lilianafilo@hotmail.com

Abraço,

Profª Liliana Oliveira (Lili).

Accesse o link a seguir e responda as perguntas do questionário, escolhendo sempre a(s) alternativa(s) que melhor corresponda a sua realidade; lembre que não existem respostas certas ou erradas. Agradeço a sua preciosa contribuição para com o meu trabalho.

Este é um convite para preencher o formulário . Para preenchê-lo, visite:

[https://docs.google.com/forms/d/1fkTz6ManVA6jhxifZZyY5jdTYNtTlLWtWilyVVNGRM/viewform?
c=0&w=1&usp=mail_form_link](https://docs.google.com/forms/d/1fkTz6ManVA6jhxifZZyY5jdTYNtTlLWtWilyVVNGRM/viewform?c=0&w=1&usp=mail_form_link)

ANEXO B – FORMULÁRIO – O ENSINO DA FILOSOFIA COMO UM MODO DE VIDA

16/10/2014

O Ensino de Filosofia como Cuidado de Si - Formulários Google

*Obrigatório



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-graduação em Filosofia - Doutorado



O ENSINO DA FILOSOFIA COMO UM MODO DE VIDA



1. Digite o seu nome completo: *

.....

2. Estou ciente e concordo em participar desta pesquisa preenchendo e devolvendo este questionário devidamente preenchido: *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não Pare de preencher este formulário.

DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS E EDUCACIONAL

Marque somente uma alternativa, aquela que melhor corresponde às suas expectativas e vivências.

3. 01 - Qual é o seu sexo? *

Marcar apenas uma oval.

Masculino.

Feminino.

4. 02 - Digite a sua data de nascimento: *

Exemplo: 15 de dezembro de 2012

5. 03 - Como você se considera? *

Marcar apenas uma oval.

- Branco(a).
- Negro(a).
- Pardo(a)/Mulato(a).
- Amarelo(a) (de origem oriental).
- Indígena ou de origem indígena.
- Outro:

6. 04 - Seus pais: *

Marcar apenas uma oval.

- vivem juntos.
- vivem separados.
- pai falecido.
- mãe falecida.
- ambos falecidos.
- Outro:

7. 05 - Qual o grau de escolaridade do seu pai? *

Marcar apenas uma oval.

- Nenhuma escolaridade.
- Ensino Fundamental: de 1ª a 4ª série (Antigo Primário).
- Ensino Fundamental: de 5ª a 8ª série (Antigo Ginásio).
- Ensino Médio (Antigo Científico)
- Ensino Superior.
- Outro:

8. 06 - Qual o grau de escolaridade da sua mãe? *

Marcar apenas uma oval.

- Nenhuma escolaridade.
- Ensino Fundamental: de 1ª a 4ª série (Antigo Primário).
- Ensino Fundamental: de 5ª a 8ª série (Antigo Ginásio).
- Ensino Médio (Antigo Científico)
- Ensino Superior.
- Outro:

16/10/2014

O Ensino de Filosofia como Cuidado de Si - Formulários Google

9. 07 - Digite o nome do município e o estado em que você concluiu o Ensino Médio. *

.....

10. 08 - Em que tipo de escola você concluiu o Ensino Médio? *

Marcar apenas uma oval.

- Todo em escola pública.
- Todo em escola privada (particular).
- A maior parte em escola pública.
- A maior parte em escola privada (particular).
- Metade em escola pública e metade em escola privada.

11. 09 - Que tipo de Ensino Médio você concluiu? *

Marcar apenas uma oval.

- Comum ou de educação geral, no ensino regular.
- Profissionalizante técnico (eletrônica, agrícola, etc.).
- Profissionalizante magistério de 1ª a 4ª série (Curso Normal).
- Supletivo.
- Outro:

12. 10 - Você está cursando uma universidade? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, uma universidade pública.
- Sim, uma universidade particular.
- Não, mas vou continuar tentando uma vaga. *Ir para a pergunta 16.*
- Não, desisti de realizar um Curso Superior. *Ir para a pergunta 16.*

Ir para a pergunta 13.

13. 11 - Digite o nome da universidade que você está cursando. *

.....

14. 12 - Digite o nome do curso superior que você está realizando. *

.....

16/10/2014

O Ensino de Filosofia como Cuidado de Si - Formulários Google

15. 13 - Qual o principal motivo da opção por esse curso? **Marcar apenas uma oval.*

- Concorrência.
- Nível do Curso.
- Remuneração.
- Emprego.
- Prestígio.
- Aptidões.
- Aperfeiçoamento.
- Compatível com o horário de trabalho.
- Familiares e amigos ajudaram na opção pelo Curso.
- Outro:

16. 14 - Na sua opinião, qual o fator de sucesso para conseguir vaga em uma universidade? **Marcar apenas uma oval.*

- Muito estudo.
- Bom colégio.
- Bom curso pré-vestibular.
- Sorte.
- Outro:

17. 15 - Qual o tipo de atividade que você considera mais importante em seus momentos de lazer? **Marcar apenas uma oval.*

- Esportivas.
- Culturais e artísticas (teatro, shows, etc.)
- Recreativas (balada, festa com amigos, etc.)
- Assistenciais.
- Políticas.
- Navegar na internet (redes sociais, MSN, YouTube, etc.)
- Leitura (livros, revistas).
- Ouvir música (CD, DVD, assistir clipes musicais, etc.)
- Visitar amigos.
- Eventos sociais (festas de aniversário, casamentos, formatura, etc.)
- Namorar.
- Outro:

DADOS SOBRE A DISCIPLINA DE FILOSOFIA E OS CURSOS PRÉ-VESTIBULARES

Marque somente uma resposta, aquela que melhor corresponde às suas expectativas e vivências.

16/10/2014

O Ensino de Filosofia como Cuidado de Si - Formulários Google

18. **16 - Além do Fóton Vestibulares, qual outro curso que você cursou a disciplina de Filosofia? ***

Marcar apenas uma oval.

- G 10 Vestibulares.
- Master Pré-Vestibular.
- Mano a Mano Pré-Vestibular.
- Pré-Vestibular UP!
- Riachuelo Pré-Vestibular.
- Totem Vestibulares.
- Cursei a disciplina de Filosofia somente no Fóton Vestibulares.
- Outro:

19. **17 - Na sua opinião os professores dos cursos pré-vestibulares são... ***

Marcar apenas uma oval.

- repositórios de conhecimento e não acrescentam a criatividade e a criticidade aos seus alunos.
- criativos no modo como apresentam os conteúdos e desenvolvem a criticidade dos seus alunos.
- mestres em apresentar macetes e esquemas para decorar a matéria sem nenhuma preocupação com a aprendizagem dos alunos e sem contribuir no desenvolvimento do senso crítico dos seus alunos.
- possuem habilidades notáveis que facilitam o aprendizado dos conteúdos.
- usam esquemas que facilitam o aprendizado, evitando que o aluno dedique mais tempo para o seu estudo.
- não tem nada de especiais quando comparados aos professores que tive no Ensino Médio.
- são ótimos, pois aprendi mais com eles do que com os professores que tive no Ensino Médio.
- Outro:

20. **18 - Você já havia tido contato com a disciplina de Filosofia antes da realização do Curso Pré-Vestibular? ***

Marcar apenas uma oval.

- Sim.
- Não.

21. **19 - Você é favorável a inserção de questões de Filosofia nas provas dos processos seletivos destinados à obtenção de uma vaga na universidade? ***

Marcar apenas uma oval.

- Sim.
- Não.

16/10/2014

O Ensino de Filosofia como Cuidado de Si - Formulários Google

22. **20 - Os ensinamentos obtidos por você durante as aulas de Filosofia, ministradas pela Profª Lilliana junto ao Fóton Pré-Vestibulares, contribuíram, positivamente, na obtenção da sua vaga junto a uma universidade? ***

Marcar apenas uma oval.

- Sim.
- Não.
- Ainda não obtive uma vaga na universidade.

23. **21 - Na sua opinião, o que faz um professor de Filosofia ao ensinar? ***

Marcar apenas uma oval.

- Apresenta a História da Filosofia.
- Apresenta esquemas para as provas de um processo seletivo, como, por exemplo, o concurso vestibular.
- Apresenta opiniões que reforçam o senso comum.
- Apresenta novas formas de pensar que auxiliam tanto para que obtenha sucesso em um processo seletivo como para a vida.
- Outro:

24. **22 - Antes de participar das aulas da Profª Lilliana junto ao Fóton Vestibulares, você achava a disciplina de Filosofia... ***

Marcar apenas uma oval.

- igual a qualquer outra como Química, Literatura, etc.
- importante para me auxiliar a refletir sobre os mais variados temas.
- fundamental para que eu adquirisse uma visão mais aprofundada sobre os acontecimentos.
- dispensável.
- desinteressantes, chata.
- Outro:

25. **23 - Considerando uma escala de 0 a 10, que grau de importância você atribui para a disciplina de Filosofia antes de ter participado das aulas com a Profª Lilliana junto ao Fóton-Vestibulares? ***

Considere 0 = pior grau e 10 = melhor grau.

Marcar apenas uma oval.

- | | | | | | | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| <input type="radio"/> |

16/10/2014

O Ensino de Filosofia como Cuidado de Si - Formulários Google

26. **24 - Após ter participado das aulas da Profª Liliana junto ao Fóton Vestibulares, você acha que a disciplina de Filosofia é ... ***

Marcar apenas uma oval.

- igual a qualquer outra como Química, Literatura, etc.
- importante para auxiliar na reflexão sobre os mais variados temas.
- fundamental para que se adquira uma visão aprofundada sobre os acontecimentos.
- dispensável.
- desinteressantes, chata.
- Não tinha tido contato com a disciplina de Filosofia.
- Outro:

27. **25 - Considerando uma escala de 0 a 10, que grau de importância você atribui para a disciplina de Filosofia após ter participado das aulas com a Profª Liliana junto ao Fóton-Vestibulares? ***

Considere 0 = pior grau e 10 = melhor grau.

Marcar apenas uma oval.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>										

28. **26 - Do fato de que normalmente não há espaço para diálogos nas aulas de Filosofia da Profª Liliana junto ao Fóton Pré-Vestibulares, pode-se dizer que ***

Marcar apenas uma oval.

- não ocorre pensamento filosófico porque somente o professor fala e nós, os alunos, somente escutamos, sem que nada de novo aconteça.
- não ocorre pensamento filosófico, pois este só se dá por meio do diálogo e do embate de ideias.
- ocorre pensamento filosófico na medida em que somos convidados a pensar de modo diferente do que pensávamos antes.
- ocorre pensamento filosófico porque decoramos a história da Filosofia.
- Outro:

29. **27 - A disciplina de Filosofia em si mesma oferece temas que propiciam a reflexão. ***

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente.	<input type="radio"/>	Concordo totalmente.				

30. 28 - Nas decisões e/ou no seu relacionameto interpessoal diário, você recorda e/ou leva em consideração algum tipo de ensinamento que obteve durante as aulas de Filosofia com a Profª Liliana junto ao Fóton Pré-Vestibulares? *

Marcar apenas uma oval.

- Nunca.
 Raramente.
 Ocasionalmente
 Frequentemente.
 Sempre.

DADOS SOBRE VOCÊ

31. 29 - O quanto você se interessa pelos assuntos a seguir relacionados? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Não me interesso.	Pouco.	Muito.
Política.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Globalização.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Esportes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Religião.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meio ambiente, poluição, etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Artes, teatro, cinema, música.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A questão das drogas não lícitas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desigualdade social, pobreza, desemprego, miséria.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acesso e a qualidade dos serviços públicos de saúde e educação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O racismo contra negros, indígenas, orientais, ciganos, judeus, etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discriminação e violência contra mulheres.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discriminação e violência contra homossexuais, lésbicas, bissexuais, travestir, transexuais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discriminação e violência contra crianças e adolescentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discriminação e violência contra pessoas idosas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discriminação e violência contra pessoas com deficiência.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sexualidade (prazer, sexo seguro, gravidez, doenças sexualmente transmissíveis, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

DADOS SOBRE A PROFESSORA LILIANA

Para cada pergunta, marque somente uma das alternativas propostas, aquela que melhor corresponder às suas expectativas e vivências junto as aulas da Profª Liliana no Fóton Pré-Vestibulares.

16/10/2014

O Ensino de Filosofia como Cuidado de Si - Formulários Google

32. 30. A Profª Liliana demonstrou domínio dos conteúdos ministrados. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Discordo totalmente. Concordo totalmente

33. 31. A Profª Liliana demonstrou satisfação em ensinar. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Discordo totalmente Concordo totalmente

34. 32. A Profª Liliana relacionou o conteúdo de Filosofia apresentado em sala de aula com conteúdos de outras disciplinas. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Discordo totalmente Concordo totalmente

35. 33. A Profª Liliana estabeleceu relações entre os conteúdos de Filosofia com questões do dia-a-dia? *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Discordo totalmente Concordo totalmente

36. 34. A Profª Liliana estimulou a leitura de livros, sites, revistas, materiais encontrados na internet, filmes, músicas, etc. relacionados a Filosofia? *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Discordo totalmente Concordo totalmente

37. 35. A Profª Liliana exigiu raciocínio crítico dos alunos durante a exposição dos conteúdos de Filosofia. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Discordo totalmente Concordo totalmente

16/10/2014

O Ensino de Filosofia como Cuidado de Si - Formulários Google

38. **36. A Profª Liliana promoveu ações que contribuíram para a minha formação cidadã. ***
Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Discordo totalmente Concordo totalmente

39. **37. A Profª Liliana ensinou coisas que lembro em alguns momentos da vida cotidiana ao fazer escolhas profissionais e/ou pessoais. ***
Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Discordo totalmente Concordo totalmente

40. **38. O modo como a Profª Liliana se relacionou com a disciplina de Filosofia interferiu no modo como aprendi. ***
Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Discordo totalmente Concordo totalmente

41. **39. Você acha que se fosse outro professor e não a Profª Liliana, isso faria alguma diferença no modo como você aprendeu Filosofia? ***
Marcar apenas uma oval.

Sim.

Não.

Não aprendi Filosofia.

Outro:

42. **40. Escreva algo que justifique a sua resposta à pergunta anterior. ***
-

43. **41 - De quanto é, aproximadamente, a renda mensal da sua família somando a sua renda com a renda das pessoas que moram com você? ***
Marcar apenas uma oval.

Até 3 Salários Mínimos (até R\$ 2.172,00).

Mais de 3 até 10 S.M. (R\$ 2.172,01 até R\$ 7.240,00).

Mais de 10 até 20 S.M. (R\$ 7.240,01 até R\$ 14.480,00).

Mais de 20 até 30 S.M. (R\$ 14.480,01 até R\$ 21.720,00).

Mais de 30 S.M. (mais de R\$ 21.720,00).

Prefiro não responder.

Powered by

ANEXO C – PORTÕES ABERTOS A UNIVERSIDADE



Portões abertos para a universidade

Conheça os processos de seleção e de admissão que estão substituindo o tradicional (e assustador) vestibular

Editora Abril

Estudante

Avaliação durante o ensino médio — O estudante é submetido a provas no fim de cada uma das três séries do ensino médio. Os pontos são acumulados para formar a média final. A primeira a usar esse método foi a Universidade Federal de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, que reserva 20% de suas vagas para quem optar por ele. Criado em 1995, o Programa de Ingresso no Ensino Superior (Peis), feito pela UFSM e pelas secretarias estaduais e municipais de Educação, avaliou alunos de 304 escolas públicas conveniadas a ele. No início de 1998, 433 das 2167 vagas foram preenchidas pelos que passaram nessa seleção. O Peis só cadastrou escolas públicas e os alunos desses colégios fazem os exames em suas cidades. A partir de 1999, qualquer estudante da primeira série do ensino médio pode inscrever-se no programa, mas terá de ir a Santa Maria fazer as provas anuais.

A Universidade de Brasília criou o Programa de Avaliação Seriada (PAS) que desde 1996 vem aplicando exames nos estudantes do ensino médio. Das cerca de 4 mil vagas oferecidas no vestibular de 1999 da UnB, 20% serão preenchidas por alunos inscritos no PAS. Quase mil escolas de todo o país estão credenciadas no programa, mas qualquer interessado pode inscrever-se, mesmo que não estude em uma delas. Por enquanto, as provas são feitas em Brasília, mas a universidade considera aplicar os testes em outras cidades, caso seja grande a demanda. Processo idêntico é usado pela Fundação Armando Álvares Penteado, Faap, na capital paulista, que reserva metade de suas vagas para esse sistema.

Fonte: Editora Abril.

ANEXO D – CONSELHO RESTRINGE AUTONOMIA DO PEIES

— EDUCAÇÃO — SÁBADO/DOMINGO, 05.05.1998 - SANTA MARIA

A RAZÃO

Conselho restringe autonomia do Peies

Na tentativa de garantir condições de igualdade a todos os candidatos que buscam uma vaga no ensino superior, o Conselho Nacional de Educação (CNE) quer proibir diversas formas de seleção alternativas ao vestibular. Entre elas, a assinatura de convênios entre universidades e escolas garantindo a reserva de vagas ou a simples análise do histórico escolar dos candidatos. Programas de avaliação feitos durante o ensino médio, a exemplo do que faz a Universidade Federal de Santa Maria, são permitidos pelo documento, mas deverão sofrer modificações.

Um parecer aprovado esta semana, que ainda deve garantir o aval do ministro da Educação, Paulo Renato Souza, proíbe também a reserva de vagas para candidatos que estejam cursando a 1.ª ou a 2.ª série do ensino médio e que venham a ser aprovados no vestibular. A restrição vale ainda para a seleção por meio de carta de recomendação ou pela titulação do candidato.

A preocupação dos conselheiros é assegurar condições de igualdade de acesso. Por isso, iniciativas como o Programa de Avaliação Seriada (PAS), da Universidade de Brasília (UnB), e o Programa de Ingresso ao Ensino Superior (Peies), da UFSM, em que os alunos fazem uma prova no final de cada série do ensino médio, precisam ser abertas para todos os candidatos interessados.

Atualmente participam desses programas apenas os alunos inscritos desde a 1.ª série do ensino médio, quando é feita a primeira prova. Para atender à exigência de igualdade, porém, o Peies, o PAS e demais programas deverão permitir que candidatos que já não estão mais na escola também participem dos exames seriados, restando saber de que forma. A quarta edição do Peies, que não vai ser sofrer alterações, acontece já no próximo domingo, envolvendo cerca de 18 mil participantes.

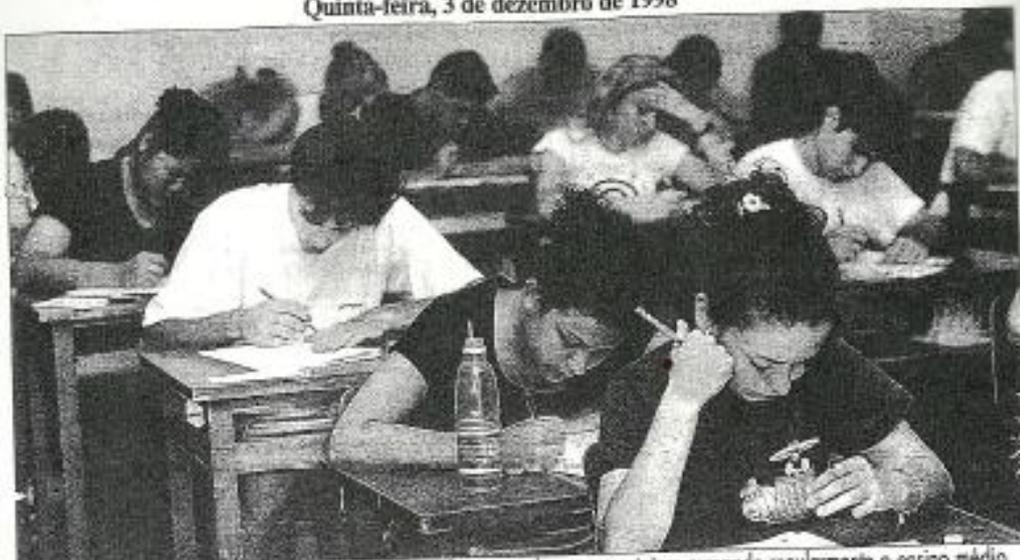


Provas são aplicadas no dia 13

ANEXO E – CNE DEFINE REGRAS PARA INGRESSO NAS UNIVERSIDADES

ZERO HORA

Quinta-feira, 3 de dezembro de 1998



Prática: a UFSM já vem adotando as provas seriadas para alunos que estejam cursando regularmente o ensino médio

CNE define regras para ingresso nas universidades

Os exames seriados terão de dar oportunidade a todos os estudantes

O Conselho Nacional de Educação (CNE) definiu ontem as regras para que alunos possam entrar nas universidades sem ter de fazer vestibular. Os exames seriados – em que os estudantes fazem um teste ao fim de cada ano do 2º Grau – foram consideradas formas aceitáveis de ingresso, desde que garantam a todos os candidatos interessados o direito de inscrição. Até agora, duas universidades adotaram esse processo de seleção: a Universidade de Brasília (UnB) e a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Ambas só admitiam que alunos que estivessem cursando regularmente o Ensino Médio se inscrevessem nos exames seriados. Agora, terão de abrir a oportunidade para todos: estudantes de supletivo e pessoas que já tenham concluído o 2º Grau.

O CNE também proibiu as instituições de ensino superior de fazerem qualquer tipo de convênio com escolas de Ensino Médio para que seus alunos ingressem automaticamente na universidade. Também está vetada a seleção baseada no histórico escolar dos alunos, em cartas de recomendação ou na comprovação de experiên-

cia profissional.

A decisão foi tomada ontem em Brasília pelo CNE, após três adiamentos por falta de acordo entre os 24 membros do conselho. O parecer precisa ainda ser homologado pelo ministro da Educação, Paulo Renato Souza, para entrar em vigor.

As formas alternativas de seleção vêm sendo utilizadas desde 1996

Todas as formas de ingresso que foram proibidas vinham sendo utilizadas por algumas universidades desde que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação admitiu que fossem criadas alternativas de seleção ao vestibular, em 1996.

Dos 17 conselheiros que participaram da reunião de ontem, 12 votaram a favor do parecer, quatro contra e um se absteve. O parecer regulamentando as formas de ingresso alternativas ao vestibular deveria ter sido votado em 1º de dezembro. Entretanto, a decisão foi

adiada porque os conselheiros não conseguiram chegar a um consenso sobre quais regras deveriam ser adotadas para garantir que as alternativas ao vestibular dessem direitos iguais a todos os concorrentes.

Como os alunos que estão cursando regularmente o 2º Grau podem se inscrever nos exames seriados e no vestibular, eles teriam duas vezes mais chances de conquistar uma vaga do que os candidatos que já houvessem concluído o 2º Grau ou que estivessem fazendo cursos supletivos.

A obrigação de permitir a todos a inscrição no PAS desagradou os dirigentes da UnB.

– Concordamos em fazer adaptações para permitir que alunos que estão cursando o supletivo façam o PAS – afirmou Ricardo Gusche, um dos coordenadores do programa.

O coordenador do Programa Experimental de Ingresso ao Ensino Superior (Peies) da UFSM, Dario Trevisan Almeida, disse que não haverá problemas para adaptação às normas, mas explica que não haverá condições para a realização de três provas num único ano para quem não está cursando o 2º Grau.

ANEXO F – PEIES FAZ AÇÕES PEDAGÓGICAS

A RAZÃO

SANTA MARIA - Ano 60 - Nº 018

R\$ 1,00 - SEITA-FEIRA - 06/10/1998 - SANTA MARIA

A RAZÃO

EDUCAÇÃO

Peies faz ações pedagógicas

Mais de 600 professores participam de cursos e oficinas

STAVANA SILVA

Hoje, às 8h30, mais de 600 professores de ensino médio provenientes das 16 Delegacias de Educação do abrangida do Programa de Ingresso ao Ensino Superior (Peies) começam em maratona de ministrarem cursos e oficinas na Universidade Federal de Santa Maria.

Com quatro ou oito horas de duração, as atividades envolvem docentes das disciplinas de biologia, física, geografia, história, língua inglesa, literatura brasileira, matemática, português e química, que participam de discussões sobre novas abordagens metodológicas e recebem informações para aperfeiçoar e atualizar seus conhecimentos.

Os cursos serão coordenados por professores da UFSM, responsáveis pela organização das ações pedagógicas, desenvolvidas anualmente. Uma novidade nesta edição é a apresentação do Disque-química.

O programa foi realizado em 26 de setembro, quando docentes da área responderam, via telefone, às perguntas de professores e alunos do Peies. Também na oficina, será apresentada uma fita VHS que conta de uma série de questões didáticas e esclarecimentos.

Outro lançamento é o Click!, um programa radiofônico destinado à comunidade do Peies. Veiculada na Rádio Universidade (800 AM) às terças-feiras, sábados e domingo desde junho, o Click! é produzido por alunos que abordam novas tendências, teori-



Alunos fazem provas em 13 de dezembro

as e práticas.

As provas da 4ª edição do Peies serão realizadas em 13 de dezembro com um diferencial dos anos anteriores: os alunos que se ins-

creverem na variedade normal terão que fazer a mesma opção de curso no Programa. De 2001 em diante, terão que optar entre o Peies e o concurso normal.

COMO ELES SÃO

A população pesquisada é formada por 855 alunos com endereço de e-mail junto à secretaria do *Fóton Vestibulares*, matriculados no primeiro ou segundo semestres dos anos de 2012 ou 2013 na disciplina de Filosofia, ministrada pela Prof^a Líliliana Souza de Oliveira.

Por meio de uma amostra aleatória formada por pela adesão de 170 alunos da população pesquisada, obteve-se as seguintes estimativas:

- a cada três jovens que participaram das aulas da Prof^a Líliliana no período estipulado, um é do sexo masculino e dois do sexo feminino; autodeclarados de cor branca (96%) e idade média de 20 anos;
- mais do que a metade da população investigada (51,2%) informou que a renda familiar média chega a R\$ 7.240,00 (até 10 S.M.), como ilustrado na Figura 1;

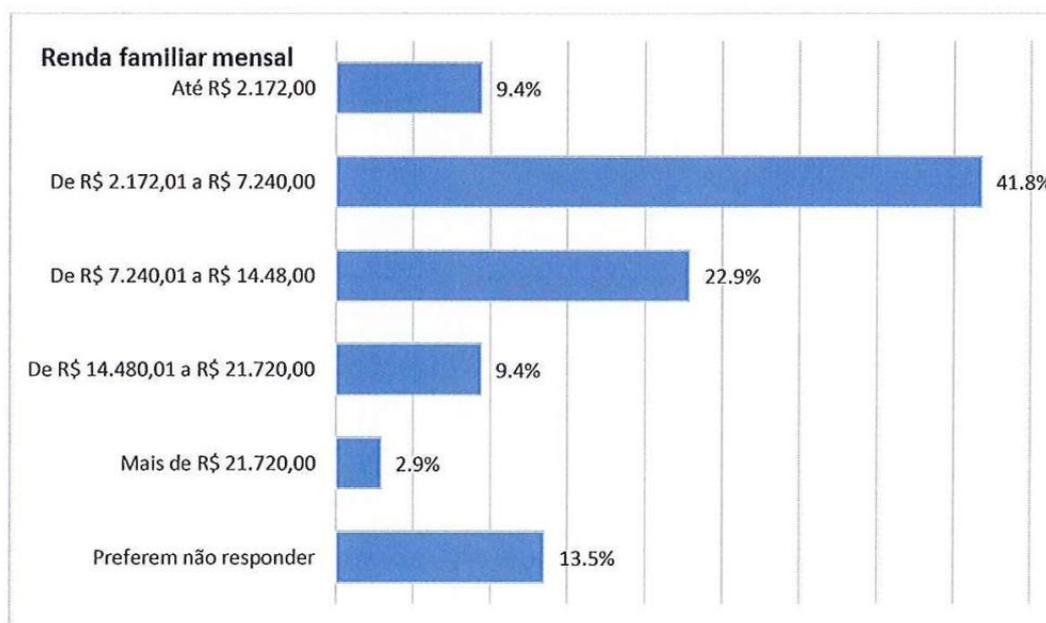


FIGURA 1 -

- 21% (35/170) desses jovens consideram a *balada ou festa com amigos* como a atividade de lazer mais importante, 15% a *leitura de livros e revistas*, 15% *visitar amigos* e para 14% dos jovens da população investigada a atividade de lazer mais importante é a *prática de esportes*.
- 51% (87/170) da população pesquisada realizou todo o Ensino Médio em *escolas privadas* e 39% em *escolas públicas*;

- 94% (160/170) dos jovens concluíram o Ensino Médio no Rio Grande do Sul, em escolas distribuídas em 51 municípios e, desses, 29% (46/160) são provenientes de *escolas de Santa Maria*;
- 59% (101/170) dos jovens da população pesquisada está frequentando uma universidade; desses, 68% (69/101) consideram que o êxito na obtenção da vaga na universidade deveu-se ao *muito estudo pessoal*, 9% (9/101) atribuíram que o sucesso foi devido a oportunidade de terem realizado um *bom curso pré-vestibular* e 8% (8/101) atribuíram a um *bom colégio*.
- dentre os 22 cursos com vagas conquistadas por eles, 42% (42/101) estão realizando o Curso de *Medicina*, 12% *Odontologia*, 7% *Direito* e outros 7% *Engenharia Civil*.
- para 64% (65/101) dos alunos que obtiveram uma vaga na universidade, a escolha do curso foi feita segundo as *aptidões pessoais*.
- os pais de 70% (119/170) dos jovens da população estudada *vivem juntos* e 30% (51/170) *tem pai e mãe com formação superior*.

OS ASSUNTOS QUE ELES CONSIDERAM MUITO IMPORTANTES

A partir da apuração dos questionários devolvidos foi possível estimar a distribuição do interesse dos alunos segundo os assuntos propostos no questionário (Tabela 1).

TABELA 1 – Percentual estimado de alunos que demonstra *muito interesse* segundo os assuntos propostos na pesquisa.

ASSUNTO	PERCENTAGEM DE ALUNOS QUE MANIFESTARAM MUITO INTERESSE SEGUNDO OS ASSUNTOS PROPOSTOS
Acesso e a qualidade dos serviços públicos de saúde e educação	84
Discriminação e violência contra crianças e adolescentes	78
Discriminação e violência contra mulheres	78
Sexualidade (prazer, sexo seguro, gravidez, doenças sexualmente transmissíveis, etc.)	76
Discriminação e violência contra pessoas idosas	74
Discriminação e violência contra pessoas com deficiência	74
Desigualdade social, pobreza, desemprego, miséria	71
Discriminação e violência contra homossexuais, lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais	71
Artes, teatro, cinema e música	66
O racismo contra negros, indígenas, orientais, ciganos, judeus, etc.	64
Globalização	61
Política	54
Meio ambiente, poluição, etc.	51
A questão das drogas não lícitas	40
Esportes	32
Religião	24

A Tabela 1 mostra que 84% (143/170) dos jovens da população investigada têm *muito interesse* em assuntos relacionados ao *acesso e a qualidade dos serviços públicos de saúde e educação*; somente 24% (41/170) têm *muito interesse* em assuntos relacionados a *religião*.

Uma técnica estatística denominada de *Análise de Agrupamento Hierárquica* foi empregada com o objetivo de segregar os assuntos relacionados na Tabela 1 em grupos homogêneos internamente e heterogêneos entre si. Empregando a *Distância Euclidiana Quadrada* como medida de dissimilaridade e o método de *Maior Distância* para a formação dos grupos, obteve-se o dendograma ilustrado na Figura 2.

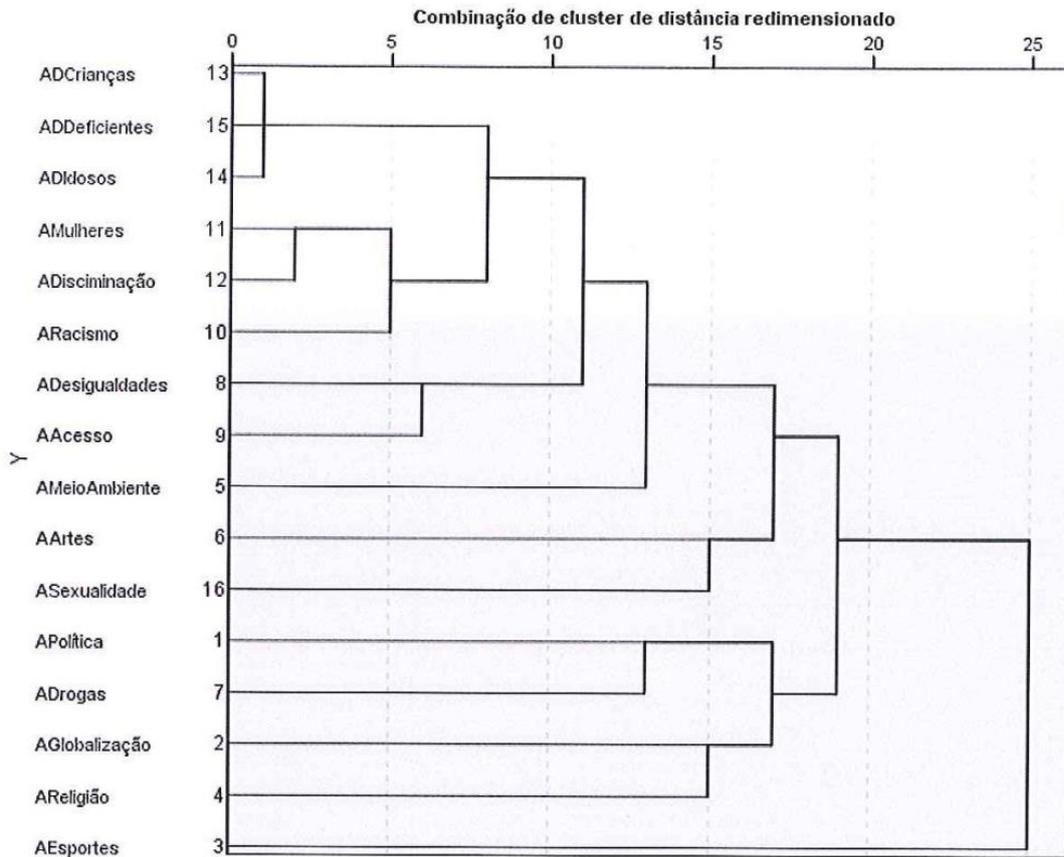


FIGURA 2 – Dendograma construído a partir da manifestação da amostra de alunos quanto ao interesse (*não tem, pouco ou muito*) por assunto proposto.

Por meio da análise do dendograma da Figura acima, segregou-se os assuntos em sete grupos, distribuídos conforme mostra o Quadro 1.

QUADRO 1 –

GRUPO		ASSUNTO
A		Discriminação e violência contra crianças e adolescentes
		Discriminação e violência contra pessoas com deficiência
		Discriminação e violência contra pessoas idosas
B		Discriminação e violência contra mulheres
		Discriminação e violência contra homossexuais, lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais
		O racismo contra negros, indígenas, orientais, ciganos, judeus, etc.
C		Desigualdade social, pobreza, desemprego, miséria
		Acesso e a qualidade dos serviços públicos de saúde e educação
D		Meio ambiente, poluição, etc.
E		Artes, teatro, cinema e música
		Sexualidade (prazer, sexo seguro, gravidez, doenças sexualmente transmissíveis, etc.)
F		Política
		A questão das drogas não lícitas
		Globalização
		Religião
G		Esportes

Será que os alunos de ambos os sexos têm o mesmo interesse pelos assuntos tratados em cada grupo (Quadro 1)? Em outras palavras, o sexo dos alunos influi no interesse dos alunos por certos assuntos? Para responder a esse questionamento, foram organizadas *tabelas de contingência 3 x 2* (Interesse: *Não interessa/Pouco interesse/Muito interesse* x Sexo: *Masculino/Feminino*) e testada as seguintes hipóteses:

H_0 : o interesse (*muito interesse*) dos alunos segundo a classificação dos assuntos não está associado ao *sexo* do aluno.

H_1 : o interesse (*muito interesse*) dos alunos segundo a classificação dos assuntos está associado ao *sexo* do aluno.

Essas hipóteses foram verificadas por meio de um *Teste de Qui-quadrado de Pearson*, cujos resultados estão na Tabela 2.

TABELA 2 -

	GRUPOS						
	A	B	C	D	E	F	G
Qui-quadrado de Pearson	10,72	29,84	10,56	5,72	5,70	2,52	14,49
Graus de liberdade	2	2	2	2	2	2	2
Value-p	0,005	> 0,001	0,005	0,057	0,058	0,28	0,001
Análise de Resíduo	♀ > ♂	♀ > ♂	♀ > ♂	♀ = ♂	♀ = ♂	♀ = ♂	♀ < ♂

Considerando um *nível de significância* de 5% ($\alpha = 5\%$) e dado os valores referentes ao *value-p* calculados (Tabela 2), pode-se dizer que não é possível aceitar que o *interesse (muito interesse) pelos assuntos classificados nos grupos A, B, C e G não estejam associados ao sexo do aluno* (H_0). Uma *análise de resíduo* mostrou que na população investigada

- jovens do sexo feminino demonstram ter maior interesse do que os do sexo masculino ao se tratar dos assuntos classificados nos grupos A, B e C;
- jovens do sexo feminino demonstram ter menor interesse do que os do sexo masculino ao se tratar do assunto classificado no grupo G (Esportes);

- jovens de ambos os sexos têm igual interesse quanto aos assuntos classificados nos grupos D, E ou F.

Com procedimentos similares ao utilizado anteriormente, testou-se as seguintes hipóteses:

H₀: o interesse (*muito interesse*) pelos assuntos alocados nos grupos não está associado a obtenção de uma vaga na universidade.

H₁: o interesse (*muito interesse*) pelos assuntos alocados nos grupos está associado a obtenção de uma vaga na universidade.

Essas hipóteses foram verificadas por meio de um *Teste de Qui-quadrado de Pearson*, cujos resultados estão na Tabela 3.

TABELA 3 -

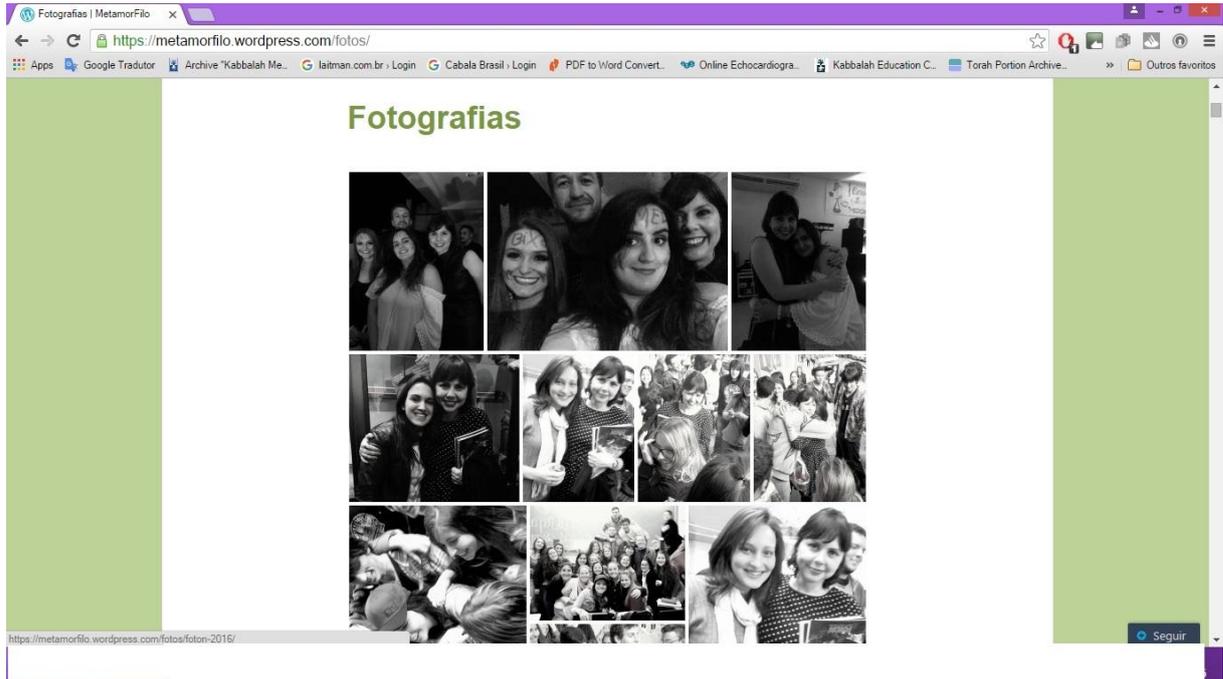
	GRUPOS						
	A	B	C	D	E	F	G
Qui-quadrado de Pearson	4,19	14,38	4,67	3,72	8,10	1,80	2,14
Graus de liberdade	2	2	2	2	2	2	2
Value-p	0,123	0,001	0,097	0,156	0,017	0,408	0,343
Análise de Resíduo	S = N	S < N	S = N	S = N	S < N	S = N	S = N

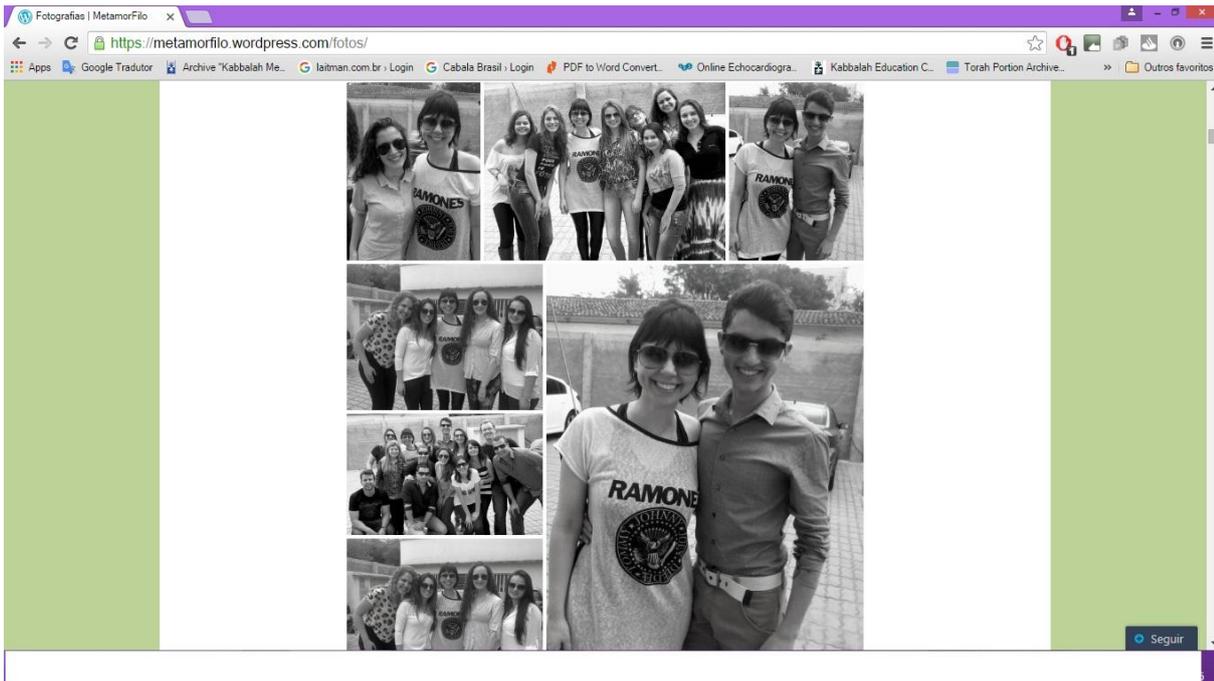
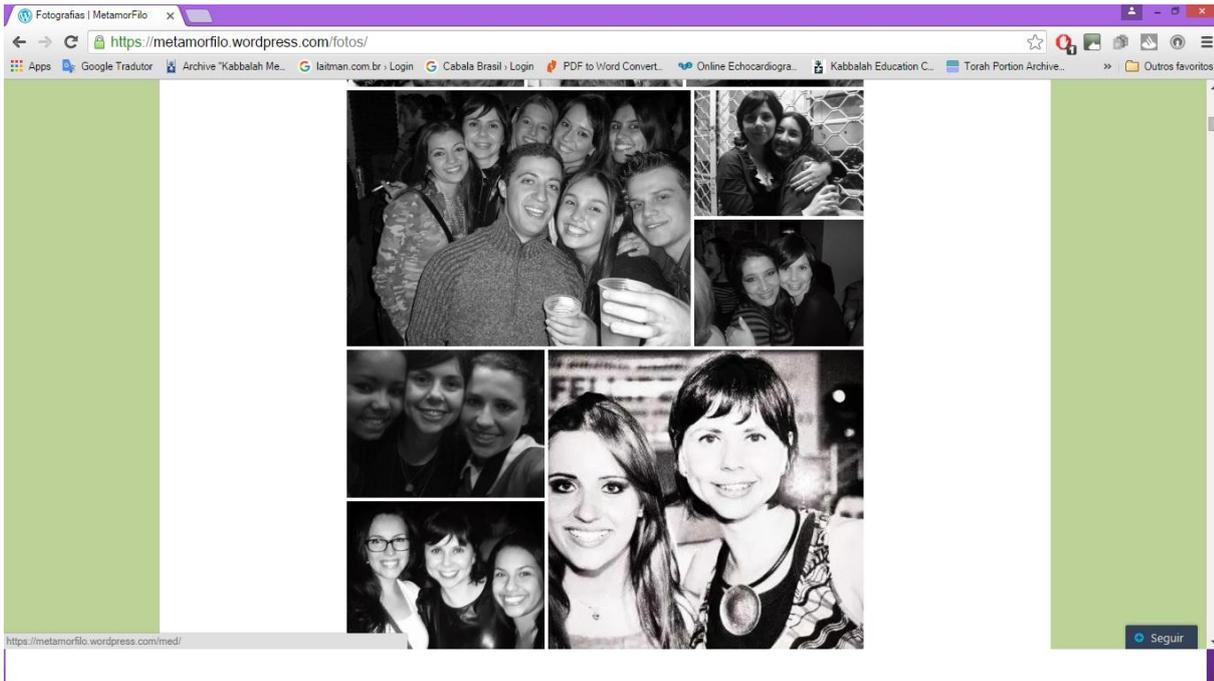
Legenda: S = Está cursando uma universidade; N = não está cursando uma universidade.

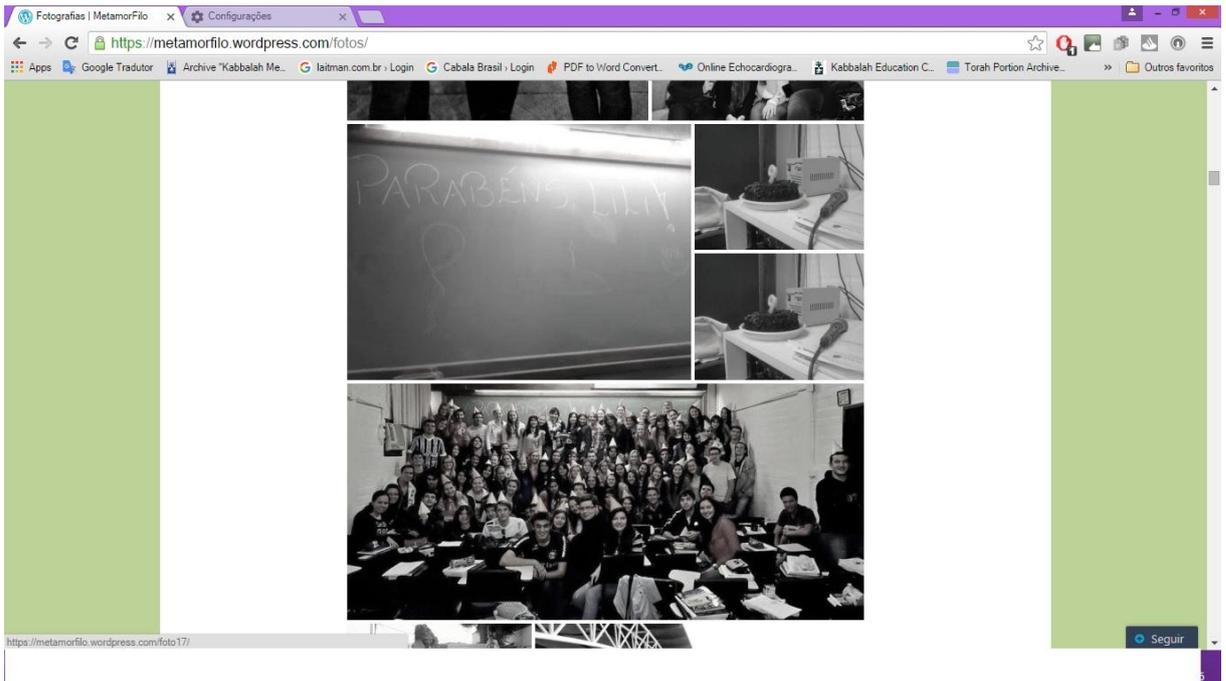
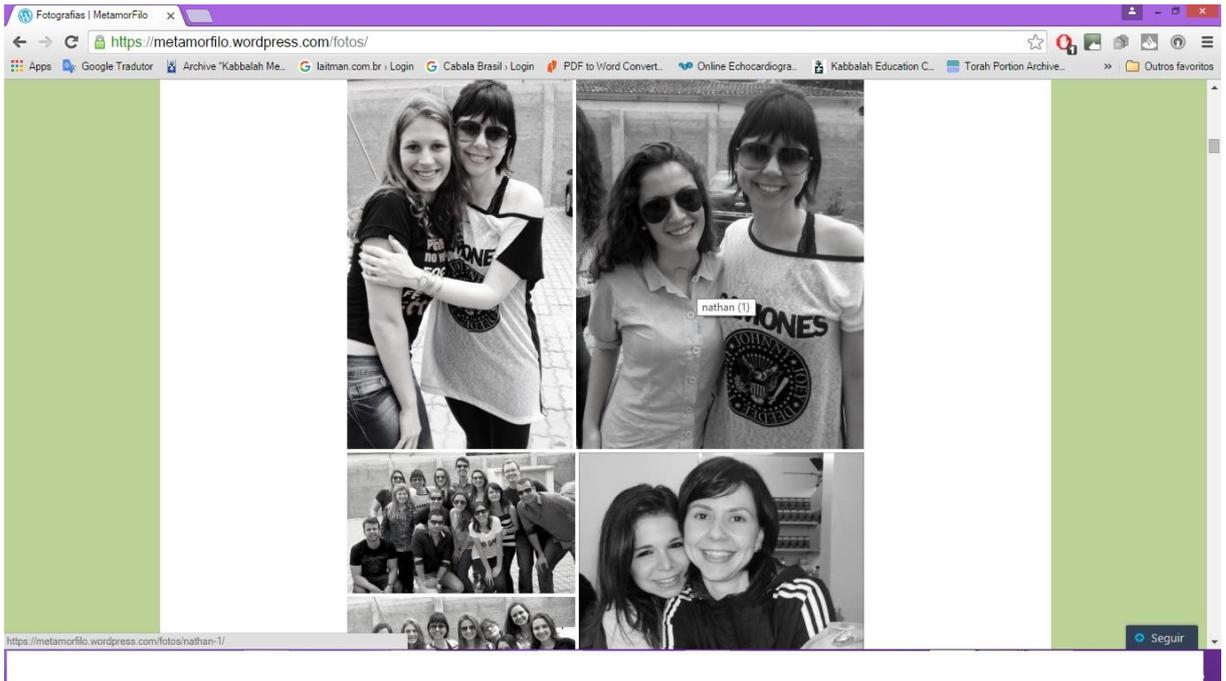
Considerando um *nível de significância* de 5% ($\alpha = 5\%$) e dado os valores de *value-p* calculados (Tabela 3), pode-se dizer que não é possível aceitar que o *interesse (muito interesse) pelos assuntos classificados nos grupos B e E não estejam associados ao fato do aluno ter obtido uma vaga na universidade* (H₀). Uma *análise de resíduo* mostrou que na população investigada

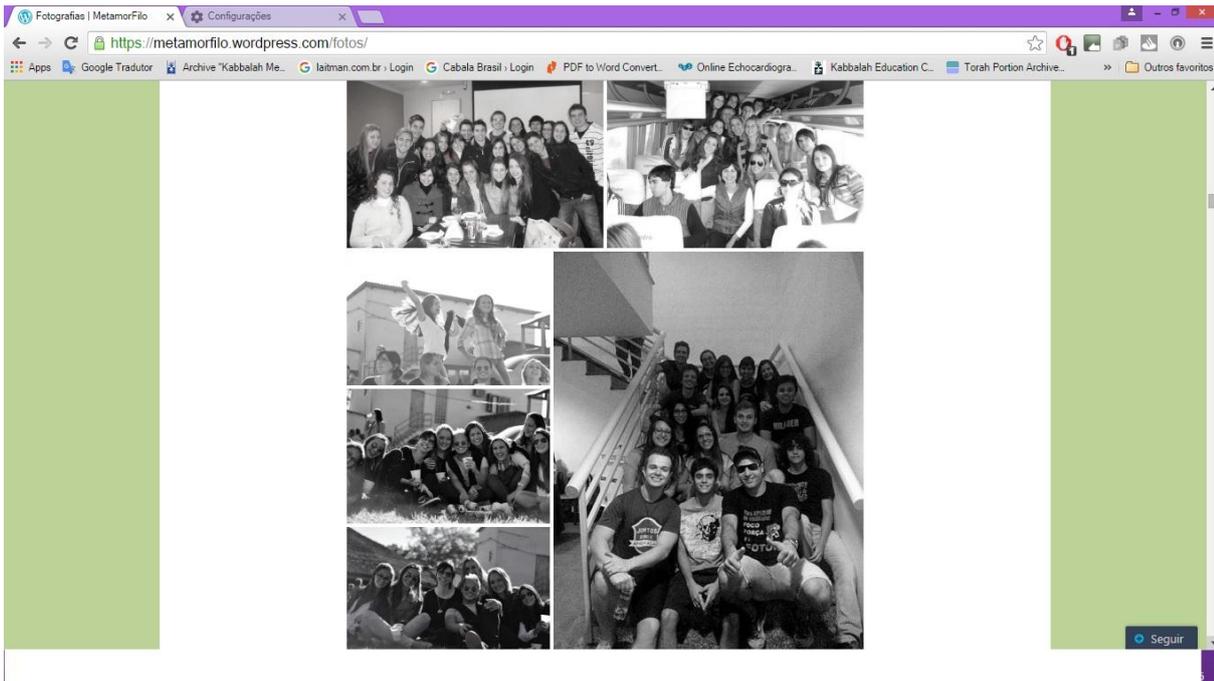
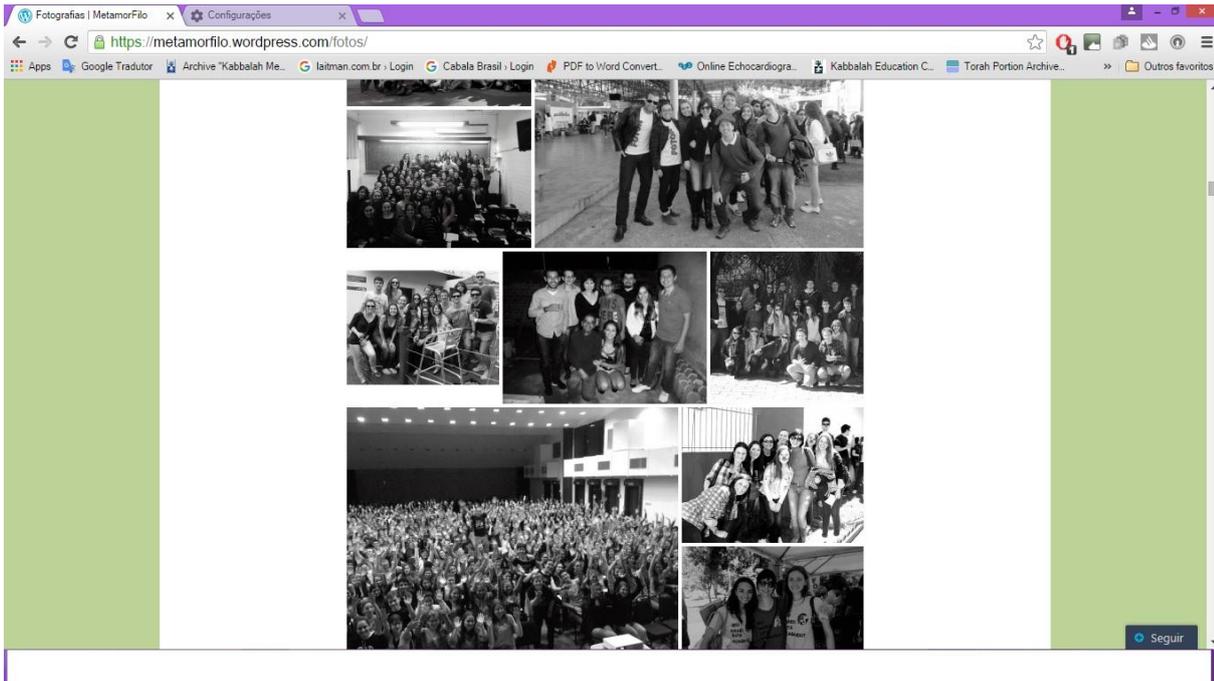
- jovens que obtiveram uma vaga na universidade têm menor interesse do que os que não obtiveram, ao se tratar dos B e E;
- não é possível rejeitar a hipótese que o interesse (*muito interesse*) pelos assuntos relacionados nos grupos A, C, D, F e G independe do jovem ter obtido uma vaga na universidade.

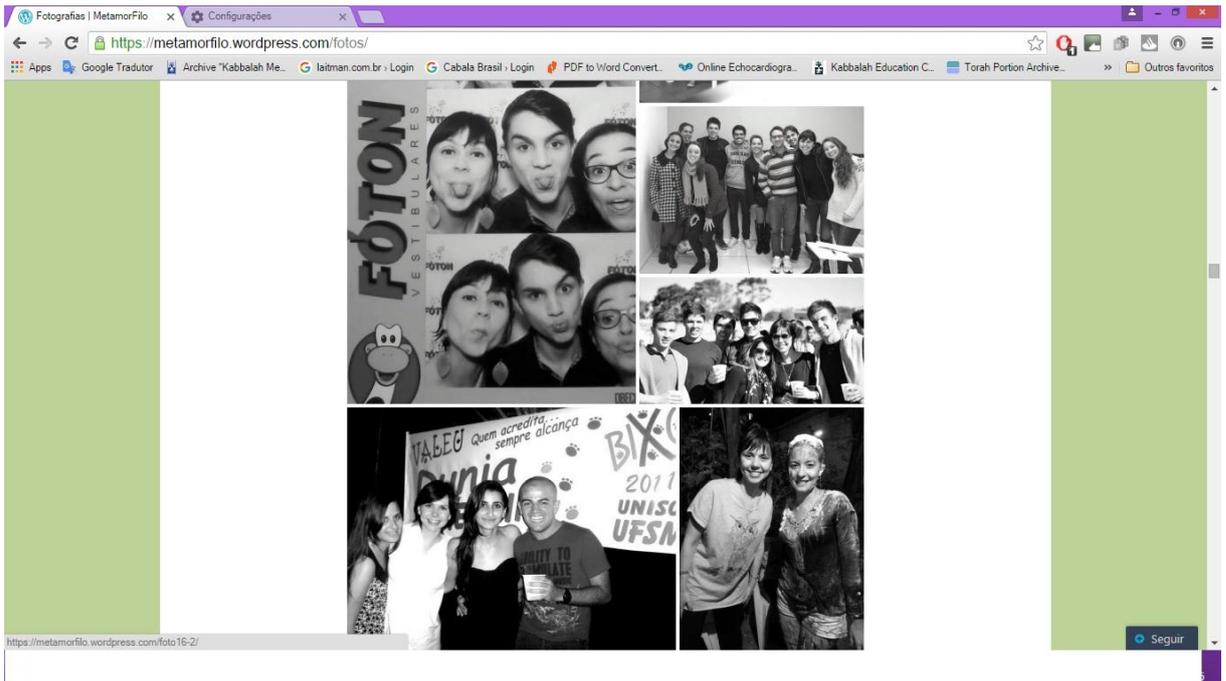
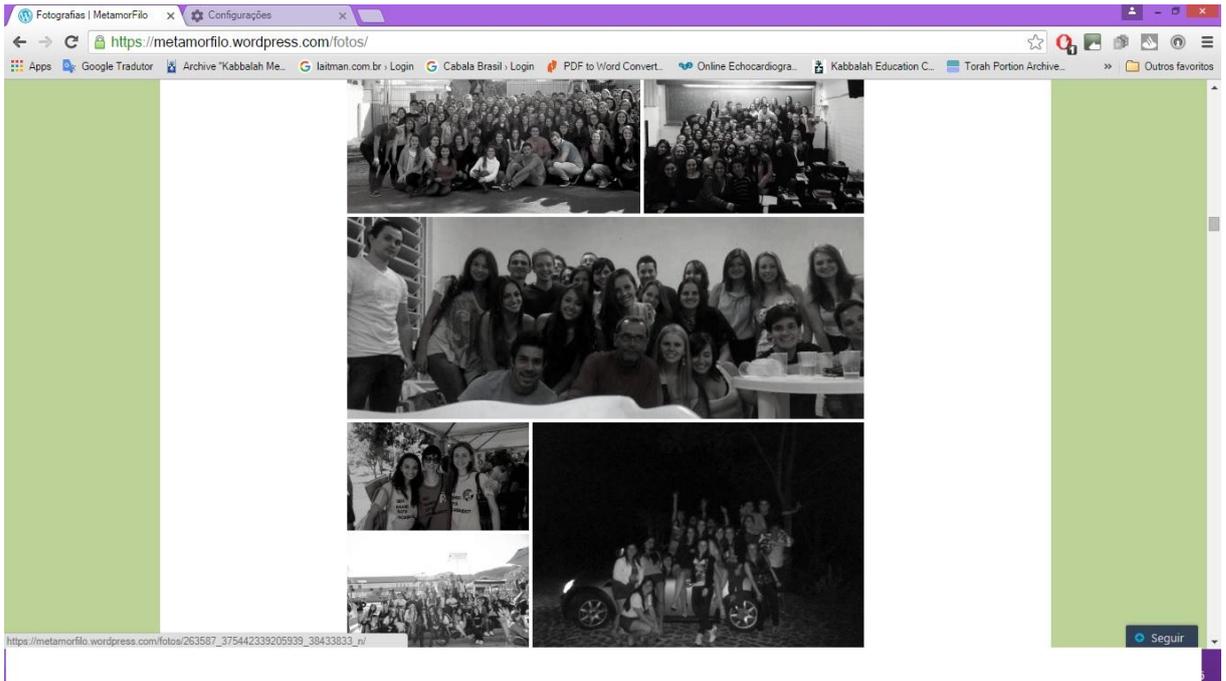
ANEXO G – COMO ELES SÃO











The screenshot shows a web browser window with the address bar displaying <https://metamorfilio.wordpress.com/mensagens-dos-alunos-i/>. The page title is "Mensagens I". The content features three distinct text blocks, each starting with a small profile picture and a name: Helena Leonardi de Franciacchi, Liliana Oliveira, and Cássio Lutz. Each block contains a message of gratitude or reflection. At the bottom right of the page, there is a blue button labeled "Seguir".

The screenshot shows a comment on a post titled "men2.jpg". The comment is from "Cássio Lutz" and is dated "28/8/2013 23:12". The comment text reads: "Lili Lili Lili! Hoje me recordei o quanto são profundas e impactantes as tuas aulas, já estava desacostumado hehehe... bom me senti na obrigação de agradecer a você por nos ter proporcionado a tal reflexão sobre quem e o que realmente somos e não o que seremos "profissão", mas quem queremos ser como seres humanos! Tenho que dizer que me sinto muito feliz e privilegiado pela oportunidade de poder conviver com pessoas como você, brigadão mesmo valeuuu beijãoooo. Quando tiver tempo da uma olhadinha no vídeos desse cara! <http://www.youtube.com/watch?v=E-xEGCAZmDY>". Below the text is a small video thumbnail showing a man speaking. The video title is "E aí, você aguenta? Um vídeo inquietante sobre a verdade, o conhecimento, a iluminação." and the URL is www.youtube.com. The video description says: "Apesar de tanta gente sair por aí gritando 'eu tenho a verdade', para os honestos fica a pergunta, 'mas... que verdade?'. Pensar nisso pode ser extremamente in..."

men5.jpg (819x470) x Configurações

← → <https://metamorfilio.files.wordpress.com/2014/11/men5.jpg>

Apps Google Tradutor Archive "Kabbalah Me... laltman.com.br | Login Cabala Brasil | Login PDF to Word Convert... Online Echocardiogra... Kabbalah Education C... Torah Portion Archive... >> Outros favoritos

Homero Hatwig Knob + Nova mensagem ⚙️ Ações 🔍

 Homero Hatwig Knob 8/3/2014 16:43
meuu, eu sempre lembro de você !

 Liliana Oliveira 8/3/2014 16:43
sério?

 Homero Hatwig Knob 8/3/2014 16:43
siim

 Liliana Oliveira 8/3/2014 16:44
sabe q meu trabalho de doutorado é sobre isso?
se a filosofia pode servir para alguma coisa além do vestibular ou
se vcs lembram das aulas de filo na vida cotidiana

 Homero Hatwig Knob 8/3/2014 16:45
meeu eu sempre lembro, principalmente de Maquiavel ! Isso eu
lembro pra minha vida :D:D

 Liliana Oliveira 8/3/2014 16:46
ebaaaaaa

 Homero Hatwig Knob 8/3/2014 16:46
e lembro das nossas conversas, café..

men6.jpg (819x460) x Configurações

← → <https://metamorfilio.files.wordpress.com/2014/11/men6.jpg>

Apps Google Tradutor Archive "Kabbalah Me... laltman.com.br | Login Cabala Brasil | Login PDF to Word Convert... Online Echocardiogra... Kabbalah Education C... Torah Portion Archive... >> Outros favoritos

Camila Giulian Brito + Nova mensagem ⚙️ Ações 🔍

Conversa iniciada - 16 de março

 Camila Giulian Brito 16/3/2014 00:51
Lili, quanta saudade!
Agora que eu comecei o curso de direito, lembro de ti em todas
as aulas!
Sempre escuto os professores falarem de Hobbes, Kant, Lock,
Comte... sinto tanta falta de ti e das aulas de filosofia, e claro, dos
conselhos né hahahaha
Acho que quando eu tiver mais tempo, vou fazer a salinha de filo
contigo hahahaha
Saudades!!!

ANEXO H – O QUE PENSAM SOBRE OS CURSOS PRÉ-VESTIBULARES

O QUE ELES PENSAM SOBRE OS CURSOS PRÉ-VESTIBULARES

Com relação aos cursos preparatórios para o vestibular, estimou-se que 52% (88/170) dos jovens que formam a população pesquisada *tiveram aulas de Filosofia somente no Fóton Vestibulares* e, desses, 61% (54/88) *conquistaram uma vaga na universidade*.

Foi aplicado o *Teste de Qui-quadrado de Pearson* para verificar se existe associação entre *ter frequentado as aulas de Filosofia no Fóton Vestibular* e *ter sido classificado no vestibular*. O resultado mostrou que é improvável tal associação ($X_{cal}^2 = 0,145$ com correção de continuidade; $p = 0,704$).

Para os jovens da população investigada 42% (72/170) acham que os professores dos cursos pré-vestibulares são *criativos no modo como apresentam os conteúdos e desenvolvem a criticidade dos seus alunos*; 28% creem que *possuem habilidades notáveis que facilitam o aprendizado dos conteúdos* e 23% dos jovens constataram que os professores dos cursos pré-vestibulares são *ótimos, pois aprenderam mais com eles do que com os professores que tiveram no Ensino Médio*.

ANEXO I – INSERÇÃO DA FILOSOFIA NO VESTIBULAR

ELES E A FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

Cerca de 14% (24/170) da população investigada (120 alunos) tiveram o seu *primeiro contato com a disciplina de Filosofia em um curso pré-vestibular* e, desses, 42% (10/24) *estudaram Filosofia pela primeira vez no Fóton Vestibulares*.

Não foi encontrada associação significativa entre os *alunos que não estudaram Filosofia no Ensino Médio* e o *tipo de escola em que realizaram os seus estudos nesse grau de ensino* - todo ou maior parte em escola pública/todo ou maior parte em escola privada ($X^2_{cal} = 1,050$ com correção de continuidade; $p = 0,306$).

Estimou-se que 96% (164/170) -- cerca de 821 alunos -- dos ex-alunos da Profª Liliana junto ao Fóton Vestibulares *é favorável a inserção de questões de Filosofia nas provas dos processos seletivos destinados à obtenção de uma vaga na universidade*. Todos os demais (4%) que não são favoráveis já haviam tido contato com a disciplina no Ensino Médio.

Quando perguntado *o que faz um professor de Filosofia ao ensinar*, 96% (164/170) optaram pela seguinte alternativa: *apresenta novas formas de pensar que auxiliam tanto para que obtenha sucesso em um processo seletivo como para a vida*.

ANEXO J – ELES E A PROFESSORA

ELES A E PROFESSORA LILIANE

Estimou-se que a disciplina de Filosofia foi considerada *dispensável/desinteressante ou chata* por 52% (89/170) da população pesquisada, enquanto que para 16% foi considerada *igual a qualquer outra como Química, Literatura, etc.* Somente 11% consideravam a disciplina de Filosofia *fundamental para a aquisição de uma visão mais aprofundada sobre os acontecimentos.*

Entretanto, após a participação desses alunos nas aulas da Prof^a Liliana, 57% (97/170) -- 487 alunos -- passaram a enxergar a disciplina de Filosofia como *importante para auxiliar a refletir sobre os mais variados temas* e 36% (62/170) como fundamental para a aquisição de uma visão mais aprofundada sobre os acontecimentos. Somente 4% consideraram a disciplina de Filosofia como *qualquer outra.*

O grau médio estimado relativo a *percepção da importância que eles tinham da disciplina antes de participarem das aulas com a Prof^a Liliana* era de 5,0 ($\hat{\mu} = 4,96$; $\hat{\sigma} = 2,39$), passando para 8,5 *após terem se matriculado na disciplina de Filosofia ministrada pela Prof^a Liliana junto ao Fóton Vestibulares* ($\hat{\mu} = 8,52$; $\hat{\sigma} = 1,60$). O teste *t para amostras relacionadas* foi aplicado, revelando que *as aulas da Prof^a Liliana produziram um efetivo aumento no grau médio da importância atribuída pela população estudada na disciplina de Filosofia* ($t_{cal} = -18,68$; $p < 0,001$).

A Figura 3 traz um diagrama de *box-and-whisker* representando o comportamento do grau de importância atribuído pelos alunos da população investigada *antes e após* as aulas com a Prof^a Liliana junto a Fóton Vestibulares.

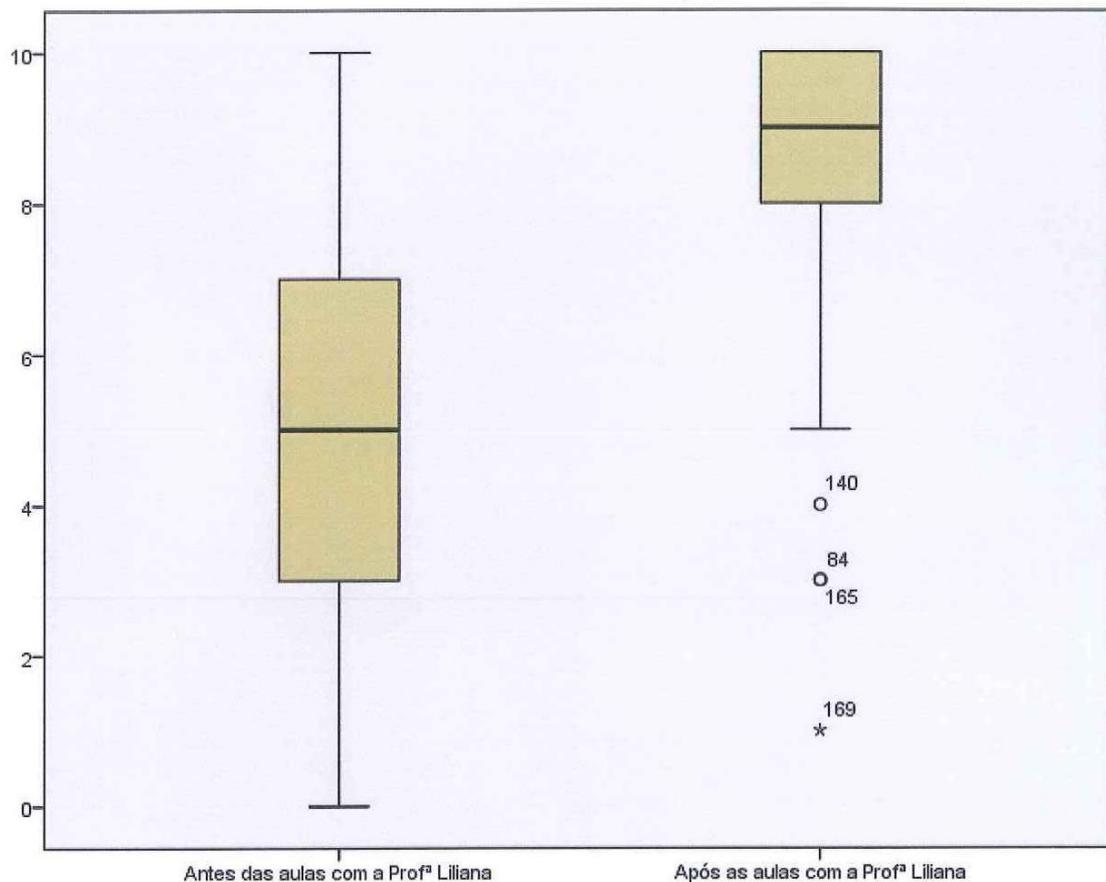


FIGURA 3 -

Estima-se que 92% (157/170) dos alunos -- 787 alunos -- concordam que *nas aulas da Profª Liliana ocorre pensamento filosófico na medida em que são convidados a pensar de modo diferente do que pensavam antes*, mesmo considerando que, normalmente, não há espaço para diálogos devido ao sistema dos cursos pré-vestibulares.

Cerca de 96% da população *concorda ou concorda totalmente* que a Filosofia, em si mesma, oferece temas que propiciam a reflexão.

Quando questionados a respeito da aplicação dos ensinamentos que obtiveram durante as aulas de Filosofia com a Profª Liliana junto ao Fóton Vestibulares, seja nas decisões e/ou no

relacionamento interpessoal diário, estima-se que 60% (102/170) da população -- 513 alunos - responderam que recordam e/ou levam em consideração *sempre ou frequentemente* tais ensinamentos; 32% *ocasionalmente* e 8% *raramente ou nunca*.

Por meio de um teste de qui-quadrado, foi constatado que há associação entre a *lembrança ou consideração dos ensinamentos obtidos com a Prof^a Liliana nas decisões e/ou relacionamento interpessoal diário* com o *modo com que os alunos se sentiam após as aulas: me sentia diferente x não percebia nenhuma mudança ou não lembra* ($X^2_{cal} = 38,81$ com correção de continuidade; $p < 0,001$). O *V de Cramer* mostrou que o modo como o aluno se sente após assistir as aulas com a Prof^a Liliana explica cerca de 25% da lembrança/consideração dos ensinamentos obtidos nas decisões e/ou relacionamento interpessoal diário (*V de Cramer* = 0,496; $p < 0,001$).

Também foi constatada presença de associação estatística entre a *lembrança ou consideração dos ensinamentos obtidos com a Prof^a Liliana nas decisões e/ou relacionamento interpessoal diário* e o fato de o *aluno estar cursando uma universidade* ($X^2_{cal} = 5,87$ com correção de continuidade; $p = 0,015$); alunos que estão cursando uma universidade tendem a levar em consideração os ensinamentos obtidos com a Prof^a Liliana em suas decisões e/ou relacionamento interpessoal diário.

O Quadro 2 traz a percepção estimada dos ex-alunos da Prof^a Liliana junto ao Fóton Vestibulares de um conjunto elencado de nove habilidades. Por meio dessas estimativas, é possível constatar que as características mais acentuadas da Prof^a Liliana quanto ao conjunto de habilidades elencado e que integram a metodologia adotada por essa Professora, é o *domínio dos conteúdos ministrados* associado a *satisfação em ensinar* por meio da *relação entre os conteúdos de Filosofia com questões do dia-a-dia*.

Um tratamento estatístico *denominado de escalonamento multidimensional - MSD* foi empregado ao conjunto das nove habilidades relacionadas no Quadro 2, com o objetivo de se obter um mapeamento perceptual da estrutura dos dados obtidos (Figura 4); foi utilizado a *distância euclidiana* como medida de dissimilaridade. A qualidade do ajuste dos dados se mostrou razoável (Stress = 0,073); 96% das variações no conjunto de dados é explicado pelo modelo ($R^2 = 96,24\%$).

QUADRO 2 -

VARIÁVEL (a Profª Liliana ...)	NOME	RESULTADOS* - 100,0 % (pior) a 100,0 % (melhor)
Demonstrou domínio dos conteúdos ministrados.	Domínio	93,2
Demonstrou satisfação em ensinar.	Satisfação	97,1
Relacionou o conteúdo de Filosofia apresentado em sala de aula com o conteúdo de outras disciplinas.	Relacionou	67,6
Estabeleceu relações entre os conteúdos de Filosofia com questões do dia-a-dia.	DiaAdia	91,8
Estimulou a leitura de livros, sites, revistas, materiais encontrados na internet, filmes, músicas, etc. relacionados a Filosofia?	Leitura	65,6
Exigiu raciocínio crítico dos alunos durante a exposição dos conteúdos de Filosofia?	Raciocínio	79,1
Promoveu ações que contribuíram para a minha formação cidadã.	Cidadã	69,1
Ensinou coisas que lembro em alguns momentos da vida cotidiana ao fazer escolhas profissionais e/ou pessoais.	Cotidiano	65,0
Se relacionou com a disciplina de Filosofia de tal forma que interferiu no modo como aprendi.	Interferiu	76,2
RESULTADO GERAL	-	78,3

Notas: * Resultados negativos indicam que a percepção dos avaliadores (ex-alunos) em relação a determinada habilidade demonstrada pelo professor se aproxima do péssimo; quanto mais próximo de - 100,0 % mais forte será essa tendência. Resultados positivos indicam que a percepção dos avaliadores (ex-alunos) em relação a determinada habilidade demonstrada pelo professor se aproxima da excelência; quanto mais próximo de 100,0 % mais intensa será essa tendência.

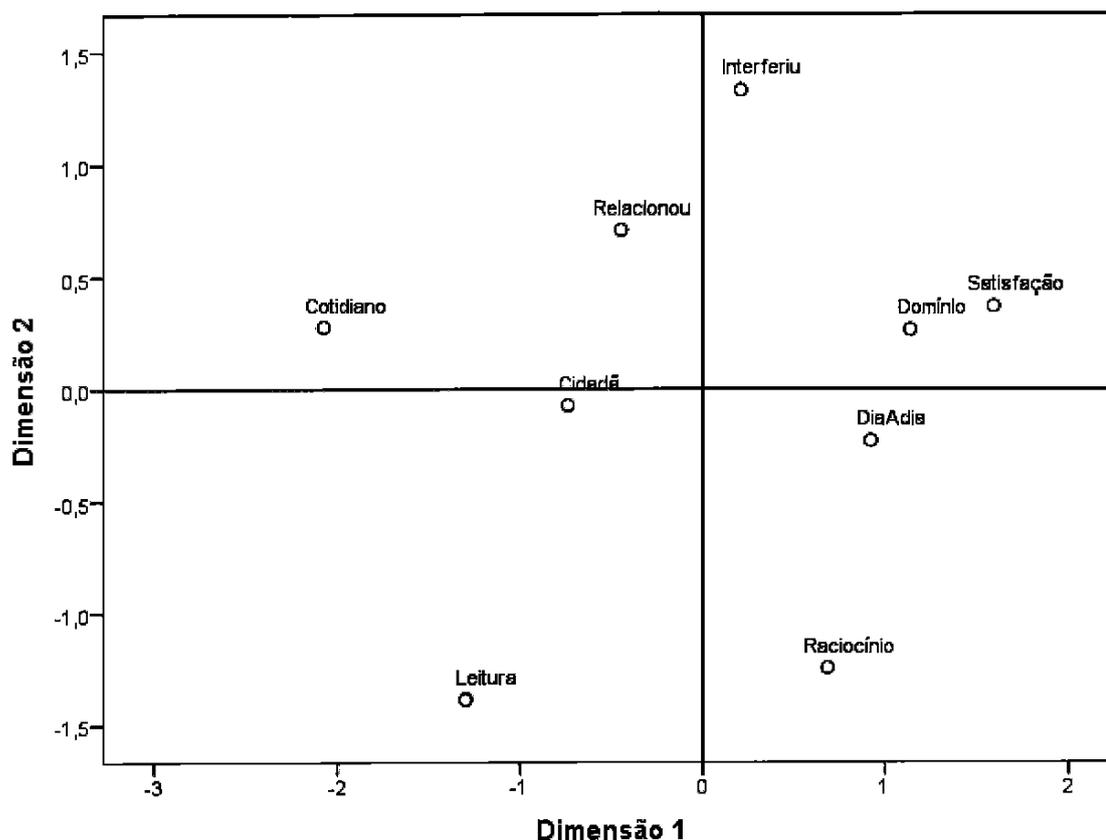


FIGURA 4 -

Como é possível verificar no primeiro quadrante do mapa perceptual (Figura 4), as habilidades *satisfação* e *domínio* se mantêm próximas à medida que ambas as *dimensões 1* e *2* crescem e a variável *interferiu* se encontra isolada. No segundo quadrante, temos as variáveis *DiaA dia* e *Raciocínio*, com comportamentos distintos.

No terceiro quadrante, que corresponde ao decréscimo de ambas as dimensões, também de maneira isolada, temos as variáveis *Leitura* e *Cidadã*. Por fim, no quarto quadrante as variáveis *Relacionou* e *Cidadã*, distintas entre si.

Estima-se que 87% (148/170) da população estudada -- 744 alunos -- acha que se fosse outro professor, ao invés da Liliana, isso faria diferença no modo como aprendeu Filosofia; 9% acha que não.

As justificativas apresentadas por alunos que acham que a substituição da Profª Liliana por outro professor faria diferença no modo como aprendeu Filosofia no Fóton Vestibulares foram organizadas em grupos, conforme ilustrado no gráfico da Figura 5.

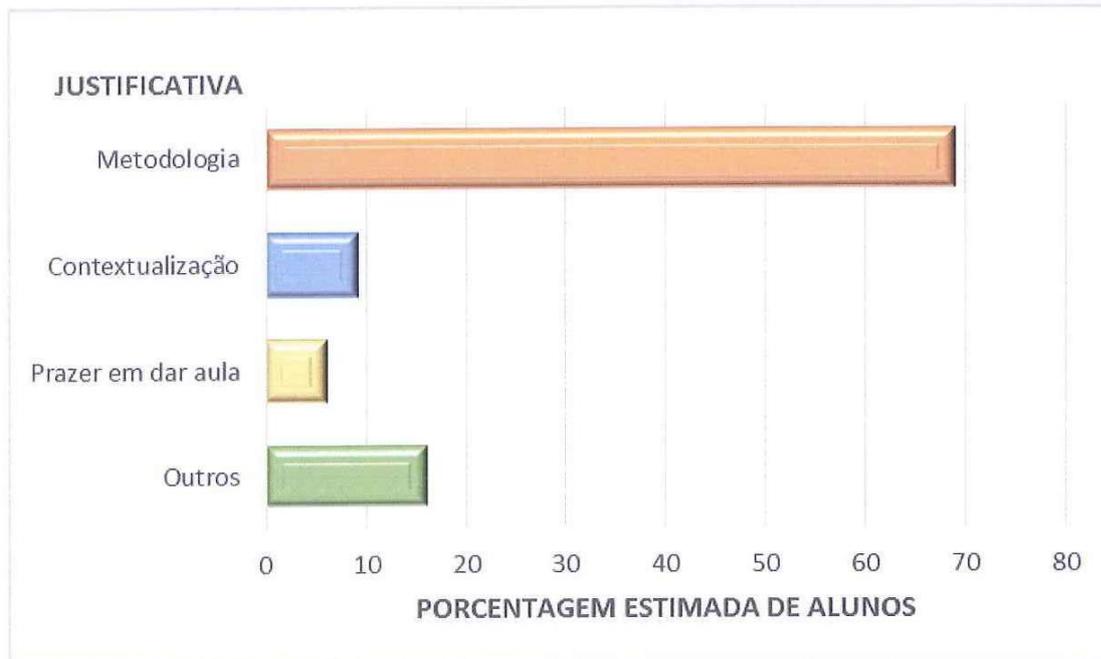


FIGURA 5 –

Ao analisar a imagem juntamente com o texto mostrados na Figura 5, incluídos no questionário, constatou-se que 92% (157/170) dos alunos optou pela alternativa proposta *Sim*. *A partir das aulas comecei a pensar em coisas que antes não haviam sido pensadas por mim e isso permitiu que eu pudesse me modificar.*



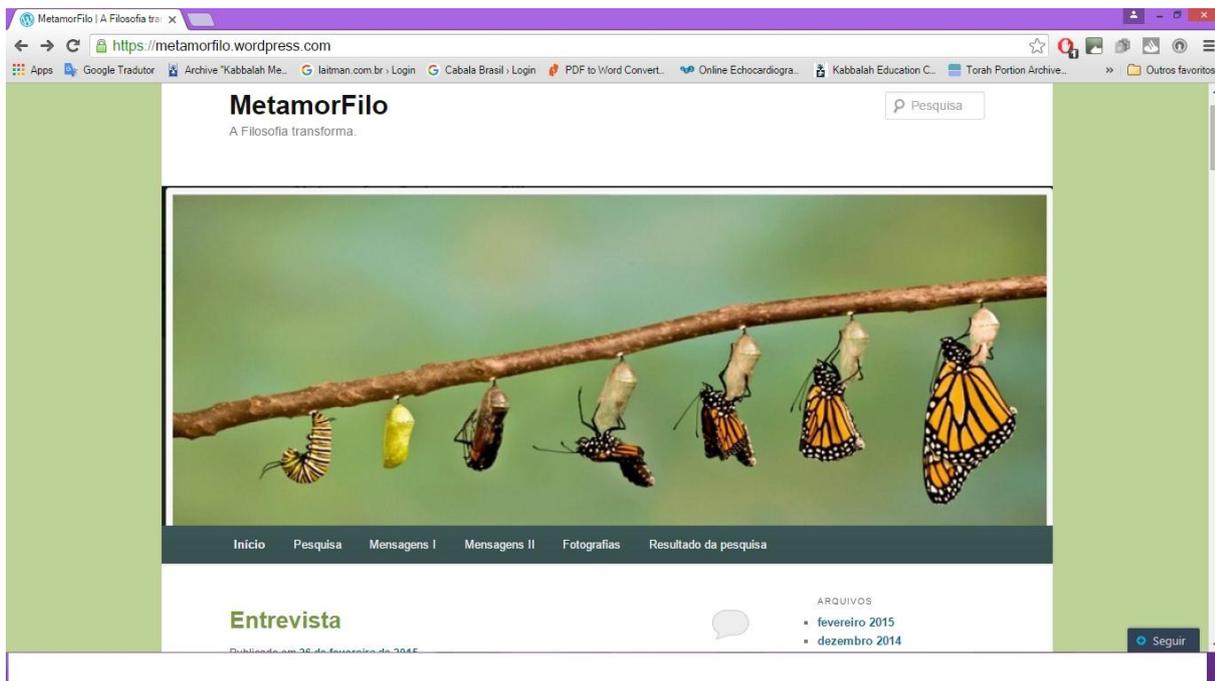
“(...) Em suma, quero encontrar outro tipo de filosofia crítica; não mais uma filosofia crítica que busque determinar as condições e os limites do nosso conhecimento possível dos objetos, mas uma filosofia crítica que busque as condições indefinidas de uma transformação do sujeito, da nossa própria transformação.” (Michel Foucault. Tradução livre das Conferências pronunciadas à Dartmouth College em 1980).*

O trecho apresentado lembra as aulas de Filosofia da Prof. Líliliana?

- Não. Nunca pensei ou me tomei diferente/transformado em função das aulas.
- Sim. A partir das aulas comecei a pensar em coisas que antes não haviam sido pensadas por mim e isso permitiu que eu pudesse me modificar.
- Outro:

FIGURA 5 -

ANEXO K – BLOG METAMORFILO



ANEXO L – JUSTIFICATIVAS

n	Ausente
nao acho	Ausente
...	Ausente
Não me dediquei como deveria à disciplina. Avaliar a professora baseado no meu aprendizado é injusto.	Outros
não aprendi	Outros
A cada instante de repasse do conhecimento, a recepção será diferente, e assim é a aplicação prof/prof.	Outros
Por ser uma professora mulher me identifiquei muito com os assuntos relacionados.	Atributos pessoais
Nunca havia presenciado tamanho carisma em um professor antes. Sendo eu uma pessoa das exatas, nunca me interessei no colégio, por exemplo, por filosofia ou sociologia pois também tinha uma professo	Atributos pessoais
É uma pessoa incrivelmente agradável, inteligente e espirituosa. Não é pedante como muitos professores de filosofia que já tive, acredito que ela tenha direcionado toda a vaidade para o visual,	Atributos pessoais
A professora Liliana foi excepcional! Carrego um carinho imenso por ela e pela filosofia sempre. Não escolheria jamais outro professor pra essa disciplina	Atributos pessoais
A professora Liliana foi a melhor professora que eu já tive em toda a minha vida, não acho que alguém um dia conseguirá mudar isso. Ofereço meu 9,5 da média final em filosofia na faculdade à el	Atributos pessoais
A prof° Lili é fantástica	Atributos pessoais
Não posso falar que ela é melhor ou pior que outro alguém sem antes conhecê-lo. E mesmo que eu conheça, nao me da o direito de julgá-lo e julgar a professora Liliana sem antes saber do seus coti	Cada prof. tem seu método
Acredito que cada professor tenha sua própria maneira de transmitir o conhecimento, que de alguma maneira pode ser tanto positivo, quanto negativo para o entendimento do aluno	Cada prof. tem seu método
Sempre tive otimos professores de filosifia que me estimularam a aprender de forma igual, sei que isto é um privilegio, mas realmente tive otimos professores.	Cada prof. tem seu método
O interesse é do aluno.	Cada prof. tem seu método
no foton só tem professores bons, se não fosse ela seria outro bom igual ela.	Cada prof. tem seu método
Cada professor tem sua maneira de eninar, cada um sabe a sua melhor forma de se expressar e transmitir aos alunos seus ensinamentos.	Cada prof. tem seu método
Todos falam parecidos	Cada prof. tem seu método

Quem quer que seja o professor, sempre haverá muita subjetividade nos enfoques e maneira de apresentar determinados temas e/ou conteúdos.	Cada prof. tem seu método
Outro professor provavelmente teria outra forma de trabalhar com a filosofia nas aulas	Cada prof. tem seu método
Obviamente, cada pessoa tem um modo de transmitir o conhecimento.	Cada prof. tem seu método
O julgamento do professor em relação às ideias apresentadas sempre influencia na visão dos estudantes.	Cada prof. tem seu método
Cada um ensina diferente.	Cada prof. tem seu método
Cada professor tem uma forma de transmitir o conhecimento além do fenômeno da transferência e contratransferência que pode gerar empatia ou não por determinado professor	Cada prof. tem seu método
Cada professor tem uma didática diferente para ensinar a disciplina.	Cada prof. tem seu método
Cada professor tem um método de ensino.	Cada prof. tem seu método
Cada professor tem sua maneira de ensinar.	Cada prof. tem seu método
Cada professor tem seu modo de ensinar, e podem apresentar de forma diferente o mesmo conteúdo.	Cada prof. tem seu método
Cada professor possui métodos e maneiras diferentes de explicar o mesmo conteúdo.	Cada prof. tem seu método
Baseado em outros professores, cada um apresenta as ideias de um modo diferente, com outra visão mas dentro do conteúdo.	Cada prof. tem seu método
acredito que cada pessoa tem suas qualidades aprendemos com as diferenças.	Cada prof. tem seu método
Acredito que aprendemos com base nas conhecimentos e opiniões dos professores. Então, as explicações de cada pessoa nos fazem refletir sob diferentes ângulos.	Cada prof. tem seu método
A professora Liliana não ensinava. Somente usava de falácias para persuadir seus alunos.	Cada prof. tem seu método
Tive aula de filosofia com outra professora antes da Lili e nunca havia aprendido a relacionar o conteúdo filosófico nas questões cotidianas. A Lili ensinou a realmente fazer uso da filosofia.	Modo como contextualiza.
Sim, pois a profe. Lili sempre nos expôs o conteúdo de forma que pudéssemos aplicá-lo ao cotidiano, além de sempre se mostrar disposta a discutir os temas abordados em seus exemplos.	Modo como contextualiza.
Sim, pois a didática que ela usava, de relacionar filosofia ao dia a dia, simplificava muito os conteúdos e fez com que eu me tornasse mais crítica a respeito de muitos assuntos.	Modo como contextualiza.
Por tratar com frequência de assuntos que me interessavam eu prestava mais atenção nas aulas e gostava de assisti-las, o que me fez aprender e refletir mais.	Modo como contextualiza.
Pois o jeito com que a professora passava os conteúdos contextualizando com eventos atuais e dando exemplos práticos ajudou muito.	Modo como contextualiza.
Pela forma de pensar e expor a matéria sempre relacionando com questões do dia a dia, como outros professores talvez não fariam	Modo como contextualiza.

outros professores aplicavam o conteúdo de uma maneira que não havia relação com a vida cotidiana, apenas focavam para o vestibular.	Modo como contextualiza.
Com a professora Liliana tive aulas diferenciadas de filosofia, pois ela sempre esteve preocupada em contextualizar os conteúdos e também me ajudou a desenvolver uma maior criticidade sobre os fatos	Modo como contextualiza.
Com a Liliana aprendemos não só o conteúdo(muito bem) mas aprendemos a ser críticos na vida cotidiana. E a forma como a Liliana se relaciona com a filosofia nos ajuda a aprender mais facilmente e	Modo como contextualiza.
aprendi filosofia como uma disciplina a ser aplicada no dia a dia, e não como uma teoria mais a ser estudada apenas.	Modo como contextualiza.
A professora liliana trazia exemplos reais pra sala de aula, ela nao se limitava apenas a interpretacao dos livros e sim a interligacao deles com o nosso dia-dia. Algo que nao vi em antigos professore	Modo como contextualiza.
A Professora Liliana ministrou as aulas sempre de forma que fazia com que eu pudesse parar e pensar sobre situações que eu vivo ou já tinha vivido no dia a dia. Me fez refletir de modo diferente e	Modo como contextualiza.
A Prof. Liliana tratava dos temas expostos contextualizando com o cotidiano, longe dos "padrões" das minhas antigas aulas de filosofia do ensino médio.	Modo como contextualiza.
se um professor não for como a professora Liliana, jamais iria aprender	Modo como ensina
Cada professor tem seu método de ensino, mas a professora Liliana é excelente!	Modo como ensina
Tive aula com outros professores de filosofia após ter tido com a mesma e sem sombra de dúvidas nenhum chegou aos pés dela. A Prof Lili é nota 1000!	Modo como ensina
poucos professores tem a sabedoria e como passar o conteúdo	Modo como ensina
Porque já havia tido a experiência de aprender Filosofia com outros professores que também despertaram a minha criticidade e me fizeram refletir sobre os temas abordados.	Modo como ensina
Nas aulas dos professores dos outros cursinhos eu não tinha tanto interesse. A Lili prende a atenção dos alunos durante a aula, tornando-as maravilhosas.	Modo como ensina
Lili é a melhor professora de filosofia de Santa Maria	Modo como ensina
Estou tendo a oportunidade de ter outro professor e sinto muita falta da Profª Lili. Inclusive, nos vestibulares e no ENEM tenho respondido baseado nos conhecimentos que a mesma ensinou.	Modo como ensina
ela instiga os alunos a pensar,coisa que nunca nenhum outro professor fez por mim.	Modo como ensina
a exposição da aula que ela faz com que tenhamos prazer e interesse na filosofia	Modo como ensina
Tive outros professores, os quais não estimulavam a nossa criticidade quanto aos conteúdos abordados, o que resultava em um baixo aprendizado e nenhuma reflexão a respeito dos assuntos abordados,	Modo como ensina
Tive outros 3 professores de filosofia, nenhum fez da filosofia algo tão claro e interessante.	Modo como ensina

Tive oportunidade de assistir a aula de 3 excelentes professores de filosofia, que cada qual com suas peculiaridades apresentaram maneiras diferentes de interpretar um mesmo assunto.	Modo como ensina
Tive filosofia no colégio com outros professores e não aprendi.	Modo como ensina
Tive filosofia durante todo o ensino médio porém a maneira que foi exposta a matéria no pré-vestibular foi mais eficaz para o meu aprendizado.	Modo como ensina
tive aula com outro e não aprendi	Outros
Talvez a maneira de entender e relacionar a filosofia com outras matérias no cursinho não seria a mesma, como aquela que aprendi com a Liliana.	Modo como ensina
Sua objetividade, clareza e domínio do assunto superam outros professores.	Modo como ensina
Sim, tudo muda, depende da capacidade intelectual de um professor, interesse, conhecimento e disponibilidade de ver a evolução de seus alunos.	Modo como ensina
Sim, pois o método que ela utiliza a filosofia para ensinar não é somente disciplinar, envolve a todos os alunos a desenvolverem um pensamento que aguça nossas atitudes e pensamentos, diferentemente.	Modo como ensina
sim, pois o jeito que a profª Liliana ensina mostrando que ama fazer isso nos cativa e faz enxergarmos o mundo de uma forma diferente.	Modo como ensina
Sim, pois já tinha assistido Filosofia com outro professor e não tinha o mesmo entendimento e prazer em aprender.	Modo como ensina
Sim, pois a professora possuía uma boa didática para passar os conteúdos e nos fazia refletir junto com ela.	Modo como ensina
Sim, pois a professora Liliana fazia os alunos refletirem sobre os temas abordados em sala de aula e os incentivava a estudar e se interessar pelo conteúdo exposto.	Modo como ensina
Sim, pois a professora Liliana conseguia 'prender' o aluno ao conteúdo de maneira divertida, fazendo que quase todos se interessassem pela disciplina.	Modo como ensina
Sim, pois a Lili tem um modo diferente de passar o conhecimento de filosofia. Que acaba fazendo você refletir de maneira que nunca tinha pensado sobre aquele conteúdo.	Modo como ensina
Sim, pelo fato de perceber a diferença atual em sala de aula. Não me adaptei com o método de ensino do novo professor, pois não consigo pensar claramente na filosofia como pensava com as aulas da	Modo como ensina
Sim, porque ela sabe passar o conteúdo de forma clara e objetiva e sabe deixar as aulas interessantes mesmo não havendo o diálogo com o aluno. Visto isso pouco, entre professores de filosofia, em q	Modo como ensina
Seu modo de ensinar não se compara a nenhum outro professor! Liliana sabe o que faz e nos faz ter interesse por suas aulas e pelo conteúdo, assim possibilitando usar isso de certa forma no cotidiano	Modo como contextualiza
Se fosse outro talvez não transmitisse o conteúdo da mesma forma.	Modo como ensina
qualificação	outros
porque ela ensina de uma maneira melhor que os outros professores que eu tive	Modo como ensina

Porque as aulas da professora Liliana iam além de passar toda a matéria, ela fazia com que os alunos buscassem refletir sobre os temas por ela provocados. Mais do que aprender filosofia, com ela apr	Modo como ensina
Pois, cada professor tem um método de ensino.	Modo como ensina
Pois, ao mesmo tempo que fazia com que refletíssemos sobre questões importantes, ela ensina o conteúdo de forma simples e interessante.	Modo como ensina
Pois ela possui um jeito especial em ensinar	Modo como ensina
Pois ela nos instigou a ver a filosofia como algo que vai além de uma matéria de vestibular, sempre preocupada com o desenvolvimento do nosso senso crítico e nos lembrando de que não adianta apenas	Modo como ensina
Pois a professora Liliana tem um modo excelente de dar as aulas de filosofia, que me fazia gostar das aulas e compreender a disciplina com mais facilidade.	Modo como ensina
Pois a Liliana tem grande conhecimento, e consegue passar esse conhecimento para seus alunos.	Modo como ensina
outros professores não abordam a filosofia como a professora liliana, pois ela estimula a criticidade nos alunos em vez de apenas decorar a matéria.	Outros
Os contatos anteriores que tive com a filosofia tinham uma abordagem muito diferente, quase positivista. A abordagem da professora Liliana, no entanto, suscitou reflexões e despertou em mim interesse	Modo como ensina
Obvio que faria diferença, tanto que já fez. Pois já frequentei outros cursos pré-vestibulares fora o Fóton e nenhum tem a qualidade do ensino de filosofia que tem a professora Liliana. É realme	Modo como ensina
O professor substituto do Fóton Vestibular não provoca a mesma vontade nos alunos de ser pessoas mais críticas no nosso dia-a-dia; transformando a aula de Filosofia em uma decoreba de conceitos.	O Modo como ensinamos
O professor se torna elemento fundamental no aprendizado de uma disciplina que requer não somente a prática de muitos exercícios e leituras, mas um estímulo a reflexão e ao pensamento crítico, c	Criticidade
O nível de relacionamento da professora com a disciplina é primordial na maneira da aprendizagem.	
O modo de ensinar (expressões, dicas, relacionamento interpessoal) é particular de cada professor. Se mudar o professor, provavelmente, mudará a forma do aluno aprender.	Modo como ensina
O modo como foi apresentado o conteúdo e a paixão que este foi ministrado fizeram toda a diferença.	Modo como ama o que faz
O modo como a Lili dava aula me fazia ter vontade de estudar, aprender e refletir sobre a filosofia e não apenas decorar os conteúdos para o vestibular.	Modo como ensina
o modo como a aula é ministrada pela professora desperta interesse no aluno que está assistindo e isso é extremamente difícil de se conseguir por se tratar de uma matéria pouco explorada fora dos	Modo como ensina
No ensino médio tive aulas de filosofia e não aprendi.	Modo como ensina
Nem todos os professores conseguem despertar nos seus alunos o interesse pela matéria de filosofia, mas a forma da professora Liliana expor os conteúdos gerava o interesse de estudar filosofia para	Modo como ensina

Não tive contato com muitos professores de filosofia, porém você foi disparadamente a melhor !	Modo como ensina
modos diferentes de expor os conteúdos	Modo como ensina
Modo expositivo do conteúdo	Modo como ensina
Metodologia diferenciada em relação a outros professores.	Modo como ensina
Mesmo tendo convivido por pouco tempo com a profe Lili, a mesma me marcou de forma muito profunda. Ainda que eu tenha certeza de que ela não faz ideia de quem eu seja, já que frequentei apenas o intensivo	Modo como ensina
Me identifico com a forma que ela conduz as aulas, estimulando os alunos e evitando que as aulas sejam cansativas ou de difícil compreensão.	Modo como ensina
Lembro-me perfeitamente da maneira que a professora Liliansa empolgava e traduzia em gestos o que falava que motivava e transferia aquela empolgação com determinado assunto... Tenho em mente cara pal	Modo como ama o que faz
Já tive outros professores e cada um tem sua maneira de ensinar. Logo, mudando o professor, muda-se o modo de aprendizado. A professora Liliansa trouxe raciocínios que me fizeram refletir para além	Modo como ensina
Já tive outros professores de filosofia além da professora Liliansa e ela foi a única que de fato fez eu compreender mais os assuntos	Modo como ensina
Já tive aulas de filosofia na escola, de forma mais teórica e em cursinhos com vários professores diferentes e a professora Liliansa foi a primeira que fez eu ter uma visão relacionada com a filosofia	Modo como ensina
Já tive aula de filosofia com outro professor e, com certeza, as aulas não eram tão dinâmicas e interessantes como as da professora Lili, que soube exatamente prender a atenção dos alunos e torn	Modo como ensina
Já presenciei aula de outros professores que não conseguiram deixar o conteúdo claro para mim, de forma que não houvesse uma reflexão maior por minha parte, logo, sem participação em aula, o qu	Modo como ensina
Já conhecia o trabalho da profª Liliansa, que havia sido minha primeira professora de filosofia, e que depois ainda passei por mais 3 professores. Dentre os quatro citados, a compreensão do conteúdo	Modo como ensina
Interferiria pois cada professor tem uma visão diferente ao ensinar os conteúdos.	
Há poucos professores que conseguem instigar o aluno 'a busca do conhecimento.Liliansa,por outro lado,o faz	Modo como ensina
Gostava muito das aulas e entendia a maneira como era explicado o conteúdo, e em outras aulas que tive não compreendia.	Modo como ensina
Foi através do modo como a prof colocou o conteúdo que passei a gostar de o conteúdo que passei a entender filosofia e assim entender e estudar.	Modo como ensina
Foi a Professora Lili que me fez gostar realmente de Filosofia, e a partir do ensinamento dela pude refletir com mais coerências em muitos assuntos.	Modo como ensina
Foi a melhor professora de Filosofia que já tive e a nível geral uma das melhores.	Modo como ensina
Explicava muito bem, me fazia entender a filosofia de uma forma crítica e de modo mais interessante comparado ao ensino médio. São demais, sempre, ao	Modo como ensina

encontrar um amigo de Santa Maria aqui em Porto	
Eu viajava na aula dela, alguns professores buscam uma exatidão na filosofia, a qual, por ser uma ciência, existe, mas a filosofia é uma ciência para ser refletida e não simplesmente ser "engolida	Modo como ensina
Eu tive aulas com outros professores e o modo como a professora Liliana ensina é realmente diferenciado.	Modo como ensina
Ela foi a única professora de filosofia a me levar a novas reflexões sobre o mundo que me cerca.	Modo como ensina
É muito diferente e era prazeroso o modo como a Prof. Liliana ministrava suas aulas, ela ensinava todo conteúdo com muita qualidade de maneira objetiva e reflexiva. Bem ao contrario de outros prof. d	Modo como ensina
Dominava e transmitia claramente o conteúdo	Modo como ensina
Domina muito bem sobre a matéria	Modo como ensina
Dedicação	Modo como ensina
Creio que a maneira com que a prof. Lili transmitiu o conteúdo é unica, nao acredito que outra pessoa o faria de uma forma melhor.	Modo como ensina
Com certeza varia diferença, pois a prof Lili é uma ótima professora!	Modo como ensina
Com a professora que tive no ensino médio, em três anos não consegui aprender o que aprendi em um mês de intensivo com a professora Liliana.	Modo como ensina
Cada professor tem uma maneira diferente de transmitir para os alunos a sua matéria e assim como a Liliana tinha um grande domínio do conteúdo, eu poderia ter passado por um outro professor desinte	Modo como ensina
Cada professor tem um jeito de nos ensinar e isso com certeza influência no modo como a gente aprende a filosofia.	Modo como ensina
Cada professor tem sua maneira de ensinar. A dela, para mim, era ótima; a de outro poderia não ser.	Modo como ensina
Cada professor tem seu modo de ensinar. A Prof. Liliana conseguia prender nossa atenção na aula, explicando tudo de um jeito claro e objetivo e fazendo com que entendêssemos tudo. Assim, a aula se	Modo como ensina
Cada professor possui um método de ensino, e me adaptei muito bem ao modo como a professora ministrava as aulas, mesmo discordando de algumas ideias que ela apresentava.	Modo como ensina
Cada professor imprime sua subjetividade na disciplina que ministra. As aulas da professora Liliana são carregadas de uma singularidade incrível. Fui aluno dela durante 3 anos e posso dizer que se a	Modo como ensina
aprendi filosofia mesmo com a prof liliana. outro prof nao conseguiria ter a mesma didatica clara e passar o conhecimento de maneira facil de compreender	Modo como ensina
Antes de ter aulas de filosofia com a professora Liliana, eu não entendia a matéria(apenas decorava)sem conseguir assocá-la com fatos da minha vida ou até mesmo ter o entendimento e o prazer pela	Modo como ensina
Alto domínio do conteúdo e facilidade em instigar a reflexão dos alunos em todos os conteúdos administrados	Modo como ensina

Alguns professores possuem a mesma qualidade da Prof Lili;outros,no entanto,não.A qualidade do professor faz toda a diferença no aprendizado do aluno	Modo como ensina
acredito que tod@ professor(a) tem peculiaridades e sim, isso influenciaria no meu aprendizado. no entanto, acredito que se @s demais professoras/es fomentassem o debate e a inquietação durante as a	Modo como ensina
Acredito que sim porque o modo de apresentação da matéria pela professora Liliana era simples e ao mesmo tempo nos fazia pensar bastante sobre o assunto. Se fosse outro professor, talvez, pudesse s	Modo como ensina
Acredito que outro professor não teria a mesma eficiência, visto que eu odiava filosofia antes das aulas da Profª Liliana.	Modo como ensina
Acredito que a individualidade no modo de ensinar, a singularidade, é um fator preponderante no processo do aprendizado, por isso dou os créditos ao aprendizado da filosofia à Profª.	Modo como ensina
Achava a dinâmica e a forma de administrar o conteúdo que a professora Liliana usava muito boa pois, fazia com que nós vestibulandos pudéssemos refletir sobre a vida cotidiana em conjunto	Modo como ensina
A professora soube ministrar bem as aulas e soube transmitir o conteúdo de uma maneira fácil de compreender, usando exemplos do cotidiano	Modo como contextualiza
A professora Liliana, além de dominar de maneira inquestional os fundamentos da filosofia também instiga o aluno(a) a procurar "o saber", a questionar e principalmente a no inspirar nas re	Modo como ensina
A professora Liliana utiliza um método incrível de ensino, no qual faz com que seus alunos reflitam sobre suas ações. O que é um grande diferencial	Modo como ensina
A professora Liliana tem seu modo único de ensinar, mostrando suas opiniões e fazendo com que tenhamos visões de posições diferentes das nossas.	Modo como ensina
A professora Liliana sempre se mostrou domínio sobre o conteúdo. Sua maneira de explicar, apesar de algumas coisas inusitadas, sempre foi satisfatória.	Modo como ensina
A professora Liliana possui uma didática incrível. Consegue cativar o aluno ao estudo, mesmo em assuntos considerados menos importantes ou interessantes.	Modo como ensina
A professora Liliana faz o aluno despertar outras visões, reflexões sobre os mais variados temas. O modo acolhedor que tem com seus alunos faz com que o desenvolvimento do pensar filosófico seja d	Modo como ensina
A professora Liliana explica de um jeito diferente fazendo com que não nos esqueçamos dos conteúdos e também nos faz ficar mais críticos e mais interessados por essa matéria	Modo como ensina
A Professora Liliana conseguiu passar os conteúdos da maneira mais compreensiva possível facilitando o aprendizado.	Modo como ensina
A Professora Liliana ajudou e muito para o meu aprendizado, visto que usou de técnicas que facilitassem o entendimento da matéria e ao mesmo tempo proporcionou uma conversa sobre temas cotidianos re	Modo como ensina
A maneira como a Profª Lili apresentava a Filosofia prendia a atenção e fazia ter vontade de participar das aulas!	Modo como ensina
A lili fez com que eu tivesse interesse em filosofia, no ensino medio sempre odiei.	Modo como ensina
a Lili esclarecia o conteúdo, passando de forma dinâmica e objetivada, adjetivos que não vi em nenhum outro professor de filosofia.	Modo como ensina

A forma de abordagem, a exemplificação, os questionamentos, e as opiniões da Profª Liliana intrigam os alunos e fazem com que concordemos ou não, e nos faz analisar os motivos pelos quais pensamos	Modo como ensina
A forma como os conteúdos foram abordados e a técnica usada pela professora são únicos.	Modo como ensina
A forma com que ela ensina é sensacional	Modo como ensina
O prazer de ensinar e pleno conhecimento do assunto,contribuíram para me cativar e facilitar a compreensão da matéria.	Modo como ama o que faz
O prazer ao ensinar agregado ao domínio da filosofia só a professora Liliana demonstrou.	Modo como ama o que faz
Professora demonstrava prazer em ensinar e nos instigava a pensar	Modo como ama o que faz Modo como ama o que faz
Pois a professora Liliana gosta do que faz, faz por prazer e isso torna os alunos interessados, além de que a Lili aborda a filosofia de uma maneira muito didática e gostosa de estudar	Modo como ama o que faz
Pessoas, como a Lili, que gostam do que fazem ensinam melhor e transmitem vontade para quem aprende.	Modo como ama o que faz
Ela demonstra paixão e domínio sobre o que ensina, deixando os alunos intrigados e curiosos a respeito da disciplina.	Modo como ama o que faz
Aprender com quem gosta do que está ensinando é incrível. A profª Liliana nasceu pra ensinar filosofia.	Modo como ama o que faz
A Satisfação em fazer aquilo que se faz é indispensável para que o aluno aprenda e a professora Lilian tem muita satisfação em ensinar. Tem muito conhecimento e uma didática incomparável.	Modo como ama o que faz
A satisfação com que a prof Liliana dava as aula era cativante e despertava o meu interesse em estudar filosofia, sempre buscando novas perguntas, novas respostas e refletindo sobre a vida.	Modo como ama o que faz
A professora Lili demonstrava que era feliz em nos ensinar e nos fazer aprender e desenvolver nosso senso crítico.. Isso foi e é um grande diferencial de quem é bom e de quem não é, de quem conse	Modo como ama o que faz
A Profª Liliana tem paixão pela vida, por ensinar e pela Filosofia. Ela apresenta a matéria de um jeito tão fascinante que é impossível não nos apaixonarmos perdidamente por Filosofia também.	Modo como ama o que faz