

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

**PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE
INICIAÇÃO À DOCÊNCIA-FILOSOFIA/UFSM:
DISPOSITIVO DE PRÁTICAS DOCENTES**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Tatiana de Mello Ribeiro Cruz

Santa Maria, RS, Brasil

2012

**PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À
DOCÊNCIA – FILOSOFIA: DISPOSITIVO DE PRÁTICAS
DOCENTES**

Tatiana de Mello Ribeiro Cruz

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas, da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM/RS, como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Educação

Orientadora: Prof. Dr^a. Elisete Medianeira Tomazetti

Santa Maria, RS, Brasil

2012

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

de Mello Ribeiro Cruz, Tatiana.

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – FILOSOFIA:
DISPOSITIVO DE PRÁTICAS DOCENTES / Tatiana de Mello Ribeiro Cruz – 2012.
116p.; 30 cm

Orientadora: Elisete Medianeira Tomazetti
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2012.

1. PIBID-FILOSOFIA. 2. Dispositivo. 3. Práticas Docentes. 4. Ensino de Filosofia. I. Elizete Medianeira Tomazetti. Elisete II. Título.

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Curso de Mestrado**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À
DOCÊNCIA – FILOSOFIA: DISPOSITIVO DE PRÁTICAS
DOCENTES**

Elaborada por
Tatiana de Mello Ribeiro Cruz

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Elisete Medianeira Tomazetti, Dr^a (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Geraldo Balduino Horn, Dr. (UFPR)

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

Simone Freitas da Silva Gallina, Dr^a. (UFSM)

Santa Maria, 20 de abril de 2012.

*Aos queridos Renato e Ivo
pelo carinho, pelo cuidado e pelo incentivo.
Presenças que enchem de nuances minha existência.*

AGRADECIMENTOS

É chegado o tempo de brindar aos *bons encontros* que experimentei e com orgulho e alegria cuidei ao longo dos anos. Penso em alguns termos que contemplem o que desejo inscrever aqui, para além do *agradecimento*, porque amizade e afeto são espontâneos, não se agradece. Celebra-se, comemora-se, desfruta-se.

Assim sendo, quero celebrar com meu companheiro *Renato Cruz* o amor, o cuidado e o carinho que nos faz insistir e ter gosto em andar juntos. Meu querido, contigo brindo os belos encontro e reencontro, a teimosia, a paciência necessária, o exercício do respeito à diferença, o prazer do abraço, do colo e do gozo. Satisfação em tê-lo comigo *mi cariño*. Por tudo isso, obrigada!

Com meu irmão *Alexandre de Mello Ribeiro*, divido o gosto do simples estar, a característica comum do riso frouxo e estridente, da piada fácil, do riso de si quando mais nada é possível, e ainda, a cumplicidade frente as pelezas da vida. Em ti *hermano* tenho a certeza de um porto.

Quero celebrar com meu pai *Renato Fischer Ribeiro*, analfabeto, e minha mãe *Gessy de Mello Ribeiro*, professora, a mistura que talvez explique minha curiosidade por esse mundo sinuoso, fascinante e necessário que é a tentativa do construir conhecimentos coletivamente. Com vocês celebro os erros e os acertos que vieram a me constituir no que sou e, assim, gosto de pensar que valeu a pena. Muito Obrigada!

Com a 'Casa de Bamba', *ti@s*, *prim@s* e *subprim@s*, celebro o desmoronamento do moralismo, arraigado em nossas entranhas que, aos poucos, o tempo se encarregou em realizar (que bom e que continue sendo assim!), que tal acontecimento tenha sido responsável pelo respeito à diversidade de pensamento e de comportamento e por menos julgo e mais samba. Com vocês, meus *querid@s*, celebro a vida, a alegria, a força e a cumplicidade. O gosto pelo reunir-se, pelo afago e pelos 'bons drinks'. Alegro-me em sermos protagonistas de tantas histórias *junt@s*. *Na minha casa todo mundo é bamba, todo mundo bebe, todo mundo samba*.

Com os tios e primos paternos, *Sirlei*, *Cirne*, *Michel* e *Marcelo Fischer*, celebro a cumplicidade e o afeto silenciosos e distantes – mas sempre imaculados –, quebrados quando do primeiro indício de necessidade. 'Tamo junto' sempre!

Celebro com as belas *Lizandra Mello*, *Eliana Melo* e *Kátia de Mello*, primas pelas quais tenho maior respeito por se aventurarem corajosamente pela área da saúde, cuidando com zelo a ferida do outro. Com vocês eu divido o gosto pelo samba e pela chacinha e a insistência em ser feliz, não aceitando menos que isso.

Com @s afilhad@s *Vinícius Guedes Neves*, *Felipe Pedroso Alves* e *Luiza Budke* e com a sub-filha *Luiza Ribeiro Castro* celebro a beleza e a coragem da juventude, a vivacidade e a esperança de construção do amanhã desejado.

Com *Ivonei Freitas da Silva*, embriago-me de vida, de aprendizado e de superações. Contigo divido o gosto pela música, pelo mato, pela dança e, nas palavras força e amizade, reconheço-te genuinamente. Meu amigo, que honra partilhar de tua história e que bom tê-lo na minha. E a você, o meu mais sincero obrigada!

Com *Edson de Almeida Oliveira*, estendendo as suas mulheres *Ana Claudia Denardin* e *Elara Denardin Oliveira*, celebro a amizade desinteressada, a cumplicidade e a persistência, que nem as milhas de distância RS-MT maculou a vontade e o prazer do reencontro.

Com *Albertinho Gallina* e *Simone Freitas da S. Gallina*, celebro os constantes ensinamentos, o gosto pela Filosofia, a acolhida sempre terna. Mas, principalmente, com vocês brindo a vida de *Heitor Freitas Gallina*, obrigada por me permitirem acompanhar seu desenvolvimento, sua vivacidade, sua alegria. Cada sorriso, cada nova palavra, cada música nova enche meu coração de alegria. E, com Heitor, partilho da admiração e encantamento pelo luar.

Às queridas *Ana Paula Neves*, *Fabiane Breitembach* e *Michelle Budke* agradeço a amizade terna e incondicional. Com vocês, minhas caras, celebro a força, a capacidade e a delicadeza. Mulheres corajosas com as quais tenho profundo orgulho em dividir minha existência.

Com *Ana Lucia Bighelini*, *Clei Bighelini* e *Ricardo de Franceschi*, presenças recentes na minha vida, porém tão intensas e já indispensáveis, celebro e agradeço a disponibilidade, o acolhimento carinhoso e a parceria incondicional.

Com os colegas de Filosofias, de mestrado, de república e de troca teórica, *Katiuska Izaguirry Marçal* e *Saulo Eduardo Ribeiro*, celebro e agradeço a interlocução sempre fértil, o exercício do pensar o ensino de Filosofia e o gosto pelas discussões acerca das coisas da vida.

Com *Guilherme Corrêa* – ‘regalo’ que a vida me deu ao surrupiar-me tão cedo (ao menos fisicamente) outro muito caro – eu celebro a certeza de que mesmo na dor há beleza e continuidade. Guilherme, fostes responsável por encurtar tristezas, eternizar memórias e pelo alento de que o pouco das ações possíveis foram desmedidas enquanto duraram.

Com as amigas de ‘infância’ *Núbia Ligia Fernandez Victória, Luciana Pedroso e Silvia Sodrê Pereira* e suas respectivas famílias, celebro a força de uma amizade, que nem o tempo, nem os diferentes caminhos escolhidos tolheram as boas lembranças, risadas e histórias a cada reencontro.

Com os amigos de PoA, *Eleandra da Silva Koch, Mariele Figur, Isabel Alves, Maria Catarina, Jaulim Guimarães, Fabio Castro, Loivo Dalvan, Maurício Manjabosco, Ismael Alves, Roberto Pereira, Luna Antônia, Claudia e Clarissa Antunes*, que fizeram minha estada por aquelas paragens tão prazerosa e acolhedora, eu celebro a vida e a história de um amigo comum que nos pôs a caminhar todos juntos. *Gracias a la vida que nos dio tanto!*

Com os amigos da Casa do Estudante Universitário *Guilherme Soares, Jonas e Magno Bombassaro*, celebro a política da boa vizinhança, o carinho e cuidado quando da solidão, carências e *rangos* partilhados.

Com os amigos do Movimento Estudantil, *Alex Mengel, Marcieli, Jakoby, Mirele Pretto da Silva, Lilian Dalbem, Anderson Machado, Pedro da Silveira, Cleber Petró, Roberto Flech, Edilson e Magno Souza, David Martins, Rebeca Seixas, Cristiano Barrero* celebro a esperança e empenho, cada um a sua maneira, na construção de um outro mundo possível.

Com a turma de Licenciatura em Filosofia do ano de 2003, especialmente com @s colegas *Marlon Henrique Teixeira, Fabricio Fortes, Artur Aguiar, Endrigo Longhi, Tiago Gräbin, Moisés Romanini, Debora Fontoura, Patricia Ketzer e Cinthia Oliveira*, celebro a graça das primeiras impressões acerca da Filosofia, o gosto pelo reunir-se e ‘praticá-la’ principalmente quando o ambiente era um bar qualquer.

Ao PPGE, às professoras *Márcia Lise Lunardi-Lazzarin, Cleonice Tomazetti, Liliana Ferreira, Sueli Pereira e Valeska Fortes de Oliveira*, e aos colegas do Curso de Mestrado em Educação, em especial às queridas *Eliane Rodrigues e Carline Schröder Arend*, agradeço às trocas, os ensinamentos e as (des)construções ao longo desse período.

À minha orientadora *Elisete Medianeira Tomazetti*, agradeço imensamente a generosidade, a paciência e os ensinamentos desde os tempos da Filosofia. Prof. agradeço o respeito nos momentos de dificuldade e a orientação para superá-los e chegar ao fim desse processo.

Aos professores *Geraldo Balduino Horn, Márcia Lise Lunardi-Lazzarin e Simone Freitas da Silva Gallina*, agradeço a disponibilidade, a atenção, o olhar generoso e colaborativo desde o início desse percurso. É grande a satisfação de tê-los presente nessa caminhada.

*É a curiosidade – em todo caso,
a única espécie de curiosidade que vale a pena ser praticada com um pouco de obstinação:
não aquela que procura assimilar o que convém conhecer,
mas a que permite separar-se de si mesmo.
De que valeria a obstinação do saber
se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos
e não, de certa maneira, e tanto quanto possível,
o descaminho daquele que conhece?
Existem momentos na vida
onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa,
e perceber diferentemente do que se vê,
é indispensável para continuar a olhar ou a refletir*

Michel Foucault

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA-FILOSOFIA/UFSM: DISPOSITIVO DE PRÁTICAS DOCENTES

AUTORA: TATIANA DE MELLO RIBEIRO CRUZ
ORIENTADORA: ELISETE MEDIANEIRA TOMAZETTI
Data e Local da Defesa: Santa Maria, 20 de Abril de 2012

Na presente pesquisa, realizada junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, na linha de pesquisa denominada Práticas Escolares e Políticas Públicas, investiga-se o movimento produzido pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no curso de Licenciatura em Filosofia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Assim, buscou-se compreender como o referido Programa se constituiu em *dispositivo* produtor de práticas discursivas acerca do ensino de Filosofia. Para tanto, os percursos investigativos foram: apresentar o contexto em que se insere o PIBID-Filosofia, considerado como *dispositivo* de práticas docentes, analisando os documentos que regulamentam o ensino de Filosofia, especialmente os referentes ao curso de Licenciatura em Filosofia/UFSM. No segundo momento, examina-se o modo pelo qual se deu o funcionamento do Programa em relação às determinações do PIBID-Filosofia, especificamente no que diz respeito aos objetivos e justificativas apresentadas pelo mesmo. Por fim, identifica-se, descreve-se e analisa-se os discursos dos bolsistas entrevistados, mapeando as práticas discursivas e não discursivas que daí emergiram, colocando-as em evidência com as conversações teóricas alojadas sob o título de *Filosofia da Diferença*, dialogando mais especificamente com os autores Gilles Deleuze e Michel Foucault.

Palavras chave: PIBID-Filosofia. Dispositivo. Práticas Docentes. Ensino de Filosofia.

ABSTRACT

Master's Dissertation
Postgraduate Program in Education
Federal University of Santa Maria, RS, Brazil

INSTITUTIONAL PROGRAM OF INITIATION TO TEACHING SCHOLARSHIP - PHILOSOPHY/UFSM: DEVICE OF TEACHING PRACTICES

AUTHOR: TATIANA DE MELLO RIBEIRO CRUZ
ADVISOR: ELISETE MEDIANEIRA TOMAZETTI
Date and Place of Defense: Santa Maria, April 20, 2012

In the present study, conducted at the Graduate Program in Education of the Federal University of Santa Maria, in the line of research called School Practice and Public Policy, is investigated the motion produced by the Institutional Program of Initiation to Teaching Scholarship (PIBID) in the Philosophy Graduation course of the Federal University of Santa Maria (UFSM). Thus, it sought to understand how such program became a producer *device* of discursive practices about teaching philosophy. For this, the investigative pathways were: present the context in which is inserted the PIBID-Philosophy, considered as *device* of teaching practices, by analyzing the documents governing the teaching of philosophy, especially those relating to the UFSM Philosophy Graduation course. In the second stage, it examines the way by which was given the program operation in relation to the PIBID-Philosophy resolutions, specifically, with regard to the purposes and justifications for it. Finally, it identifies, describes and analyzes the speeches of the interviewed scholarship students, mapping the discursive and non-discursive practices that emerged from there, placing them in evidence with the theoretical discussions hosted under the title "Philosophy of Difference", dialoguing, more specifically, with the authors Gilles Deleuze and Michel Foucault.

Keywords: PIBID-Philosophy. Device. Teaching Practices. Teaching Philosophy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	23
1 APROXIMAÇÕES E ENCONTROS: A FORMAÇÃO DOCENTE EM FILOSOFIA	33
1.1 Contextualizações: ditos de Foucault e Deleuze	33
1.1.1 Foucault e a sociedade de disciplina	35
1.1.2 Deleuze e a sociedade de controle	41
1.2 Da institucionalização e desenvolvimento da Filosofia no Ensino Superior	51
1.2.1 O lugar da pesquisa: O Curso de Licenciatura em Filosofia da UFSM	51
1.2.2 Problematizações sobre a formação docente em Filosofia	52
2 O DISPOSITIVO PIBID E AS PRÁTICAS DOCENTES EM FILOSOFIA .	67
2.1 Da institucionalização e do desenvolvimento do ensino menor de Filosofia .	67
2.1.1 O lugar do lugar da pesquisa: PIBID-Filosofia/UFSM	68
2.1.2 O PIBID-Filosofia/UFSM como movimento	70
2.2 Concepções de Filosofia e do ensinar: entre <i>experientiação</i> e <i>subjetivação</i> ...	82
2.2.1 O ensino de Filosofia e outras <i>ferramentas</i>	83
2.2.2 Filosofia como atividade de pensamento: possibilidade de <i>resistência</i>	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	107
ANEXO	111

INTRODUÇÃO

Este texto é resultado da pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação, cujo objetivo foi, considerando o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-Filosofia da Universidade Federal de Santa Maria como dispositivo de práticas docentes, investigar como tais práticas se constituem. Nesse sentido, os percursos investigativos foram: identificar, descrever e analisar documentos legais e discursos de bolsistas do PIBID-Filosofia/UFSM e mapear as práticas discursivas e não discursivas que daí emergem, colocando-as em evidência com as conversações teóricas realizadas, especialmente, aquelas alojadas sob o título de *Filosofia da Diferença*.

O PIBID-Filosofia/UFSM desenvolve-se desde abril de 2009, com vinte (20) acadêmicos do curso de Filosofia na condição de bolsistas, sendo que alguns desses já realizaram a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado. Esses acadêmicos organizaram-se em três grupos de trabalhos, a saber: Ensino de Filosofia e Teatro, Ensino de Filosofia e Cinema e Ensino de Filosofia: Leitura e Escrita Filosófica. A interlocução entre Universidade e Escola acontece pela presença do Programa em duas escolas de Ensino Médio da cidade de Santa Maria/RS. Em cada uma dessas, encontra-se um docente responsável pela disciplina de Filosofia, que atua como supervisor no ambiente escolar.

Esta pesquisa tem como problemática o ensino de Filosofia e justifica-se pelo exercício do que Michel Foucault, a partir de Kant, sugere como uma *ontologia do presente*, a saber: “é uma crítica de nós mesmos, não como uma teoria, uma doutrina, nem mesmo como um corpo permanente de saber que se acumula; é necessário concebê-la como uma atitude, um *éthos*, uma vida filosófica ou a crítica daquilo que nós somos é, simultaneamente, análise histórica dos limites que nos são colocados e prova de sua ultrapassagem possível” (FOUCAULT, 1994, p.1396). Assim, ao realizar este estudo, procurou-se inscrever numa *ontologia do presente* os problemas cotidianos das práticas docentes em Filosofia como problemas filosóficos, tentando pensar as questões que são deste tempo e, isso significa pensar “o que é que, no presente, faz sentido atualmente para uma reflexão filosófica”. (FOUCAULT, 1994, p.1499)

A problemática dessa pesquisa considerou o PIBID-Filosofia/UFSM como dispositivo de práticas docentes pelo *movimento* que promoveu, caracterizando-se por aquilo que se apresenta enquanto novidade e, talvez, como criatividade. Essas características, no entanto, apareceram nos discursos dos bolsistas entrevistados numa lógica binária, privilegiando 'o

antes e o depois' da inserção do PIBID no curso de Licenciatura em Filosofia. Apesar disso, tentarei não valorizar tal apresentação dialética, procurando apenas traçar as linhas que demarcam e caracterizam o *novo* no ensino de Filosofia. Articuladas, pois, com essa problemática, apresento as questões da pesquisa, a saber:

- Considerando as especificidades do processo de institucionalização e desenvolvimento da Filosofia na Educação Superior brasileira e, especificamente, dos Cursos de Licenciatura, como o PIBID-Filosofia/UFSM constitui-se em dispositivo de práticas docentes?
- A partir da noção de que o exercício das práticas docentes requer concepções de Filosofia e do seu ensino, como essas se configuram por meio do PIBID-Filosofia/UFSM?
- Diante do fato de que o PIBID-Filosofia/UFSM propõe o ensino de Filosofia através do Cinema e o Teatro, além da Leitura e Escrita Filosófica, como podemos caracterizar tal proposta quanto aos processos de experientiação e subjetivação?
- Se o PIBID-Filosofia/UFSM é reconhecido como dispositivo de práticas docentes, como essas se efetivam enquanto exercícios de pensamento e, assim, possibilidades de resistência ao ensino 'bacharelizado' da Filosofia?

Outrossim, essas questões de pesquisa podem ser convertidas noutras, considerando o espectro ampliado das relações de saber e poder nas quais as práticas docentes em Filosofia se inserem:

- Qual relevância do ensino de Filosofia no momento político-social em que encontramos formas de discursividade e de pragmática, que produzem incessantes dispositivos de controle?
- As *novas* práticas que surgem com o PIBID são capazes de produzir a *diferença* nos espaços nos quais se desenvolvem – escola e universidade?
- É possível pensar modos de resistência que escapem a constantes tentativas de captura da singularidade? Quais seriam esses modos de resistência?

A pesquisa está organizada em dois capítulos. O primeiro apresenta, inicialmente, as ideias sobre a sociedade disciplinar e sua passagem à sociedade de controle, respectivamente,

conforme o pensamento de Michel Foucault e de Gilles Deleuze. O objetivo é traçar uma contextualização da época que nos situamos e, assim, em linhas gerais, explicitar o contexto social no qual se insere esta pesquisa acerca do ensino de Filosofia no Ensino Superior, no tocante à formação de docentes para atuar no nível médio da Escola Básica. Posteriormente, apresento problematizações centradas na formação docente em Filosofia em nível nacional, especialmente, aquelas que se referem às mudanças curriculares. Neste segundo momento, disponho as discussões do ensino de Filosofia e problematizo a formação *clássica* oferecida nos cursos de graduação, a qual prioriza o estudo histórico de autores, temas e problemas filosóficos.

No segundo capítulo, considero o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Filosofia/UFSM como *movimento*, como instauração do *novo* no tocante às práticas docentes de Filosofia. Especificamente, analiso o funcionamento do projeto, como suas justificativas e seus objetivos. Saliento que, para a noção de *dispositivo*, dialogo com Foucault e Deleuze e, assim, procuro inseri-los nas relações de saberes e poderes envolvidos no desenvolvimento do PIBID-Filosofia/UFSM, especialmente, por meio dos enunciados ‘apreendidos’ nos discursos dos bolsistas entrevistados. Ainda, nesse segundo capítulo, discuto os processos de *experientiação* e *subjetivação*, que o *movimento* PIBID-Filosofia/UFSM instaura, a partir das práticas desenvolvidas, as quais denotam uma concepção de Filosofia e do ensinar Filosofia. Para tanto, detenho-me nas práticas que se utilizaram de ferramentas¹ específicas como o cinema, o teatro e a leitura e escrita filosófica. Destaco que, por meio dos enunciados que compõem os discursos dos bolsistas entrevistados, busco a aproximação da noção de Filosofia como atividade de pensamento e, diante disso, problematizo a emergência de práticas de resistência àquelas consideradas como transmissão da história da Filosofia – discutidas no primeiro capítulo desta dissertação.

¹ Apesar de o Cinema, o Teatro e a Leitura e Escrita serem considerados como metodologias para o ensino de Filosofia, por vezes, ao referi-las, uso o termo 'ferramentas' inspirada na expressão foucaultiana 'caixa de ferramentas' para designar uma teoria. Ou nas palavras de Deleuze: Uma teoria é como uma caixa de ferramentas. Nada tem a ver com o significante... É preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma. Se não há pessoas para utilizá-la, a começar pelo próprio teórico que deixa então de ser teórico, é que ela não vale nada ou que o momento ainda não chegou. Não se refaz uma teoria, fazem-se outras; há outras a serem feitas (FOUCAULT, 2010a, p.43).

Proveniências

Apresento, primeiramente, os caminhos e descaminhos por mim trilhados desde o ingresso no curso de Licenciatura em Filosofia e o momento do interesse pela Educação, as escolhas, os abandonos e a maneira como fui por esses afetada, o que resultou no problema de pesquisa que aqui se inscreve. Vale lembrar que não há neutralidade ou imparcialidade em tais escolhas e, o que segue é, em grande medida, responsável por estas. Posteriormente narro o momento da mudança do referencial teórico, bem como o atravessamento provocado por esse e suas consequências junto à problemática proposta.

Destaco que, pelo fato de exercer atividades vinculadas ao PIBID-Filosofia/UFSM e por entendê-lo como potência criadora, que se materializa enquanto política pública da educação, senti a necessidade de agregar tais atividades à minha pesquisa, para tanto, abandonei a proposta inicial a qual me inscrevi no Programa de Pós-Graduação em Educação: analisar os discursos dos estagiários do curso de Licenciatura em Filosofia, contidos nos Cadernos de Ensino, Pesquisa e Extensão² e investigar quais as características das práticas teóricas que ali se destacavam.

Minha experiência formativa não foi das mais agradáveis e tendo a pensar que nenhuma “formação” o seja. Esclareço: deixar-se formar, formatar, estruturar, por si só já é algo no mínimo desconfortável, ainda mais quando se é oriundo de um curso o qual tem por base a desestabilidade, a desestrutura, a desconstrução de conceitos e preconceitos. Do que conhecia sobre Filosofia? Uma máxima socrática, outra cartesiana, ou ainda uma kantiana, o conceito niilista de Nietzsche e pouco além disso. Dez anos separavam meu último contato com uma instituição de ensino quando ingressei no curso de Licenciatura em Filosofia da UFSM e posso dizer que nunca fui plateia para a *docilização e assujeitamento*, característicos de tais instituições, desde o ensino fundamental. Ainda assim, ingressei no curso de licenciatura em Filosofia da UFSM aberta, disposta, receptiva.

Não tardou o começo da inquietação, do incômodo, da desmotivação. Foram três as características daquele espaço de ensino que me furtaram a abertura, a disposição e a receptividade inicial, eis aí o começo de minha resistência com a tal Filosofia, ou pelo menos com a Filosofia a qual fui apresentada ainda nos corredores quase mudos do prédio do Centro de Ciências Naturais e Exatas, já que o curso não possuía *casa própria* na época.

² Trata-se de uma publicação do Laboratório de Pesquisa e Documentação (LAPEDOC), do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, que vem realizando o lançamento de números específicos com artigos dos estagiários do Curso de Filosofia.

Conheci uma filosofia *androcêntrica*³, quase embrutecida, a qual se utilizava de filósofos como Nietzsche e Heidegger para dar recados às mulheres acerca de sua 'pouca expressividade' ou 'insucesso' nessa área. Cabe mencionar também a ausência da filosofia feminina; posso afirmar que o que conheci do feminino da Filosofia resume-se ao texto *A Crise da Educação*, de Hannah Arendt, e um trabalho biográfico sobre Simone Weil, apresentado por colegas quando da avaliação na disciplina de Filosofia Contemporânea II. Naquele espaço de ensino e aprendizagem não se estuda de Simone de Beauvoir, estuda-se de Sartre. Com exceção do texto mencionado, não mais estudou-se de Hannah Arendt, mas estuda-se muito de Heidegger. Assim, o que fica explícito é que, apesar da 'intromissão feminina', dado o aumento de matrícula de acadêmicas mulheres, muito ressaltado no ano que ingressei, essas, devem contentar-se em viver à margem do pensamento masculino, numa relação de *espelhamento* com os filósofos homens, porque se naquele espaço não se estuda a filosofia feminina, quanto menos desenvolve-se pesquisa sobre.

Conheci também uma Filosofia desvinculada do contexto social e político. Para uma mulher, ativista política (bastante ingênuo ainda, confesso!), embriagada de esperanças (e ilusões) com o momento histórico que experienciávamos, logo envolvida na militância de Diretório Acadêmico e Diretório Central de Estudantes, fazendo parte de um curso masculinizado, o qual também desprezava a política e defendia (como se possível fosse) a neutralidade do conhecimento, essa situação foi muito desalentadora. O choque foi tamanho que custei em crer. Pensava comigo, se ali não se pensa a política filosoficamente, onde far-se-á? Desisti das discussões em sala de aula, frequentava outros espaços, com outros interlocutores tão mais interessantes.

Finalmente a característica última, e talvez a menos compreensível para mim: naquele espaço conheci uma Filosofia de um *pedantismo infantil*⁴, tão abominável que a trilha sonora

³ Aquela centrada na figura do homem filósofo.

⁴ Expressão utilizada no texto *Pedantismo, doença infantil do estudante de filosofia* de Paulo Jonas de Lima Piva, que, ao caracterizar o acadêmico desse curso, diz “E, por falarmos em filósofos, o pedantismo, infelizmente, também é verificado de modo precoce entre muitos alunos de graduação dos nossos cursos de filosofia. [...] Tais estudantes, [...] após terem lido dois ou três livros apenas, às vezes muito menos do que isso, de terem conhecido muito superficialmente um ou dois grandes filósofos, como no relato de Cioran, eles se sentem capazes, logo nos primeiros meses do ano letivo, de já arrotarem sentenças categóricas, de decretarem conclusões, de darem respostas definitivas a problemas filosóficos tradicionalmente difíceis, de imporem suas opiniões como absolutas e, o que é pior, acham-se cultos e preparados o suficiente para tentar destruir reputações de professores e de pessoas que já estudavam filosofia de modo sério e com afinco quando eles ainda nem existiam. Enfim, esses estudantes entorpecidos pela sensação de que são deuses como os filósofos que idolatram, passam a acreditar que sabem tudo, em particular julgar quem sabe alguma coisa e quem não sabe nada. Em outras palavras, desmerecem opiniões divergentes, desqualificam interlocutores e segregam colegas, quase sempre movidos pela precipitação, pela pretensão, pela leviandade, pelo preconceito, bem como pela mentira e pela ignorância. Esses alunos, vítimas dos personagens que criam de si mesmos para enganar aos outros e a si próprios, acabam fazendo do ambiente de estudo um lugar de disputas vãs em torno de bagatelas,

que embalava os tempos (registrado nos guardados) era o refrão da banda pop Titãs “eu não vou me adaptar”, a conhecida exclamação de Raul Seixas “Pare o mundo que eu quero descer!” e a canção de Zeca Baleiro que diz: “ando tão a flor da pele, meu desejo se confunde com a vontade de não ser”. Não conseguia aceitar que passaria o resto da minha vida repetindo teorias como um 'papagaio de pirata', somadas às caras e bocas servidas de acompanhamento. Sim, porque naquele espaço aluno – e professor – bom é aquele que tem na ponta da língua a *Crítica da Razão Pura*, e a *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, de Emmanuel Kant, ou ainda a *Fenomenologia do Espírito* de W. F. Hegel, para exercitar a cansativa verborragia intelectual, considerada suprassumo do conhecimento. Imaginava-me conversando sobre tais teorias com meu pai analfabeto e logo despersuadia a mim mesma, coitado! Não merece, tão pouco aguentaria. Experimentei um ensino desvinculado, tanto da realidade escolar como do contexto político-social e cultural a quem iria dirigir-se, a expressão foucaultiana *ontologia do presente* pouco se desenvolvia na época⁵ e enaltecia-se muito o pensamento importado, resquícios de um pensamento colonizado, quem sabe.

Gostei dos pré-socráticos e de Sócrates, seu método, em tempo, seduziu-me (hoje abomino tal forma capciosa de ensinar). Gostei muito menos de Platão e de seu mundo das ideias, tal teoria para mim era pouco aceitável. Mas foi com Aristóteles e seu conceito de virtude que tentava me convencer que existia muita coisa interessante a ser apreendida. Vieram os medievais e com eles o fim de minha amizade com a Filosofia. O estudo já acontecia tão somente quando das provas e dos trabalhos, as notas não passavam de sete e meio (7,5). Quando recebia uma prova quantificada com um oito (8,0) pensava que havia saído-me bem. Desde aí a minha crítica e descontentamento com a avaliação desenvolvida no curso de Filosofia, mas esse é assunto para um artigo talvez.

Enquanto isso, embrenhava-me nas disciplinas de Psicologia Geral, Psicologia da Personalidade, Sociologia Geral. Essas sim ajudavam-me a pensar o 'ser professora', meu objetivo enfim. As aulas tornavam-se massivas, sonolentas e previsíveis, por mais interessante que fossem os temas (e eram muito), aquela 'receita de bolo', ou a leitura do texto em voz alta pelo professor, contribuía apenas para eu sonhar com o café, com cigarro (de outrora) e com a filosofia de corredor do intervalo. O que salvava o tempo investido eram os *bons encontros* que tive com a turma de 2003. Vieram as férias e ao fim delas não consegui retornar, precisei

implicâncias e rabugices, além de passarela para egos doentes e carentes que precisam se impor para serem notados, e assim superar suas frustrações e até invejas.” Texto publicado em 2007, na edição de número 14 da revista *Filosofia, Ciência & Vida*, páginas 74 e 75.

⁵ Uso tal expressão porque, por meio das entrevistas realizadas com os sujeitos dessa pesquisa, encontra-se muitos relatos de que atualmente alguns professores (não sem resistência de seus alunos) esforçam-se em desconstruir tal característica, problematizando questões do presente.

de outros vagares para cicatrizar algumas feridas abertas dentre tantos motivos, quem sabe também pela Filosofia.

Retornei no 2º semestre de 2005 e tamanha foi minha surpresa quando da constatação que pouco havia mudado, além do endereço do Curso, agora com a criação do prédio do Centro de Ciências Sociais e Humanas, a expressão menor do transcendentalismo em prol dos estudos analíticos, isso com o agravante de encontrar menos minha turma de origem. Porém, o envolvimento por outras paragens me fazia ter gosto em continuar na UFSM. No ano de 2006, fui apresentada à professora Elisete Tomazetti – responsável pelas disciplinas pedagógicas as quais ainda viria a cursar – e convidada a participar do grupo *Filosofia, Cultura Juvenil e Ensino Médio*, ainda que voluntariamente. Desanimada com o Curso e sem perspectivas acadêmicas, engoli todo o meu preconceito a respeito do ensino de Filosofia (sim, porque o Centro de Educação não era boa referência no curso de Filosofia) e aceitei o convite. Não tardou o deslumbre, não tardou também a oferta de uma bolsa Prolicen⁶ e o apaixonamento pela *constelação* que acabava de conhecer. Lá, no Centro de Educação, existem muitas mulheres e mulheres bastante inteligentes. Lá, no Centro de Educação, sujame-se de humanidade e ocupam-se de coisas pequenas – os caminhos da ensinança – com gosto e, porque não, com gozo, também lá não conheci tantos 'papagaios de pirata', o que me levava a crer que essa talvez fosse uma característica recorrente dos filósofos, talvez por sua baixa estima e necessidade de constante afirmação pelo pouco que se sabe da Filosofia, o que é e para que serve.

Comecei a experimentar o contato com autores que pensavam o cotidiano do ensinar, da sala de aula, do aluno, enfim, da realidade a quem se dirigiria minhas práticas teóricas. O contato com a pesquisa, por mais novo e difícil que tenha sido (pelo fato de não ter base de método, de teorias analíticas e por ter o maior cuidado acerca da ética de pesquisa por se tratar do manuseio de dados empíricos, pouco comum no meio filosófico) compensava o tempo que me arrastava na Filosofia, logo me foi ofertada uma bolsa PIBIC⁷ e com ela veio a real percepção da importância de ser pesquisadora.

Eis que passei a enfrentar a maior dificuldade no curso de Filosofia para além das já mencionadas: a desvalorização das coisas do seu ensinar, as piadas, a desconstrução do 'menor' (que não era o menor deleuziano, e sim o do ensinar) do ensinar no Ensino Médio, - porque o ensinar no Ensino Superior seria só para a *hi society* -, do 'serviço para soldado raso' e para pedagogas, tudo muito pejorativa e ironicamente por parte de colegas – aqueles, os

⁶ Programa de Licenciaturas (PROLICEN/UFSM).

⁷ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/CNPq.

'papagaios de pirata' – e mesmo de alguns professores. Foi debatendo-me com esses enfrentamentos que concluí o curso de Filosofia e ingressei no mestrado em Educação. Com a sensação de que acabava a “tortura” e começava o puro gozo. Lá, no Centro de Educação, a metodologia de ensino é bastante refletida e o planejamento das atividades também, os acadêmicos constroem a aula em parceria com os professores, sugerem bibliografia e discutem coletivamente a forma avaliativa. Sentia-me bem mais acolhida e, porque não, mais “humana”. Tudo tinha maior leveza, alegria e diversão.

Ainda preciso abordar uma característica cara para o entendimento do que segue. Por tudo isso que lhes dei a ver, resisti. Porém, tal resistência irrompeu em grave erro de minha parte, negava-me a reproduzir autores e resenhar textos, por isso as notas “mornas”, muitas desistências e algumas repetências. A carência desse exercício – hoje entendido como necessário – sucumbiu na dificuldade de desenvolver nesse trabalho, principalmente, o item teórico-metodológico, bastante pela falta de familiaridade com a teoria que aqui atrevo em filiar-me.

Fui apresentada tardiamente aos autores com quem, ainda assim, insisti em caminhar, já que, como bem se sabe, a Filosofia no curso de Licenciatura da UFSM encerra-se em Nietzsche. O primeiro contato se deu no Seminário *Filosofia da Diferença e Educação*, do Programa de Pós-Graduação em Educação, do qual participei como aluna especial um semestre antes de ingressar no Curso de Mestrado. Conhecia autores que costumam pensar com Foucault e Deleuze, que serão apresentados e referenciados ao longo do texto, porém tanto nas disciplinas pedagógico/filosóficas no curso de Filosofia, como no grupo de estudos *Entre o filosofar e o Aprender*, onde tive contato mais estreito com autores filiados a essa perspectiva, não cheguei a encontrar-me diretamente com as fontes. Ainda assim, foi em tal grupo de estudos, com as referências ali estudadas e com grande euforia pela nova perspectiva filosófica tão distinta da Filosofia conhecida, – lembrando muito a expressão “um pouco de possível senão eu sufoco”, quando da explicação de Deleuze (2010) ao que se pode chamar de a terceira fase de Foucault –, que adentrei os caminhos da pesquisa e começava, então, a delinear-se muito do que lhes apresento agora.

Assim, destaco e adianto aqui as limitações do trabalho, a dificuldade e o medo a cada nova leitura, talvez por haver fixado demasiadamente a máxima inspirada em Deleuze “guarde para si um pouco de órgãos”⁸, que ainda não consegui assimilar totalmente tais

⁸ O autor define Corpo sem Órgãos do seguinte modo: Um Corpo sem Órgãos é feito de tal maneira que ele só pode ser ocupado, povoado por intensidades. Somente as intensidades passam e circulam. Mas o Corpo sem Órgãos não é uma cena, um lugar, nem mesmo um suporte onde aconteceria algo (DELEUZE;

teorias, sinto o trabalho em muitas passagens fracionado, emperrado. Entendo de forma ainda superficial a metodologia “arqueo-genealógica” e não me atrevo a dizer que a realizei. O que fiz, se não estou sendo ainda muito pretensiosa, foi exercitar os conceitos de *discurso*, *enunciado*, *práticas discursivas* e *não discursivas*.

A título de apresentar as coordenadas metodológicas desta pesquisa, considero que a conceituação de *discurso* inaugura a construção dos caminhos trilhados.

Para uma análise foucaultiana do discurso, precisa-se ter presente que esse é construído sempre em relação ao contexto social e temporal no qual se instaura. Assim, ele não pode ser entendido separado de uma prática social, bem como não pode ser entendido como neutro e independente, já que sempre fala sobre determinadas regras, identificando relações que ocorrem internamente ao discurso. No caso dessa pesquisa, os discursos que aqui se inscrevem são fruto, por exemplo, de normativas para o ensino de Filosofia, de certa maneira de ensinar, de certa concepção de Filosofia, ou seja, de poderes e saberes que são intrínsecos a esses.

Assim, entendo que a regularidade dos discursos que compõem essa pesquisa é aquela encontrada nos enunciados extraídos a partir da materialidade composta dos documentos reguladores dos cursos de licenciatura em Filosofia, tanto em nível nacional como local, da pesquisa sobre a formação inicial no curso de Filosofia/UFSM, de Gonçalves (2004), dos documentos sobre o PIBID-Filosofia/UFSM, bem como do diário de campo da pesquisadora e da materialidade composta pelas entrevistas com os sujeitos dessa investigação.

A partir dessa regularidade discursiva, é possível identificar seu sujeito, mas para isso é necessário afastar-se desse espaço em que se relacionam os sujeitos individuais e basear-se na noção de dispersão, que está diretamente ligada à heterogeneidade discursiva, pois nos discursos sempre se fala de algum lugar, o qual se transforma a cada novo enunciado. Evito assim, a busca do oculto, do que pode estar por trás ou subentendido nos materiais, na medida em que esses são produções históricas. Portanto, intento demarcar a formação discursiva observando sua unidade conforme regras determinadas, inseridas em relações de saber e poder.

Nas palavras de Foucault (2009b. p.8-9), “em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade”. No entanto, também é

reconduzida, mais profundamente, pelo modo como o saber é aplicado numa sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e, de certo modo, atribuído pelos enunciados contidos nos discursos (FOUCAULT, 2009b, p.17).

Para uma análise do discurso nesse exercício arqueo-genealógico que me propus, afasto-me da busca por sentidos, pois descrever um enunciado, segundo Fischer (2001, p.202), é dar conta de suas especificidades, é apreendê-lo como acontecimento no tempo presente no qual é narrado, dando-se assim o processo de formação discursiva através da organização e composição do emaranhado de enunciados proferidos. Para Foucault, a formação discursiva é:

um feixe complexo de relações que funcionam como regra: ele prescreve o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva, para que esta se refira a tal ou qual objeto, para que empregue tal ou qual enunciação, para que utilize tal conceito, para que organize tal ou qual estratégia. Definir em sua individualidade singular um sistema de formação é, assim, caracterizar um discurso ou um grupo de enunciados pela regularidade de uma prática (FOUCAULT, 2009a, p.82-83).

Assim, explícito que os enunciados evidentes nos materiais analisados podem ser resumidos ao que se refere às concepções de Filosofia, seu ensinar e seus desdobramentos. Pode-se dizer que os enunciados que aparecem nos discursos analisados encontram-se divididos em dois núcleos temporais, quais sejam, tudo aquilo que se refere ao antes e ao depois do contato com o pedagógico/filosófico do curso de Filosofia e, principalmente do contato com o PIBID-Filosofia/UFSM. Sendo assim, o intuito dessa pesquisa foi o de evidenciá-los e, com isso, mostrar uma nova ordem que se instaura naquele espaço de ensino.

Cabe ressaltar que foi diante de enunciados opostos acerca das concepções de Filosofia e de seu ensino que os discursos ramificaram-se e, para elucidar melhor essa oposição, exemplifico: história da filosofia e filosofar; ensino histórico e ensino como atividade de pensamento, pesquisador e professor. É na tentativa de evidenciar os poderes e saberes envolvidos nesse processo que considero o PIBID-Filosofia/UFSM como dispositivo de práticas docentes.

1 APROXIMAÇÕES E ENCONTROS: A FORMAÇÃO DOCENTE EM FILOSOFIA

Este capítulo está organizado, primeiramente, para dispor das ideias sobre a sociedade disciplinar e sua passagem à sociedade de controle, respectivamente, conforme o pensamento de Michel Foucault e de Gilles Deleuze, em companhia de seus comentadores. Posteriormente, apresento os elementos tornados objetos de análise, a formação docente em Filosofia na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e suas especificidades, reunidas por sua relevância para esta dissertação.

Assim, num primeiro momento, apresento a contextualização da época que nos situamos e de suas mais evidentes transformações, especialmente, naquilo que nos outorga o título de modernos ou herdeiros da modernidade iniciada no século XV e que se estende até meados do século passado. Para tanto, em linhas gerais, procuro explicitar o contexto social no qual se insere esta pesquisa acerca do ensino de Filosofia no ensino superior no tocante à formação de docentes para atuar no nível médio da Escola Básica.

Posteriormente, apresento as problematizações centradas na formação docente em Filosofia em nível nacional e discuto as mudanças curriculares. O que pretendo, neste segundo momento, remete às discussões importantes acerca do ensino de Filosofia e da formação docente para atuar na Educação Básica, envolvendo questões como a passagem para propostas curriculares que não mais enfatizam a formação *clássica* em Filosofia, a qual prioriza o estudo histórico de autores, temas e problemas filosóficos.

1.1 Contextualizações: ditos de Foucault e Deleuze

Antes de nos centrarmos na proposta deste item, contudo, não se pode deixar de referir que outros pensadores também abordam as mudanças em curso na modernidade. Entre esses, cita-se o sociólogo polonês Zygmunt Bauman, que, em diversas obras, explicita o momento em que se abandona a solidez que caracterizou a modernidade do século XIX e grande parte do século XX em prol do que seria uma modernidade líquida. “Os sólidos suprimem o tempo; para os líquidos, ao contrário, o tempo é que importa” (BAUMAN, 2001, p.8)⁹.

⁹Conforme Saraiva; Veiga-Neto (2009, p.02), “A Modernidade líquida derreteu tudo o que era — ou parecia ser... — sólido, mas não coloca alguma outra coisa sólida em seu lugar. Assim, assume-se a impermanência, a constante mudança de formas, num processo que parece não ter previsão de término. A impermanência torna-se a

Agnes Heller e Ferenc Fehér (1998), sem atermem-se na passagem para outro tipo de sociedade, como o faz Bauman, indicam uma característica que permeia as sociedades ocidentais, a saber, a constante *insatisfação*. Com isso, tais autores entendem que tudo que é produzido e está disponível para consumo pretende atender ao princípio “das necessidades como reforço da própria insatisfação”; independentemente, se alguma necessidade concreta deva ser ou não de fato satisfeita. Portanto, a “insatisfação geral atua como uma vigorosa força motivacional na reprodução das sociedades modernas” (HELLER; FEHÉR, 1998, p.29); ou seja, um círculo vicioso e perene – inclusive, dos próprios desejos¹⁰.

David Harvey (2006), por sua vez, fazendo uso de diferenças esquemáticas entre modernismo e pós-modernismo, refere que este último caracterizar-se-ia pela “total aceitação do efêmero, do fragmentário, do descontínuo e do caótico” e, mais ainda, que o “pós-modernismo nada, e até se espoja, nas fragmentárias e caóticas correntes de mudança, como se isso fosse tudo o que existisse” (HARVEY, 2006, p. 49). Sugere que, ao aderir à perspectiva fragmentária, uma consequência é o abandono das metanarrativas, das verdades unívocas, das representações autoexplicativas – como poderiam facilmente ser enquadradas as teorias freudianas e marxianas. Nesse sentido, o autor em questão, aponta Foucault e Jean-François Lyotard como expoentes dessa argumentação pós-modernista, respectivamente, pelas preocupações com as relações de poder-saber¹¹ e da linguagem.

Harvey situa, também, que a mudança ao pós-modernismo tem sua aparição a partir de expressões artísticas e culturais e, igualmente, é a análise de Michel Peters (2000), que, ao pretender explicitar as diferenças entre pós-estruturalismo e pós-modernismo, aponta que esse é, assim como o modernismo, oriundo, inicialmente, do mundo das artes e refere-se a uma acepção “histórica e filosófica”. Para tanto, no caso do modernismo, seria o movimento

única constante da Modernidade líquida”. Noutra passagem, tais autores explicitam que: “O que importa agora é a satisfação imediata dos desejos, que tão logo satisfeitos se transformam em outros novos desejos a satisfazer. A única característica imperdoável nos bens de consumo é a durabilidade. Procuram-se produtos leves, voláteis, descartáveis. Nosso entendimento é que passamos de uma sociedade que se projetava na caderneta de poupança, para uma sociedade que se projeta no cartão de crédito” (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p.07).

¹⁰ Por isso, nesse contexto, “mulheres e homens modernos não tem a *necessidade* de estar completamente satisfeitos. Pois se estivessem isso significaria o fim do esforço e da busca que são, afinal, nosso elemento de vida. Significaria a renúncia a qualquer desenvolvimento posterior” (HELLER; FEHÉR, 1998, p.59).

¹¹ Especificamente, Foucault aborda o que seria uma crítica aos saberes locais (ou menores, ou dominados), por parte de teorias *totalizantes* ou *globais*, afirmando que essas “teorias globais forneçam constantemente instrumentos utilizáveis localmente: o marxismo e a psicanálise estão aí para prová-lo. Mas creio que elas só forneceram estes instrumentos à condição de que a unidade teórica do discurso fosse como que suspensa ou, em todo caso, recortada, despedaçada, deslocada, invertida, caricaturada, teatralizada. Em todo caso, toda a volta, nos próprios termos, à totalidade conduziu de fato a um efeito de refreamento”. Assim, prossegue o autor, “o caráter essencialmente local da crítica indica na realidade algo que seria uma espécie de produção teórica autônoma, não centralizada, isto é, que não tem necessidade, para estabelecer sua validade, de sua concordância com um sistema comum”; permitindo, dessa maneira, que tal produção se constitua naquilo “que poderia se chamar insurreição dos saberes dominados” (FOUCAULT, 2004, p.169-170).

cultural que rompe com o clássico e o tradicional – expressão do realismo e do naturalismo – de outro, a Filosofia Moderna que pode ser referenciada pelas produções filosóficas de Francis Bacon, René Descartes e Immanuel Kant, representantes de uma corrente de pensamento que se caracteriza pela recorrência ao transcendental, calcado na experimentação nascente e ponto essencial do método científico vindouro.

Já o pós-modernismo “desenvolve-se a partir do contexto do alto modernismo estético, da história da *avant-garde* artística ocidental e, em particular, da inovação e do experimentalismo artístico que se seguiram à crise da representação que culminou com o cubismo, o dadaísmo e o surrealismo” (PETERS, 2000, p.17) e, na Filosofia, novamente, Lyotard é citado como marco da “peculiaridade filosófica”. Aqui, ressaltam-se as considerações do próprio Lyotard, quando enfatiza que “o pós-modernismo, [...], não é o modernismo no seu estado terminal, mas no seu estado nascente, e esse estado é constante.” (LYOTARD, 1993, p.24).

Realizada a exposição acima, prossegue-se com o intuito de dialogar com Michel Foucault, Gilles Deleuze e seus interlocutores e, assim, o que segue está organizado para evidenciar a passagem da sociedade disciplinar à sociedade de controle conforme os exercícios de pensamento desses autores.

1.1.1 Foucault e a sociedade de disciplina

Para Foucault, a sociedade disciplinar veio ocupar o lugar da sociedade de soberania e perdurou do XVIII até meados do século XX e, por analogia, pode ser definida como uma organização de grandes meios de confinamento com seus muros altos e locais estratégicos de observação dos comportamentos; e, assim, capaz de disciplinar as subjetividades. Como resultado, esse processo impôs a marca de homens produtores de energia, dispostos num ciclo fechado, que se resume em trabalhar para comer, para trabalhar. Nessa magnitude disciplinar, as diversas relações intra/intersubjetivas experimentadas nas diferentes esferas do cotidiano operavam a partir de um constante processo de engendramento de formação e deformação por meio de seus próprios atos (NEGRI; HARDT, 2001, p.192).

Foucault (2004), ao referir-se sobre a sociedade disciplinar, evidencia aquele momento em que é mais propício não tanto punir, mas é indispensável vigiar; momento que coincide com as grandes mudanças nos regimes político-estatais e com a esfera da produção capitalística, amplamente conhecidas no mundo dos séculos XVIII e XIX: “O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não

unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente” (FOUCAULT, 2004, p.119). Entretanto, para esse autor, importa mais não esses centros de poder e suas mudanças, mas *onde* essas mudanças operam; quer dizer, interessa-lhe “a sua forma capilar de existir no ponto em que o poder encontra o nível dos indivíduos, encontra seus corpos, vem se inserir em seus gestos, suas atitudes, seus discursos, sua aprendizagem, [até] sua vida cotidiana” (FOUCAULT, 2004, p.131), a tal estágio que se reduza a precisão de punir.

Nas primeiras linhas da terceira parte do *Vigiar e Punir*, intitulada Disciplina, publicado pela primeira vez em 1975, por meio de dois exemplos de soldado, brotam aspectos próprios da sociedade emergida de uma soberania, que, entre muitas peculiaridades, estampava a figura de um *leviatã* exaustivamente fadado à morte. Um dos soldados descrito, assim o era, no início do século XVII, por seu “porte grave e audaz”. O segundo, aponta Foucault, é aquele que foi *habitudo* a ser soldado na época clássica, em meados do século XVIII. Esse ‘novo’ soldado é o resultado da *transformação* de um camponês em soldado. A viabilidade de um processo assim descrito atesta que houve

uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder (...) corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam. O grande livro do Homem-máquina [de *La Mettrie*] foi escrito simultaneamente em dois registros: no anátomo-metafísico, cujas primeiras páginas haviam sido escritas por Descartes e que os médicos, os filósofos continuaram; o outro, técnico-político, constituído por um conjunto de regulamentos militares, escolares, hospitalares e por processos empíricos e refletidos para controlar ou corrigir as operações do corpo. Dois registros bem distintos, pois tratava-se ora de submissão e utilização, ora de funcionamento e de explicação: corpo útil, corpo inteligível. (...) [Tal livro] é ao mesmo tempo uma redução materialista da alma e uma teoria geral do adestramento, no centro dos quais reina a noção de "docilidade" que une ao corpo analisável o corpo manipulável. É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado (FOUCAULT, 2004, p.117).

Sucintamente, “as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação”¹², alcançando o nível de extrema utilidade, sem violência e com relativa elegância, mas não escravizam. Também não domesticam, ou seja, não impõem a vontade de algum patrão. Não se aproximam da vassalagem, seja porque essa se caracteriza por certo distanciamento do corpo do vassalo, seja porque se perpetua por códigos e rituais de

¹² Por uma questão de estilo de escrita e também por uma preocupação estética, explico que toda vez que eu fizer citações curtas seguidas umas das outras e de mesma página na obra de origem, referenciarei a fonte sempre ao final do parágrafo.

obediência. Ainda, não almejam a renúncia ascética típica das ‘disciplinas’ monásticas precedentes (FOUCAULT, 2004, p.118-119). A partir daquilo que é aplicado na colônia de *Mettray*, vislumbra-se o nível atingido pela “técnica disciplinar”, que se torna “uma ‘disciplina’ que, também, tem sua escola” (FOUCAULT, 2004, p.245).

Daí depreende-se que a prisão e todas as demais instituições disciplinares - inclusive a escola, estiveram “desde sua origem, ligado a um projeto de transformação dos indivíduos”, a tal ponto, que aquela se aperfeiçoa, transforma-se para continuar a transformar os indivíduos; agora, delinquentes produzidos por si mesma, nos seus intramuros, visto que o fracasso foi “imediate e registrado quase ao mesmo tempo que o próprio projeto”. Portanto, a “prisão fabrica delinquentes, mas os delinquentes são úteis tanto no domínio econômico quanto no político” (FOUCAULT, 2004, p.131-132)¹³. No poder disciplinar, a lógica operacional do punir e, posteriormente vigiar, é efetivar a docilização dos corpos para, daí, dominar as almas¹⁴:

Se o suplemento de poder do lado do rei provoca o desdobramento de seu corpo, o poder excedente exercido sobre o corpo submetido do condenado não suscitou um outro tipo de desdobramento: o de um incorpóreo, de uma "alma", (...). A história dessa microfísica do poder punitivo seria então uma genealogia ou uma peça para uma genealogia da "alma" moderna. A ver nessa alma os restos reativados de uma ideologia, antes reconheceríamos nela o correlativo atual de uma certa tecnologia do poder sobre o corpo. Não se deveria dizer que a alma é uma ilusão, ou um efeito ideológico, mas afirmar que ela existe, que tem uma realidade, que é produzida permanentemente, em torno, na superfície, no interior do corpo pelo funcionamento de um poder que se exerce sobre os que são punidos - de uma maneira mais geral sobre os que são vigiados, treinados e corrigidos, sobre os loucos, as crianças, os escolares, os colonizados, sobre os que são fixados a um aparelho de produção e controlados durante toda a existência. Realidade histórica dessa alma (...) não nasce faltosa e merecedora de castigo, mas nasce antes de procedimentos de punição, de vigilância, de castigo e de coação. Esta alma (...) é o elemento onde se articulam os efeitos de um certo tipo de poder e a referência de um saber, a engrenagem pela qual as relações de poder dão lugar a um saber possível, e o saber reconduz e reforça os efeitos de poder (FOUCAULT, 2004, p.27)¹⁵.

¹³ Evidentemente, coube à disciplina a produção de “corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele, por um lado, uma ‘aptidão’, uma ‘capacidade’ que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita”. Assim, se a “exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada” (FOUCAULT, 2004, p.119).

¹⁴ Ao apresentar o objetivo de *Vigiar e Punir*, Foucault (2004, p.22) propõe-se a uma “história correlativa da alma moderna e de um novo poder de julgar; uma genealogia do atual complexo científico-judiciário onde o poder de punir se apoia, recebe suas justificações e suas regras, estende seus efeitos e mascara sua exorbitante singularidade”.

¹⁵ Essa tese de Foucault lhe é tão vigorosa e pode ser encontrada em acepções mais breves, como a que diz: “O poder, longe de impedir o saber, o produz” (FOUCAULT, 2004, p.148).

Não mais o castigo, a exposição pública de atos de selvageria, como foram as execuções da época precedente¹⁶. Ao contrário, na sociedade disciplinar, a docilização constitui-se na constante manipulação, treinamento, vigilância e coação para, assim, tornar os indivíduos mais úteis. Apoiado num objetivo econômico (não desvinculado, por óbvio, de um objetivo político), tem-se a economia dos corpos¹⁷, pela dominação das almas que os habitam¹⁸. Na organização da sociedade disciplinar, a clausura não é uma exigência constante, nem indispensável, nem suficiente. O espaço reveste-se de muito mais flexibilidade e sutileza. Por exemplo, pelo princípio da “localização imediata ou do quadriculamento”, todos os indivíduos ocupam determinados lugares e inversamente¹⁹. Objetivamente, está-se evitando a organização em grupos. Por isso, o “espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quantos corpos ou elementos há a repartir” e, assim, “poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar” (FOUCAULT, 2010, p.122). Ou, ainda, noutros termos, a disciplina constitui-se na “arte de dispor em fila, e da técnica para a transformação dos arranjos. Ela individualiza os corpos por uma localização que não os

¹⁶ Salienta-se que, conforme Foucault (2004, p.119), “a ‘invenção’ dessa nova anatomia política não deve ser entendida como uma descoberta súbita”. No entanto, o que foi posto em movimento é “uma multiplicidade de processos muitas vezes mínimos, de origens diferentes, de localizações esparsas, que se recordam, se repetem, ou se imitam, apoiam-se uns sobre os outros, distinguem-se segundo seu campo de aplicação, entram em convergência e esboçam aos poucos a fachada de um método geral”. A partir disso, considerando as diferentes instituições disciplinares, é possível encontrar tais processos “em funcionamento nos colégios, muito cedo; mais tarde nas escolas primárias; investiram lentamente o espaço hospitalar; e em algumas dezenas de anos reestruturaram a organização militar. Circularam às vezes muito rápido de um ponto a outro (entre o exército e as escolas técnicas ou os colégios e liceus), às vezes lentamente e de maneira mais discreta (militarização insidiosa das grandes oficinas)”.

¹⁷ Foucault se questiona: “Como capitalizar o tempo dos indivíduos, acumulá-lo em cada um deles, em seus corpos, em suas forças ou capacidades, e de uma maneira que seja susceptível de utilização e de controle? Como organizar durações rentáveis?”. E a resposta a tais questionamentos conduz à ideia de que as “disciplinas, que analisam o espaço, que decompõem e recompõem as atividades, devem ser também compreendidas como aparelhos para adicionar e capitalizar o tempo” (FOUCAULT, 2004, p.133).

¹⁸ E, é justamente sobre “essa realidade-referência, [que] vários conceitos foram construídos e campos de análise foram demarcados: psique, subjetividade, personalidade, consciência, etc.; sobre ela técnicas e discursos científicos foram edificados; a partir dela, valorizaram-se as reivindicações morais do humanismo. Mas não devemos nos enganar: a alma, [...] não foi substituída por um homem real, objeto de saber, de reflexão filosófica ou de intervenção técnica. O homem de que nos falamos e que nos convidamos a liberar já é em si mesmo o efeito de uma sujeição bem mais profunda que ele. Uma “alma” o habita e o leva a existência, que é ela mesma uma peça no domínio exercido pelo poder sobre o corpo. A alma, efeito e instrumento de uma anatomia política; a alma, prisão do corpo” (FOUCAULT, 2010, p.27).

¹⁹ Ilustrativamente, pode-se citar a organização de uma oficina - que precedeu as indústrias -, onde, quando se percorre o corredor central daquela, “é possível realizar uma vigilância ao mesmo tempo geral e individual; constatar a presença, a aplicação do operário, a qualidade de seu trabalho; comparar os operários entre si, classificá-los segundo sua habilidade e rapidez; acompanhar os sucessivos estágios da fabricação. Todas essas seriações formam um quadriculado permanente: as confusões se desfazem; a produção se divide e o processo de trabalho se articula por um lado segundo suas fases, estágios ou operações elementares, e por outro, segundo os indivíduos que o efetuam, os corpos singulares que a ele são aplicados: cada variável dessa força - vigor, rapidez, habilidade, constância - pode ser observada, portanto caracterizada, apreciada, contabilizada e transmitida a quem é o agente particular dela” (FOUCAULT, 2004, p.124-125).

implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações” (FOUCAULT, 2010, p.125)²⁰.

Entretanto, a disciplina não atua apenas sobre os corpos individuais dispostos em determinado espaço. Deve, isso sim, exercer um trabalho microscópico em cada um dos corpos por meio de seus gestos. Isso fica evidente quando, ao referir-se sobre *o corpo e o gesto postos em correlação*, Foucault afirma que no “bom emprego do corpo, que permite um bom emprego do tempo, nada deve ficar ocioso ou inútil: tudo deve ser chamado a formar o suporte do ato requerido. Um corpo bem disciplinado forma o contexto de realização do mínimo gesto” (FOUCAULT, 2010, p.129-130). Esse preceito do *corpo e de seus gestos*, na lógica do controle de qualquer atividade disciplinar, dispõe de existência própria ao mesmo tempo em que independe de outras, como: o *horário* (advindo das comunidades monásticas da sociedade de soberania); a *elaboração temporal do ato* (exemplo: pé direito no início da marcha militar, ao som de tambor); a *articulação corpo-objeto* (sincronia perfeita entre corpo e objeto, entre o soldado e a arma); a *utilização exaustiva* “importa extrair do tempo sempre mais instantes disponíveis e de cada instante sempre mais forças úteis” (FOUCAULT, 2010, p.129-131).

Em perfeito alinhamento com a noção de uma “história evolutiva”, noção que permeou o século XVIII, os “procedimentos disciplinares revelam um tempo linear cujos momentos se integram uns nos outros, e que se orienta para um ponto terminal e estável. Em suma, um tempo ‘evolutivo’”. Assim, por um aspecto, se a história é ‘feita’ numa temporalidade linear, pressupõe-se a demarcação de um ponto nesta linha, na qual cada indivíduo se situa, dotando-lhe de uma origem. Por outro, enquanto *corpo social*, a sociedade está continuamente progredindo, avança, aprimora-se. Nisso, no exercício de “uma macro e uma microfísica do poder permitiriam, não certamente a invenção da história [...], mas a integração de uma dimensão temporal, unitária, cumulativa no exercício dos controles e na prática das dominações” (FOUCAULT, 2010, p.136).

Considerando a escola de *Gobelins* como exemplo de um fenômeno ímpar durante a época clássica, Foucault refere-se à emergência “de uma nova técnica para a apropriação do tempo das existências singulares; para reger as relações do tempo, dos corpos e das forças; para realizar uma acumulação da duração; e para inverter em lucro ou em utilidade sempre

²⁰ Portanto, “as disciplinas, organizando as ‘celas’, os ‘lugares’ e as ‘fileiras’ criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos (FOUCAULT, 2004, p.126).

aumentados o movimento do tempo que passa” (FOUCAULT, 2010, p.133). Tal emergência dessa nova técnica de *apropriação do tempo* é a evidência que o poder, na sociedade disciplinar, “se articula diretamente sobre o tempo; realiza o controle dele e garante sua utilização” (FOUCAULT, 2010, p.135). No caso da instituição escola, por exemplo, vislumbra-se

pouco a pouco - mas principalmente depois de 1762 – [que] o espaço escolar se desdobra; a classe torna-se homogênea, ela agora só se compõe de elementos individuais que vem se colocar uns ao lado dos outros sob os olhares do mestre. A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos. Movimento perpétuo onde os indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondido por intervalos alinhados (FOUCAULT, 2010, p.125-126).

Para o pleno êxito, não somente o tempo deve ser cuidadosamente organizado, porém, também, o espaço escolar. Esse, ao abandonar o sistema tradicional (individualizado), basta determinar lugares marcados e exclusivos e, com isso, aumentar a vigilância e, logo, o controle sobre cada um e o trabalho de todos. Assim, como na fábrica, no espaço da escola se “organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem [...] como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (FOUCAULT, 2010, p.126).

A partir disso, reconhece-se que as instituições disciplinares como Foucault descreveu na obra *Vigiar e Punir*, em sua configuração moderna, podem ser definidas como uma organização de grandes meios de confinamento. Tal condição permitia *normalizar* as subjetividades por meio de *instrumentos simples*. Nas palavras de Foucault: “o sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame” (FOUCAULT, 2010, p.164). Esses instrumentos operam de maneira integrada, um assegurando o funcionamento do outro.

A *vigilância hierárquica* dava-se pela construção arquitetônica da escola, que permitia o controle de todos submetidos ao olhar de poucos, geralmente na figura autoritária do professor ou de algum monitor designado a ocupar essa posição na sua ausência. A *sanção normalizadora*, um conjunto de regras ou normas com a função de garantir a eficácia e o bom

funcionamento de tal estrutura. Por fim, *o exame*, cujo objetivo é o de agrupar os métodos da hierarquia que vigia e da sanção que normaliza, ampliando o controle e o poder sob os alunos, coagindo, censurando, mensurando e comparando para, dessa forma, submetê-los a sanção normalizadora sempre que necessário. Assim, segundo Foucault “a punição, na disciplina, não passa de um elemento de um sistema duplo: gratificação-sanção. E é esse sistema que se torna operante no processo de treinamento e de correção” (FOUCAULT, 2010, p.173).

1.1.2 Deleuze e a sociedade de controle

É interessante observar que, contrapondo Deleuze (2010), Hardt (2000, p.357) afirma que não encontrou na obra de Foucault nenhuma passagem a qual possa ser considerada um prenúncio da sociedade de controle²¹. No entanto, na obra *Vigiar e Punir*, se Foucault anuncia que a lógica de dominação a partir do cuidado do corpo, suas regulamentações e economia, na verdade, tinha como objetivo a subjetivação para o controle sutil das almas, a tal ponto de viabilizar as condições de sua inscrição em mecanismos tão diluídos; Deleuze (2010, p.220) entende que “reformatar a escola, reformatar a indústria, o hospital, o exército, a prisão; mas todos sabem que essas instituições estão condenadas, num prazo mais ou menos longo”; ou seja, tanto Foucault quanto Deleuze percebem que se trata “apenas de gerir sua agonia e ocupar as pessoas, até a instalação das novas forças que se anunciam. [Portanto] São as sociedades de controle que estão substituindo as sociedades disciplinares”.

Foucault descreveu a dinâmica e os procedimentos de uma sociedade disciplinar nascente, sem excluir de sua refinada análise que alguns procedimentos foram herdados de uma sociedade de soberania precedente àquela. Segundo Foucault (2010, p.118): “Muitos processos disciplinares existiam há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também”. Assim, na mesma lógica de interpretação descrita, arrisca-se a reconhecer que parte significativa da caracterização da sociedade disciplinar vai ao encontro a qual lhe sucederá, conforme ilustra o seguinte fragmento:

A escala, em primeiro lugar, do controle: não se trata de cuidar do corpo, em massa, grosso modo, como se fosse uma unidade indissociável mas de trabalhá-lo detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao nível mesmo da mecânica — movimentos, gestos atitude, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo. O objeto, em seguida, do controle: não, ou não mais, os elementos significativos do comportamento ou a linguagem do corpo, mas a

²¹ Segundo Deleuze (2010, p. 220): “Controle' é o nome que Burroughs propõe para designar o novo monstro, e que Foucault reconhece como nosso futuro próximo”.

economia, a eficácia dos movimentos, sua organização interna; a coação se faz mais sobre as forças que sobre os sinais; a única cerimônia que realmente importa é a do exercício. A modalidade enfim: implica numa coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos (FOUCAULT, 2010, p.118).

Logo, ressalta-se que a passagem de uma sociedade disciplinar a uma sociedade de controle não exclui ou substitui, ainda, a produção fabril de tais subjetividades; ao contrário, a intensifica. Essa constatação encontra eco na passagem de um espaço *estriado* das instituições que promoviam a disciplina para outro, agora, um espaço *liso*, representado pelo vazamento para a complexa e dispersa teia social²². A sociedade disciplinar, com a crise do confinamento e com o desmoronamento dos muros das instituições como a escola, a família, hospital, prisão, fábrica, fez-nos perder a nitidez de onde advém tal dominação. Por exemplo, explicita Deleuze (2010, p.225) que, no “regime das escolas: as formas de controle contínuo, avaliação contínua, e a ação da formação permanente sobre a escola, o abandono correspondente de qualquer pesquisa na Universidade, a introdução da ‘empresa’ em todos os níveis de escolaridade”.

A sociedade de controle é apresentada minuciosamente, apesar de ser um texto curto, por Deleuze (2010), em *Post-scriptum sobre as sociedades de controle*, o mesmo está distribuído em três partes, a saber: *histórico*, *lógica* e *programa*. No referido texto, o autor encarrega-se de explicitar o refinamento dos mecanismos de poder a serviço do controle. De um lado, o controle agora se dá pela fluidez dos métodos, pela alienação sem muros, pela manipulação/criação da informação, pela fabricação e acesso dos desejos. O que importa agora não é o que se consome, mas o consumir. De outro, o refinamento dos métodos faz com que pareça que há certa liberdade. Estabelece-se a espetacularização da vida cotidiana, cujo monitoramento constante e o alto poder tecnológico remetem a uma falsa tranquilidade com a promessa/venda de segurança. Na *sociedade de disciplina*, o inimigo possuía nome e endereço, sabíamos a quem combater e de onde advinha o poder; mas também sabíamos como buscar formas de oferecer resistência. Todavia, entre as sociedades disciplinar e de controle, não “se deve perguntar qual é o regime mais duro, ou o mais tolerável, pois é em cada um deles que se enfrentam as liberações e as sujeições” (DELEUZE, 2010, p.220).

Aqueles instrumentos simples que caracterizaram o mundo disciplinar (relógios, alavancas, roldanas e etc.) transformam-se, gradualmente e cada vez mais, em “aparelhagem

²²Trata-se do conceito deleuze-guattarriano, na obra *Mil Platôs Vol.5* e refere-se à “diferença entre um espaço *liso* (vetorial, projetivo ou topológico) e um espaço *estriado* (métrico)”: num caso, “ocupa-se o espaço sem medi-lo”, no outro, “mede-se o espaço a fim de ocupá-lo” (DELEUZE, GUATTARI, 1997, p.20).

sofisticada”. Não que isso tenha eliminado a possibilidade de interceptação e sabotagem, os sempre novos vírus digitais são um exemplo disso. Ainda, aquilo que o muro das instituições disciplinares dividia, demarcava e instaurava fronteiras, o dentro e o fora, agora nos joga na fluidez das tecnologias de controle. Deleuze ilustra essa situação, dizendo que a “crise do hospital como meio de confinamento, a setorização, os hospitais-dia, o atendimento a domicílio puderam marcar de início novas liberdades, mas também passaram a integrar mecanismos de controle que rivalizam com os mais duros confinamentos” (DELEUZE, 2010, p.220).

Se na sociedade disciplinar a produção de sentido ficava a cargo das instituições, as quais se sustentavam pela necessidade (obrigação: escola, exército, hospital), hoje, àquelas instituições acrescentam-se também outras 'opções' fluidas típicas da sociedade de controle, como: academias de ginástica, centros estéticos, salões de beleza. Entre elas, segue-se a ditar o certo e o errado, produzindo saberes quanto à alimentação, saúde, estética – enfim, todos os caminhos convergindo ao corpo. Educa-se para o cuidado, investe-se tempo e recursos materiais para prover essa educação, porém se tal cuidado não é exercitado e, mais que isso, alcançado, o prejuízo de tais investimentos é rateado por todos, gerando assim a ideia de subjetivação e responsabilidade coletiva: todos somos responsáveis por todos.

A medicina e tantas outras ciências produzem saberes sobre a vida para assim garantir seu funcionamento produtivo; cuida-se da saúde, investe-se em pesquisas e publicização dessas com o intuito de educar, prevenir para não ter que remediar. Interessante observar que essa característica não emerge em estado bruto numa sociedade de controle e seus vieses de governamentalidade e biopolítica. Outrossim, é justamente na efetivação e aprofundamento do que, gradualmente, tornou-se exigência durante a época clássica, na qual

os controles disciplinares da atividade encontram lugar em todas as pesquisas, teóricas ou práticas, sobre a máquina natural dos corpos; mas elas começaram a descobrir nisto processos específicos; o comportamento e suas exigências orgânicas vão pouco a pouco substituir a simples física do movimento. O corpo, do qual se requer que seja dócil até em suas mínimas operações, opõe e mostra as condições de funcionamento próprias a um organismo (FOUCAULT, 2004, p.132).

Enquanto organismo, portanto, conhecê-lo permite assegurar a dominação sobre tal corpo orgânico. Mais uma vez, a célebre acepção foucaultiana, que explicita que o “corpo, tornando-se alvo dos novos mecanismos do poder, oferece-se a novas formas de saber” (FOUCAULT, 2004, p.132).

A diferença mais marcante que aqui nos interessa seria que, enquanto no liberalismo a liberdade do mercado era entendida como algo natural, espontâneo, no sistema neoliberal a liberdade deve ser continuamente produzida e exercitada sob a forma de competição. O princípio de inteligibilidade do liberalismo enfatizava a troca de mercadorias: a liberdade era entendida como a possibilidade de que as trocas se dessem de modo espontâneo. 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* (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p.03).

Noutras palavras, toda a série de procedimentos exercidos sobre os corpos visam aumentar sua produtividade, enquanto força de trabalho, adequados às necessidades do desenvolvimento do capitalismo e a inversão dos meios de produção, onde não se visam mais os lucros pela oferta de produtos indispensáveis, mas a produção de novas carências, as quais demandam a sua satisfação, ainda mais quando o próprio trabalho transforma-se, não mais a fábrica, mas a empresa, não a produção, agora a prestação de serviços terceirizados e o *trabalho imaterial*. Esse, não requer mais a “reprodução, mas a invenção [...] por mobilizar principalmente o cérebro, faz com que a vigilância sobre o corpo perca importância. Contudo, isso não significa a ausência de controle, mas apenas sua transformação” (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p.06).

Entretanto, na atualidade experienciam-se processos de dominação tão diluídos que a maior certeza que temos é a de que o maior beneficiado com tamanho caos é o mercado capitalista. Cabe ressaltar o quão interessante é para o capital essa quebra de fronteiras, tendo em vista que classes que antes precisavam de permissão para acessar certos espaços, hoje se tornaram público alvo desse mercado, transformando-se, ainda que minimamente devido seu baixo poder econômico, em consumidores vorazes de necessidades apresentadas com uma falsa promessa de poder e de prazer. O capital possui como seu grande aliado nessa empreitada os meios de comunicação e sua autoridade midiática, ou como já apontaram Rolnik e Guattari ao referir acerca da dissimulação de como se é cooptado:

A tendência atual consiste em que tudo se iguala através de grandes categorias unificadoras e redutoras – tais como o capital, o trabalho, certo tipo de salário, a cultura, a informação – que impedem que se de conta dos processos de singularização. Toda criatividade no campo social e tecnológico tende a ser aniquilada, todo microvetor de subjetivação singular é cooptado. Uma determinada direção dos modos territorializados de subjetivação se impõe por todas as partes. Tradições milenares de um certo tipo de relação social e de vida cultural são rapidamente varridas do planeta. Todas as pretendidas identidades culturais residuais são contaminadas. Todos os modos de valorização da existência e da produção se encontram ameaçados no atual desenvolvimento das sociedades (GUATTARI; ROLNIK, 2005, p.55, *tradução livre*).

Ao referir-se, por exemplo, no elevado poder da mídia, dá-se conta que até mesmo as instituições que encarnavam em si, como figura mais referenciada, o Estado, parecem ter fechado as portas para a maioria daqueles a quem se destina sua “existência” ou “necessidade”. O Estado opera como mais uma empresa no mundo das finanças, como demonstram os discursos políticos de eficiência administrativa da máquina pública – o que a torna cada vez mais privada. A sensação é que temos nos enrolado em uma gama de mundos paralelos e fictícios produzidos com finalidade anestésica para a realidade vigente, com seu poder frenético e totalizante, com seus produtos caracterizados pela obsolescência, primando pela quantidade em detrimento da qualidade. Nos termos de Deleuze (2010, p.226): “Os anéis de uma serpente são ainda mais complicados que os buracos de uma toupeira”. Constroem-se identidades cada vez mais descartáveis, fomentando a competitividade e a especialização contínua, aniquilando a heterogeneidade e as diversidades com sua padronização, e, dessa maneira, criando e fomentando até mesmo um dissimulado racismo.

Esse novo conceito de racismo abandona a antiga e ultrapassada concepção biológica. Não existe mais um racismo fundamentado na diferença genética, sanguínea, ou de cor da pele; o racismo não veste mais aquela roupagem *démodé* e antiquada. O que existe hoje é um racismo reciclado, atualizado, disfarçado de pluralismo étnico com proposta de igualdade e preservação de identidade, típico da contemporaneidade. Tal racismo é mais sutil e discreto, porém, não menos cruel e presente, que agrega para posteriormente separar tornando ainda mais explícita essa distinção a partir do que se consome, maquiando a antiga separação racial em separação social e cultural. Conforme Hardt (2000, p.364), há um “deslizamento para a teoria racista”, o qual nos mostra “como a teoria imperial e pós-moderna da sociedade de controle pode adotar aquilo que geralmente se concebe como uma posição pluralista contra todos os indicadores necessários da exclusão racial, conservando ao mesmo tempo um sólido princípio de separação social”.

Dessa forma, o que se evidencia cada vez mais é o que podemos referir como afastamento da condição humana, nos moldes do projeto moderno de Homem. O que gera uma insatisfação social e existencial, tornando as relações pessoais superficiais e controladoras. Assim, essas questões revestem-se de importância ímpar quando, frente à maquinação de nossas subjetividades, somos permanentemente modulados/moldados num viver massificado e massificador, que elimina a possibilidade do surgimento da singularidade e, igualmente, de pluralidade do que seja o humano. Logo, ficamos resumidos a uma mera identificação cifrada e monitorada, a partir de câmeras, senhas, cartões, em meio a uma massa

também cifrada e monitorada, a passo que a linguagem vigente torna-se analógica e numérica:

ao passo que o controle remete a trocas flutuantes, modulações que fazem intervir como cifra uma percentagem de diferentes amostras de moeda. A velha toupeira monetária é o animal dos meios de confinamento, mas a serpente o é das sociedades de controle. Passamos de um animal a outro, da toupeira à serpente, no regime em que vivemos, mas também na nossa maneira de viver e nas nossas relações com outrem. O homem da disciplina era um produtor descontínuo de energia, mas o homem do controle é antes ondulatório, funcionando em órbita, num feixe contínuo (DELEUZE, 2010, p.222-223)²³.

Foucault utiliza-se da noção de *guerra* como fio condutor para a análise política das relações de dominação, num quadro comparativo entre as sociedades de soberania e a disciplinar – e o desdobramento dessa sociedade na sociedade de controle. Nisso, aponta a emergência e os desdobramentos históricos de uma espécie de *discurso histórico-político*, o discurso da *guerra das raças*, que culmina num tipo de *racismo moderno: biológico e estatal*. Para essa empreitada, o autor parte de uma indagação preliminar para abordar tal questão: “a guerra pode valer efetivamente como análise das relações de poder e como matriz das técnicas de dominação?” Ou ainda, noutros termos: “Sob a paz, a ordem, a riqueza, a autoridade, sob a ordem calma das subordinações, sob o Estado, sob os aparelhos do Estado, sob as leis, etc., devemos entender e redescobrir uma espécie de guerra primitiva e permanente?” (FOUCAULT, 2005, p.53). Essa indagação é a hipótese com a qual Foucault pretende operar; assim formulada, ela suscita outras questões, indicando-nos ao mesmo tempo a centralidade da questão da qual ele se ocupa na obra *Em defesa da Sociedade*, a saber: “Desde quando, como, por que uma espécie de combate ininterrupto perturba a paz e que, finalmente, a ordem civil – em seu fundo, em sua essência em seus mecanismos essenciais – é uma ordem de batalha?” (FOUCAULT, 2005, p.54).

Bastante recorrente desde a Antiga Roma, preponderando ainda durante a sociedade de soberania e adentrando a modernidade, encontra-se o discurso de cunho *filosófico-jurídico* (e/ou *filosófico-político*) desenvolvido por Clausewitz, referido por Foucault, no qual a “guerra é a política continuada por outros meios”. Porém, outro tipo de discurso, presente desde as guerras inglesas do século XVII, vem consolidar-se numa perspectiva *histórico-político* (e/ou *histórico-jurídico*). Para tal discurso, Foucault (2005, p.56) afirma: a guerra

²³ Nos termos de Guattari; Rolnik (2006, p.53): “As máquinas cobram uma importância cada vez maior nos processos de produção. As relações de inteligência, de controle e de organização social são cada vez mais adjacentes aos processos máqunicos; através dessa produção de subjetividade capitalística as classes e castas que detinham o poder nas sociedades industriais tendem a assegurar um controle cada vez mais despótico sobre os sistemas de produção e de vida social”.

deve ser tomada “como relação social permanente, como funcionamento indelével de todas as relações e instituições de poder”. Ao proclamar tal discurso, entretanto, há a fixação de um tipo de verdade que ele institui e faz circular, a qual expressa uma perspectiva descentralizada e não universalista. Conforme Gadelha (2009, p.98), caracterizado pela noção de litígio, as partes antagônicas reclamam, por intermédio de tal discurso, que o mesmo não é um direito *para todos*, nem um direito *de todos*; porém, a encarnação de *seus direitos*: “direitos relativos a uma família, a uma raça ou a um clã, *em particular*”.

Na época precedente à sociedade disciplinar, o direito estava centrado na figura do soberano e podia ser resumido na expressão *deixar viver e fazer morrer*, a qual deriva da antiga fórmula *patria potestas*, e daí, podia ser exercido de forma absoluta e incondicionalmente sobre todos. Por meio desse direito, portanto, revelam-se duas faces do que estava facultado ao soberano sobre os súditos: a) de expor à morte e b) castigar com a morte. Assim, nas sociedades de soberania, fica evidente a relação assimétrica, na qual “o poder [...] culminava com o privilégio de se apoderar da vida para suprimi-la” (FOUCAULT, 2010b, p.148). Porém, durante a época clássica, diz Foucault, o direito do soberano apenas se manifestava naqueles casos em que aquele “se encontra exposto em sua própria existência: uma espécie de direito de réplica” (FOUCAULT, 2010b, p.147).

Dessa forma, na emergência da sociedade disciplinar, afirma Foucault, “o Ocidente conheceu uma transformação muito profunda desses mecanismos de poder”. O *modus operandis* dessa transformação, expressa-se no entendimento que: “O ‘confisco’ tendeu a não ser mais sua forma principal, mas somente uma peça, entre outras com função de incitação, de reforço, de controle, de vigilância, de majoração e de organização das forças que lhe são submetidas”. Por meio da noção de um corpo social, a qual é antagônica à figura do soberano, a morte é a negação do direito desse “corpo social de garantir sua própria vida, mantê-la ou desenvolvê-la” (FOUCAULT, 2010b, p.148).

O que suscita estranhamento, durante e desde a época clássica, é o paradoxo de que “jamais as guerras foram tão sangrentas como a partir do século XIX e nunca, guardadas as proporções, os regimes haviam, até então, praticado tais holocaustos em suas próprias populações”. Embora, o que se percebe, conforme Foucault, nesse período histórico, é o deslocamento do direito de morte, que passa a se apoiar num tipo de poder que gera a vida, o *poder de morte*; que se apresenta “como o complemento de um poder que se exerce, positivamente, sobre a vida, que empreende sua gestão”. Uma forma de poder que se exerce para garantir a existência de todos os indivíduos e, mesmo que para isso, “populações inteiras são levadas à destruição mútua em nome da necessidade de viver”. Logo, o “princípio: poder

matar para poder viver, que sustentava a tática dos combates, tornou-se princípio de estratégia entre Estados; mas a existência em questão já não é aquela – jurídica – da soberania, é outra – biológica – de uma população” (FOUCAULT, 2010b, p.149).

Ora, foi na época clássica, portanto, que *a vida entrou na história*, como afirma Foucault e, isso significa, igualmente, reconhecer a “a entrada dos fenômenos próprios à vida da espécie humana na ordem do saber e do poder – no campo das técnicas políticas” (FOUCAULT, 2010b, p.154). Cronologicamente, a *entrada da vida* nos mapas da história é devedora da noção de que o poder político somente tem condição de possibilidade por meio das guerras, se exerce através dela e nela, o qual emerge a partir do final do séc. XVI e início do séc. XVII. Com isso, considerando o binômio de guerra e poder, tem-se o que Foucault classifica como discurso *histórico-político da luta das raças*, a tal ponto que se efetiva uma transição determinante para a um racismo de Estado, de tipo biológico. Sendo que, ainda,

mais tarde irá ser estrategicamente reciclada, através de sua transcrição para o problema da guerra social, mais especificamente, para a ideia de *revolução* e para o problema da *luta de classes* [...]; no sentido, enfim, de buscar inverter as relações de forças estabelecidas, deslocando o exercício de poder e utilizando esse próprio discurso como arma estratégica para esse fim. [...] A guerra das raças, nesse caso, portanto, dá lugar a que se pense numa *luta de classes* (GADELHA, 2009, p.102).

Essa conversão à *luta de classes* será alvo de disputa, borbulhando em torno de si novamente tendências que almejavam recodificar aqueles aspectos de uma *luta das raças*, especificamente, por meio da aceção biológica e médica do termo raça. Esse contramovimento acompanha a noção de historicidade evolutiva. Diz Foucault (2005, p.94): o “racismo se caracterizará pelo fato de que o tema da guerra histórica [...] será substituído pelo biológico: diferenciação das espécies, seleção do mais forte, manutenção das raças mais bem adaptadas, etc.”. Realizada essa empreitada, restará a transmutação da ideia de sociedade binária, composta por duas raças, pela de uma sociedade biologicamente monística. Assim, “o Estado não é o instrumento de uma raça contra outra, mas é, e deve ser, o protetor da integridade, da superioridade e da pureza da raça” (FOUCAULT, 2005, p.95). Quer dizer, segundo Gadelha (2009, p.104), “o racismo de Estado constitui-se no prolongamento do discurso da guerra das raças” e; naquilo que se pressupunha uma polaridade, efetivamente, tem-se o “desdobramento de uma única e mesma raça em uma super-raça e uma sub-raça”²⁴

²⁴ Requer-se, com isso, um “tipo de gestão governamental que lança mão dessa teoria, desse racismo biológico, para o controle do corpo-espécie da população. O que singulariza esse exercício de gestão governamental é a recentralização do poder do Estado, [...], que faz proliferar um discurso bélico para o qual o verdadeiro combate a ser travado é aquele entre duas raças, mas sim o de uma raça privilegiada [...] contra todos os outros segmentos

(FOUCAULT, 2005, p.72).

Por isso, reconhece Foucault, que o exercício do biopoder utiliza-se “de discursos biológico-racistas sobre a degenerescência, pois eles funcionam de modo a legitimar e garantir práticas de segregação, de normalização e, no limite, práticas de extermínio social”. Daí que, para o preceito de *defender a sociedade*, “cumpre, doravante, combater todos os perigos biológicos de que essa sub-raça de desqualificados é virtual portadora” (GADELHA, 2009, p.108). Portanto, desse racismo biológico, desenvolve-se outro, um racismo interno, que objetiva zelar pelos perigos que possam emergir do seio do corpo social contra ele mesmo: “Se o genocídio é, de fato, o sonho dos poderes modernos, não é por uma volta, atualmente, ao velho direito de matar; mas é porque o poder se situa e exerce ao nível da vida, da espécie, da raça e dos fenômenos maciços da população” (FOUCAULT, 2010b, p.149-150). É a partir dessa construção, do poder como forma de gerir a vida, que estão fadados à morte, “legitimamente aqueles que constituem uma espécie de perigo biológico para os outros” (FOUCAULT, 2010b, p.150).

Operando por meio da figura de um triângulo, cujas pontas são *soberania, disciplina e gestão governamental* – evidenciando o vínculo antigo entre elas –, Foucault explicita que, historicamente, cada extremidade desse triângulo operou como forma de reger a organização social, calcado nos dispositivos de segurança; ora a soberania, ora a disciplina e, por fim, a governamentalidade:

Vivemos na era da "governamentalidade", aquela que foi descoberta no século XVIII. Governamentalização do Estado que é um fenômeno particularmente tortuoso, pois, se efetivamente os problemas da governamentalidade, as técnicas de governo tenham se tornado de fato o único intuito político e o único espaço real da luta e dos embates políticos, essa Governamentalização do Estado foi, apesar de tudo, o fenômeno que permitia ao Estado sobreviver. E é possível que, se o Estado existe tal como ele existe agora, seja precisamente graças a essa governamentalidade que ao mesmo tempo exterior e interior ao Estado, já que são as táticas de governo que, a cada instante permitem definir o que deve ser do âmbito do Estado e o que não deve, o que é público e o que é privado, o que é estatal e o que é não-estatal. Portanto, se quiserem, o Estado em sua sobrevivência e o Estado em seus limites só devem ser compreendidos a partir das táticas gerais da governamentalidade (FOUCAULT, 2008, p.145)²⁵.

Arremata Foucault (2005, p.289): “Depois da anátomo-política do corpo humano, instaurada no decorrer do século XVIII, vemos aparecer, no fim do mesmo século, algo que já não é uma anátomo-política do corpo humano, mas que eu chamaria de urna ‘biopolítica’ da

sociais que ameacem biologicamente essa sua pureza e essa sua autenticidade, comprometendo seu futuro e seu patrimônio biológico” (GADELHA, 2009, p.107).

²⁵A referida passagem é parte da aula do dia 01 de fevereiro de 1978, no *Collège de France*, e que também está publicada, no Brasil, na coletânea *Microfísica do poder* (FOUCAULT, 2010, p.277-293).

espécie humana”²⁶. Com isso, efetiva-se o projeto desenvolvido a partir da época clássica, por meio de “dois pólos de desenvolvimento interligados por um feixe intermediário de relações”, cujo objetivo é investir sobre a vida, de cima para baixo: disciplinar os corpos e regulação das populações (FOUCAULT, 2010b, p.151-152).

Nessa lógica argumentativa, não causa estranhamento que quando os eventos totalitários tornam-se realidade para considerável parte da população mundial, efetivamente ou enquanto ameaçam, na primeira metade do século XX, os indivíduos tenham sido “reduzidos ao mínimo denominador comum da simples vida biológica, mergulhados no [...] fundo abismo da igualdade primal, como gado” (ARENDDT, 2008, p.227). Nos termos de Foucault,

o que se poderia chamar de 'limiar de modernidade biológica' de uma sociedade se situa no momento em que a espécie entra como algo em jogo em suas próprias estratégias políticas. O homem, durante milênios, permaneceu o que era para Aristóteles: um animal vivo e, além disso, capaz de existência política; o homem moderno é um animal, em cuja política, sua vida de ser vivo está em questão (FOUCAULT, 2010b, p.156).

Analisando pelo prisma de *grandes economias de poder no Ocidente*, Foucault apresenta, sucessivamente, o funcionamento de um *Estado de justiça*, um *Estado administrativo* e, por fim, um *Estado de governo*, cujo território continua a ser um dos seus componentes, “tem essencialmente por objeto a população e se refere [a] e utiliza a instrumentação do saber econômico, [que] corresponderia a uma sociedade controlada pelos dispositivos de segurança” (FOUCAULT, 2008, p.145-146).

O intuito desse item foi o de apresentar as transformações das sociedades disciplinar e de controle para, assim, entender o contexto social no qual se insere o ensino de Filosofia. Os saberes filosóficos são caracterizados historicamente pela possibilidade de emancipação, pela criticidade e busca pela autonomia individual e, porque não, coletiva, porém, ao deparar-se com a realidade descrita acima, cabe questionar se tais saberes, em tempos pós-modernos, tomam para si o compromisso ao questionamento daquela realidade ou se, ao contrário, estão a serviço da disciplina e do controle. Pretendo retomar tal questionamento no último item da dissertação, sob o título *Filosofia como atividade de pensamento: possibilidade de resistência*.

²⁶ A tal nível que, “**Agora** é sobre a vida e ao longo de todo o seu desenrolar que o poder estabelece seus pontos de fixação; **a morte é o limite**, o momento que lhe escapa; ela se torna o ponto mais secreto da existência, o mais ‘privado’” (FOUCAULT, 2010, p.151, *grifos meus*).

1. 2 Da institucionalização e desenvolvimento da Filosofia no Ensino Superior

Aqui, analiso os documentos legais que, não apenas orientam, mas regem a formação docente em Filosofia. Aliado a esses documentos (Pareceres do Conselho Nacional de Educação; Leis e resoluções), foco também os documentos do Curso de Filosofia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), especialmente, considerando sua inscrição na história dos cursos de Filosofia no Brasil, pelo menos desde a década de 1930. Essa empreitada justifica-se pelo fato de buscar identificar os respingos que povoam concepções e entendimentos acerca do que efetivamente *acontece* quando da formação docente em Filosofia, naquele curso. Um curso, relativamente novo e que, constitui-se, em certo sentido, no espelhamento de outras experiências levadas a cabo no País e, cabe adiantar, do Curso de Filosofia da Universidade de São Paulo.

Além dos documentos, o texto será permeado pelas considerações realizadas a partir das entrevistas semiestruturadas com seis acadêmicos bolsistas PIBID-Filosofia que realizaram seus estágios curriculares obrigatórios²⁷ durante o ano de 2011 naquela referida universidade. Pretende-se, com isso, considerando as questões recomendadas pelos documentos *regulatórios* dos cursos superiores de formação docente em Filosofia, fazer o exercício de colocar em evidências com aquilo que é enunciado pelos sujeitos da pesquisa.

1.2.1 O lugar da pesquisa: O Curso de Licenciatura em Filosofia da UFSM

Este item é breve. Propõe-se à caracterização da presença da Filosofia na Universidade Federal de Santa Maria, aqui, tornada o *lugar* desta pesquisa.

A presença do Curso de Filosofia, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, confunde-se com a fundação da própria Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), visto que esta é de 14 de dezembro de 1960, por meio do Decreto 3834-C e, aquela, de 13 de setembro do ano seguinte, pela Lei Federal 3.958/1961. O processo de reconhecimento do Curso de Filosofia da UFSM, no entanto, foi aprovado nos termos do Parecer 2065/1975. Desde então, trouxe consigo a designação de Licenciatura e tornou-se referência na Cidade e em nível regional. Destacando-se, inclusive, no âmbito nacional, conforme avaliação no Exame Nacional de Avaliação DE 2007 (ENADE), no qual obteve um dos primeiros lugares

²⁷ Cabe ressaltar que optei por esses sujeitos, bolsistas, os quais, concomitantemente com as atividades do PIBID-Filosofia, realizaram seus estágios curriculares supervisionados, pelo fato de que estes já passaram por todo o processo formativo, experienciando, assim, tanto o espaço universitário como o escolar, na qualidade de estagiário e também de bolsista.

entre os Cursos de Filosofia do País.

Segundo o Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado²⁸ em Filosofia da Universidade Federal de Santa Maria (2008), tal resultado “foi fruto de reformulações no sentido da atualização e da melhoria no intuito de prestar uma formação pedagógica adequada à realidade do ensino filosófico, especialmente numa época em que a Filosofia retorna aos currículos do Ensino Médio” (UFSM, 2008, s/p). O Curso de Filosofia - bacharelado entrou em funcionamento no segundo semestre letivo de 2008; foi um dos cursos que aderiu ao financiamento do Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. A criação do Curso de Bacharelado visa à “formação para a pesquisa, especialmente, contribuindo para o fortalecimento da Pós-Graduação, preenchendo assim, segundo os documentos do curso, uma lacuna ainda existente na área de Filosofia” (UFSM, 2008, s/p).

O Curso de Pós-Graduação em Filosofia, em nível de Mestrado, foi implementado pelo Conselho Universitário em 1972, com início das atividades no ano seguinte, sendo o quarto curso de pós-graduação da UFSM, cujo início de suas aulas data de maio de 1973. Atualmente, possui duas áreas de concentração: a Filosofia Teórica e a Filosofia Prática. Dentro dessas duas áreas, está organizado em três linhas de pesquisa: Análise da Linguagem e Justificação, Ética e Meta-ética e Fenomenologia da Compreensão. Em 2007, foi criado em caráter experimental, e em parceria com a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), o Mestrado Interinstitucional em Filosofia (MINTER UFSM-UNIJUÍ). Recentemente, foi criado o curso de Doutorado em Filosofia, sendo que a primeira seleção realizou-se em julho de 2011. O quadro de docentes soma quatorze professores e o quadro discente trinta acadêmicos (até dezembro de 2011) dos cursos de Mestrado e Doutorado (+ licenciatura + bacharelado).

1.2.2 Problematizações sobre a formação docente em Filosofia

Neste item, longe de querer revisitar a história do ensino de Filosofia no Brasil, tanto em nível de graduação como na Educação Básica, pretendo, quando necessário, encontrar nessa história, elementos que são considerados problematizadores para esta pesquisa. E isso será operacionalizado colocando em evidência as discussões acerca da formação docente em Filosofia; seja pela série de documentos que a orientam e a regem, seja pelas pesquisas

²⁸ Por estranho que possa parecer, tal informação encontra-se no PPP do curso de Bacharelado e não no de Licenciatura em Filosofia, por isso está assim referenciada.

existentes, especialmente, aquelas poucas centradas no Curso de Filosofia da UFSM, seja pela *materialidade específica* composta pelas entrevistas e produção textual dos acadêmicos entrevistados.

A leitura de Arantes (1994) interessa-me aqui pelo o que é explicitado sobre o modelo de graduação em Filosofia e as influências de origem europeia, entre elas, a francesa nos estudos filosóficos brasileiros. Embora, interesse também pela constatação do referido autor que, pelo menos até a década de 1960, no Departamento da Universidade de São Paulo, o que pairou foi a preponderância histórica da Filosofia e não o processo próprio do filosofar. Nas palavras de *nosso* importado *Pai Fundador*, Jean Mangüé, responsável pelo primeiro Anuário da Faculdade de Filosofia da USP (1934-1935) - mesmo considerando sua acepção da necessidade de complementar suas aulas com *ideias novas periodicamente*²⁹-, lê-se que: *o ensino da Filosofia deverá ser principalmente histórico*³⁰ (ARANTES, 1994, p.71, *grifos no original*).

Em 2001, quase setenta anos depois, quando da aprovação do Parecer CNE/CES 492³¹, as relatoras afirmam, no item dos *Conteúdos Curriculares*, que o “elenco tradicional das cinco disciplinas básicas [...] tem-se comprovado como uma sábia diretriz” e, que tal “elenco vem permitindo aos melhores cursos do País um ensino flexível e adequado da Filosofia” (BRASIL, 2001, p.3). O referido *elenco tradicional* diz da larga influência do que foi recomendado no Parecer 277/1962, ao demarcar uma *grade clássica*, em nível federal. Mais do que apenas detalhe nas cinco últimas décadas de história dos cursos de graduação em Filosofia do Brasil, tal recomendação encontra correspondência nas palavras de Jean Mangüé e, também, de outros docentes do departamento uspiano, que ressaltavam a importância do contato e estudo da tradição milenar da Filosofia ocidental: seus grandes nomes, problemas e temáticas. Por exemplo, outro docente ‘importado’ para a USP, Goldschmidt, entendia que “a partir do século XIX não cabe mais a pergunta pela verdade de uma doutrina filosófica, mas apenas a decifração de que o autor quis dizer” (ARANTES, 1994, p.129). Até mesmo

²⁹ Aliás, esse caráter do novo é referido e justificado como necessário, nas condições dos Trópicos, pelo próprio Mangüé: “‘Eis a razão’, concluiu nosso Pai Fundador, ‘pela qual consideramos que a base do ensino de Filosofia no Brasil é a história da Filosofia [...] que pode ser ensinada seguindo métodos rigorosos e perfeitamente modernos’” (ARANTES, 1994, p.74, *grifos meus*).

³⁰ Essa constatação, em prol do caráter histórico do ensino de Filosofia, perpassa vários momentos da obra de Arantes, inclusive, demonstrando como tal caráter foi determinante futuramente na filiação à Filosofia de além-mar, nesse caso, a francesa: a “lição de Mangüé, que mandava ordenar o ensino da Filosofia em função da sua história (...), simplesmente dava livre curso à tradição francesa e preparava o terreno para o desfecho estruturalista dessa mesma tradição que adotáramos com a naturalidade dos veteranos” (ARANTES, 1994, p.120).

³¹ Tal parecer retificado foi em 12 de dezembro de 2001, por meio da Resolução CNE/CES 1.363, sendo Silke Weber sua relatora.

docentes nativos que atuaram naquele departamento, como é o caso de Cruz Costa – primeiro assistente de Mangüé -, “nunca [se] deixou de encarecer o dito espírito crítico, propiciado pelo estudo da Filosofia *dans les textes*” (ARANTES, 1994, p.77).

O Parecer CNE/CES N.º 492/2001 trata das Diretrizes Curriculares Nacionais de dez cursos de graduação, entre os quais, o de Filosofia, remetidas pela SESu/MEC para apreciação da Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação. Formada pelas conselheiras Eunice Ribeiro Durham, Vilma de Mendonça Figueiredo e Silke Weber, a Comissão Relatora analisou as propostas encaminhadas referentes aos cursos (e procedeu apenas uma alteração) com o objetivo de adequá-las ao Parecer 776/97 da Câmara de Educação Superior, retirando de “cada uma das propostas, o item relativo à duração do curso, considerando o entendimento de que o mesmo não constitui propriamente uma diretriz” (BRASIL, 2001, p.1).

Quase um ano depois da aprovação do Parecer 492, na Câmara de Educação Superior do CNE, em 03 de abril de 2001, é que foi editada a Resolução CNE/CES 12, de 13 de março de 2002. Tal Resolução é o *instrumento* legal a orientar a formulação dos projetos pedagógicos dos cursos de Filosofia no País e, no caso dos cursos de licenciatura, deve cumprir o determinado pela Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, quanto à carga horária e à duração. Na referida Resolução 2, obedecendo os duzentos dias letivos estipulados pela LDBEN, a integralização deve suceder-se, no mínimo, em três anos letivos. Ainda, na mesma Resolução, lê-se que a carga horária dos cursos superiores de licenciatura deva ser “efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas”; garantindo a “articulação teoria-prática” das seguintes dimensões dos componentes comuns, a saber: “I – 400 (quatrocentas) horas de prática [...], vivenciadas ao longo do curso; II – 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir da segunda metade do curso; III – 1800 (mil e oitocentas) horas de [...] conteúdos de natureza científico-cultural; IV – 200 (duzentas) para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais” (BRASIL, 2002a).

Nos traços de uma história do modelo de ensinar Filosofia nos cursos de graduação Brasil à fora, tem-se o espelhamento do modelo uspiano, pelo menos nos trinta anos seguintes à sua fundação. A própria materialidade do ensinar Filosofia no ensino superior modifica-se na USP, abandonando os manuais e optando ‘trabalhar’ com os textos (ou fragmentos) clássicos da história da Filosofia. Também, isso transparece na *grade clássica* sugerida desde o Parecer 277/1962, do extinto Conselho Federal de Educação (atual CNE). Conforme o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Filosofia da Universidade Federal

de Santa Maria (2004), essa sugestão permanece nas reformas posteriores à criação do Curso e, inclusive, na última realizada entre os anos 2002 e 2003 (UFSM, 2004, p.10-12).

Embora não explicitamente, os cursos de licenciatura estão divididos em dois núcleos. O núcleo rígido das disciplinas que abarca o conhecimento técnico-científico dos cursos de formação nas diversas áreas do conhecimento, como por exemplo, Filosofia, Sociologia, Matemática, entre outros, e o núcleo das disciplinas didático-pedagógicas, as quais são consideradas responsáveis por ensinar aquele conhecimento específico de cada área. Estas disciplinas, geralmente, estão distribuídas ao longo dos semestres, com o estágio curricular na etapa final do curso.

Segundo as entrevistas, a separação entre disciplinas 'teóricas' (históricas, propedêuticas, Filosofia teórica e Filosofia prática) e as didático-pedagógicas é justificativa e explicação recorrente acerca dos mais diversos assuntos entre os entrevistados. Sobressai, dessa maneira, a demarcação que 'cria' dois cursos: o que privilegia o ensino histórico e temático da Filosofia e, outro, preocupado com a formação docente em Filosofia. Aqui, tal demarcação também é temporal. Quer dizer: por mais que desde o primeiro semestre letivo do curso de licenciatura em Filosofia, haja o contato com disciplinas acerca da formação docente (Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica, Psicologia da Educação e Fundamentos da Educação Especial), os entrevistados reconhecem que tais disciplinas passam à margem daquelas que compõem o núcleo histórico-propedêutico. Seja por qualquer motivo, a ideia de estar num curso de formação docente em Filosofia – nos primeiros semestres do curso – resume-se a estudar a *Filosofia*. Assim exposto, nomeia-se de *regularidade discursiva* a formação de enunciados que expressam uma regra ou um conjunto de relações permeadas por tal regra. Seguem três exemplos enunciativos dos sujeitos da pesquisa que evidenciam a demarcação referida da qual emergem dois cursos:

logo nos primeiros semestres do curso a gente começa a ter contato com a Filosofia e com cadeiras próprias da Filosofia, mas ainda não com as cadeiras sobre o ensino de Filosofia, [mas] já com cadeiras [de] psicologia da educação, cadeiras voltadas para educação, mas não com cadeiras direcionadas pro ensino de Filosofia. Então, inicialmente eu tentei voltar a minha formação para, eu acreditava que tinha que voltar minha formação para algum tema da Filosofia, alguma área da Filosofia isso que eu fiz, e quando eu tive contato com as cadeiras de, sobre o ensino de Filosofia especificamente que eu voltei meus estudos, voltei minhas experiências pro ensino de Filosofia e não necessariamente pra uma área da Filosofia [E1].

No começo da formação ela é muito mais voltada a pontos específicos da Filosofia mesmo né. Com as cadeiras históricas eram só história da Filosofia, nas temáticas eram só temáticas, quando a gente começou a ter as disciplinas da licenciatura é que eu comecei a me identificar mais com o curso, comecei a aparecer mais o

curso de licenciatura em Filosofia mas é uma coisa bem diferente do que se tem nas aulas históricas e temáticas do que a gente tem nas aulas didáticas, parece que é meio difícil de tentar unir elas pelo menos na academia [E6].

eu acho que o curso da UFSM ele é muito voltado somente para pesquisa em termos de mestrado, agora de doutorado, e muito distante da realidade da escola básica que nós temos no Rio Grande do Sul, em Santa Maria, em Santa Maria a gente tem uma realidade muito específica [...], acho que o curso nas disciplinas pedagógicas tenta voltá para essa realidade de Santa Maria, mas nas outras disciplinas do curso não se têm nenhuma menção à escola básica, à atividade docente no ensino médio, e isso forma somente pesquisadores, sendo que não há vagas para todo mundo no mestrado, no doutorado e não há nenhuma importância com que esses alunos, futuros professores, vão fazer depois de formados [E4].

Essa última fala, além de evidenciar a demarcação de dois cursos, transparece a problemática do perfil dos egressos de um curso que deveria estar voltado para a formação docente. Dito isso, no item *Justificativa* do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Filosofia da UFSM, especificamente no sub item das *Condições justificadoras da atual reforma* (2002-2003), lê-se que “a longa estabilidade do projeto original do Curso” é apontada como aspecto positivo que “permitiu e favoreceu a focalização nos aspectos metodológicos” e que esse “passo veio ao encontro das exigências de formação de um graduado com boas habilidades de leitura e interpretação, [...] importantes requisitos para a vida de pesquisa” (UFSM, 2004, p.12).

Ora, sobre que pesquisa está-se referindo no citado Projeto Pedagógico? Ainda mais, pela afirmação que segue: “Mas outros aspectos relevantes continuavam carecendo de maior atenção, e foram esses que determinaram, em especial, a necessidade de reforma curricular [a de 2002-2003]” (UFSM, 2004, p.12). Àquela pergunta, ficamos com a resposta do sujeito E4, a qual indica que, talvez, a referência perdida nas páginas quase amareladas de um documento como o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Filosofia da UFSM seja a pesquisa em nível de pós-graduação em Filosofia que, raramente, converge para questões e temáticas sobre o ensino de Filosofia. Segundo Tomazzeti (2006, p.209), “os cursos de licenciatura assumiram-se, historicamente, muito mais como cursos de bacharelado, ao privilegiarem o domínio do conteúdo conceitual, do que como cursos de formação de professores”.

A parte tocante às Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Filosofia, no Parecer 492/2001, encontra-se composta de sete itens. O primeiro deles versa sobre o *Perfil dos alunos*, tanto do curso de bacharelado quanto do curso de licenciatura. Ao último recomenda-se: “deverá estar habilitado para enfrentar com sucesso os desafios e as dificuldades inerentes à tarefa de despertar os jovens para a reflexão filosófica, bem como

transmitir aos alunos do Ensino Médio o legado da tradição e o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente”. Ambos egressos, ainda, “podem contribuir profissionalmente também em outras áreas, no debate interdisciplinar, nas assessorias culturais etc.” (BRASIL, 2001, p.3). Ater-se-á, a primeira descrição do perfil, à específica de um licenciando.

Pelos termos e expressões empregadas, discrimina-se a primeira das caracterizações dos formandos, a saber, “enfrentar com sucesso os desafios e as dificuldades inerentes à tarefa de despertar os jovens para a reflexão filosófica”, a qual suscita questionar sobre o fundamento da afirmação de que *existem desafios* e que esses são considerados *difíceis* quando do contato dos jovens educandos com a reflexão filosófica. Será que, tanto no documento encaminhado pela SESu/MEC quanto pela compreensão das relatoras – que não fizeram sugestão –, os *desafios* decorrem da não-presença obrigatória dos conteúdos filosóficos na Educação Básica?

Mudando o enfoque da questão que envolve a obrigatoriedade, não terá a contribuir para os *desafios* e para a *dificuldade* o fato da formação docente, em nível superior, estar centrada na prática dos professores universitários mais em *transmitir* tal *legado*, do que, nessa *transmissão*, ‘preparar’ os graduandos para efetivar essa *transmissão*, ‘ensinar’ a ensinar o *legado*, especialmente, considerando as particularidades da presença da disciplina de Filosofia na Educação Básica (de uma a duas horas-aula semanais), ao público a quem se destina tal ensino (jovens pouco conhecedores dessa *tradição*)? Leiamos as narrativas de dois sujeitos entrevistados, os quais expõem o pouco (para não dizer, o inexistente) contato dos jovens, na escola, com a *tradição* filosófica :

Eu acho que a minha formação só a formação que eu tive no curso, ela não tem muita relação com o que acontece na escola, [...] só o que a gente estuda realmente na academia, [...] isso não é encontrado na escola, que são ambientes diferentes [E1]

[os] alunos não tem o contato anterior com a disciplina de Filosofia, são bem escassos assim os casos que a pessoa conhece algum autor, já leu alguma coisa assim, é bem difícil mesmo assim, pelo menos nas escolas de periferia que eu atuei, não eram escolas centrais, não eram pessoas que faziam cursinho, então é outra realidade [E2].

Passemos para a segunda caracterização do *perfil do formando*, conforme consta no Parecer 492/2001, ou melhor, para parte dela: “transmitir aos alunos do Ensino Médio o legado da tradição”. Assim expresso, ressalta a importância atribuída à *transmissão* e, nesse caso, *tradição* é dar conta de mais de dois mil anos de história da Filosofia; é dar conta de

autores, de temas, problemas e conceitos, etc. Porém, isso é posto em destaque, por alguns dos sujeitos entrevistados, como aspecto a ser problematizado, como segue:

a mera transmissão de conhecimentos, de conteúdos e de temas da Filosofia não gera por si só um sujeito questionador. Um sujeito que tem contato com o conteúdo de Filosofia não necessariamente vai se torná um sujeito questionador da realidade e crítico. [...] No curso de Filosofia, durante a graduação, pouco se tem contato com algo além do pensamento de cada autor, pouco se tem contato com o próprio questionamento filosófico, pouco se é convidado a questionar e a construir questionamento junto com o autor. A preocupação principal é que se decore e que faça uma análise superficial de texto e não muita coisa além disso [E1].

na medida em que eu fui cursando, entrando nas cadeiras de licenciatura mesmo, aí que eu fui vendo que 'havam' outros problemas não só os mesmos problemas de sempre que os filósofos tratavam, tá, tu sabe que um dia tu vai ser professor só que daí de repente tu tá tendo as aulas assim, sei lá Antiga, Metafísica, Epistemologia, daí tu fica: como é que eu vou ensinar isso daí entendeu? Tu sabe que ali tu tá tendo uma boa formação, de aspas conteudista, do conteúdo, mas não te dá uma forma de como tu vai apresentar aquilo ali no ensino médio, porque a forma, tá, tu pode chegar e dar uma aula tradicional no ensino médio, mas não é o que acontece, acontece, mas não é, não vai ser uma coisa que vá surtir muito efeito na aula tradicional, aí é que começa a esquizofrenia de tu querer ser um bom professor e se especializar naquilo pra ti chegar numa sala de aula e saber o que tu vai ensinar e aí, ao mesmo tempo, tu ter uma noção de como tu vai ensinar é aquela esquizofrenia da forma e conteúdo [E3].

Eu comecei a estudar ensino de Filosofia e eu pensava que eu ia para sala de aula para passar informações sobre aquilo que os filósofos já tinham trabalhado, eu achava que os alunos, a partir do momento que eles entendessem o que havia sido feito na história da Filosofia eles iam automaticamente produzir algo [E4].

Uma hipótese explicativa para o estímulo ao ensino histórico da Filosofia pode ser aquela que, desde a chegada de Maugüé, encontra eco nas suas próprias formulações: “*é verdade que não se pode jamais ensinar Filosofia a não ser historicamente, como queria Kant, a leitura dos clássicos vem a ser então o único meio de aprender a filosofar*” (ARANTES, 1994, p.72, *grifos no original*). Ora, se tal diferenciação entre *Filosofia* e *filosofar*, conforme a formulação kantiana é 'verdade', entretanto, deve igualmente ser 'verdade' que aquele que 'domina' a *tradição* deva *filosofar*. Problematizando: não digamos a totalidade, mas será que a maioria dos docentes dos cursos de licenciatura em Filosofia *filosofa*? A resposta, ciente que não estamos num *plano ideal*, é que nem todos 'exercem' o binômio kantiano enquanto professores do ensino superior em Filosofia. 'Dominam' a *tradição*, mas (parece) não exercitam o *filosofar*: a “preocupação que alguns professores têm com o conteúdo, essa preocupação de ensinar a história da Filosofia, ensinar a história do conhecimento e sem se preocupar com o filosofar, com o questionamento, que o aluno seja sujeito questionador” [E1]. No mesmo espírito dessa narrativa, vejamos outra:

Eu acho que a minha formação ela não foi uma formação que me permitiu filosofar, mas eu pretendo no futuro, porque eu pretendo continuar me informando, eu pretendo fazer isso filosofando e na minha prática também o que eu espero é que eu seja uma professora filósofa e que eu faça com que os meus alunos filosofem também, o que não é fácil porque se eu for tentar pensar vamos tentar filosofar como professor “xis” fez, eu acho que isso pouquíssimas vezes aconteceu durante meus quatro anos de formação, mas é algo que talvez eu tenha que fazer comigo mesmo, tentar ensinar a mim mesmo e só depois disso eu vá tentar fazer com os meus alunos mas eu não considero que eu tenha tido uma formação filosofante, filosofável [E6].

Talvez, deva-se acrescentar à hipótese da diferenciação entre a Filosofia e o filosofar, a característica do contexto e da concepção (para não dizer finalidades) de ensino superior quando da entrada da Filosofia no rol dos saberes universitários, no Brasil, especialmente, no século passado. Não somente a Filosofia, mas o ensino de qualquer ramo do conhecimento humano, desde a modernidade, transmutou-se em especialidade universitária; ainda mais, quando da disseminação de faculdades e universidades de caráter mais universalista do conhecimento e não apenas centrado em algumas formações específicas, como Direito e Medicina, cujo propósito era atender à lacuna histórica de uma tímida formação superior no País, herdada do período imperial. Especialidade universitária, que rima com profissionalização e tecnicização, concorrendo assim com os saberes científicos; o que ‘forçou’ os saberes filosóficos, em alguns casos, a fim de configurar, no *pantheon* universitário, a relativas 'adaptações'. Quanto à profissionalização e à tecnicização, as mesmas 'exigem' que os professores de cursos de licenciatura em Filosofia devam abrandar aquilo que, conforme o binômio kantiano, constitui o *ethos* do filósofo; seja pela pouca carga horária e a elevada quantidade de conteúdo da *tradição* que deva ser ministrado, seja por outros fatores de pressão, como suprir a possível demanda de mercado de profissionais habilitados? Ilustre-se tal problemática:

um pouco menos de preocupação com os conteúdos, um pouco também de desapego dos professores da academia com as pesquisas que eles realizam, [...] mas eu acho o mínimo que um professor tem que fazer é mostrar porque que aquilo te tocava, porque que aquilo seria importante pra ti, e parece que não, as coisas são ensinadas muito soltas assim, tem disciplinas por exemplo, historia da Filosofia que tu chega não te dão nenhum contexto, não te mostram porque que, por exemplo, porque que a Crítica da Razão Pura foi escrita, eles só chegam te dão a crítica da razão pura, agora a gente vai ler, vai ver alguns problemas filosóficos ali mas não vai saber da onde eles saíram, da onde, quem foi o autor que escreveu aquilo, porque que ele escreveu aquilo, em que momento aquilo foi escrito, qual a importância histórica daquilo e qual a importância pessoal mesmo do autor talvez, sabe? por ter feito aquilo? eu acho que se isso fosse feito talvez isso instigasse mais a gente a bah... sabe, ah... isso foi importante pro “cara” talvez isso seja importante ainda pra mim, porque no fim a gente acaba decorando o que tá escrito ali na Crítica da Razão Pura e não sabe pra que aquilo serve, nem porque que aquilo foi

escrito e passa dois semestres tu já esqueceu, passa um semestre tu não lembra de nada [E6].

Gostaria de acrescentar, aqui, que, no caso da Filosofia, seu passaporte para ser ensinada numa instituição superior era fornecido por sua forte ligação com os aspectos de desenvolver a erudição, de suas contribuições para a formação do intelecto e, ainda, muito ‘útil’ para a sociedade brasileira (especialmente a burguesia nascente, destacando a paulista), no sentido de oferecer ferramentas para tornar-se civilizada e inscrever-se no cosmopolismo que borbilhava no Ocidente³² (ARANTES, 1994, p.70-71). Talvez, isso seja totalmente irrelevante. Porém, não deixa de ser um paliativo que se possa tomar de empréstimo para entender a falta de preocupação dos departamentos de Filosofia em pesquisar sobre questões relativas ao ensino da disciplina. No entanto, o ensino de Filosofia como problema filosófico é pensado, e há pouco tempo, nos departamentos de educação, como já referiu Rodrigo Gelamo (2009) ao contextualizar seu problema de pesquisa:

No Brasil, a produção teórica sobre a temática do ensino da Filosofia é bem recente e ainda bastante restrita. Ao iniciarmos o levantamento bibliográfico sobre o assunto, notamos que a maior concentração das pesquisas está nas produções de pesquisadores ligados à Filosofia da educação, em sua maioria filósofos de formação, mas que atuam na área de Educação. Apenas uma pequena parte daquilo que tivemos a oportunidade de analisar foi desenvolvida por filósofos vinculados aos cursos de Filosofia (GELAMO, 2009, p.34-35).

Uma das possíveis razões para a bacharelização do ensino nos cursos superiores de licenciatura em Filosofia pode ser justificada pelo fato de, ao longo da história³³, o ensino da disciplina ter tido períodos de idas e vindas no currículo escolar de nível médio. Assim, poder-se-ia inferir que se não há a quem ensinar, não há porque desenvolver pesquisas sobre o ensino da Filosofia no âmbito dos cursos.

Com o ‘fim’ do último regime repressivo no Brasil, foi grande a expectativa de inclusão dos saberes filosóficos na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), aprovada sob o número 9.394/199. Relativa frustração, pois apesar de configurar entre as ‘exigências’ que o egresso do Ensino Médio deva demonstrar – domínio dos

³² Conforme Rocha (2002, p.119), referindo-se à criação da Universidade Federal de Santa Maria e à presença do curso de Filosofia nessa, deve-se ao fato do “entendimento do legislador acerca da natureza do ente ‘universidade’ [cujas] leis então vigentes determinavam que era indispensável ao funcionamento da universidade a presença de uma ‘Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras’”. Ver também UFSM (2004, p.6).

³³ Conforme Gallina (1999), com o surgimento das ideias positivistas e novas reformas no ensino, acentua-se o interesse pela ciência e o empobrecimento da cultura filosófica, culminando com a substituição da disciplina de Filosofia dos currículos por disciplinas como Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Moral e Cívica durante os regimes de exceção, como o Estado Novo e a ditadura civil-militar instaurada em 1964.

conhecimentos filosóficos –, acabou por gerar mais confusão entre os profissionais diplomados em Filosofia e os gestores escolares, visto que sua obrigatoriedade não é explicitada. Da leitura da LDBEN, portanto, emergia o caráter dúbio e sutil da presença ‘recomendada’ da Filosofia, cuja justificativa, ao lado dos conteúdos de sociologia, contribuiria para a formação e exercício da cidadania.

Dessa frágil ‘inclusão’ e pela Resolução nº 4/2006 do Conselho Nacional de Educação, que facultou aos Conselhos Estaduais de Educação a decisão local quanto à presença daquelas disciplinas, em conformidade com suas peculiaridades de inclusão e organização na grade curricular, seguiu-se a discussão em muitas unidades da federação, nos anos seguintes, sobre o impasse ‘criado’ pelo Art. 36 da LDBEN, sem, no entanto, alcançar-se a aprovação de seu caráter obrigatório no âmbito dos Estados. Assim, além da presença ‘tímida’ em alguns sistemas estaduais de educação, um projeto de lei do Legislativo intentava ‘clarear’ as dúvidas (como se efetiva o ensino de Filosofia: enquanto tema transversal, diluído noutras disciplinas, etc.), o qual foi vetado, em 2002, no Executivo, alegando a falta de docentes diplomados para atender a demanda a ser ‘criada’ e o elevado custo e tempo para suprir aquela carência profissional.

Em meados de 2008, no entanto, praticamente trinta anos depois das primeiras reivindicações da sociedade civil, a Lei Federal nº 11.684/2008 veio sancionar a obrigatoriedade da Filosofia enquanto *corpus* disciplinar, alterando o texto da LDBEN no seu artigo 36, dando uma nova redação no seu inciso IV: “serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio” (BRASIL, 2008a). No mesmo ano, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação edita o Parecer 22/2008, especialmente, orientando os principais pontos da progressiva inclusão das citadas disciplinas na relação série e ano para efetivação da obrigatoriedade (sendo 2012 o prazo máximo para cursos de nível médio de quatro anos). Por esse Parecer do CEB/CNE, todavia, percebe-se que tais orientações delegaram aos sistemas de ensino a responsabilidade em “zelar para que haja eficácia na inclusão dos referidos componentes, garantindo-se, além de outras condições, aulas suficientes em cada ano e professores qualificados para o seu adequado desenvolvimento” (BRASIL, 2008b)³⁴.

³⁴ A tônica dessa questão da *regulação* em termos nacionais, porém, prevalece e, considerando a inclusão obrigatória da Filosofia, desde 2008, nela respinga de forma equitativa às demais disciplinas. Por exemplo, que revive os argumentos do veto em 2002, lê-se que a “autonomia federativa em relação às escolas de ensino fundamental e médio não pode servir de argumento para o bloqueio do desenvolvimento de políticas nacionais unificadas. Tal autonomia serve, muitas vezes, para justificar as piores distorções. Lembremos, por exemplo, de certos discursos que apareceram tentando justificar o fato de o governo FHC ter vetado o ensino obrigatório de Filosofia e sociologia. Não foram poucos aqueles que destilaram o pior preconceito regional, afirmando que tal

Considerando o lugar desta pesquisa, o Curso de Licenciatura em Filosofia da UFSM, a importância do período de sua realização quando da reformulação curricular de 2002-2003 e também pela problematização do trabalho, cita-se a dissertação: *Formação Inicial de Professores de Filosofia: Um estudo sobre sua Situação e Perspectivas*, de Rita de Cássia Sant'Anna de Athayde Gonçalves³⁵. Na pesquisa, a autora se dedicou a investigar a formação inicial do professor de Filosofia em duas instituições de ensino superior da cidade de Santa Maria (uma delas o Curso da UFSM), com a intenção de conhecer como os professores formadores orientavam a formação dada aos futuros professores e quais as perspectivas existentes, na época, para o ensino de Filosofia. A pesquisa teve como sujeitos, além de alguns alunos formandos, os professores dos cursos de Filosofia das duas instituições.

Em sua pesquisa, a autora apresenta algumas questões sobre a formação dos futuros professores de Filosofia, as quais ainda são recorrentes até os dias de hoje, a saber: o distanciamento entre universidade e escola, a baixa carga horária da disciplina na escola, a distinção entre ser professor de filosofia ou ser filósofo. Entretanto, destaco aqui a representação acerca da formação pedagógica, a qual, ainda que passada quase uma década, pouco avançou. A questão já anunciada pelos entrevistados do PIBID-Filosofia/UFSM e que se torna pertinente é a referência ao desprestígio pelo 'pedagógico'. Um dos professores entrevistados por Gonçalves afirma que:

há, geralmente, uma representação da formação pedagógica como algo desvinculado da formação teórica, que não há nenhuma iniciativa para reverter essa situação, por ser este um modelo muito sedimentado de formação de professores. Reafirma que este não é um problema específico do curso de Filosofia, mas que as demais licenciaturas apresentam a mesma desvinculação, sendo esta um vestígio do esquema 3+1 (GONÇALVES, 2004, p.56).

Quando se dedicou a investigar o perfil do professor de Filosofia sob a concepção dos próprios professores formadores, Gonçalves (2004) fez uma distinção explícita ao que eles consideram disciplinas conceituais e disciplinas de formação pedagógica, o que reforça a separação já citada acima. A autora aponta o inegável desprestígio dessa formação por parte dos docentes do curso ao afirmar que:

lei não faria sentido nos rincões do País” (SAFATLE, 2011, s/p).

³⁵Aqui, além desse trabalho, ressalta-se a carência de análises dedicadas, direta ou indiretamente, à formação docente em Filosofia na UFSM. Pode-se citar Tomazetti (2006), Gonçalves (2005), e Rocha (2002) – esse texto, aliás, está quase na íntegra diluído no Projeto Político Pedagógico (2004) e apresentado oralmente, por ocasião da comemoração dos cinquenta anos da presença da Filosofia na UFSM, em dezembro de 2011.

Há, inegavelmente, um desprestígio pela formação pedagógica, que é colocada como conhecimento de segunda ordem e, em alguns casos, até dispensável. Esta tarefa é geralmente deixada para os professores supervisores de estágio e professores de didática [...]. Nas entrevistas realizadas é possível observar que alguns consideram mais importantes as disciplinas conceituais, pois, segundo eles, é preferível formar bem o futuro professor quanto aos conteúdos, sem os quais não tem valor a formação pedagógica, que pode ser resolvida com mais facilidade posteriormente. (GONÇALVES, 2004, p.61)

Gonçalves demonstra o que já havia referido anteriormente, uma vez que considera a histórica 'bacharelização' da licenciatura em Filosofia como responsável pelo apagamento da importância da formação pedagógica. A autora afirma que, apesar de não ser unânime e muitas vezes manifestado de maneira sutil, o preconceito sobre o ensino de Filosofia ainda se faz presente. Destaca que há uma preocupação dos professores a respeito da sobreposição do ensino sobre às disciplinas conceituais. Numa tentativa de ultrapassar o que foi descrito acima, a autora sugere:

A prática como componente curricular deve ser prevista no Plano Político Pedagógico nos cursos de licenciaturas, sendo desenvolvida desde o início. É um processo que deve estar articulado com o estágio supervisionado, com as disciplinas científicos-culturais e com as atividades de trabalho acadêmico. Esta ênfase na articulação teoria e prática busca superar a ideia dos cursos de licenciaturas com o formato de bacharelado, procurando formar o professor que sabe, mas que também sabe fazer, no caso, aprender a ser professor. (GONÇALVES, 2004, p.71).

Assim, pode-se observar que tais questões ainda encontram eco na fala dos sujeitos dessa pesquisa quando referem só ter despertado para as questões do ensino nas disciplinas didático-pedagógicas, quase na metade do curso de licenciatura em Filosofia. Vindo ao encontro também com a problematização de Gelamo (2009) ao apresentar suas questões de pesquisa para sua tese de doutorado

procuramos mostrar o espaço que o ensino da Filosofia ocupa no ensino atual e a razão pela qual, inúmeras vezes, ele não é aceito como um saber que possa contribuir para a formação dos estudantes. Delineamos, ainda, os contornos de um problema que emerge nos espaços institucionais em que o ensino da Filosofia ainda persiste, evidenciando a valorização excessiva da transmissão do conhecimento em detrimento da experiência. Essa reflexão possibilita-nos marcar um movimento mais profundo de problematização ao considerar que a questão do *empobrecimento da experiência* não se reduz apenas ao espaço do ensino da Filosofia, pois, ao longo da história do pensamento ocidental, a experiência foi alvo de uma desvalorização que contaminou o modo de relação dos indivíduos com o conhecimento (GELAMO, 2009, p.18).

Outra questão que se faz necessária problematizar refere-se à sugestão do Conselho Nacional de Educação, em fevereiro de 2002, citada anteriormente, a qual prevê o aumento da

carga horária das disciplinas obrigatórias de natureza didático-pedagógica de trezentas para quatrocentas e vinte horas e a flexibilidade do currículo para garantir a escolha, por parte dos acadêmicos, de outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. Pode-se verificar, ao analisar a grade curricular acerca das duas últimas reformulações, que essa recomendação foi acatada pelo curso de Filosofia da UFSM, pois a carga horária das disciplinas didático-pedagógicas aumentou de duzentas e oitenta (280) para trezentas e oitenta e cinco (385) horas, e o Estágio Curricular Supervisionado possui quatrocentos e vinte horas (420), somando o total de oitocentas e cinco (805) horas-aula.

Apesar disso, pode-se perceber também que o currículo, mesmo seguindo a recomendação legal sobre o aumento da carga horária daquelas disciplinas, suprimiu disciplinas importantes que proporcionariam conhecimentos de ordem social e cultural. Essas disciplinas são, por exemplo: Sociologia Geral, Antropologia Filosófica e Psicologia da Personalidade.

Ao lançar o olhar para o currículo do curso de licenciatura em Filosofia, pode-se concluir que houve um movimento em relação à valorização da licenciatura com o aumento da carga horária das disciplinas didático-pedagógicas³⁶. Porém, suspeita-se que essa valorização tenha se efetivado a custa de disciplinas tão importantes para o ensino de Filosofia quanto às disciplinas didático-pedagógicas, desconfia-se também que isso tenha ocorrido para contemplar a outra recomendação da resolução CNE/CP de 2 de fevereiro de 2002, que prevê a flexibilização do currículo, permitindo que seus acadêmicos escolham outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. Assim, as disciplinas suprimidas da grade curricular como obrigatórias, passaram a ser ofertadas como Disciplinas Complementares de Graduação. A questão que surge a partir disso é que, sem as referidas disciplinas, a formação torna-se fragilizada pelo fato de ser tímido o contato do formando com aspectos sociais e culturais. O que fica evidente também, a partir dessa análise, é a valorização pela História da Filosofia, reforçando, com isso, o debate anterior sobre o ensino histórico, o qual pauta-se mais pela/na transmissão/reprodução de autores do que pela

³⁶ Tal questão foi mencionada por Gallina; Oliveira (2006, p. 184-185), quando afirmam que: “os cursos de licenciatura no Brasil pressupõem, historicamente, o currículo assentado na dissociação entre teoria e prática a medida que as disciplinas didático-pedagógicas não tem nenhuma vinculação com os conteúdos propriamente filosóficos. O problema é que num curso de licenciatura em Filosofia o estudante deveria desenvolver, durante sua formação, certas habilidades que o capacitam para atuar profissionalmente, as quais correspondem ao *nicho* no qual exercerá a sua profissão de professor de Filosofia. Ou seja, o licenciado deveria conseguir fazer aproximações importantes com a realidade social, educacional e escolar, as quais requerem uma constante associação entre teoria e prática. [...] pois não se pode conceber que num curso de licenciatura a discussão filosófica esteja apartada do contexto cultural e da trajetória formativa”.

experiência.

Finalizo este capítulo destacando que meu interesse aqui foi o de explicitar o contexto político-social no qual se inseriu tal pesquisa acerca do ensino de Filosofia no ensino superior, direcionado à formação de docentes para atuar no Ensino Médio da Escola Básica. Apresentar os saberes e poderes dos elementos tornados objetos de análise envolvidos em todo o processo formativo do curso de Filosofia da UFSM, seja pela regulamentação a partir dos documentos que regem seu ensino, seja pelo referencial teórico escolhido para subsidiar essa pesquisa, ou ainda, pelos enunciados contidos nos discursos dos acadêmicos entrevistados, lembrando que esses também são atravessados e constituídos por tais saberes e poderes. Por fim, o intuito foi o de demarcar o momento do curso de Filosofia da UFSM, especialmente quando da última reformulação curricular de 2004, numa tentativa de reforçar o caráter de curso de licenciatura, fugindo assim do seu formato “bacharelizado”.

2 O DISPOSITIVO PIBID E AS PRÁTICAS DOCENTES EM FILOSOFIA

Neste capítulo, tratarei de pontos centrais. No primeiro, a tônica é considerar o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência–Filosofia/UFSM como *movimento*, como instauração do *novo* no tocante às práticas docentes em Filosofia. Apresento em linhas gerais a proposta do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e, especificamente, do PIBID-Filosofia/UFSM e detenho-me em evidenciar o funcionamento do projeto, com suas justificativas e seus objetivos. Para tanto, é a partir da noção foucaultiana de *dispositivo* que procuro descrever os saberes e poderes envolvidos no desenvolvimento do PIBID-Filosofia/UFSM, especialmente, por meio dos enunciados ‘apreendidos’ nos discursos dos acadêmicos entrevistados.

O segundo ponto comporta a discussão dos processos de *experienciação* e *subjetivação* que o *movimento* PIBID-Filosofia/UFSM instaura, a partir das práticas desenvolvidas, as quais denotam uma concepção de Filosofia e de ensino de Filosofia. Tais práticas alicerçaram-se no ‘uso’ de ferramentas específicas, como o cinema, o teatro e a leitura e escrita filosófica. Dos enunciados que compõem os discursos dos bolsistas entrevistados, busca-se a aproximação da noção de Filosofia como atividade de pensamento para problematizar a emergência de práticas de resistência àquelas detidamente focadas na mera transmissão dos problemas, temas e autores da história da Filosofia.

O intuito, aqui, não é o de comparar ou superar concepções teórico-práticas, expostas no capítulo anterior, nem caracterizar binariamente ambos os momentos como “certos ou errados”, “bons ou ruins”. A análise que me proponho é aquela de mostrar o movimento proporcionado pela inserção do PIBID no Curso de Licenciatura em Filosofia da UFSM e nas escolas parceiras.

2.1 Da institucionalização e do desenvolvimento do ensino menor de Filosofia

Neste item passo a caracterização tanto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência aprovado em 2007 com o objetivo de financiar pesquisas nos Cursos de Licenciaturas das instituições de Ensino Superiores, quanto do subprojeto PIBID-Filosofia/UFSM e suas especificidades. Apresento a proposta, as escolhas teóricas e as estratégias de ensino para o ensino de Filosofia contidas no subprojeto. Posteriormente, passo

à apresentação do movimento provocado pelo programa PIBID no Curso de Licenciatura em Filosofia e aqui entendido como o *novo* no ensino da disciplina.

2.1.1 O lugar do lugar da pesquisa: PIBID-Filosofia/UFSM

O Decreto 6.316, de 02 de dezembro de 2007, enquanto política pública em nível federal, visa fomentar a iniciação à docência de acadêmicos de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES e IFETS) e demais universidades públicas e privadas do Brasil. Tal Decreto instituiu o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado ao Departamento de Educação Básica, órgão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no âmbito do Ministério da Ciência e Tecnologia e objetiva o incentivo e valorização das licenciaturas, proporcionando bolsas de estudo para acadêmicos e coordenadores nas universidades e aos supervisores nas escolas participantes. Além das bolsas, cada projeto recebe financiamento para outras despesas, como material de consumo, passagens e despesas com locomoção e serviços de terceiros. No caso do PIBID-Filosofia/UFSM, o total desse financiamento foi igual a R\$ 30.000,00 (trinta mil reais). Tal programa caracteriza-se por:

- a) incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica;
 - b) contribuir para a valorização do magistério;
 - c) elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a Educação Superior e a Educação Básica;
 - d) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
 - e) incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
 - f) contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.
- (BRASIL, 2007)

É nesse sentido e objetivando esses fins que, sob o Edital nº 02/2009-CAPES/DEB, foi aprovado o PIBID vinculado ao curso de Filosofia/UFSM, que se justifica pela necessidade de construir relações de parceria entre a Universidade Federal de Santa Maria e duas escolas da rede pública do Sistema Estadual de Educação do Município de Santa Maria/RS (houve, no desenvolvimento do projeto, a troca de uma das escolas). Justifica-se, também, pela possibilidade de ampliar a experiência de relação dos futuros professores, alguns na condição

de estagiários, com a realidade escolar. E, finalmente, o projeto justifica-se pela necessidade de, ao construir relações de parceria entre universidade e escola básica, possibilitar a experiência da prática docente refletida e criativa de futuros e atuais professores de Filosofia. (BRASIL, 2009, p.01-02)

O PIBID-Filosofia/UFSM é composto por vinte (20) acadêmicos de diferentes semestres do Curso de Licenciatura em Filosofia, os quais recebem bolsas de estudos para se dedicarem ao ensino de Filosofia, considerando a pesquisa, o ensino e a extensão. O referido Programa financia também a supervisão de dois professores da disciplina de Filosofia das escolas públicas de Ensino Médio de Santa Maria e o trabalho da professora coordenadora do Programa na Universidade. O grupo contou ainda com a colaboração de quatro (04) acadêmicos, três (03) de mestrado (aos quais me incluo) e um (01) de doutorado, os quais são orientados da coordenadora do referido projeto no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFSM. Esses tiveram como função co-orientar os bolsistas, subsidiando o referencial teórico para sua formação, dar assistência na elaboração de trabalhos e relatórios, acompanhá-los em reuniões de planejamentos de oficinas, auxiliar na organização dos eventos que o PIBID-Filosofia/UFSM promoveu e/ou participou.

O PIBID-Filosofia/UFSM se desenvolve a partir de oficinas realizadas em duas escolas de nível médio localizadas nos bairros Santa Marta e COHAB Fernando Ferrari, ambas na periferia de Santa Maria. O PIBID-Filosofia/UFSM está subdividido em três Grupos de Trabalho (GT's) e os bolsistas organizaram-se de acordo com suas preferências e identificações com o objetivo de operar novas metodologias para o ensino de Filosofia, entendidas como ferramentas pedagógicas do Teatro, Cinema e Leitura e Escrita no ensino de Filosofia nas escolas. Para tanto, num primeiro momento, os acadêmicos dedicaram-se à pesquisa e à seleção das leituras respectivas de cada GT, para, assim, subsidiar suas práticas na escola, o estudo individual e coletivo, o planejamento das atividades referentes às oficinas e a elaboração do material didático para as escolas parceiras. Posteriormente dedicaram um período ao reconhecimento do espaço escolar, estabelecendo contato com a direção e com as professoras supervisoras da disciplina e, finalmente, criaram e desenvolveram suas propostas de apresentação do projeto aos alunos participantes, para, só então, darem início ao trabalho efetivo nas escolas.

As oficinas aconteceram semanalmente e foram ministradas em diferentes horários, preferencialmente no contra-turno, tanto para não atrapalhar o funcionamento escolar como para haver maior participação discente. Foram abordados conceitos, temas e problemas filosóficos, e a metodologia utilizada é particular de cada GT. O grande grupo encontrava-se

em reuniões quinzenais para relato e planejamento das atividades na escola e, mensalmente, para seminários de estudo sobre as obras que foram referências para suas atividades. O tempo de execução do PIBID-Filosofia/UFSM, conforme o nº 02/2009-CAPES/DEB, corresponde a dois (02) anos, sendo que suas atividades iniciaram em abril de 2010, com prazo estipulado de finalização em abril de 2012.

2.1.2 O PIBID-Filosofia/UFSM como movimento

Neste item, amparo-me nas considerações teóricas de Foucault e de Deleuze para, a partir do conceito de *dispositivo*, analisar os diversos movimentos produzidos na experiência do PIBID-Filosofia/UFSM, nas práticas discursivas dos bolsistas nos lugares de formação e de exercício dessa. Objetivamente, interesse-me em identificar a noção de *dispositivo* nesses autores para caracterizar *outras* práticas docentes em Filosofia. Noutros termos, procuro compreender se e como o PIBID-Filosofia/UFSM constitui-se em abertura, fissuras, ranhuras, vazamentos, ramificações. Enfim, procuro conceber o PIBID-Filosofia/UFSM como uma forma de ensino *menor*³⁷ de Filosofia.

As relações de poder/saber que podem emergir a partir do manuseio do conceito de dispositivo, num exercício arqueo-genealógico, devem ser tomadas sem a pretensão de verdade última, pois o exercício é o de ir ao encontro de enunciados, fugindo de uma linearidade ou uma cronologia fundamental. Para Foucault, o conceito de verdade “não existe fora do poder ou sem poder [...]. A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder” (FOUCAULT, 2010a, p. 12). No entanto, também é reconduzida, mais profundamente, pelo modo como o saber é aplicado numa sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e, de certo modo, atribuído pelos enunciados contidos nos discursos.

Em *Vigiar e Punir* (2010), Foucault faz uso do conceito de dispositivo para descrever a sociedade de disciplina na passagem da era clássica. No primeiro livro de sua *História da Sexualidade, Vontade de Saber* (1976), também é recorrente a aparição do conceito, visto que a sexualidade é tomada como um dispositivo. Neste momento de seu pensamento Foucault passa a operar transformações em seus próprios sistemas de análise, ultrapassando a noção de *épistémè* presente em seus estudos anteriores e, com isso, aproximando-se do método

³⁷ Inspirado na expressão deleuziana acerca da *literatura menor* ao referir a obra de Franz Kafka.

genealógico³⁸. O autor não abandona o par poder-saber³⁹, porém os dispõe noutra forma de registro, a qual Foucault considera mais heterogênea. Mesmo que se possam formular questões como “quais são, em seus mecanismos, em seus efeitos, em suas relações, os diversos dispositivos de poder que se exercem a níveis diferentes da sociedade, em domínios e com extensões tão variados” (FOUCAULT, 2010a, p.98); para Foucault, o dispositivo inscreve-se “em um jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem mas que igualmente o condicionam. É isto, o dispositivo: estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles” (FOUCAULT, 2010a, p.139-140).

Essa heterogeneidade pressupõe, segundo Foucault, séries de estratégias discursivas e não-discursivas que, ao mesmo tempo que exercem suas funções e objetivos, produzem séries outras de efeitos e de novas estratégias. É como se houvesse uma dupla gênese do dispositivo, sendo que a primeira caracteriza-se como o processo de “reajustamento dos elementos heterogêneos que surgem dispersamente” e, concomitantemente, noutra tem-se um “processo de perpétuo preenchimento estratégico” (FOUCAULT, 2010a, p.145). Numa entrevista acerca da *História da Sexualidade*, quando solicitado a explicitar o *sentindo da função metodológica do termo dispositivo*, Foucault apresenta três elementos, dos quais, ressalto aqui o primeiro: dispositivo é “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas” (FOUCAULT, 2010a, p. 244).

Compartilhando dessa definição, que elementos vieram a constituir o PIBID-Filosofia/UFSM enquanto dispositivo? Por certo que, sendo uma política de governo, expressa por um conjunto jurídico como o próprio decreto de criação do programa e os editais lançados periodicamente, os quais estão relacionados – ao que parece de forma indireta –, com todo um outro arcabouço político-legal que, no entanto, é tido como pressuposto, entre os quais cita-se: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as Diretrizes Nacionais

³⁸Foucault avalia que, em sua obra *As Palavras e as Coisas*, com a pretensão de fazer uma história da *epistémè*, continuava num impasse. A resolução desse impasse exigiu que o autor mostrasse que o que ele chama de dispositivo “é algo muito mais geral que compreende a *épistémè*. Ou melhor, que a *épistémè* é um dispositivo especificamente discursivo, diferentemente do dispositivo, que é discursivo e não discursivo, seus elementos sendo muito mais heterogêneos” (FOUCAULT, 2010a, p.140).

³⁹Por exemplo, especificamente, sobre o poder, Foucault não se propõe a uma nova teoria do mesmo, mas uma 'análise do poder', pela qual o autor compreende que o “poder não existe” e, caso acredite-se que o mesmo tenha uma existência, então, “o poder na realidade é um feixe aberto, mais ou menos coordenado (e sem dúvida mal coordenado) de relações, então o único problema é munir-se de princípios de análise que permitam uma análise das relações do poder (FOUCAULT, 2010a, p.141).

para Cursos de Formação de Professores para atuarem na Educação Básica. Também, aquelas instituições as quais estão diretamente envolvidas, como os Ministérios da Educação e da Ciência e Tecnologia, seus 'braços' como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, e as próprias instituições a quem se destinam tal política, as universidades e faculdades.

Pressuponho o PIBID-Filosofia/UFSM como *vetor* ou *tensor* de movimento que, conforme Deleuze, permite concebê-lo como um conjunto composto de várias linhas, de diferentes naturezas, que não demarcam um bloco homogêneo; ao contrário, por seguirem direções que não necessariamente coincidam entre si, “formam processos sempre em desequilíbrio, e essas linhas tanto se aproximam como se afastam uma das outras”. Cada uma das linhas, por seu turno, igualmente, “está quebrada e submetida a *variações de direção* (bifurcada, enforquilhada), submetida a *derivações*. Os objetos visíveis, as enunciações formuláveis, as forças em exercício, os sujeitos numa determinada posição, são como que vetores ou tensores” (DELEUZE, 1990, p.155). Por óbvio, que o PIBID-Filosofia/UFSM enquanto um dispositivo traz em si linhas de sedimentação, todavia lhe é inerente dispor de linhas de *fissura*, por isso, faz-se necessário promover o exercício de “instalarmo-nos sobre as próprias linhas, que não se contentam apenas em compor um dispositivo, mas atravessam-no, arrastam-no, de norte a sul, de leste a oeste ou em diagonal” (DELEUZE, 1990, p.155).

Deleuze, referindo-se às análises empreendidas por Foucault, afirma que há linhas – ou *curvas* – de visibilidade e de enunciação; que tais linhas são como “máquinas de fazer ver e de fazer falar”. Todos e quaisquer dispositivos, que não são nem sujeitos nem objetos, operam como regimes de *luz*, ou seja, “a maneira em que esta cai, se esvai, se difunde ao distribuir o visível e o invisível, ao fazer nascer ou desaparecer o objeto que não existe sem ela”. São como regimes que remetem “para linhas de enunciação nas quais se distribuem as posições diferenciais dos seus elementos; e, se as curvas são elas mesmas enunciações, o são porque as enunciações são curvas que distribuem variáveis” (DELEUZE, 1990, p.156).

Além dessas duas linhas, Deleuze ainda refere-se à outra, também, a partir de Foucault. Trata-se de linhas de forças que, em suas relações com o saber, são tanto invisíveis quanto indizíveis e “está estreitamente mesclada com outras e é, entretanto, indistinguível destas e [das] linhas de objetivação”. As linhas de forças e de objetivação estabelecem relações de tensão entre si e com as demais linhas de um dispositivo, visto que as segundas emergem no pensamento de Foucault no momento em que ele percebe que as linhas de forças não podem ser intransponíveis, fechando-se sobre si mesmas, demarcando limites fixos, impedindo “que outros vetores não passem por cima ou por baixo”. Estas são as linhas de

objetivação que permitem a transposição dessa dinâmica posta pelas linhas de forças. Embora, deva-se reconhecer que as linhas de objetivação são, na verdade, dobras das próprias linhas de forças; que as linhas de objetivação derivam do movimento que a força produz quando “se curva, forma meandros, se funde e se faz subterrânea, ou, dito de maneira melhor, quando a força, em lugar de entrar em relação linear com outra força, se volta para si mesma, exerce-se sobre si mesma ou se afeta a si mesma” (DELEUZE, 1990, p.156-157).

No entanto, quando sucedesse a dobra das linhas de força, o que se identificou como linhas de objetivação, tem-se a possibilidade de outro tipo distinto de linha, que escapa tanto às linhas de força, quanto às de visibilidade e também às de enunciação. Esse tipo distinto de linha é uma latência, não o é ainda, *está para se fazer*; pois, enquanto linha é um processo de produção de subjetividade num dispositivo. A distinção com as demais linhas é, justamente, o fato de possibilidade de escapar àquelas e, assim, caracteriza-se como linha de fuga; a qual constitui um processo de individuação, “que diz respeito a grupos ou pessoas, que escapa tanto às forças estabelecidas como aos saberes constituídos”. Mesmo que isso não ocorra de maneira semelhante entre os dispositivos, quando ocorre é caracterizado como a emergência do domínio de si - mesmo de forma totalmente autônoma, mesmo que em seguida seja lastro para “prover novos saberes e a inspirar novos poderes”. Nesse sentido, reconhece Deleuze, as linhas de subjetivação representam a condição anterior para as *linhas de fratura* (DELEUZE, 1990, p.157).

Por um prisma de análise, quando visa fomentar a iniciação à docência de acadêmicos matriculados em cursos superiores de formação de professores, o Decreto 6.316/07 expressa determinadas funções e objetivos, os quais são justificados pela necessidade de incentivar e valorizar as licenciaturas por meio do financiamento de bolsas. Porém, se caracterizarmos o PIBID-Filosofia/UFSM como um *conjunto de elementos heterogêneos* – leis, instituições, etc. –, igualmente devemos identificar que o mesmo possibilita a emergência e o desenvolvimento de outras experiências, mesmo que afinadas com os objetivos primeiros. Quer dizer, apesar de estar 'determinado' enquanto um objetivo do referido Decreto, ao pretender “elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a Educação Superior e a Educação Básica”, é por meio do mesmo objetivo que podem ocorrer dinâmicas que provoquem exercícios de tensionamento nos processos formativos entre todos os envolvidos. Por exemplo, no PIBID-Filosofia/UFSM, é facultado e estimulado que cada indivíduo ou grupo de indivíduos exercite o pensar sobre o ensino de Filosofia, além do envolvimento com o planejamento das atividades referentes às oficinas nas escolas e a construção de material didático. Assim, considera-se que é no trato de problemas e

de suas possíveis soluções que o pensar filosófico produz a diferença nas práticas formativas de futuros docentes de Filosofia, como se lê nos dois enunciados a seguir:

essa soma de professor mais pesquisador eu acho que o PIBID me deu e que eu vou carregar comigo no meu trabalho, acho que eu sempre vou me considerar uma estudante de Filosofia, uma pesquisadora não só do ensino de Filosofia mas da Filosofia em si, não considerar essa Filosofia como sendo algo acabado algo que eu já aprendi e pronto agora eu só posso ensinar essa condição de pesquisadora que o PIBID me deu, que fez a diferença na minha formação [E4].

eu não quero deixar essa coisa separada de ser pesquisador e de ensinar Filosofia, porque, acho que é completamente diferente tu ser um bolsista do PIBID do que tu ser um bolsista de pesquisa, porque um bolsista de pesquisa ele pesquisa sozinho, ele trabalha sozinho e no fim talvez toda aquela pesquisa dele não se reflita na prática dele enquanto professor, e já a nossa prática, nossa pesquisa, ela tá muito atrelada à prática e tudo que a gente pesquisa é algo que é completamente relevante para nós e pro que a gente quer ensinar, é, acho que é algo que distingui bastante [E6].

Em consonância com o exposto, entende-se que, se o poder é polimorfo e não existe fora das relações de saber, é na condição de pesquisadores e agentes de sua prática que podemos considerar o que Foucault chama de *insurreição dos saberes dominados*, na qual “o caráter essencialmente local da crítica indica na realidade algo que seria uma espécie de produção teórica autônoma, não centralizada, isto é, que não tem necessidade, para estabelecer sua validade, de sua concordância com um sistema comum” (FOUCAULT, 2010a, p.169). Dito isso, aproximo-me do entendimento de Deleuze acerca do conceito de dispositivo, caracterizando-o “como componentes linhas de visibilidade, linhas de enunciação, linhas de força, linhas de subjetivação, linhas de ruptura, de fissura, de fratura que se entrecruzam e se misturam, enquanto umas suscitam através de variações ou mesmo mutações de disposição” (DELEUZE, 1990, p.159). Esse processo perene dos componentes do dispositivo, algo como um emaranhado de situações que se entrecruzam, produz e é produzido por estratégias que, igualmente, estão relacionadas com outras, internas ou externas ao próprio dispositivo. Segue um enunciado que, a meu ver, é bastante exemplificador do que seja o *novelo* dispositivo, neste caso, de formação de práticas docentes:

Eu acho que eu comecei a me interessar mais pela vida acadêmica mesmo depois que eu passei a participar do projeto, eu comecei a tentar escrever coisa que eu nunca tinha feito antes, o meu rendimento nas disciplinas do curso mesmo, eu percebi que melhorou porque eu tive que estudar mais, para fazer oficina, toda vez que ia fazer oficina tinha que ficar horas estudando e para apresentar um trabalho ficava tendo que pesquisar várias coisas e acabei desenvolvendo um pouco mais a minha escrita, não que seja uma super escrita, mas, eu consegui perto do que eu tinha feito antes assim, na verdade eu não tinha feito muita coisa mas, em relação por exemplo, às disciplinas do curso, se eu pegar uma prova minha ali, de antes do PIBID e depois do PIBID é completamente diferente [E6].

Agora, próxima dessa conceitualização de dispositivo, coloco-me numa posição de olhar o PIBID-Filosofia/UFSM como horizonte que se desenha a partir das configurações de diversos elementos não estáticos e que possibilitam a fuga da disciplinarização, padronização e uniformização no âmbito das práticas docentes. Aqui, cabe apresentar o lugar onde percebo a fissura para me apoiar na ideia do PIBID-Filosofia/UFSM como possibilidade de provocar e, talvez, promover movimentos outros, que não os *historicamente* esperados, no caso, da formação de Filosofia. O lugar da fissura também pode ser chamado de linhas de fuga do tradicionalmente instituído e do recentemente instituído e, nada melhor, que adentrar nesse lugar:

A minha formação em específico eu acredito que foi privilegiada, justamente por ter o contato com, por ter a experiência do PIBID que me proporcionou dois anos voltados a isso, dois anos de estudo, dois anos da academia que eu me voltei para isso, para pensar o ensino de Filosofia a questionar e construir novas ideias sobre o ensino de Filosofia, porque o curso de Filosofia por si só não proporciona ao estudante. Isso é uma experiência que só com projetos como o PIBID dentro do curso acaba por proporcionar. [...] Depois do início do PIBID na UFSM, no curso de Filosofia mais especificamente, eu acredito que foi possível perceber um movimento, que um maior número começou a se questionar sobre o ensino de Filosofia e começou a se preocupar com isso e atribuir importância aos questionamentos que já existiam sobre ensino de Filosofia e até mesmo alguns professores do curso que antes estavam muito distantes das questões do ensino de Filosofia mesmo estando dentro dum curso de licenciatura e sendo professores de um curso de licenciatura, eu acredito que alguns professores estejam começando a se movimentar nesse sentido, a se questionar sobre o caráter de licenciatura do curso e se preocupar que o curso seja realmente um curso de licenciatura [E1].

Com Foucault, compreendo que *não há enunciado em geral, enunciado livre, neutro e independente* (FOUCAULT, 2009a, p.112), na medida em que é a partir da concepção de Filosofia de cada professor que, especialmente, se ‘desenrola’ a maquinaria de uma aula. Assim, a concepção de ensino de Filosofia entra em cena e, de uma maneira ou outra, mais superficial ou não, encontra-se com aqueles que ocupam a posição de alguém que ensina Filosofia. Na última parte do primeiro capítulo, acredito ter evidenciado aquelas concepções do ensinar filosofia que povoaram os lugares de formação docente nas últimas décadas. Longe de colocar tais concepções no banco dos réus e, menos ainda, de atribuir-lhes uma culpabilidade que justificaria estarem sendo julgadas, o que pretendo introduzir aqui, e que será melhor apresentado e discutido no próximo item deste capítulo, é o fato de que, pelo menos num primeiro momento, os acadêmicos considerarem-se subjetivados pela *lógica da*

*explicação*⁴⁰. E, isso, destoa e, mais ainda, vai de encontro da proposta inicial do projeto, que se pautava na tentativa de ultrapassar as características anteriormente apresentadas, a qual prioriza o processo do filosofar em detrimento do exclusivo ensino histórico do pensamento filosófico.

Não se está defendendo o banimento do ensino histórico da Filosofia, porém, o aventurar-se noutras paragens, as quais estão em sintonia com este processo do filosofar, a saber, de forma breve, cito autores como: Alejandro Cerletti (2009), Walter Kohan (2002) e Filipe Ceppas (2010). Cerletti, em sua obra *O ensino de Filosofia como problema filosófico*, numa tentativa de desvencilhar-se da dependência do ensino histórico, sugere a noção de *repetição criativa*. Já Kohan, em seu escrito *Perspectivas atuais para o ensino de Filosofia no Brasil*, afirma que *ainda não pensamos*, e Ceppas propõe que aprender Filosofia é *falar em nome próprio*.

Posto dessa forma, escapar do caráter reprodutivista, refém do ensino através da história da Filosofia, e, assim, buscar privilegiar o convite ao filosofar, o *falar em nome próprio* e o *pensar o que ainda não pensamos* sobre o ensino de Filosofia, evidencia a teia de linhas de enunciação, visibilidade e forças que o PIBID-Filosofia/UFSM instaura, como sugere este enunciado: “eu acho um projeto muito importante. [...] dá trabalho para o coordenador, não há dúvida que dá, eles pegam acadêmicos que nem eu, inexperientes, experiência eu não tinha, eu e meus colegas, que a grande maioria, tanto que alguns caíram fora no caminho. Porque não era a praia deles, a praia deles era a filosofia pura” [E5].

Como referenciei acima, a questão de outra proposta que não aquela habitual que prioriza a transmissão, a meu ver, não se coloca como uma imposição, porém, permite e estimula o dedicar-se a pensar em concepções de ensinar Filosofia que, no caso específico dessa, é algo não somente novo, mas que tem sua importância, principalmente, quando consideramos a institucionalização do seu ensino, seja por sua presença oscilante na escola básica, seja pelas especificidades dos saberes filosóficos. Então, por meio do PIBID-Filosofia/UFSM, fomentam-se as condições para os exercícios de pensamento, que, cedo ou tarde, todos os acadêmicos deparam-se acerca das concepções do ensinar Filosofia. Leiamos um enunciado sobre isso, que diz:

Filosofia institucionalizada é outro problema da educação em Filosofia, só que é um problema que todos outros cursos também têm, da institucionalização, só que a Filosofia parece que seja mais especial por todo esse fato de ser vista como uma cultura muito exigente, um saber muito exigente que não dá para ser levado para o

⁴⁰ Caracterizo tal expressão mais adiante.

ensino médio, de ter sido retirado da escola média por algum tempo e voltar agora. Então tem no PIBID toda essa questão aí que te dá um amparo a mais, que dá um gás a mais, que dá uma oxigenada a mais no pensamento e conseqüentemente na prática, mas é de importância fundamental porque é pouco comentado, a questão do problema da educação em Filosofia, pelo menos, é pouco comentado isso e o PIBID vem levantar essa bandeira aí, [...] eu trabalhei muito também com essa noção da produção e reprodução da Filosofia no ensino médio e eu não queria que fosse uma reprodução, mas daí entra toda uma questão também de concepção de Filosofia e tal, mas nesse sentido é fundamental acho que o PIBID nessa problemática do ensino da Filosofia [E3].

Aliado à questão do estímulo a se ‘debruçar’ sobre concepções de ensino de Filosofia e reforçando a ideia do PIBID-Filosofia/UFSM como *movimento*, gostaria de destacar, ainda, que referir acerca do *movimento* proposto e promovido por tal projeto, aqui, considerado como dispositivo de práticas docentes em Filosofia, este se define também “pelo que detém em novidade e criatividade, o qual marca, ao mesmo tempo, sua capacidade de se transformar ou se fissurar em proveito de um dispositivo do futuro” e, independentemente, a “questão não é saber se isso é melhor ou pior” (DELEUZE, 1990, p.05-06). Assim, foi recorrente nos enunciados dos bolsistas, em diversos momentos de cada entrevista realizada, a ênfase em demarcar as mudanças que a participação no projeto lhes proporcionou; em alguns casos, foram taxativos em afirmar o ‘antes’ e o ‘depois’ do PIBID-Filosofia/UFSM em seus processos formativos.

No entanto, evito evidenciar tal binarismo dos enunciados numa temporalidade (antes e depois), passo a exemplificar, por meio desses, o aspecto do *novo* no tocante as suas práticas de estágio supervisionado (considerado o pouco tempo de prática efetiva frente à sala de aula na condição de docentes, etc.), seja no que diz respeito às demais disciplinas do curso de Filosofia, seja nas representações acerca de um curso de licenciatura no conjunto da Universidade (inclusive, no sentido de efetivar a permanência discente), seja no ‘estímulo’ a se envolver com as questões específicas da formação docente (desvencilhando-se da bacharelização, mesmo num curso de licenciatura), seja porque estabelece um espaço para a pesquisa sobre o ensinar filosofia, ou ainda, porque intensifica o contato com o território da escola básica e seus agentes, entre outras:

Eu acho o projeto bastante interessante assim, porque além de dar espaço para as pessoas envolvidas com licenciatura trabalhar, [...] é um estímulo para ti querer trabalhar, para ti estar antes do estágio na escola, se envolvendo com essa realidade escolar e também de legitimar um pouco mais os cursos de licenciatura diante dos outros cursos da universidade, que a gente sabe que dentro da universidade os cursos que formam pessoas que menos vão receber futuramente são os cursos de licenciatura, então, também as desistências desses cursos é bastante grande, então eu acho que qualquer coisa que venha a auxiliar né nesse processo de fazer as pessoas continuar e se formar e ter uma boa formação nos cursos de licenciatura é bom, é vantajoso [E2].

Eu tinha assistido umas três aulas de Prática [para o Ensino de Filosofia] para ter uma noção de como é que se daria aula [...], mas daí veio o PIBID para fazer a gente ter um contato maior com essa experiência de dar aula e isso daí é fundamental pelo seguinte, é fato que a grande maioria que entrou até a minha turma, onde não tinha ainda bacharelado, entrava ali achando que ia ser um bacharelado e também tem a questão de que só tinha isso, só tinha licenciatura daí claro, tem muitas pessoas que entram para formação pessoal e tal e só tem licenciatura em Filosofia [...], a licenciatura tem “enes” problemas e tem “enes” problemas a Filosofia e daí a questão que o PIBID vem não a sanar, mas a tu abordar os problemas da educação dentro da tua área [...], problema da educação em Filosofia, problema de educação em geografia, problema da educação em história, aí te força a pensar em várias coisas que se não houvesse o PIBID e as pessoas que não estão no PIBID com certeza não vão ser forçadas a pensar, se pensarem [...] e se pisarem também numa sala de aula [...] e o PIBID já te dá um amparo nesse sentido de como tu pensar, como tu ter uma concepção de ensino de Filosofia, tu não pode simplesmente chegar lá numa sala de aula e fazer qualquer coisa porque é Filosofia entendeu? [E3]

Eu acho que um dado muito importante é que o PIBID vem para talvez reanimar os cursos de licenciatura na universidade e mostrar que o espaço escolar ele não é o mesmo de dez anos atrás, ele não é o mesmo de vinte anos atrás, é um espaço que mudou, os alunos não são os mesmos e eu acredito que o tempo destinado às disciplinas pedagógicas, principalmente ao estágio curricular supervisionado ele não é suficiente para que um aluno saia da universidade, vá até a escola e conheça tudo o que ele tem para conhecer. [...] Eu defendo que o estágio teria que ser maior, a carga horária tem que ser maior e acho que a importância do PIBID está nisso, pelo menos para mim a importância foi no sentido de que eu tive um ano de experiência na escola antes do estágio e que foi importantíssimo para mim, [...], eu acho que o meu estágio foi bem mais bem sucedido pela importância do PIBID, muita coisa eu fiz porque eu já tinha a experiência do PIBID e sabia como agir naquele determinado momento e eu não teria agido, não saberia resolver determinado problema se não tivesse a experiência do PIBID, [...] Se não houvesse o PIBID nesse determinado momento, eu entrei no PIBID quando tava quinto semestre, na metade do curso, eu não via antes do PIBID um espaço para que alguém que quisesse se preocupar com as questões do ensino de Filosofia ou com as questões relacionadas a licenciatura, tivesse um espaço para que essa pessoa pudesse pesquisar, se desenvolver, ir para escola tendo uma orientação, podendo ter esse contato de ir para escola, conversar com o professora de Filosofia da escola voltar conversar com a orientadora do projeto aqui na universidade recorrer para teoria é importância do PIBID é porque que ele é um projeto que abarca, eu acho, que todos as pontas que deveriam abarcar o professor da escola, o professor da universidade, o futuro professor, a coordenação da escola e é um projeto que acaba mexendo com a estrutura do próprio curso, eu acho que a gente já pode sentir isso um pouco e no futuro eu espero que a gente possa sentir mais, mas eu acho que já mexeu com a estrutura do curso pelo menos direcionou a pesquisa dos alunos aqueles que querem pesquisar sobre ensino de Filosofia agora tem como fazer isso, [...] é isso encontrar um espaço onde eu pudesse colocar as minhas perspectivas, as minhas dúvidas, os meus projetos pessoais, os meus projetos profissionais tinham espaço a partir do momento em que o PIBID foi aceito dentro do curso de licenciatura [...] Eu acredito que o trabalho no PIBID ele nos coloca na posição de professores de Filosofia mesmo não sendo ainda professores da escola e de pesquisadores fazendo sempre essa relação entre universidade e a escola [E4].

Então assim, eu acho um projeto muito importante. É importante para o acadêmico, é importante pras escolas. [...] Mas, eu acho o projeto maravilhoso, eu fiquei pensando, eu digo dentro da universidade, dentro do curso de Filosofia, nos corredores, [...] Mas se não viesse esse projeto, ia me formar, sem graça, assim, eu

estou fazendo Filosofia, tem importância para mim. Com o PIBID tem outro brilho, ele me mostrou perspectivas [E5].

Eu acho que, em primeiro lugar, a efetivação do PIBID seria uma boa em relação aos acadêmicos porque ele faz com que se tenha contato com a escola bem antes dos estágios [...] e, em segundo lugar, eu acho que os alunos das escolas, eles têm oportunidade de entrar em contato com quem está na universidade, que às vezes quem está lá na escola enxerga quem está na universidade como alguém muito distante, alguém que estudou muito e é muito diferente de mim e eu nunca vou poder chegar lá, sabe? [...] os acadêmicos indo até a escola e tendo um contato mais direto com os alunos, eles mostram que [...] têm pessoas interessadas em ensinar e também têm pessoas interessadas em ensinar de formas diferentes, em trazer não novidades, mas de usar o que já se tem na escola de outra forma, de aproveitar aquele espaço [E6].

Assim como os bolsistas percebem e descrevem o movimento produzido pelo PIBID-Filosofia/UFSM dentro do próprio curso, da mesma forma observam mudanças por ele causado nas escolas parceiras do programa, evidenciando assim suas linhas de enunciação, visibilidade e de força, que coloca em funcionamento o *novo* exportado da universidade. Considerando que a realização de atividades nas escolas configura-se como um dos objetivos constante do Decreto 6.316/2007, que institui o PIBID, onde se lê que tal programa deva proporcionar a inserção dos “licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador”, o interesse foi o de apresentar os enunciados dos acadêmicos, os quais são testemunhos dos *movimentos* produzidos e observados por eles nas duas escolas em que o PIBID-Filosofia/UFSM fez-se presente.

A importância de antecipar o contato dos acadêmicos com as escolas e com o ofício docente (mesmo que desde outras disciplinas, como Pesquisa sobre o ensino de Filosofia e Didática da Filosofia, através da realização de observações e oficinas); de ter mais tempo – duplamente falando, mais tempo de permanência (mais que o tempo das atividades de observação e oficina e do estágio supervisionado) e mais tempo para realizar as atividades propostas -; de sentirem-se mais livres para experimentação com caráter de *novidade*, que não aquelas enquadradas na rotina de uma ou, no máximo, duas horas semanais; mudança nas percepções e representações acerca dos saberes filosóficos por parte dos agentes escolares; alteração das relações de força que compõem o cotidiano escolar (quebra da hierarquia, por exemplo) e; inclusive, de estar noutros espaços da escola que não o quadrado da sala-de-aula, povoam os enunciados dos acadêmicos em diversos momentos das entrevistas realizadas. Vejamos alguns exemplos desse *movimento* nas escolas:

Eu acredito que a principal marca que fica é o maior respeito de todos os indivíduos da escola, professores e alunos, com a própria Filosofia. O fato de a disciplina de Filosofia ter um PIBID dentro da escola, ter um projeto que movimenta os alunos, que movimenta toda a escola porque movimenta pais e alunos, inclusive movimenta parte da comunidade, fez com que a Filosofia ganhasse um pouco de destaque e começasse a ser mais respeitada e ser aceita melhor na escola. Mostrou que a filosofia, o PIBID na escola mostrou que a Filosofia é coisa séria e é coisa que pode ser feita na escola, acho que essa é a principal marca que fica da Filosofia. Sem contar o envolvimento maior dos alunos com a disciplina, e eles, os alunos que participam do projeto em sua grande maioria demonstram maior interesse com a Filosofia em sala de aula também, então eu acho que isso é outra grande marca que a Filosofia acaba por deixar na escola [E1].

Eu acho que cada um tem as suas ações, então uma coisa que eu acho que atrapalha bastante às vezes é quando as pessoas acabam se preocupando mais com as ações dos outros do que com as suas próprias ações, isso acontece, é inevitável não acontecer num trabalho com grupo, quando a gente pensa por exemplo nesses agentes da escola: direção, professores de outras disciplinas, professor supervisor, parece que é uma realidade que já está dada, enfim que a escola já tem seu próprio funcionamento, ela tem as limitações de horário e tudo mais e que a gente tentou muitas vezes, nós bolsistas assim se inserir quebrar alguma dessas regras, desses espaços tão fixos assim, para que a gente pudesse trabalhar com oficinas, que já é uma coisa diferente que a aula de Filosofia em sala de aula então foi uma coisa que mexeu um pouco a estrutura escolar assim, por exemplo, o grupo de teatro tinha horários fixos de oficina na escola [E2].

O PIBID dentro da escola trouxe uma importância para os alunos e para a gente; eu não sei se eles percebem tanto quanto a gente, assim, acho todo bolsista PIBID gostaria de ter tido um PIBID na sua escola enquanto tava no ensino médio e os alunos aos poucos eles foram percebendo o quanto o trabalho do PIBID na escola refletiria no processo de aprendizagem de Filosofia, [...] eu acho que eles foram notando principalmente na capacidade deles de se expressar, isso foi o que de início dá para perceber, se expressar escrevendo, se expressar falando, colocando suas opiniões, defendendo essas opiniões, mesmo que a professora diga algo diferente, mesmo que o filósofo tenha pensado algo diferente, eles pudessem defender essas opiniões e isso se deve muito ao trabalho do PIBID [...] como nós trabalhávamos com o teatro, com o cinema, com a escrita, nós acabamos tendo isso, que o aluno não pode escrever algo se ele não defende aquilo se ele não tem, se ele não foi sensibilizado por aquele tema no momento que ele passa a se expressar eu acho que ele percebe que ele tem um espaço para isso ele começa a questionar a própria posição dele enquanto aluno, a posição da coordenação começa a não aceitar simplesmente o que é dado porque é uma ordem superior, e isso muda a rotina da escola, eu acho que isso é visível [E4].

É visível assim que, tem alguns, são poucos alunos, mas tem alguns alunos que eles tão tentando chegar mais perto não só dos bolsistas que vão na escola, mas dos outros professores e tentam conversar sobre o que vai ser ensinado na escola, tentam entender ou tentar escolher algum tema, ou tentar mudar alguma coisa, parece que o PIBID meio que quebrou com a hierarquia assim da escola, parece que ele tornou mais possível um contato entre os alunos e os professores e fez com que os professores passassem a ouvir mais os alunos e mexeu um pouquinho a estrutura assim [E6].

Exposto esses enunciados acerca da presença do PIBID-Filosofia/UFSM nas duas escolas participantes e do que se efetivou no Curso de Licenciatura em Filosofia, reitero que a intenção não é a de forçar um quadro comparativo com aquelas concepções teórico-práticas

na formação docente, apresentadas no primeiro capítulo e que caracterizou os cursos superiores de Filosofia no Brasil, as quais estão centradas no ensino do mestre e seus discípulos, cuja lógica de funcionamento expressa-se na figura do docente, que ‘domina’ os saberes filosóficos e sua história (de maneira geral – mais de 2.500 anos -, ou nas suas particularidades) e, assim, *transmite* e apenas espera e exige a mera reprodução do que foi *transmitido*.

Considerando a relação universidade e escola, torna-se visível as diferenças que existem entre somente ser estagiário e ser estagiário que também participa do PIBID-Filosofia/UFSM, o qual contempla outras e/ou mais atividades pedagógicas, por exemplo: os primeiros estão atrelados, geralmente, ao currículo da escola, carga horária reduzida (01 ou 02 horas semanais), normas e regras do cotidiano escolar (inclusive a avaliação periódica), cronograma de estágio, etc. O segundo grupo de acadêmicos, os estagiários/bolsistas PIBID-Filosofia, além de maior permanência na escola, relativa liberdade na escolha de temas e problemas filosóficos a serem abordados, e de serem assistidos de docente que supervisiona suas atividades na escola, dispõem da participação voluntária dos alunos nas atividades propostas e temporalidade flexível.

Outro elemento abordado como diferencial, e bastante valorizado pelos bolsistas entrevistados sobre a presença do Programa PIBID no curso de Filosofia, foi a possibilidade de financiamento e incentivo aos bolsistas para participarem de congressos e eventos da área. Nesses dois anos, o PIBID-Filosofia proporcionou o debate, a troca e experimentação por outros olhares e vieses sobre como ensino de Filosofia. No ano de 2010, com recursos do PIBID-Filosofia, pode-se ter a presença de autores tidos como referência nessa área, como o professor Geraldo Balduino Horn, professor da Universidade Federal do Paraná e o grupo do PIBID-Filosofia da UFPel/RS. No ano de 2011, o PIBID-Filosofia/UFSM trouxe, na qualidade de palestrante, o professor Mauricio Langón, do Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores do Uruguai, organizou eventos como o Projeto Intercâmbio sobre ensino de Filosofia com a presença do professor Gustavo Ruggiero, da Universidade Nacional de General Sarmiento da Argentina, o curso O Ensino de Lógica e Argumentação para o Ensino Médio, com a professora Patricia Velasco, da Universidade Federal do ABC/SP, o VI Seminário Local Filosofia na Escola e II Seminário PIBID/UFSM, com a participação da professora Ana Mirian Wuensh, da Universidade Nacional de Brasília/DF e, ainda, por influência do referencial teórico trabalhado no PIBID-Filosofia e a convite do Diretório Acadêmico, em dezembro de 2011 o curso de Filosofia/UFSM proporcionou a presença do professor Rodrigo Gelamo, da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/SP. Com a

exceção dessa última – a qual não foi financiada pelo PIBID-Filosofia e sim uma solicitação proposta pelos acadêmicos do curso –, tais atividades seriam pouco prováveis de ocorrer nos corredores da Filosofia da UFSM, que, quando promove qualquer evento, raramente esses são acerca do ensino. Destaco o discurso dos bolsistas a esse respeito:

E acho que isso me incentivou bastante e uma coisa que eu gostei também que eu tinha participado de eventos, mas poucos, assim eu tive a oportunidade de ir a evento fora do estado até e me deu um ânimo a mais assim em relação ao curso, por que eu tava meio decepcionada assim, aí fui e tive contato com outras pessoas e pude mostrar o meu trabalho fora e vi que muita gente achou o meu trabalho muito bom e foi algo que me deu um ânimo assim, um incentivo para continuar estudando, pesquisando e trabalhando [E6]

Outros fatores que a gente pode enumerar também, pela participação e pela criação de alguns eventos que aconteceram no curso, presença de palestrantes, convidados que apesar de ter um movimento grande com tudo que forma acadêmicos ãh... programações de cunho bastante fechada academicamente, assim, que vão interessar um círculo de alunos que vão tá interessados com aquela temática, aquele conceito, provavelmente continuar estudando sobre aquilo, quando o pibid ele dá conta de algo que contempla todos alunos, porque todos os alunos do curso de filosofia vão ter que passar pela questão do ensino de filosofia, diferente dos outros campos né [E2]

Não apenas evitei o exercício comparativo da proposta que orientou o PIBID-Filosofia/UFSM com o ensino *clássico* da Filosofia, também não objetivei caracterizar, binariamente, ambas as propostas acerca do ensinar Filosofia. Assim, a centralidade foi dispor a análise que permite evidenciar o *movimento* proporcionado pela inserção do projeto no Curso de Licenciatura em Filosofia da UFSM e nas escolas parceiras em tal projeto. *Movimento* que entendo que se aproxima com a instauração do *novo* no âmbito das práticas docentes em Filosofia, muito pelos enunciados ‘apreendidos’ nos discursos dos acadêmicos entrevistados.

2.2 Concepções de Filosofia e do ensinar: entre *experienciação* e *subjetivação*

A partir daqui, ocupo-me com a discussão dos processos de *experienciação* e *subjetivação* que o *movimento* PIBID-Filosofia/UFSM pode instaurar por meio das práticas desenvolvidas, as quais se sustentam em concepções de Filosofia e de ensino de Filosofia. Assim, no primeiro item, apresento essas práticas 'levadas' às escolas participantes, aqui identificadas como ferramentas no ensino da Filosofia, que tem suas especificidades, a saber: a produção cinematográfica, a expressão teatral e a própria leitura e escrita filosófica. Por fim, num segundo item, relaciono os enunciados que compõem os discursos dos bolsistas

entrevistados com a noção de Filosofia como atividade de pensamento, em sintonia com as considerações de autores que problematizam nesta perspectiva e; assim, intento identificar o que emergiu nos enunciados dos entrevistados como práticas de resistência, as quais, unicamente, priorizam o ensino de temas e autores da história da Filosofia.

2. 2.1 O ensino de Filosofia e outras *ferramentas*

Ao considerar o dispositivo PIBID-Filosofia/UFSM como *movimento do novo*, que, por isso, traz em si traços de *criatividade* no âmbito das práticas docentes na universidade e nas escolas participantes, detenho-me em evidenciar as ferramentas e estratégias que revestem tais práticas. O objetivo é caracterizar a noção de experiência efetivada pelos grupos de trabalho com focos diferenciados e complementares, os quais considero como *outra* abordagem do ensino de Filosofia. Assim, cabe salientar que, desde o projeto que concorreu ao Edital 02/2009 - CAPES/DEB, transparece a perspectiva diferenciada em termos de concepção tanto de Filosofia quanto do seu ensino, o que pode ser observado – além do referido projeto – no Relatório Parcial de Atividades de 2010, que referenda que o PIBID-Filosofia/UFSM “preocupa-se, também, com a utilização de artefatos culturais como o teatro, o cinema, a literatura, as charges” (BRASIL, 2010, p.01). Dessa forma, neste item, apresento especialmente alguns dos referenciais teórico-metodológicos que orientaram as práticas desenvolvidas pelos GT’s nas escolas e, de maneira muito geral, também, as próprias práticas, por meio dos enunciados dos bolsistas entrevistados e dos documentos, como relatórios. Essa apresentação será realizada de forma individual por GT.

Todavia, antes, quero enfatizar alguns pontos do PIBID-Filosofia/UFSM para dar a conhecer as dinâmicas internas da organização do mesmo. Em primeiro lugar, informar que, coletivamente, optou-se em compor os GT’s conforme interesse e identificação de cada acadêmico bolsista com uma das três temáticas. A partir disso, em cada GT, pelo menos nos seis (06) meses seguintes ao início do Projeto, seus integrantes não só dedicaram-se a identificar e localizar bibliografias, mas também procederam a leitura e discussão das mesmas em encontros semanais. Desse processo, resultou a redação de um projeto de cada GT, o qual orientou o desenvolvimento posterior das atividades nas escolas.

O exercício de competências de leitura e escrita filosófica é, talvez, a principal habilidade esperada daqueles que a ela se dedicam, ambas não estão dissociadas e, isso, independente da concepção de Filosofia, ou seja, há unanimidade que tais competências compõem o *ethos* do ser-filósofo, é tanto especificidade quanto requisito. No caso específico

do que apresentou o GT Leitura e Escrita Filosófica, no PIBID-Filosofia/UFSM, ficou evidente que não se poderia deixar de lado tal perspectiva, sem que com isso comprometesse os objetivos de incentivar o processo do *filosofar*.

Entre os referenciais que sustentam o projeto do referido GT, encontram-se propostas do exercício da leitura e escrita filosófica, e os autores citados são, na grande maioria, aqueles que apresentam determinada metodologia para orientar esse exercício, entre os quais: Cossutta (2001), Porta (2002) e Horn; Velese (2010). A título de exemplificação, baseado em Porta (2002), observa-se a perspectiva de sugerir, tendo sempre em vista o problema filosófico que o texto clássico escolhido para ser trabalhado faz referência; identificando assim seu problema, sua tese e os argumentos que pretendem sustentá-la. Com isso, realizam uma atividade de produção textual que tenta fazer com que os alunos identifiquem os elementos constitutivos do pensamento do autor, tais como as suas teses e sua argumentação (por exemplo, a tese de Hobbes de que a condição natural de homem é um estado de guerra).

Nas atividades na escola, quando das oficinas de leitura e escrita filosófica, realizava-se a contextualização histórico-filosófica e, aliado a isso, apresentava-se um recurso audiovisual do cinema ou charges, que visavam à introdução da temática a ser abordada. Essa abordagem inspirava-se na proposta de Gallo (2007), que se refere à *oficina de conceitos*, a qual é composta de quatro momentos, a saber: sensibilização, investigação, problematização e conceitualização. Objetivamente, pretendeu-se proporcionar aos participantes das oficinas os primeiros contatos com o pensamento do filósofo em questão, tendo em vista que aqueles conseguissem refletir sobre o problema apresentado dentro de uma perspectiva crítica; assim, o trabalho com textos foi imprescindível como meio de “apresentar a filosofia aos alunos, não simplesmente de forma tradicional, mas de forma eficiente, partindo do modo como os próprios filósofos trabalham. Aprender a ler filosofia é o passo inicial para aprender a pensar filosoficamente” (SILVA *et al.*, 2011, p.03 *apud* UFSM, 2010, p.04).

Para isso, objetivou-se desenvolver as atividades em pequenos grupos, de aproximadamente seis (06) ou oito (08) alunos, possibilitando uma atenção particular e, dessa forma, não só incentivar a leitura, mas fomentar a escrita e, nesse processo, que pudessem “assumir uma posição a partir da leitura que fizeram” (SILVA *et al.*, 2011, p.01 *apud* UFSM, 2010, p.04). Mesmo que a leitura e escrita filosófica configurem como especificidade e requisito para os acadêmicos como uma habilidade a ser desenvolvida ao longo dos Cursos Superiores em Filosofia, percebe-se que, por meio do PIBID-Filosofia/UFSM, modificou-se a própria compreensão acerca de trabalhar com os textos de autores clássicos, especificamente, com os jovens do Ensino Médio. E, isso, passou a compor – em novas roupagens e

possibilidades –, as próprias atividades desenvolvidas durante os estágios curriculares supervisionados, no caso, dos acadêmicos vinculados ao GT Escrita e Leitura Filosófica, como transparece nos discursos a seguir:

No momento em que eu comecei a estudar sobre isto [Leitura e Escrita] eu percebi que seria algo que eu iria levar pra sempre no meu trabalho e o impressionante foi que eu trabalhava com texto na graduação, essa forma como os professores trabalham com o estudo de textos clássicos, mas eu não pensava em levar isso pra escola quando fosse dar aula, eu sempre imaginava que isso seria muito difícil para os alunos, eu pensava que eu ia trabalhar com coisas bem mais superficiais e no momento em que eu percebi que o texto era algo acessível para os alunos de ensino médio, isso teve uma mudança considerável na percepção do meu próprio trabalho, no momento em que eu entendi que tudo que eu fizesse em sala de aula poderia partir do trabalho com o texto clássico e que ficaria mais fácil para o aluno entender se ele tivesse como base aquilo que ele leu, [...] no estágio eu trabalhei com texto clássico e foi o que fundamentou todo o meu trabalho, e sem o texto eu não conseguiria dizer, não poderia dizer que estaria dando aula de filosofia no meu caso, talvez os meus colegas possam dizer isso, mas eu não considero que eu possa ter uma aula de filosofia se eu não faça pelo menos alguma relação com algo que já foi feito na história da filosofia [E4].

o meu estágio ele foi feito todo tendo como base a leitura e escrita de textos, eu dei aula durante seis meses e durante esses seis meses o ponto principal era a leitura e esse trabalho com leitura e escrita foi feito todo seguindo a metodologia que nós utilizávamos nas oficinas [...] e eu trouxe não só a ferramenta essa, mas eu trouxe também a metodologia e trouxe também as experiências que eu tive para o estágio e eu pretendo levar pra minha futura profissão [E6].

O GT que trabalhou com a ferramenta das artes cênicas pautou-se em estimular e facilitar o contato dos alunos do ensino médio com os saberes filosóficos por meio da linguagem cênica, favorecendo que percebessem as significações da filosofia em seu cotidiano. Noutros termos, o objetivo desse GT foi o de desenvolver o *ensinar e aprender filosofia* e o *filosofar* utilizando-se da linguagem cênica. Nesse GT, ficou evidente, a partir das primeiras inserções nas escolas, que os alunos não eram apenas pouco familiarizados com os saberes filosóficos, mas, também, com o teatro enquanto expressão artística. Assim, foi preocupação do GT construir o processo de mediação na escola através da linguagem cênica e, disso, que essa intervenção estimulasse e facilitasse o contato dos alunos com os saberes filosóficos. Aliás, os próprios acadêmicos sentiam-se pouco preparados para trabalhar com a linguagem cênica e mais ainda na confluência com a Filosofia. Para tanto, os bolsistas vinculados a esse GT realizaram duas séries de oficinas teatrais, primeiro na forma colaborativa com profissionais do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria responsáveis pelo ensino das Artes Cênicas e outra através do próprio financiamento do PIBID-Filosofia/UFSM.

O referencial teórico-metodológico do GT Ensino de Filosofia e Teatro está apoiado em obras e autores como *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire, o *Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas*, de Augusto Boal e *A Filosofia e seu Ensino: conceito e transversalidade*, de Silvio Gallo. Porém, sem abandonar a materialidade da Filosofia, ou seja, os textos reconhecidos como *clássicos*, o referido GT fez uso dos mesmos e ainda de seus comentadores, o que era percebido como necessário pelos acadêmicos, emergindo assim como algo 'positivo', inclusive, porque permitiu a aproximação e o diálogo com os demais GT's, nesse caso, Leitura e Escrita para o ensino de Filosofia:

Trabalhar com texto clássico e com o teatro, isso daí que foram duas das minhas preocupações [...], porque o texto clássico no ensino da filosofia é central, eu concordo é central, mas como que tu faz essa passagem aí do senso comum para o texto clássico, que não foi escrito para nossa época e muito menos para leigos que não querem ser filósofos, [...] então acho isso é o que eu vou levar mais assim desse trabalho mesmo de fazer todo um processo de reconstituição conceitual para interpretar um trecho de Sartre, um exemplo de Sartre de quais conceitos estavam operando naquele exemplo, como a gente trabalhou com dois clássicos que foi Sartre e o Existencialismo e Humanismo e [Kant e] a Fundamentação da Metafísica dos Costumes, [...] imagina Fundamentação da Metafísica dos Costumes no Ensino Médio, como é que tu vai trabalhar ele a partir do teatro, que tem a ver uma coisa com a outra? Só que a gente deu muita atenção também para não se perder dos outros grupos, manter uma relação com a leitura e escrita, estar trabalhando tal trecho da primeira sessão, vamos pegar esse trecho aqui, vamos pegar esse exemplo aqui e vamos trabalhar tais e tais conceitos, com toda a nossa concepção de ensino de filosofia. Acho que isso foi o mais legal assim sabe, daí em última instância, se tu não sabe muito bem o que está fazendo, a gente está com um texto clássico aqui pelo menos a gente não está tão perdido, acho que isso é o que eu vou levar mais para o Ensino Médio. [...] a gente vai desenvolvendo fórmulas para deixar a argumentação kantiana, digamos assim, mais acessível, a partir de exemplos e tal, acho que isso daí foi bem legal, isso daí acho que eu vou levar [E3].

No tocante às estratégias utilizadas pelo GT referido acima, as mesmas são inspiradas na obra de Boal, na qual o público sai do lugar de passividade e transforma-se em agente participativo. Em um determinado momento, quando se inseria o problema filosófico, o trabalho de encenar era interrompido. Aqui, utilizava-se o recurso do debate e discussão do tema em questão, quando o público era convidado a pensar coletivamente a solução. Findado esse processo, como se os participantes das oficinas desempenhassem, concomitantemente, os papéis de ator e diretor, a encenação retomava e apresentava-se a solução debatida e convencionada pelo grupo. Todavia, conduzir as oficinas nessa perspectiva exigiu deslocar os participantes de sua posição de passividade – aquela que os bancos escolares se não são os principiantes, são os que estimulam sua continuidade –, e, também, fomentar o trabalho coletivo. Nesse sentido, apresento um exemplo referido por um dos bolsistas entrevistados:

É, a minha prática como bolsista PIBID na escola, especificamente como bolsista do teatro e filosofia, me demonstrou a necessidade que existe de se tirar o aluno da posição que ele encontra passivo, daquela formatação de sala de aula, de classes e cadeiras, os alunos enfileirados, do trabalho individual. [...] Eu acho que o PIBID me demonstrou isso claramente, o aluno precisa está participando e tem o direito e deve também expor as opiniões e sair dessa formatação de sala de aula onde todos os alunos ficam voltados para o professor que tem o quadro e o giz na mão [E1].

O Grupo de Trabalho Ensino de Filosofia e Cinema, assim como os demais dois GT's, utilizou o recurso de investigar junto aos futuros participantes das oficinas questões que envolviam gostos e opiniões pessoais dos alunos sobre a Filosofia e, assim, promover o reconhecimento daqueles, inclusive, de seus contextos socioculturais. O projeto desse GT teve como base metodológica o cinema para o ensino de Filosofia, cujo objetivo foi despertar o interesse e curiosidade dos alunos e envolvimento da comunidade escolar. Assim, visou-se a provocação para a multiplicidade de temáticas filosóficas que poderiam constituir-se desde pequenas problemáticas do cotidiano até grandes questões da humanidade e, portanto, como tais questões, apareciam inseridas em muitas obras cinematográficas. Noutros termos, caracterizavam o cinema como uma forma de linguagem, que favoreceu a discussão, problematização, investigação e conceituação das teorias filosóficas.

A centralidade das oficinas por meio de mostras de produções cinematográficas foi a de estabelecer relações possíveis entre Filosofia e cinema, convidando os alunos para construir em conjunto novas conexões e a participarem de um espaço destinado à produção de conhecimentos e à problematização de ideias. Cabe salientar que, durante o primeiro semestre de 2010, para promover a sensibilização, o GT Ensino de Filosofia e Cinema produziu um vídeo com o intuito de “esclarecer de maneira simples, porém não superficial, o que é a filosofia, como ela surgiu e quais os seus fundamentos, da mesma maneira abordamos a história do cinema desde as primeiras animações até os grandes clássicos do cinema mundial” (BRASIL, 2010, p.02). Os acadêmicos fizeram um levantamento geral da bibliografia disponível, indicações e catalogação de filmes que foram compartilhados, assim, alguns seguiram suas leituras por tópicos de interesse, e outras referências comuns ao grupo eram assistidas e discutidas em conjunto para o planejamento do trabalho na escola. O referencial teórico desse GT apoia-se, entre outras, nas obras *O Cinema Pensa*, de Julio Cabrera, *Nielson Cineducação: Usando o Cinema na sala de aula*, de Ribeiro Modro e *A escola vai ao Cinema*, de Inês Assunção Teixeira e José de Souza Lopes.

Durante as oficinas, os acadêmicos discutiam as perspectivas que permeavam determinada obra cinematográfica, solicitando que os participantes reconhecessem assuntos

que consideravam de interesse da Filosofia, elaborando comentários, destacando palavras-chaves e cenas tidas como essenciais para a compreensão da trama. Embora, nisso, não deixavam de lado vários elementos apontados como indispensáveis para a compreensão de uma obra cinematográfica, como: roteiro, narrativa, fotografia, contexto histórico, biografia dos cineastas e, inclusive, influência social, política e ideológica dos filmes.

Nos projetos dos três GT's, sobressaiu o intuito de incrementar as atividades de cada GT em consonância com os demais e, sempre que possível, estabelecer atividades coletivas. Por óbvio que, enquanto uma experiência nova, considerando os três caminhos de trabalho e suas particularidades, as especificidades do contexto escolar e do público jovem, a proposta do trabalho em conjunto não foi algo automático, a partir da realização das oficinas. Aqui, sobressai a necessidade do trabalho fragmentado de cada GT e, com o desenvolvimento desse, a possibilidade de construção integrada e coletiva; não somente considerando as particularidades das ferramentas selecionadas, mas a abertura, inclusive, para outras (conforme o projeto que concorreu ao Edital 02/2009 – CAPES/DEB, outras ferramentas são mencionadas, como, por exemplo, a música); é o perceber-se que existem ferramentas diversas a serem consideradas e, que nem sempre, o ensino de Filosofia deva ficar, prioritariamente, refém nem da materialidade dos textos e nem da reprodução do que seus autores escreveram filosoficamente:

por exemplo, no cinema a gente ficou bastante fechado [no primeiro ano do projeto], a nossa ferramenta vai ser o cinema, então a gente vai trabalhar com filme, com recorte, com vídeo e aí agora nesse segundo ano a gente trabalhou em conjunto com os outros grupos, então eu pude ter também a experiência de trabalhar com texto também, na leitura escrita que também era utilizado no outro grupo, mas não tive contato tão profundo com o teatro por exemplo, quando eu participei das oficinas era como aluna, não comoicineira e eu acho que elas são três ferramentas elencadas no projeto, mas não são as principais assim, do contrário, por exemplo, ao invés do cinema poderia ser música, ao contrário do teatro poderia ser desenho e artes enfim, mas eu acho interessante para prática, por exemplo, para o estágio é saber dessa gama de ferramentas que se tem, saber pelo menos no meu caso, assim eu tentei usar o máximo que eu pude, eu trabalhei com vídeo, eu trabalhei com música, com produção de cartaz que é uma coisa que eu não tinha feito no PIBID, eu não tinha tido espaço para isso. Eu acho que é ter que se pensar sobre isso [E2].

Longe de querer discriminar exaustivamente o que são e o que representaram o recurso das três metodologias no conjunto do desenvolvimento das atividades do PIBID-Filosofia/UFSM, a ideia foi a de apresentar uma caracterização no sentido de permitir visualizar, enquanto um dispositivo de práticas docentes, que o *movimento* do novo aproximasse da noção de *experiência*. Aqui, especialmente, considerando as reflexões de Jorge Larrosa

(2002), que nos sugere o par *experiência/sentido* como caminho alternativo àqueles dois que se consolidaram no campo pedagógico e, que, portanto, encontra-se polarizado entre os técnicos que apregoam a educação como ciência aplicada e os críticos, os quais defendem a educação como práxis política. Conforme Larrosa (2002, p.21), dever-se-ia pensar as práticas pedagógicas, independente de quais agentes envolvidos, como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” e, assim, “o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (LARROSA, 2002, p.24). E certo que, para se experimentar situações outras, necessitamos de tempo, além de disposição e abertura. Nesse sentido, o PIBID-Filosofia/UFSM permite a constituição das condições para a experiência, ainda mais, se consideramos que as práticas docentes, como o estágio curricular supervisionado – mesmo que sua carga horária tenha sido aumentada nos últimos anos, enquanto parte do processo formativo não favorece ainda o contato, o sentir e pensar sobre as particularidades (e dificuldades) do exercício futuro da profissão de docente. Por isso, como explicita um dos bolsistas entrevistado,

o projeto acaba por trazer quase que só experiências boas, [...] porque ter uma experiência de dois anos, preocupados com o ensino de filosofia, em contato com o aluno, em contato com o cotidiano da escola, só tem a contribuir com a formação no futuro professor, poder experimentar antes de realmente está no estágio, de realmente está como professor dentro da escola, como professor efetivo da escola e é claro de conhecer a realidade da escola, de conhecer como uma escola funciona isso é muito importante, desde as questões burocráticas, desde as questões organizacionais da escola é muito importante conhecer e é isso que o PIBID traz, experiência de escola. Por ser um projeto que tem uma duração grande, ele traz uma experiência que nenhum outro projeto pode trazer, nenhum outro projeto que seja de período mais curto, de realmente conviver com a escola, conviver com a comunidade e com os alunos [E1].

Ao concluir este item, ressalto que a experiência e saber que dela emergiu perpassaram as dimensões “do que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida [ou de um projeto] e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece” (LARROSA, 2002, p.27). Dessa forma, procurei evidenciar que o PIBID-Filosofia/UFSM, por meio de suas metodologias e enquanto dispositivo de práticas docentes, não pressupõe verdades e conhecimentos cristalizados (o que não significa que não os levem em conta), disponíveis em livros ou mumificados em sujeitos tornados ‘referência’. Até pode-se repetir modos já testados, até pode-se proferir discursos sobre esses modos já testados; no entanto, a experiência não se reduz à simples e simplificação daquilo que nos acontece, pois, daí, os resultados seriam largamente conhecidos. Ao contrário, como

afirma Larrosa (2002, p.28), “a experiência é singular”.

2.2.2 Filosofia como atividade de pensamento: possibilidade de *resistência*

Considerando a crítica ao ensino tradicional abordada no primeiro capítulo dessa dissertação e a possibilidade de um ensino outro por meio das metodologias eleitas para o ensino de Filosofia; considerando o exposto no capítulo anterior acerca do movimento produzido pelo PIBID-Filosofia no curso da UFSM, sobre o novo que ali se instaura, a partir dos enunciados presentes nos discursos dos bolsistas entrevistados, os quais ressaltam que o ensino do saber filosófico pressupõe a necessidade de uma concepção de Filosofia, passo a apresentação dos enunciados, os quais defino como ações de resistência ao que é apontado como o ensino de Filosofia de caráter “bacharelístico”.

Diante de tudo o que *aparece* até o momento a respeito das práticas desenvolvidas pelo PIBID como dispositivo que privilegia a atividade de pensamento, pode-se sugerir que estas vêm oferecendo resistência aos métodos de ensino experienciados no curso de Licenciatura em Filosofia da UFSM. O método, bastante criticado pelos bolsistas entrevistados, pode facilmente ser compreendido como tradicional, moderno, disciplinarizado, não mais sendo condizente com o público da escola atual. Para tanto, o PIBID-Filosofia/UFSM caracteriza-se como uma alternativa que pode ser entendida como promotora de práticas de resistência ao *mesmo*. Ainda assim, cabe ressaltar que a possibilidade que se apresenta ao referir meios de resistência pode, da mesma forma, vir a incorrer no risco de captura da subjetividade dos sujeitos envolvidos nesse processo, tanto os da escola como os da universidade. Mais adiante volto à questão com o intuito de defendê-la e esclarecê-la.

Por ora, passo à exposição dos enunciados referentes a concepções de Filosofia e respectivo ensino presentes nos discursos dos entrevistados. Esses referem à Filosofia e seu ensino como *atividade*, como *algo vivo*, como *movimento* e como *criação*, seguem as passagens que tais enunciados aparecem:

É importante conhecer um pouco do contexto e da ordem como funciona, como funcionou e como ainda funciona a filosofia, é importante que eles saibam que a filosofia ainda é algo vivo, que apesar de ter uma história bastante grande, bem antiga, é algo que até hoje é relevante, se é relevante porque que é, é relevante porque os outros, não é pra ti ou os problemas que afetam essas pessoas que pensam a filosofia são mais ou menos os que tu pensa também e talvez tu não consiga organizar, ou tu não tenha clareza o suficiente e conhecendo a filosofia, lendo os textos clássicos, talvez tu se encontre daí, isso que eu acho bacana, aconteceu comigo e eu percebi que aconteceu com alguns alunos assim também, deles se encontrarem na filosofia, não mas daí isso eu penso, isso também e outra pessoa

pensou, e agora pensando junto talvez a gente pense uma solução enfim, acho que é isso [E2].

É justamente isso. É fazer da filosofia uma atividade de pensamento, entendeu? Porque ali, quando a gente discute um problema histórico, tem uma atividade, a gente vê o pensamento vivo ali, é fazer essa jogada aí de fazer da filosofia um movimento de pensamento né, que isso daí é mais como uma atividade, como o filosofar mesmo [E3].

No curso eu aprendi que a filosofia, ela é uma atividade, fazer filosofia pressupõe uma atividade, um exercício, pressupõe criação. Acho que é isso que fica, como sendo algo que não é dado que nunca vai ser dado, que não consta em livros, que eu não posso me apropriar, eu não posso somente aprender filosofia, tem que criar, tenho que fazer algo, então eu acho que a cada aula que eu vou preparar sempre fica aquela expectativa de que eu consiga me superar, de que os alunos me surpreendam, de que aquilo fuja do planejamento e que os alunos consigam me surpreender com algo positivo, com algo que vá além do que eu simplesmente espero deles [...]. Então a ideia que eu acho que até hoje ainda não foi realmente, eu não consegui entender ela e talvez eu nunca consiga entender, é essa ideia que a filosofia é um processo, é o processo do filosofar, que a filosofia não existe em si, ela existe enquanto um processo, enquanto uma atividade, uma criação [E4].

No montante do discurso dos entrevistados, não raras as vezes a crítica ao ensino histórico se fez evidenciado, bem como à metodologia adotada para tal empreendimento, aquela que se entende como *lógica da explicação*. Segundo Gelamo, ao referir Rancière (1987), “a lógica da explicação, como uma política de ensino, silencia no aprendiz seu pensamento pulsante, sua experiência de pensamento, para dar voz àquilo que compreendeu pela explicação do professor.” (GELAMO, 2009, p.117-118). O autor diz ainda que “a lógica da explicação foi ganhando espaço por estar amparada pelo argumento de que os professores conscientes têm como “grande tarefa” *transmitir seus conhecimentos* aos alunos; essa lógica traz como objetivo dos professores conduzir os alunos e elevá-los à condição de conhecedores” (GELAMO, 2009, p.119).

Entretanto, o discurso dos bolsistas entrevistados é contrário à lógica descrita acima, converge com o pensamento de Silvio Gallo (2008), que nos sugere como micropolítica uma atuação do professor militante. Proposição que vem ao encontro do trabalho desenvolvido pelo PIBID-Filosofia/UFSM e pode ser considerada como resistência ao que foi mencionado como ensino tradicional, descolado da realidade escolar. Assim, o ensino da disciplina de Filosofia, exercido nas escolas participantes do projeto, por meio das metodologias sugeridas, preocupa-se em apresentar problemas cotidianos ou ainda contextualizar e atualizar antigos problemas de autores clássicos, como mencionado ao longo da dissertação.

Para Gallo (2008), militar é inventar novos dispositivos de ação, os quais negam o centralismo ou qualquer forma de hierarquia e afirmam formas de criatividade e de

transversalidade⁴¹. Essa militância ocorreria por meio da participação ativa, crítica e questionadora através de um “gesto filosófico” que produz possibilidades do novo, construído coletivamente e não individualmente. O professor estaria inserindo-se na miséria de seus alunos como forma de ultrapassá-la. Esta miséria vai muito além do âmbito econômico; é uma miséria social, cultural, ética e de valores, a militância como micropolítica “não descarta a revolução, mas afirma que a produção de ações de transformação da realidade é cotidiana, pois lida com as dores, problemas, dificuldades e limites do homem e dos coletivos, na dimensão molecular da vida que emerge nos próprios espaços da existência” (GALLO, 2008, p.61). No mesmo sentido, evidencio as afirmações dos bolsistas entrevistados ao descreverem seus métodos de ensino, considerando a realidade do aluno para tanto, como nos discursos a seguir:

então, [...] o que eu posso ressaltar é a questão da experiência, de ter experiência com o aluno, de conhecer o universo escolar, o universo do aluno, poder enxergar a escola a partir do olhar do aluno e ver a importância desse relacionamento do professor com o aluno, dessa proximidade, além do que experimentar metodologias para o ensino de filosofia é de grande importância [E1].

Quando eu comecei dando aula [na escola 'xis'], eu comecei a partir de problemas, eu deixei meio de lado assim essa tradição de pensamento das grandes questões filosóficas, digamos assim. Eu parti mais do que eles poderiam tratar filosoficamente algum tema que eles pudessem problematizar, entendeu? E foi nesse sentido que, querendo ou não, eles poderiam falar qualquer coisa ali que poderia ser encaixado na filosofia, poderia ser tratado, abordado filosoficamente como atividade assim, como problemático, tanto é que eu trabalhei o tema da liberdade, tava trabalhando lógica, [...] aí que eu entrei com algumas questões da tradição filosófica, pra fazer essa mediação entre o senso comum deles e a tradição filosófica [E3].

Mais uma vez inspirado nos autores Deleuze e Guattari (1975), Gallo nos sugere como exemplo para pensar o ensino de Filosofia a obra intitulada *Kafka: por uma literatura menor*. Nessa, os autores destacam três conceitos que, segundo eles, foram fundamentais para que Kafka fugisse da perseguição alemã, a saber: a *desterritorialização da língua*, que consiste em demonstrar como uma minoria pode expressar-se numa *contra-língua* dentro de uma língua maior, subvertendo-a, tornando-a estrangeira em si mesma, tirando assim sua capacidade identitária. Essa língua está alocada num território, numa tradição, numa cultura e é imanente a uma realidade: a *literatura menor*, que subverte essa realidade promovendo, com isso, nomadismos, linhas de fugas, fissuras e escape e, assim, remetendo a novos

⁴¹ Segundo Gallo, o conceito de transversalidade, desenvolvido por Guattari, no início dos anos sessenta, refere-se à oposição à verticalidade aplicada à imagem rizomática do saber: “ela seria a matriz da mobilidade por entre os liames do rizoma, abandonando os verticalismos e horizontalismos que seriam insuficientes para uma abrangência de visão de todo o 'horizonte de eventos' possibilitado por um rizoma” (GALLO, 2008, p.78-79).

agenciamentos.

A segunda característica é a *ramificação política* e corresponde às possibilidades de resistência e de fuga, estabelecendo novos elos, cadeias e agenciamentos. Tais agenciamentos agregam e não separam, tornando-se assim um ato revolucionário e desafiador ao sistema de regras instituído. Por fim, a terceira característica é a que assume um *valor coletivo*, para qual toda a singularização é singularização coletiva. Dessa forma, torna-se um ato de resistência e, assim, produz novamente linhas escapatórias ao controle.

Influenciado por Deleuze, Gallo (2008, p.62) sugere uma *educação menor* como um dispositivo para pensar a educação, fazendo um deslocamento conceitual – uma educação menor. A partir dessas considerações, como se pode compreender uma *educação maior* e uma *educação menor*? De um lado, a primeira consiste nas doutrinas e leis produzidas por intelectuais a serviço da ordem vigente de instituições as quais servem, reforçando-a e mantendo o controle dessa produção ao dizer o que fazer e como agir. De outro, a *educação menor* corresponde à produção de atos que demarcam resistências e são expressão de *micropolíticas* pela atuação militante do professor. Militância essa que é possível enquanto acontecimento, por meio da participação, não só ativa, mas crítica e questionadora, cotidianamente e continuamente, em todos os lugares vinculados à educação e entre todos os agentes envolvidos nos processos educacionais, porque, como nos lembra Zordan:

É nas práticas, que estão ao nosso alcance, em nosso campo de atuação, que a “revolução molecular” proposta pela micropolítica acontece. A luta pela ressingularização é o que pode produzir a ruptura com os “sistemas de modelização” e criar novas formas de subjetividade, subjetividades “mutantes” que possam habitar a instabilidade dos territórios existenciais na plenitude de suas forças, criando universos sustentáveis, que engrenem-se entre si a partir dos fluxos desejantes conectados ao “corpo vibrátil”. Somente a reapropriação “ecológica” de todo o arsenal de coisas produzidas e reproduzidas pode nos trazer confiança para criarmos sobre as referências absorvidas e ressignificá-las não apenas como meros objetos de consumo, mas como objetos subjetivadores que portam sentido. (ZORDAN, 2001, p.13-14)

Pode-se dizer que o trabalho desenvolvido pelo PIBID-Filosofia/UFSM tem buscado esses fins, muito mais por uma postura de resistência ao que conhecem do curso de Filosofia da UFSM do que como conhecedores das obras dos autores aqui citados. Suas perspectivas e alternativas de ensino consideram a proximidade com seus alunos, propõem temas de seu interesse, os quais consideram a sua realidade e sua curiosidade. Logo, entende-se que com isso preterem o ensino enciclopédico e histórico, abrindo mão dos dois mil e quinhentos anos da filosofia em prol da atualização de problemas encontrados nessa história e da participação

ativa na construção da solução desses.

Assim, pode-se dizer também que a prática pedagógica desenvolvida pelo PIBID-Filosofia/UFSM não corresponde a modelos como o arbóreo, aquele que se estrutura de forma vertical com relações de cima para baixo ou, o inverso, enfim, hierárquicas, visto que a mesma deva estar em sintonia com a multiplicidade possível. Igualmente, num modelo múltiplo, onde não se tem um início ou um fim determinado, na horizontalidade dos acontecimentos e das interações, representando uma “concepção mecânica do conhecimento e da realidade, reproduzindo a fragmentação cartesiana do saber, resultado das concepções científicas modernas” (GALLO, 2008, p.73). Entretanto, ao referir acerca das práticas pedagógico/filosóficas, considero, com esses autores, que elas devam aproximar-se do modelo *rizomático* de Deleuze e Guattari (1996), aquele capaz de produzir fissuras, vazamentos, contrapondo-se ao modelo arbóreo, o qual exige atenção às instituições formais de educação, territórios dessa prática, ou seja, a escola. Conforme Deleuze e Guattari,

a fissura "se produz quase sem que o saibamos, mas na verdade tomamos consciência dela subitamente". Essa linha molecular mais maleável, não menos inquietante, muito mais inquietante, não é simplesmente interior ou pessoal: ela também põe todas as coisas em jogo, mas em uma outra escala e sob outras formas, com segmentações de outra natureza, rizomáticas ao invés de arborescentes. Uma micropolítica. (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p.66).

Esta prática deve estar em sintonia com a multiplicidade possível, igualmente num modelo múltiplo, onde não se tem um início ou um fim determinado, na horizontalidade dos acontecimentos e das interações, como o saber rizomático: “Diferente da árvore, a imagem do rizoma não se presta nem a uma hierarquização nem a ser tomada como paradigma, pois nunca há um rizoma, mas rizomas; na medida em que o paradigma, fechado, paralisa o pensamento, o rizoma sempre aberto, faz proliferar pensamentos” (GALLO, 2008, p.76).

A educação menor é rizomática, segmentada, fragmentária, não está preocupada com a instauração de nenhuma falsa totalidade. Não interessa à educação menor criar modelos, propor caminhos, impor soluções. “Não se trata de buscar a complexidade de uma suposta unidade perdida. Nem se trata de buscar a integração dos saberes. Importa fazer rizoma. Viabilizar conexões e conexões; conexões sempre novas. Fazer rizoma com os alunos, viabilizar rizomas entre os alunos, fazer rizoma com projetos de outros professores” (GALLO, 2002, p.175 -176).

Ou, como em outro exemplo de Deleuze e Guattari acerca da relação entre livro e mundo:

É a mesma coisa quanto ao livro e ao mundo: o livro não é a imagem do mundo segundo uma crença enraizada. Ele faz rizoma com o mundo, há evolução a-paralela do livro e do mundo, o livro assegura a desterritorialização do mundo, mas o mundo opera uma reterritorialização do livro, que se desterritorializa por sua vez em si mesmo no mundo (se ele é disto capaz e se ele pode). O mimetismo é um conceito muito ruim, dependente de uma lógica binária, para fenômenos de natureza inteiramente diferente. O crocodilo não reproduz um tronco de árvore assim como o camaleão não reproduz as cores de sua vizinhança. A Pantera Cor-de-rosa nada imita, nada reproduz; ela pinta o mundo com sua cor, rosa sobre rosa, é o seu devirmundo, de forma a tornar-se ela mesma imperceptível, ela mesma a-significante, fazendo sua ruptura, sua linha de fuga, levando até o fim sua "evolução a-paralela". (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.19)

Nesse sentido, faz-se necessário que a prática pedagógica converta-se em prática de resistência, a qual possibilite a criação e a experiência de uma prática docente de Filosofia calcada numa inversão, proposta por Gallo (2008): “o inverso é a novidade: colocar o mapa sobre as cópias, os rizomas sobre as árvores, possibilitando o surgimento de novos territórios, novas multiplicidades” (GALLO, 2008, p.78). Um futuro que possibilite a desterritorialização, o nomadismo para escapar da captura de subjetividades, trata-se, então, da resistência como criação, uma reinvenção de novos modos de existência, de novas formas de ensino que comportem micropolíticas, que sejam aberturas para novos estriamentos.

Encerrando a abordagem à materialidade recolhida junto aos bolsistas entrevistados, foi pedido a eles que fizessem uma breve avaliação abordando os limites e as potencialidades do Programa PIBID-Filosofia/UFSM. Os sujeitos da pesquisa foram questionados sobre o papel desempenhado por todos os envolvidos na efetivação do programa (agentes na escola: direção e professores supervisores da disciplina de filosofia e agentes na universidade: colegas bolsistas, colaboradores e coordenadora) e convidados a discorrer sobre suas impressões até o momento sobre o PIBID-Filosofia/UFSM. Assim, os bolsistas apontaram várias questões relevantes.

Sobre os agentes da escola, foi destacado o acolhimento generoso por parte da direção e das supervisoras responsáveis pelo PIBID-Filosofia na escola. As professoras foram descritas como participativas e comprometidas com o desenvolvimento do Programa nas escolas, fazendo o que lhes cabia para tal. Sobre os agentes da universidade, os bolsistas apontaram vários problemas, sobretudo no que diz respeito às relações interpessoais, na participação efetiva dos bolsistas nas atividades e na administração de tais problemas por parte da coordenação, como se pode perceber a seguir

Eu acho que o projeto acaba por reforçar a ideia de que as relações humanas são sempre um pouco conturbadas, principalmente quando se quer que isso aconteça né. Trabalhar em grande grupo pode ser problemático principalmente quando as pessoas não estão prontas pra trabalhar em grupo, quando não estão prontas pra dividir as tarefas, dividir as responsabilidades, quando não aceitam ouvir crítica, isso acaba por conturbar um pouco o trabalho, principalmente quando o grupo é grande. [...] Os coordenadores do PIBID ficaram um pouco distantes da prática, da escola e isso também dificultou um pouco, dificulta não, mas isso acaba tendo como consequência várias questões, como, por exemplo, uma orientação maior pro trabalho ou então até uma cobrança maior do que está se trabalhando em sala de aula né, que a professora orientadora tenha maior controle do que se trabalha e também possa dar uma maior orientação e possa também apontar os responsáveis pelas questões e esteja a par de tudo que esteja acontecendo na escola [E1].

no caso a coordenadora, ela não teve tempo de participar da efetivação das oficinas assim, (tanto a coordenadora quanto os colaboradores) tanto que o que eles ficavam sabendo era o que a gente relatava nas reuniões assim, e as reuniões eram um espaço bastante interessante pra isso né, porque quando a gente vai contar algo do que acontece parece que a gente já passa por um filtro né, então parece que o que esses sujeitos envolvidos ficam sabendo de fato é o que já passou pelo filtro do relato da experiência e daí muito das coisas que acontecem no trabalho em grupo acabam ficando dentro desse grupo, entre grupos menores como os GTs, ou dentro da própria escola, [...], e muitas coisas a gente acabou não compartilhando, eu acho, como deveria, talvez até pela relevância, as pessoas não tinham, não tem tempo de saber tudo o que nos afetou de uma forma, então acho que nesse processo assim é bastante importante a gente estar atento ao que tá acontecendo contigo, com outras pessoas que tão próximas a ti, teus colegas de trabalho, de grupo, de escola enfim. [E2].

onde mais teria que ser exercitado o movimento de receber e dar, fazer, receber e fazer críticas, onde a gente menos viu foi ali no PIBID, sendo que eram vinte [acadêmicos] fazendo filosofia. [...] eu tive um problema porque desse meu comportamento, de ser tranquilo e tal, porque eu sabia que se eu abrisse a minha boca, mesmo não considerando nenhum fator pessoal nada, ia ser levado pro lado pessoal, entendeu? Aí eu tive todo um cuidado pra falar, eu tive toda uma espera pra falar, aí quando foi impossível de segurar eu falei. [...] A administração de toda essa bronca? um dia eu pensei que tava sendo administrado, digamos assim, não de forma relapsa, mas assim, não é deixando pra ver no que ia dar, mas tava sendo administrado de forma que parecia que não se sabia o que tava acontecendo sabe? [...] Só que daí eu comecei a pensar tá, mas é uma pessoa controlando vinte, é muito difícil controlar vinte pessoas, entendeu? O número de bolsistas ajudou a esconder certas coisas porque eu tenho a sensação que passou alguns por ali que ficaram invisíveis, entendeu? Se tu me perguntar quais são os vinte aqui vai ficar vários de fora da minha memória, porque não estavam muito presente nas coisas. [E3]

Como formador mesmo, a nossa preocupação era de se melhorar, quando tu vai levar a filosofia mediada pelo teatro, minimamente as pessoas tem que se darem bem, senão não dá certo, então esse foi o ponto negativo que eu diria que o único assim que de fato me abalou. [...] Eu acho que se tu vai trabalhar teatro e filosofia, tu não pode ficar fazendo logomarca de camiseta dois semestres. É a minha opinião, a gente tem que avançar [...]. Ficaram dois semestres mostrando a mesma coisa, fazendo aquele estêncil. Ah, por favor! Chegar no 2º semestre fazendo estêncil e camiseta, daí a gente tem que aplaudir, dar um abraço em todo mundo. [E5]

Bom, a nossa coordenadora ela é uma pessoa bem disposta, bem interessada, só que o problema é que ela é envolvida com muitas atividades acadêmicas, o que faz com que às vezes ela fique distante do grupo e talvez ela não possa acompanhar tão de perto. Quanto aos colabores eu acho que é boa a participação dos colaboradores, só que o problema é que eles também tem as atividades deles e no começo eles estavam mais envolvidos com os grupos de trabalhos e tal, participando das

preparações e dos estudos e mais pro final a gente acabou perdendo um pouco esse contato, mas é bom que se tenha, que se mantenha essa relação, porque acho que a troca é válida né, que há entre os bolsistas e os colaboradores. E com relação aos colegas, é algo bem problemático, porque são vinte bolsistas, geralmente são três ou quatro que estavam sempre envolvidos, fazendo as atividades e eram os que sempre estavam presentes na escola, que sempre respondiam os e-mails, os que procuravam fazer as coisas acontecer e não são todos os que ajudam em tudo. Tanto que acho que isso ficou visível no final do ano agora quando teve o seminário que nós mostraríamos os resultados do projeto e dos estágios, e, em cada comissão tinham três, quatro pessoas e no fim, na hora do evento, quem acabou fazendo as coisas foram novamente quatro, cinco pessoas no máximo, só que isso é complicado porque realmente é um grupo grande, é difícil de controlar quem faz isso e quem não faz. Por exemplo, a nossa coordenadora não teria olhos pra enxergar os vinte ao mesmo tempo e só que também é problemático pros colegas tentarem cobrar um dos outros, porque sei lá... fica chato né. [...] Os aspectos negativos eu acho que são esses que eu acabei de falar, realmente a falta de envolvimento de muitos colegas que no fim acabam não só te prejudicando, mas fazem com que tu acumule muitas tarefas e, tudo bem, tu até pode fazer, tem capacidade de fazer as coisas, mas tu podia fazer outras coisas além daquilo se não tivesse acumulando as tarefas dos colegas. E isso não só com relação a eventos, mas com relação à própria dinâmica do grupo que vai trabalhar numa escola, em questão de fazer um cronograma sempre era muito difícil, marcar uma reunião, eu acho que esse foi um dos maiores pontos negativos do projeto, porque era muita gente, mas na hora de realmente trabalhar e fazer a coisa acontecer eram poucos. [E6]

Como se pode perceber, as queixas são muitas ainda que tenha me ocupado bastante em 'enxugá-las', o que fica evidente, pela unanimidade dos aspectos referidos, é que as dificuldades do trabalho em grupo foi o problema mais recorrente. Arrisco-me aqui em pensar que talvez essa característica possa ser justificada pela metodologia adotada num curso com características de bacharelado, ou seja, o estudo individualizado, por vezes até competitivo, o qual, quando da solicitação de atividades em grupo, essas resumem-se em seminários para a apresentação de algum texto, onde, muitas vezes, esse é desmembrado em partes e estudado ainda individualmente para sua apresentação. Assim, pode-se dizer que não se exercita a colaboração, a troca, a construção coletiva, fugindo completamente da sugestão de Gallo (2008), descrita anteriormente como atividade do professor militante.

Aqui talvez caiba uma nota acerca da observação dos entrevistados sobre o acúmulo de atividades da coordenadora do Programa, implicando assim na carência de um acompanhamento mais próximo quando do desenvolvimento desse. Vale lembrar no que vem se transformando a universidade pública, cada vez mais privatizada, aderindo à lógica da produtividade e da mercantilização do conhecimento, aumentando a carga horária de trabalho docente, precarizando, assim, as condições de trabalho. Tais exigências podem vir a caracterizar o que Leite (2011) denomina de “assédio moral subliminar”, segundo a autora, durante o Seminário Ciência e Tecnologia no Século XXI, promovido pelo ANDES-SN, de 17 a 18 de novembro, em Brasília, que debateu o 'Trabalho docente na produção do

conhecimento', o resultado de recentes transformações da universidade na corrida pela produtividade foi a instituição de dois tipos de professores: “o pesquisador, que ensina na pós e recebe recursos das agências de fomento para fazer suas pesquisas e o que recebe a pecha de “desqualificado”, que ficou prioritariamente na docência de graduação e à extensão. Esses, em sua maioria, são recém-contratados e terão suas carreiras truncadas e sem acesso a financiamentos” (LEITE, 2011).

O que quero dar a ver com essa exposição é que, ainda que o PIBID-Filosofia tenha uma proposta teórico-metodológica bastante distinta do que comumente encontra-se no curso de Filosofia, e tal afirmação pode ser facilmente confirmada nos documentos utilizados até aqui, não basta uma proposta *nova*, é preciso, para além da aceitação, a disposição em 'desempenhá-la'. Para tanto, a desconstrução de caminhos petrificados torna-se indispensável, tal postura faria com que a resistência efetivasse-se nas práticas discursivas e não discursivas, superando assim a crítica. Afinal, até agora se falou em investimento público, o qual, por si só, justificaria o afastamento dos pouco interessados em desenvolver um projeto, que antes de mais nada é coletivo e colaborativo e de interdependência entre todas as partes. Um projeto que, dadas as potencialidades destacadas desde o início dessa dissertação, corre o risco do apagamento ou inoperância devido à falta de comprometimento ou desunião como o que foi apontado nas entrevistas dos bolsistas.

Os problemas apresentados acerca do PIBID-Filosofia/UFSM, por mais inteligíveis que sejam – e o são – por se tratar de seres humanos em formação, de experiência e de um grande grupo, ainda assim não deveriam ser razões para fugir da proposta inicial. Lançando mão ao diário de campo da pesquisadora, fruto dos apontamentos durante as reuniões do grupo, percebo que as queixas acerca do desenvolvimento do PIBID-Filosofia sempre foram muito presentes, para além de todas essas descritas nos discursos dos bolsistas, percebe-se também que muitas vezes a autoridade da coordenadora era questionada, tensionava-se sobre a quantidade de atividades propostas, sobre a burocratização do Programa, o que, de certa forma, realmente torna-se um empecilho para seu desenvolvimento. Ainda assim, em todo o seu percurso, os encaminhamentos do PIBID-Filosofia/UFSM sempre foram através de acordos e discussões coletivas.

Retomando o projeto que concorreu ao edital 02/2009 – CAPES/DEB, o qual propunha

Compreender o ensino da filosofia não apenas como a transmissão da história da filosofia ou das grandes ideias e conceitos produzidos pelos filósofos ao longo do tempo tem sido nosso objetivo prioritário. Por outro lado, enfatizamos a produção

de aulas a partir dos quatro momentos pedagógicos (Gallo, 2005), que encaminham para o desenvolvimento de habilidades/operações conceituais por parte dos alunos, considerando-os então, atores ativos no processo da aula. Chamamos a esse processo de ensinar filosofia e filosofar ao mesmo tempo. Nele, alcançar a construção de conceitos implica a intercessão com os conhecimentos prévios dos alunos, as produções artísticas e/ou científicas. Ou seja, a criação de conceitos passa pela construção de problemas que solicita tais intercessores. Todo esse processo não se afasta da história da filosofia, mas a recupera em âmbitos que a atualizam na contemporaneidade (BRASIL, 2009, p.02).

Assim, entende-se que a concepção de Filosofia e de seu ensino, as quais amparam a construção do projeto, é próxima àquela inspirada em Deleuze, que diz “a filosofia cria conceitos e, se criamos conceitos, resistimos” (DELEUZE, 1988, p.80). Verificamos que sempre houve uma proposta muito clara acerca do ensino de Filosofia, porém, essa não excluiu outras que vieram a ela somar-se, como no caso dos subprojetos propostos por cada GT apresentados no item anterior.

Logo, falar em aula de Filosofia pressupõe, pois, experienciar, criar, ir ao encontro das práticas pedagógicas que são filosóficas e que talvez, por meio dessas, os alunos possam dar-se conta de sua responsabilidade sobre si e sobre as coisas do mundo, reagindo a ele e inscrevendo sua própria história. Assim, retomando o que apontei como elemento problematizador no início desse item, penso que a vigilância e o cuidado na elaboração das práticas docentes deveria ser diário e constante, ao passo que, a cada novo método instituído e tornado estanque, corre-se o risco de, o que até então é considerado como novidade, criatividade e resistência, transformar-se passível da captura da singularidade de todos os envolvidos nesse processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, e considerando o acima exposto, não poderia deixar de lembrar aqui as palavras de Michel Foucault, quando questionado, no capítulo IX (Poder – Corpo) da obra *Microfísica do Poder*, sobre “qual o papel do intelectual na prática militante?”

O intelectual não tem mais que desempenhar o papel daquele que dá conselhos. Cabe àqueles que se batem e se debatem encontrar, eles mesmos, o projeto, as táticas, os alvos que necessitam. O que o intelectual pode fazer é fornecer instrumentos de análise, [...] de ter do presente uma percepção densa, de longo alcance, que permita localizar onde estão os pontos frágeis, onde estão os pontos fortes, a que estão ligados os poderes – segundo uma organização que já tem cento e cinquenta anos – onde eles se implantaram. Em outros termos, [...] de maneira alguma dizer: eis o que vocês devem fazer! (FOUCAULT, 2010a, p.151).

Encerro esse item, no qual tentei dar a ver o que emergiu dos enunciados contidos nos discursos dos sujeitos entrevistados como possibilidade de resistência frente ao que consideram como não mais atraente quando do ensino de Filosofia. Esforcei-me em

evidenciar as condições de possibilidades acerca das propostas desses para o exercício do ensinar, bem como os problemas por eles destacados quando do funcionamento do Programa. Finalizo, entretanto, com a observação atenta para que não se pretenda o PIBID-Filosofia/UFSM ser o agente da 'consciência' na escola, portador de uma verdade e de um único saber intrínseco das instituições de ensino, visto que àquela já tem muitos de seus agentes subjetivados nessa lógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Faz-se necessário inscrever aqui o fechamento dessa pesquisa, muito mais em função do tempo do que das questões que emergiram ao longo desse processo. Encerro temporariamente o diálogo com os autores referenciados, principalmente Michel Foucault e Gilles Deleuze, ciente de que, a partir daqui, eles se tornam companhias indispensáveis para continuar pensando a Filosofia e seu ensinar.

A presente dissertação teve como problemática o ensino de Filosofia e justificou-se pelo exercício do que Michel Foucault, a partir de Kant, sugere como uma *ontologia do presente*, a respeito dos novos caminhos propostos para esse ensinar. Assim, ocupou-se em identificar, descrever e analisar documentos legais referentes ao ensino de Filosofia, tanto de forma geral como o ensino alocado no curso de Filosofia da UFSM, bem como os discursos de bolsistas do PIBID-Filosofia/UFSM para, dessa forma, mapear as práticas discursivas e não discursivas que daí emergiram, colocando-as em evidência com as conversações teóricas realizadas, especialmente, aquelas alojadas sob o título de *Filosofia da Diferença*.

A problemática dessa pesquisa considerou o PIBID-Filosofia/UFSM como dispositivo de práticas docentes pelo *movimento* que promoveu tanto nessa instituição como nas escolas parceiras do Programa. Os discursos dos bolsistas deram-se de forma linear, destacando o período pré e pós PIBID-Filosofia, evidenciando a bacharelização anterior do ensino e apresentando o que mudou, no que tange à valorização da licenciatura em Filosofia, com a presença do Programa. Destacaram a possibilidade de pesquisa sobre o ensino de Filosofia, antes ausente naquele curso, promovendo assim a valorização do exercício do ser professor. Nisso destacam-se algumas questões que emergiram: a crítica ao ensino histórico, a necessidade do exercício de experimentar mais de uma metodologia de ensino em sala de aula, fugindo assim de um único viés para que o ensino de Filosofia não se torne algo estanque, e a observação de que é a concepção de Filosofia que vai constituir seu ensino.

A pesquisa está organizada em dois capítulos, cada um desses divididos em dois itens e estes, em mais dois subitens. O primeiro capítulo, intitulado *Aproximações e encontros: a formação docente em filosofia*, subdividiu-se primeiramente no item *Contextualizações: ditos de Foucault e Deleuze*, que apresentou as ideias sobre a sociedade disciplinar e sua passagem à sociedade de controle, respectivamente, conforme o pensamento de Michel Foucault e de Gilles Deleuze. Este teve o objetivo de traçar uma contextualização da época na qual vivemos e, assim, em linhas gerais, explicitar o contexto social no qual se insere esta pesquisa acerca

do ensino de Filosofia no Ensino Superior no tocante à formação de docentes para atuar no nível médio da Escola Básica.

No segundo item, ainda do primeiro capítulo, chamado *Da institucionalização e desenvolvimento da Filosofia no Ensino Superior*, apresento problematizações centradas na formação docente em Filosofia em nível nacional (Pareceres do Conselho Nacional de Educação; Leis e resoluções) e, especialmente, aquelas que se referiam às mudanças curriculares ocorridas nos anos 1988 e 2003, respectivamente, no Curso de Filosofia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), especialmente, considerando sua inscrição na história dos cursos de Filosofia no Brasil, pelo menos desde a década de 1930. Essa empreitada fez-se necessária para identificar as concepções acerca da Filosofia e de seu ensino que povoam a formação docente naquele curso.

Além dos documentos, o texto foi permeado pelas considerações realizadas a partir das entrevistas com seis acadêmicos PIBID-Filosofia, que exerceram atividades de bolsistas durante o ano de 2010-2011 na Universidade Federal de Santa Maria. Pretendeu-se, com isso, considerando as questões recomendadas pelos documentos *regulatórios* dos cursos superiores de formação docente em Filosofia, fazer o exercício de colocá-las em evidência com aquilo que é enunciado pelos sujeitos da pesquisa.

Aqui, por meio dos discursos dos bolsistas, começou a delinear-se o primeiro descontentamento de um licenciando em Filosofia, pelo menos para os que recorrem ao curso com o intuito de aprender a ensinar a disciplina na escola (o que é o caso dos sujeitos entrevistados), a saber: a desvinculação das disciplinas que se ocupam em pensar a escola e as disciplinas de cunho teórico; o contato tardio com as *coisas do ensinar* – as disciplinas didático pedagógicas, configurando-se, assim, no que denominei nesse trabalho, na bacharelização do curso de Licenciatura em Filosofia. Tal característica, ainda segundo os bolsistas entrevistados, tem por consequência o *apartamento* da escola, o ensino como transmissão de conteúdos em detrimento da construção de conhecimentos, o ensino de Filosofia como atividade de pensamento ou o ensino que privilegia o processo do filosofar.

O segundo capítulo, intitulado *O dispositivo PIBID e as práticas docentes em filosofia* também foi dividido em dois itens, sendo o primeiro, *Da institucionalização e do desenvolvimento do ensino menor em Filosofia*, considerando o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Filosofia/UFSM como *movimento*, como instauração do *novo* no tocante às práticas docentes de Filosofia. Especificamente, analisei o funcionamento do Programa, como suas justificativas e seus objetivos. Amparada pelas ideias de Foucault e Deleuze acerca da noção de *dispositivo*, procurei inseri-los nas relações de saberes e poderes

envolvidos no desenvolvimento do PIBID-Filosofia/UFSM, especialmente, por meio dos enunciados ‘apreendidos’ nos discursos dos bolsistas entrevistados.

Ainda, no segundo capítulo, discuti os processos de *experienciação* e *subjetivação*, que o *movimento* do PIBID instaurou no curso de Filosofia/UFSM, a partir das práticas desenvolvidas, as quais denotam uma concepção de Filosofia e de seu ensinar no item de nome *Concepções de Filosofia e do ensinar: entre experienciação e subjetivação*. Para tanto, detive-me nas práticas que se utilizaram de ferramentas específicas para o ensino de Filosofia. Assim, apresentei as práticas desenvolvidas nas escolas participantes, aqui identificadas como ferramentas para o ensino da Filosofia, a saber: a produção cinematográfica, a expressão teatral e a própria leitura e escrita filosófica. Busquei compreender se e como o PIBID-Filosofia/UFSM constitui-se em abertura, fissuras, ranhuras, vazamentos, ramificações, enfim, possibilidades do ensino *menor* de Filosofia.

Os aspectos que se destacaram, possibilitando a *leitura* do PIBID-Filosofia/UFSM como dispositivo de práticas docentes configurando-se como movimento, podem ser resumidos em enunciados como: a evolução enquanto estudante, a valorização e não separação entre ser pesquisador e estudante de um curso de licenciatura, a legitimação dos cursos de formação de professores propiciando o questionamento e a valorização do ensino de Filosofia, a possibilidade de inserção efetiva e antecipada na escola. Por fim, o PIBID foi considerado pelos estudantes o caráter de ensino pesquisa e extensão e a experiência e conhecimento que possibilitou o acesso ao espaço escolar antes do Estágio Curricular Supervisionado.

Por fim, relacionei os enunciados que compuseram os discursos dos bolsistas entrevistados com a noção de *Filosofia como atividade de pensamento*, em sintonia com as considerações de autores que problematizam nesta perspectiva e; assim, tentei identificar o que emergiu nos enunciados dos entrevistados como práticas de resistência, às quais, unicamente, priorizam o ensino de temas e autores da história da Filosofia, discutidas ainda no primeiro capítulo dessa dissertação.

O exercício que me propus foi o de mapear, no discurso dos bolsistas entrevistados, as potencialidades e os limites de um Programa como o PIBID-Filosofia/UFSM, o qual adentra os muros de uma instituição que, historicamente, é cobrada acerca da aproximação entre a produção de conhecimento e a comunidade, num intento de resgatar aqui as proposições do edital do PIBID-Filosofia/UFSM (2009), cujos objetivos, dado seu pioneirismo, podem ser entendidos como os de ultrapassar as fronteiras da escola. Pensar tais Programas como um movimento de desterritorialização e reterritorialização de uma prática comum – o ensino,

ultrapassando os limites impostos por essa instituição na medida em que compacta o saber por disciplinas e as divide em determinado tempo e sob determinadas regras de avaliação, visando, com isso, manter a lógica da disciplinarização (Foucault, 2004) e do controle (Deleuze, 2010) abordados no capítulo inicial desses escritos. Nesse sentido, a tentativa da proposta do PIBID-Filosofia/UFSM pode ser entendida como uma possibilidade de produção de outras práticas escolares.

Essa política pública, evidentemente, não assegura que tais práticas da ordem da diferença se efetivem nas a partir da análise dos discursos dos bolsistas entrevistados, a valorização do Programa a partir do trabalho de mapear os interesses dos alunos do Ensino Médio, levando em conta suas demandas, suas carências e suas sugestões, pode-se concluir que o PIBID-Filosofia/UFSM vem construindo uma outra trajetória acerca do ensinar e do aprender Filosofia, ao mesmo tempo em que se dedica não só a questionar o que tem sido desenvolvido como regra sobre o ensino de Filosofia na Universidade, como também propor novas estratégias para esse ensino na assim, como possibilidade de promover uma ruptura acerca do ensino reprodutivo e conteudista, buscando abandonar a lógica do professor explicador e dando espaço à experiência e à produção de conhecimento coletivamente.

Pode-se dizer que o PIBID-Filosofia esbarrou em algumas dificuldades, sendo a primeira delas a novidade da experiência, o aprender fazendo e o errando para acertar. Outra delas, e talvez também temporária, foi o trabalho em grande grupo. Para um ambiente que é acostumado ao trabalho individual, isso gerou problemas que se arrastaram ao longo do período e, talvez aqui, eu, como pesquisadora, inscreva a única crítica ao desenvolvimento do Programa. Essa é referente ao abuso à liberdade na qual foi inscrito o Programa desde seu início, ao passo que o tensionamento tornou-se constante e provocando novos movimentos e novas construções.

A crítica que me permiti aqui fez-se no sentido de ultrapassar as dificuldades enfrentadas, já que o Programa terá continuidade e desde já vem registrando sua história num curso que, com a chegada do PIBID-Filosofia, tem a oportunidade de repensar seus valores e suas dinâmicas, seja pela possibilidade de abertura e novas parcerias, seja pelo grito de quem agora tem um *lugar* para pensar o *menor* sobre a Filosofia e seu ensinar.

Destaca-se, a partir dos discursos dos bolsistas entrevistados, os limites e as potencialidades de um projeto com as especificidades do PIBID-Filosofia/UFSM e do papel desempenhado por todos os sujeitos nele envolvidos, entendendo que todos somos oriundos da ordem discursiva que ali se inscreve, essa nos constitui e também é constituída por nós enquanto agentes naquele meio. Portanto, para bem ou para mal, somos todos atravessados

pela rede de saberes e poderes ali compostas, assim, gostaria de encerrar com parte da citação que iniciei essa dissertação e que, desde o primeiro encontro, tornou-se muito cara para mim: “De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece?” (FOUCAULT, 1984, p.13).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANTES, P. E. *Um departamento francês de Ultramar: estudos sobre a formação da cultura filosófica uspiana*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

ARENDDT, H. **Comprender**. Organização Denise Bottmann. São Paulo: Companhia da Letras; Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2008.

BRASIL. Decreto nº 6.316, de 20 de dezembro de 2007: aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, e da outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 21 dez. 2007. Seção 1, p.5.

_____. **Lei nº 9394/96**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 05.dez.2011.

_____. MEC. Parecer CNE/CES 1.363/2001. Retificação do Parecer CNE/CES 492/2001, que trata da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**. Brasília, DF, 29/1/2002, Seção 1, p. 60.

_____. MEC. Parecer CNE/CES 492/2001: Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 09/07/2001, Seção 1e, p. 50.

_____. MEC. Parecer CNE/CP 21/2001 [Não homologado por ter sido retificado pelo Parecer CNE/CP 28/2001]. Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 06/08/2001

_____. MEC. Resolução CNE/CES 12, de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Filosofia. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 09/04/2002, Seção 1, p. 33.

_____. Resolução nº 22 de 24 de abril de 2009: delega competência à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, para concessão de bolsa de estudo e de pesquisa a participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, n. 78, 27 de abr. 2009. Seção 1, p.12.

CERLETTI, A. **O ensino de Filosofia como problema filosófico**. Trad. de Ingrid Xavier Muller. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CEPPAS, F. Desencontros entre ensinar e aprender Filosofia. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 15, p.44-54 nov./2010/abr/2011.

DELEUZE, G. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. In: _____. **Conversações**. Trad. de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2010. p.223-230.

_____. O que é um dispositivo. In: _____. **Michel Foucault, filósofo**. Trad. de Wanderson Flor do Nascimento. Barcelona: Gedisa, 1990. p.155-161.

_____. **O Abecedário**. 1988. Disponível em: <<http://www.oestrangeiro.net/esquizoanalise/67-o-abecedario-degilles-deleuze>>. Acesso em: 10.ago.2011.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. v. 1.

_____. _____. Tradução de Aurelio Guerra Neto et. Al.. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996. v. 3.

_____. _____. Tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Ed. 34, 1997. v. 5.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p.197-223, nov. 2001.

FOUCAULT, M. O que é o iluminismo? In: DEFERT, Daniel; EDWARD, François (Orgs.) **Ditos e escritos II: 1976-1988**. Paris: Gallimard, 1994c.

_____. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1998

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

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

_____. **Segurança, território, população**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009a.

_____. **A Ordem do discurso**. 19. ed. São Paulo: Loyola, 2009b.

_____. **Microfísica do poder**. 19. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010a.

_____. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 19. ed. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 2010b.

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

GALLINA, F. S. S. **O sentido da filosofia no ensino médio**. 1999. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1999,

GALLINA, F. S. S.; OLIVEIRA, S. L. Perspectivas e desafios curriculares para o ensino de Filosofia. In: MAAMARI et al (Orgs.). **Filosofia na universidade**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2006, p.183-193.

GALLO, S. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. In: SILVEIRA, R. J. T; GOTO, R. (Org.). **Filosofia no ensino médio: temas, problemas e propostas**. São Paulo: Edições Loyola, 2007

_____. **Deleuze & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. Em torno de uma educação menor. **Revista Educação & Realidade**, PPGEdU/UFRGS, Porto Alegre, v. 27, n. 2: p.169-178, 2002.

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: Ed. Cultura acadêmica, 2009.

GONÇALVES, R. C. S A. **Formação inicial de professores de Filosofia: um estudo sobre sua situação e perspectivas**. 2004. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2004.

GUATTARI, F; ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Tradução de Florencia Gómez. Petrópolis: Ed. Petrópolis, 2005.

HARDT, M. A sociedade mundial de controle. In: ALLIEZ, E. (Org.). **Gilles Deleuze: uma vida filosófica**. São Paulo: Ed. 34, 2000.

HARDT, M.; NEGRI, A. **Império**. Tradução de Eduardo Sadier. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

HARVEY, D. Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

HELLER, A.; FEHÉR, F. **A condição política pós-moderna**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

KOHAN, W. Perspectivas atuais do ensino de Filosofia no Brasil. In: Fávero, A. A.; Rauber, J. J.; Kohan, W. O. (Orgs.). **Um olhar sobre o ensino de Filosofia**. Ijuí: Unijuí, 2002. p.21-40.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: Ed. Autores Associados, n. 19, p. 20-27, jan./fev./mar./abr. 2002.

LEITE, L. Produtivismo acadêmico está acabando com a saúde dos docentes. **Linguagem e Docência**. Disponível em: <<http://linguagemdocencia.blogspot.com.br/2011/12/produtivismo-academico-esta-acabando>>. Acesso em: 06.fev.2012.

LYOTARD, J-F. **O pós-moderno explicado às crianças**. Tradução de Tereza Coelho. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PIVA, P. J. L. . Pedantismo, doença infantil do estudante de filosofia. **Filosofia, Ciência & Vida**, São Paulo, p. 74-75, 01ago.2007.

ROCHA, R. P. Curso de Filosofia da Universidade de Santa Maria. In: BAVARESCO, Agemir. (Org.) **História dos Cursos de Filosofia do Rio Grande do Sul**. Pelotas: Educat, 2002

ROCHA, R. P. **Ensino de Filosofia e currículo**. Petrópolis - RJ: Editora Vozes, 2008.

SAFATLE, V. Paradoxo Nativo. **Carta Capital**. 2011, s/p. Disponível em: <http://mentemaster.blogspot.com.br/2011_08_01_archive.html>. Acesso em: 07.jan.2012.

SARAIVA, K.; VEIGA-NETO, A. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. **Educação & Realidade**, Dossiê Governamentalidade e Educação. v. 34, n. 2, p. 187-201, mai./ago. 2009.

TOMAZETTI, M. E. Mudanças curriculares no curso de filosofia licenciatura plena da UFSM: breves considerações. In: MAAMARI et al. (Orgs.). **Filosofia na universidade**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2006. p.195-211.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, **Projeto Pedagógico do Curso de Filosofia Licenciatura**. 2004. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/prograd/cursos/LICENCIATURA%20FILOSOFIA/>>. Acesso em: 08.dez, 2011.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso Filosofia Bacharelado**. 2008. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/prograd/cursos/BACHARELADO%20FILOSOFIA/APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 08.dez.2011.

_____. **Relatório parcial de atividades de 2010**.

ZORDAN, P. Mídia, imaginário de consumo e educação. **Educação & Sociedade** (Impresso), Campinas, v. 74, p. 191-224, 2001.

ANEXO

ANEXO A – INSTRUMENTO DE PESQUISA
ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS SUJEITOS DA PESQUISA DE
MESTRADO – PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE
INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – FILOSOFIA: DISPOSITIVO DE
PRÁTICAS DOCENTES POR TATIANA RIBEIRO.

Nome do entrevistado, esclarecimentos sobre o desenvolvimento da entrevista:

1 – Gostaria que você comentasse por que a escolha pelo curso de filosofia e como se deu seu processo formativo:

2 – Dada a obrigatoriedade da disciplina de filosofia nos currículos escolares, gostaria que você defendesse/justificasse a importância dessa disciplina em sala de aula:

3 – Geralmente, os conteúdos filosóficos são justificados pelo seu caráter crítico e reflexivo. Em relação às suas práticas como aluno-estagiário-bolsista pibid, o que você considera relevante na sua atuação futura e que não se restrinja (ou se afaste) à forte propensão de transmitir conhecimentos da história e de temas da filosofia?

4 – Considerando seu processo formativo enquanto acadêmico que já passou inclusive pela experiência de estágio, considerando também a experiência de bolsista PIBID, o que o/a professor (fulano de tal) leva do curso de licenciatura Filosofia/UFSM como inspiração para sua prática futura e, da mesma forma, o que dessa experiência abandonará e não irá reproduzir enquanto docente na escola média? Considera sua experiência de estágio positiva?

5 – Como você concebe a filosofia e seu ensino? A que você atribui essa concepção, de onde parte tal entendimento?

6 – Se pudéssemos resumir que filosofar seja o mesmo que *falar em nome próprio*, você se enquadraria nessa aceção? Como você percebe isso na sua prática docente? Como a desenvolve para alcançar esse objetivo?

7 – Gostaria que você expusesse suas impressões sobre as adversidades/contingências que levaram à criação da política pública governamental PIBID geral– o Programa Institucional de Bolsa de iniciação à Docência:

8 – Gostaria que você comentasse agora as mesmas impressões sobre o projeto PIBID - Filosofia, comentasse como se deu sua experiência como bolsista desse programa, destacando aspectos positivos e aspectos negativos que você tenha identificado:

9 – Levando em consideração o caráter de pioneirismo do projeto PIBID – Filosofia, que movimentos você identifica no curso de filosofia a partir de sua instauração?

10 – Que movimentos as ferramentas – Leitura e Escrita, Cinema e Teatro – adotadas pelo projeto – PIBID para o ensino de Filosofia você acredita ter produzido na escola?

11 – Dado o fato do projeto PIBID ser um projeto muito amplo e envolver na escola a direção escolar, professores de outras disciplinas, alunos e professor supervisor de filosofia, na universidade vinte bolsistas, coordenador do projeto dessa disciplina, colaboradores, comente suas impressões sobre todos os personagens envolvidos no desenvolvimento do mesmo.

12 – Existe algum aspecto que você, se possível fosse, gostaria de alterar, sugerir, modificar no projeto PIBID – Filosofia?

13 – Gostaria que você me contasse suas impressões enquanto aluno de escola média da disciplina de filosofia e, agora, passado todo seu processo formativo, como olha para aquele mesmo lugar?