

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, UNICENTRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

**DANIEL DONATO PIASECKI**

**O CUIDADO DE SI COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO PARA O  
ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO**

**GUARAPUAVA  
2015**

**DANIEL DONATO PIASECKI**

**O CUIDADO DE SI COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO PARA O ENSINO DE  
FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, História e Organização da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Alessandro de Mello.

**GUARAPUAVA/PR**

**2015**

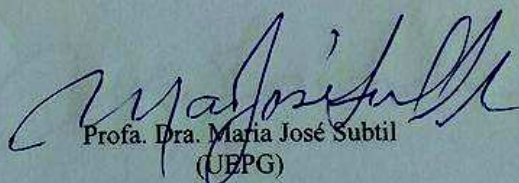
**TERMO DE APROVAÇÃO**

**DANIEL DONATO PIASECKI**

**“FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO”**

Dissertação aprovada em 18/12/2015 como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, área de concentração em Educação, pela seguinte Banca Examinadora:

Prof. Dr. Alessandro de Melo  
(Orientador/UNICENTRO)

  
Prof. Dra. Maria José Subtil  
(UEPG)

  
Prof. Dr. Manuel Moreira da Silva  
(UNICENTRO)

GUARAPUAVA-PR  
2015

Ficha elaborada pela Biblioteca da Unicentro-Guarapuava, Campus Santa Cruz

P581c Piasecki, Daniel Donato  
O cuidado de si como princípio educativo para o ensino de filosofia no ensino médio / Daniel Donato Piasecki.– Guarapuava: Unicentro, 2015. x, 115 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação; área de concentração: Educação; Linha de pesquisa: Políticas Educacionais, História e Organização da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Alessandro de Mello;

Banca examinadora: Profa. Dra. Maria José Subtil, Prof. Dr. Manuel Moreira da Silva.

#### Bibliografia

1. Educação. 2. Filosofia. 3. Ensino. 4. Ensino Médio. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDD 20. ed. 372.24201

## AGRADECIMENTOS

Para a constituição dessa pesquisa, há muito que se agradecer. Pois se cheguei até aqui, com certeza não cheguei sozinho.

Primeiramente aos meus pais, Vera e Ivo, que sempre cuidaram, incentivaram e cobraram muito. Sempre atenciosos e preocupados comigo. À minha esposa, Débora, que durante todo esse tempo compreendeu minhas preocupações e ausências, além do incentivo que me proporcionou.

Ao meu primeiro professor de Filosofia, José, por ter me apresentado a esse mundo fantástico do filosofar.

Aos componentes da banca de qualificação e presentes na banca de defesa, professora Maria e professor Manuel, pelo aceite de participar e pela avaliação da pesquisa.

Aos colegas do programa de mestrado, em especial a colega Claudinéia, por compartilhar seus conhecimentos e auxiliar no que precisasse.

Aos secretários do programa, Elisângela e Reginaldo, que sempre foram atenciosos e auxiliaram no que foi preciso.

Aos professores que compartilharam seus conhecimentos, em especial a professora Carla, pela atenção e auxílio e ao professor Emerson, pela mesma atenção.

E um agradecimento muito especial ao professor Alessandro, por ter acreditado em mim, por ter compartilhado seu conhecimento, por ter me orientado, por ter contribuído com a minha obra de arte, a minha vida.

A todos esses e a outros que direta ou indiretamente contribuíram para que eu pudesse ter chegado até aqui, todos os professores, todos os amigos, colegas, alunos, filósofos e autores que estão nas referências.

*O que eu sou,  
Eu sou em par.  
Não cheguei sozinho.*  
*Trecho da canção "Castanho" - Lenine*

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
<b>1 PRESENÇA-AUSÊNCIA DO ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL .....</b>	<b>8</b>
<b>1.1 A Filosofia Na Época Ditatorial .....</b>	<b>16</b>
<b>1.2 A Luta Pela Disciplina De Filosofia .....</b>	<b>22</b>
<b>1.3 O Ensino De Filosofia Nos Anos 90 .....</b>	<b>27</b>
<b>2. DOCUMENTOS SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA PÓS DEMOCRATIZAÇÃO DO BRASIL .....</b>	<b>30</b>
<b>2.1 Principais Documentos Nacionais Que Orientam O Ensino De Filosofia No Brasil .....</b>	<b>33</b>
<b>2.2 Diretrizes Curriculares Do Estado Do Paraná .....</b>	<b>36</b>
<b>2.3 Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência – PIBID.....</b>	<b>40</b>
<b>3. BIOPODER – EXISTÊNCIA CONDUZIDA .....</b>	<b>43</b>
<b>3.1 Estética Da Existência e Cuidado De Si – Conduzindo a Existência....</b>	<b>50</b>
<b>4. ENSINO DE FILOSOFIA COM A EXPERIÊNCIA DE FILOSOFAR E O CUIDADO DE SI .....</b>	<b>70</b>
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>87</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>91</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>97</b>

## LISTA DE SIGLAS

Aliança Renovadora Nacional - ARENA  
Associação Nacional de Educação - ANDE  
Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação - ANPED  
Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia - ANPOF  
Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior - ANDES  
Ato Institucional - AI  
Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES  
Diretórios Centrais Estudantis - DCEs  
Departamento de Filosofia - DEFIL  
Departamento de Educação Básica - DEB  
Diretrizes Curriculares Estaduais - DCE  
Educação Moral e Cívica - EMC  
Estado de Segurança Nacional - ESN  
Estudos dos Problemas Brasileiros - EPB  
Inquéritos Policiais-Militares - IPMs  
Instituições de Educação Superior - IES  
Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB  
Movimento Democrático Brasileiro - MDB  
Ministério da Educação – MEC  
Organização Social e Política Brasileira - OSPB  
Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN  
Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCCNEM  
Partido do Movimento Democrático Brasileiro - PMDB  
Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUCCAMP  
Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência – PIBID  
Secretaria Estadual de Educação - SEED  
Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficos - SEAF  
Unões Estaduais dos Estudantes - UEEs  
União Nacional dos Estudantes - UNE  
Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná – UNICENTRO  
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ



## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – p. 101

TABELA 2 – p. 105

## RESUMO

A pesquisa aqui apresentada trata sobre o ensino da Filosofia no Ensino Médio brasileiro, percorrendo a sua história enquanto disciplina e a sua prática na escola, atualmente. A problematização sobre o ensino de Filosofia aqui proposto, visa contribuir para a discussão sobre um ensino de Filosofia que se baseia no cuidado de si, encarando a Filosofia como uma forma de vida. O principal objetivo da pesquisa é analisar a pertinência do cuidado de si como princípio educador das aulas de Filosofia no Ensino Médio. Para alcançar este objetivo, se fez uma abordagem dos aspectos históricos da Filosofia enquanto disciplina nas escolas, do Brasil colônia até os dias de hoje, visando compreender a constituição da Filosofia enquanto disciplina escolar, o que tem influência na escassa produção sobre o ensino de Filosofia, especialmente para níveis de ensino não acadêmicos. Há também a investigação sobre os principais documentos que orientam o trabalho de Filosofia atualmente, no âmbito federal e do Estado do Paraná, buscando analisar quais são as principais orientações para o ensino da Filosofia atualmente. O estudo do cuidado de si vem na sequência, que para esta pesquisa centrou-se nos estudos realizados pelo filósofo francês Michel Foucault, o qual analisa principalmente as práticas de si dos gregos e helenísticos, abordando os aspectos históricos do termo e as práticas que eram executadas, que para ele, consiste em um conjunto de experiências e de técnicas que o sujeito elabora e que o ajuda a transformar a si mesmo, elaborando a sua vida como se fosse uma obra de arte. A estilização da vida como uma obra de arte remete para o que Foucault chama de estética da existência, ou seja, o exercício do cuidado de si visa contribuir para a constituição do sujeito, tomando as rédeas da sua existência e fazendo dela aquilo que ele quiser, de maneira livre, autônoma e responsável, mas que não é de forma egoística, mas que pressupõem a sua construção com o outro e o convívio em sociedade. Após este estudo, é feita uma reflexão sobre o ensino de Filosofia no Ensino Médio e duas transposições didáticas das práticas de si, como propostas a serem executadas tendo o cuidado de si como fundamento, no sentido de orientação para as aulas de Filosofia.

**Palavras-chave:** Cuidado de si, Ensino, Filosofia.

## ABSTRACT

The research presented here is on the teaching of philosophy in the Brazilian high school, covering its history as a discipline and practice in school today. The questioning on teaching philosophy here proposed aims to contribute to the discussion of a teaching philosophy that is based on self care, facing the Philosophy as a way of life. The main objective of the research is to analyze the relevance of self-care as an educator principle of philosophy classes in high school. To accomplish this, it made an approach to the historical aspects of philosophy as a discipline in schools, from colonial Brazil until today, to understand the constitution of Philosophy as school discipline, which has influence in the sparse literature on the teaching of philosophy especially for non-academic educational levels. There is also research on the key documents that guide the philosophy of work currently at the federal level and the state of Paraná, trying to analyze what sound the main guidelines for the teaching of philosophy today. The study of self-care comes in the sequence, which for this research has focused on studies conducted by the French philosopher Michel Foucault, which mainly analyzes the practices of other Greek and Hellenistic, addressing the historical aspects of the term and the practices that were executed, which for him, is a set of experiences and techniques that the subject develops and that helps you transform yourself, working out his life as if it were a work of art. The stylization of life as a work of art refers to what Foucault calls the aesthetics of existence, ie, the exercise of self-care is to contribute to the constitution of the subject, taking the reins of your life and making it what he wants , free, autonomous and responsible manner, but that is not selfish way, but we assume its construction with each other and living together in society. After this study, it is made a reflection on the philosophy of education in high school and two didactic transpositions of other practices, such as proposals to be implemented taking care of themselves as the foundation, in the sense orientation to the philosophy classes.

**Keywords:** Care of themselves, Education, Philosophy.

## INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui apresentada trata sobre o ensino da Filosofia no Ensino Médio brasileiro, percorrendo a sua história enquanto disciplina e a sua prática na escola atualmente. A inquietação sobre esse tema surge da atuação profissional enquanto professor de Filosofia nesse nível de ensino. A preocupação com o ensino de Filosofia é retomado nos últimos anos por conta da sua obrigatoriedade, levando a problematização do seu ensino: como deve ser trabalhada a Filosofia na escola? O que deve ser trabalhado (temas, problemas, autores)? Utilizar o texto clássico ou não? Essas inquietações surgem após um longo processo de luta pela obrigatoriedade da disciplina no Ensino Médio. Acompanhei esse processo na sua reta final, já como acadêmico do curso de Filosofia e atuo hoje dentro de um sistema educacional que teve que absorver essa demanda.

O principal objetivo da pesquisa é analisar a pertinência do cuidado de si como princípio educador das aulas de Filosofia no Ensino Médio, além de compreender no que consiste o cuidado de si pesquisado pelo filósofo Michel Foucault e propor práticas de si que possam ser efetuadas nas aulas de Filosofia no Ensino Médio. O problema investigado é: como a prática do cuidado de si pode orientar as aulas de Filosofia no Ensino Médio para um filosofar que vá além dos muros da escola?

O problema a ser investigado aqui é fruto do confronto diário com o ensino de Filosofia, em escolas que possuem diversos problemas de ordem estrutural, econômica e profissional. Do encontro diário com alunos que por vezes sentem-se desmotivados, seja por problemas familiares, emocionais, próprios da fase de desenvolvimento que se encontram e, também, problemas econômicos. O tipo de escola pelo qual passei ainda como estudante não mudou muito com relação à que atuo como professor, responsável por uma matéria da grade curricular do Ensino Médio e que dedica-se a cada turma ao menos duas horas/aulas por semana em cada série.

A escola que utiliza-se de termos como grade curricular, apontando para um limitador, que não se deve fazer algo para além do que foi ali determinado,

como uma prisão. Escola que divide as turmas em séries e classes, tal como uma linha de montagem, pela qual indivíduos são avaliados por sua adequação ao sistema escolar ou, em caso negativo, reprovados ou descartados, também como produtos que não passaram pelo controle de qualidade, no caso através da evasão ou transferência de uma escola para outra. Escola em que o sinal, parecido com o das fábricas, determina a interrupção ou pausa das aulas para a troca de professores, cada qual responsável por um conteúdo que raramente dialoga com as demais disciplinas. Escola que está focada na disciplina como fim da ação pedagógica, que cobra do aluno que simplesmente escute, copie e responda conforme as ordens, respostas que quase sempre devem ser repetições dos livros didáticos, trabalhados como expressões da verdade.

A pesquisa aqui desenvolvida não visa problematizar todo o sistema educacional, apenas uma parte dele, a aula de Filosofia, o seu ensino, compreendendo que esse ensino de Filosofia está ligado a um sistema educacional, em cujas práticas e fundamentos se imiscuem diversos setores da sociedade e em que afloram os poderes destes em relação à formulação das políticas educativas. A proposta aqui, sem fazer tabula rasa das determinações sociais sobre a educação, é delimitar o problema ao espaço e tempo da aula de Filosofia no Ensino Médio, centrando a pesquisa na relação professor, aluno e a Filosofia. Assim, a pesquisa se torna uma busca de aprofundamento sobre o tema, com o objetivo de contribuir para a problematização do ensino da Filosofia. Contribuição porque já existem muitas discussões sobre o tema proposto e, por isso, a intenção para com essa pesquisa não é dar a fórmula de como se deve trabalhar a disciplina de Filosofia no Ensino Médio, mesmo porque parte-se da ideia de que não há uma fórmula ou receita capaz de satisfazer a todos os contextos escolares. Assim, a problematização sobre o ensino de Filosofia aqui proposto, visa contribuir e lançar a discussão sobre um ensino de Filosofia que se baseia no cuidado de si, encarando a Filosofia como uma forma de vida.

A pesquisa se efetiva através de uma análise da sua trajetória, dos seus encaminhamentos atuais e propondo um modo de compreensão da Filosofia enquanto disciplina escolar e de proposta ao professor de Filosofia, almejando um filosofar dentro da escola que extrapole os muros escolares, ou seja, que a prática

filosófica proporcionada em sala de aula entre professor e alunos possa contribuir para a vida do aluno e ser praticada, se assim ele quiser, durante toda a sua vida e não necessariamente de forma institucionalizada, apenas como obrigação escolar e não uma Filosofia que se deixa após a atividade avaliativa ou o vestibular. Uma contribuição maior do que apenas essa passagem durante três ou quatro anos do Ensino Médio ou Médio Técnico.

Mas existem várias definições de Filosofia, o que acaba determinando o encaminhamento que se dá a partir de uma determinada concepção de Filosofia. Qual é a concepção que orienta essa pesquisa? A fundamentação teórica do que é proposto se dá a partir do filósofo francês Michel Foucault. O autor questiona

Mas o que é filosofar hoje em dia – quero dizer, a atividade filosófica – senão o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento? Se não consistir em tentar saber de que maneira e até onde seria possível pensar diferentemente em vez de legitimar o que já se sabe? Existe sempre algo de irrisório no discurso filosófico quando ele quer, do exterior, fazer a lei para os outros, dizer-lhes onde está a sua verdade e de que maneira encontrá-la, ou quando pretende demonstrar-se por positividade ingênua; mas é seu direito explorar o que pode ser mudado, no seu próprio pensamento, através do exercício de um saber que lhe é estranho [...] (FOUCAULT, 1984, p. 13)

A Filosofia que aqui se concebe é encarada como uma busca pela verdade, busca pela autenticidade no pensamento que visa ir além das aparências das coisas, questionando o que são e como são as coisas, que busca fazer a crítica de nossas crenças. Crenças não no sentido religioso, mas em tudo aquilo que tomamos como verdadeiro, que na maioria das vezes se dá de maneira acrítica, ou seja, tudo aquilo que reproduzimos como verdade antes mesmo de termos feito a análise da sua veracidade, que comumente recebemos de uma autoridade (pais, professores, instituições). A Filosofia como a entendemos é como o adolescente, é subversiva, pois ela não aceita tudo como pronto e acabado, ela necessita de análise do que está posto, antes mesmo de tomar como verdadeiro. A Filosofia aqui é entendida como uma forma de conhecimento que contribui para o entendimento do mundo e de si mesmo, possibilitando a construção de si e também do outro, capaz de contribuir para o movimento do indivíduo no mundo durante a sua existência. É a Filosofia como forma de vida, como constituinte das nossas ações, capacidade de fazer a análise

de fazer a crítica, que quando adquirida, pode acompanhar nossos passos no mundo para que não se tome o discurso do outro como verdadeiro sem antes passar pelo crivo da razão.

A Filosofia que orienta essa pesquisa, portanto, encontra-se na perspectiva de inicialmente não tomar nada como definitivo, como verdade, sem investigar, encarando o presente como a possibilidade de ser algo diferente, que é construído na reflexão e ação a partir de nós mesmos. Problematizando nós mesmos, na busca por saber o que se fez de nós e investindo em alternativas do que podemos constituir a nós mesmos.

Uma das principais contribuições do filósofo francês para a pesquisa é com relação às suas reflexões sobre o poder. O poder se encontra em todas as situações, abrange todas as relações que se dão dentro da sociedade. Há uma rede de pequenas relações de poder que cobrem a sociedade, como os sistemas prisionais, a escola, os meios de comunicação, entre tantos outros que nos influenciam e controlam. O poder se estabelece em uma espécie de jogo de forças, na política, na família, no local de trabalho. Três principais tipos de poder são identificados por Foucault e possibilitam a compreensão do que vivemos. São eles o poder de soberania, o poder disciplinar e o biopoder.

Este último, o biopoder, que é o terceiro tipo identificado por Foucault, caracteriza-se por ser um poder que se exerce sobre a vida dos indivíduos, administrando a vida da população. Ele surge como complementar ao poder disciplinar que se caracteriza por fazer com que os indivíduos ajam de determinada maneira, uma administração dos corpos, adequando-os as normas. Já o biopoder age sobre os indivíduos já disciplinados, por isso é complementar. O biopoder vai administrar a vida da população, elaborar uma gestão da nossa existência, buscando conhecer, organizar e controlar nossa vida. Exemplos disso podem ser as campanhas de vacinação, a decodificação do genoma humano.

O Estado se utiliza do exercício do biopoder como prática política, tornando-se uma biopolítica, governando a população e não somente indivíduos. A apropriação do Estado do biopoder relacionado a prática política, se refere ao que Foucault compreendeu como governamentalidade. Esse conceito refere-se ao conjunto de instituições, ideias e práticas que se articulam com essa espécie

de poder sobre a população.

Como destaca REVEL (2005, p. 55) “Essa biopolítica implica, entretanto, não somente uma gestão da população, mas um controle das estratégias que os indivíduos, na sua liberdade, podem ter em relação a eles mesmos e uns em relação aos outros”. Ou seja, não se deixa os indivíduos atuarem sobre si mesmos através da construção da sua liberdade, a gestão da população abrange a própria formatação de um determinado indivíduo, repetindo, administrando seu corpo e sua vida. Não se deixa agir sobre si mesmo, há ações sobre a população que a normaliza, lhe constrói de maneira a constituir um determinado indivíduo.

É com relação a essa prática da liberdade que o cuidado de si está relacionado na obra de Foucault. Essa expressão, cuidado de si, é uma retomada do *epimeleia heauto* que se encontra, em particular, no livro *Alcebíades* de Platão e que indica o conjunto das experiências e das técnicas que o sujeito elabora e que o ajuda a transformar a si mesmo. O período helenístico e romano sobre o qual também se interessa Foucault, inclui ao cuidado de si a máxima conhece-te a ti mesmo, mas a ela não se reduz. O cuidado de si corresponde antes a um ideal ético, fazendo da sua existência um objeto ou algo a ser produzido, como uma obra de arte. Uma arte da vida era algo presente, que circulava principalmente durante o período helenístico, através de alguns procedimentos, receitas, técnicas e conselhos, que objetivavam contribuir para a transformação da vida de cada um na sua obra de arte, mas não como algo imposto, determinado pela cultura, mas como uma escolha que cada um poderia fazer, verificando na ação do outro um exemplo de modo de vida na qual poderia se inspirar, mas que não determinava a sua existência, que não necessitava ser semelhante, poderia ser apenas uma inspiração.

A cultura de si assume a forma de uma atividade que o indivíduo realiza sobre si mesmo, que procura se elaborar, se transformar e atingir um determinado modo de ser e de agir na sua construção. Uma arte da vida é uma estética da existência, termo que Foucault utiliza em seus escritos para se referir a esta estilização da existência de cada indivíduo. Desta maneira, a cultura de si está diretamente vinculada à formação do caráter moral dos indivíduos, das suas condutas. E na cultura grega e romana a formação do caráter moral dos



indivíduos se dá a partir de um trabalho que o indivíduo realiza sobre si mesmo, formando-se e transformando-se. Para que isso ocorra, são estabelecidas práticas que visam combater qualquer dominação que o indivíduo possa estar submetido.

O contrário do que ocorre hoje, como identificado anteriormente pela ideia de biopoder e governamentalidade, em que há poderes que agem sobre nós controlando e determinando o modo de vida da coletividade, não possibilitando que se efetuem práticas sobre si mesmo, na expectativa de criar-se, transformar-se e produzir-se, de estilizar a própria existência a partir da liberdade construída e manifestada na própria vida, individualmente e coletivamente.

É dentro desse contexto que a pesquisa aqui proposta se encontra, permeada por essas relações de poder, que visam controlar e determinar as condutas. Para uma possível resistência disso, investigamos como a disciplina de Filosofia, mesmo institucionalizada, pode contribuir. Resistência que compõem a noção de poder identificada por Foucault, pois o poder se dá nas relações e a resistência é uma manifestação do exercício do poder também. É necessário alertar que o cuidado de si não se limita a um cuidado egoístico de si, desvinculado da sociedade. Pelo contrário, como veremos, o cuidado de si se faz com o auxílio do outro e remete à sociedade.

Para isso, trataremos no primeiro capítulo, sobre o aspecto histórico do ensino de Filosofia no Brasil, desde o início da colonização até os documentos que tratam sobre o seu ensino, passando por vários momentos em que se pode observar várias mudanças na trajetória da Filosofia enquanto disciplina escolar, presente em alguns momentos e ausente em outros. Encontrando-se hoje como obrigatória. Essa investigação histórica visa compreender como se deu, ao longo da história brasileira, a existência da Filosofia como disciplina escolar, apresentando alguns momentos específicos em que se propôs o seu trabalho e em outros, que por condições do momento deixaram-na de lado. A compreensão desse aspecto histórico da Filosofia enquanto disciplina escolar é importante para a análise sobre a sua realidade hoje, principalmente com relação à produção de reflexões sobre o seu ensino, visto que por muitas vezes ela ficou fora do currículo ou em segundo plano, é principalmente com a sua obrigatoriedade

atualmente que se tem produzido sobre o seu ensino.

No capítulo seguinte, se faz uma análise dos documentos que orientam a disciplina no âmbito federal e também no âmbito estadual paranaense, para que se possa ter noção de quais são os caminhos que tais documentos apresentam para o trabalho em sala de aula, tanto de objetivos como de metodologias, além de uma análise sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

No terceiro capítulo são tratados de conceitos que se relacionam com a temática proposta, baseados no pensamento do filósofo Michel Foucault, apresentando então mais detalhadamente a estética da existência e o cuidado de si, que aborda em suas últimas obras essa prática.

Na última parte se faz uma análise do ensino de Filosofia marcado pelo historicismo filosófico e não a experiência filosófica, buscando apontar para um ensino de Filosofia que promova o filosofar e não apenas o saber sobre Filosofia. Propondo a seguir, que o ensino de Filosofia na escola seja um filosofar com características de um cuidado de si que promova aquilo que Foucault chamou de estética da existência, que é tomar a própria vida como uma obra de arte, e o autor dessa obra é o próprio indivíduo, através de um cuidado de si e práticas de si que o levam a transformar a sua existência e conseqüentemente a dos outros.

No apêndice são apresentadas duas propostas de aplicabilidade do cuidado de si como princípio educativo para as aulas de Filosofia no Ensino Médio, como transposição didática do que foi elaborado ao longo da pesquisa. Essas propostas contêm os princípios educativos expostos ao longo da pesquisa para um ensino de Filosofia baseado no cuidado de si.

## 1. PRESENÇA E AUSÊNCIA DO ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL

Este capítulo trata da trajetória do ensino de Filosofia no Brasil, que ao longo da constituição da educação brasileira teve sua participação oscilando entre presença e ausência, conforme os argumentos que serão apresentados neste texto. O foco principal se dá a partir do século XX, mas cabe aqui uma breve lembrança histórica da introdução da Filosofia no Brasil abrangendo o período colonial e o Império, marco do ensino de Filosofia no Brasil.

ALVES (2002) cita que da Primeira República (1889-1930) até o Golpe Civil Militar de 1964, a presença da disciplina foi indefinida, estando presente de maneira obrigatória em alguns momentos, mas perdendo seu espaço ao longo das mudanças que ocorreram na educação, tornando-se inclusive uma disciplina optativa. Durante o período ditatorial (1964-1985) teve a sua ausência definida, para somente no processo de redemocratização do país, a partir de 1985, voltar a ter sua presença possível e de forma controlada. Hoje, ela é obrigatória e podemos afirmar que como está institucionalizada, encontra-se ainda controlada.

Esta presença/ausência da Filosofia ao longo da história da educação brasileira é considerada, segundo ALVES (2002), como o fruto de concepções de ensino e aprendizagem adotadas em cada momento, que implicam, por sua vez, em maior ou menor espaço para a Filosofia no currículo das escolas.

Na primeira experiência escolar formal do Brasil, que se deu através da Companhia de Jesus, no período colonial (1500-1759), a cargo dos padres jesuítas<sup>1</sup>, ensinando em colégios e seminários próprios da Companhia, a Filosofia pertencia ao *studia superiora* (*studia inferiora* correspondia ao Ensino Médio) que é correspondente aos estudos universitários de hoje, que eram organizados segundo o modelo da Metrópole Portuguesa (ALVES, 2002)<sup>2</sup>.

Influência no plano de estudos dos jesuítas era a presença marcante da

1 Segundo JAIME (1997) o Brasil deve muito aos jesuítas pelo início das principais cidades, apaziguamento de guerras, início das primeiras escolas, bibliotecas, faculdades, orfanatos, hospitais, distribuíram remédios, “rocha firme na existencialização dos seus elevados ideais. (p. 96)

2 *Studia superiora* e *Studia Inferiora* pertenciam a organização dada pelo *Ratio Studiorum* ou Plano de Estudos, era um conjunto de regras que formavam o currículo escolar dos jesuítas com orientações de hierarquias, cursos, disciplinas, metodologia, conteúdos, classes, avaliação e horários. (ALVES, 2002)

filosofia e da literatura clássica, o resgate dessas disciplinas faz com que, principalmente no campo da filosofia, a ética de Aristóteles seja tomada como estudo para a exaltação das virtudes humanas, pois o conteúdo da disciplina consistia na memorização das obras de Aristóteles e da filosofia escolástica (FRANCA, 1952). O pensamento filosófico dessa época foi baseado na releitura cristã do mundo Greco-romano, assim a filosofia antiga assumia papel importante no plano de estudos dos jesuítas. Nesse período o ensino da filosofia adquire o caráter religioso, pois as obras tanto de Aristóteles, como de Platão são analisadas à luz da teologia cristã.

A Filosofia que se estudava estava direcionada pela ideologia jesuítica, e, portanto, era permitido que os alunos, por exemplo, “[...] tomassem contato apenas com aquelas idéias do estagerita<sup>3</sup> [Aristóteles] que não comprometessem o dogma católico” (ALVES, 2002, p. 10). Além do mais, o pensamento católico jesuíta estava intimamente ligado ao projeto de colonização português, servindo de “[...] suporte ético-religioso para a dominação lusitana não apenas sobre os indígenas e os negros, mas também sobre os próprios colonos que buscassem maior liberdade de pensamento e de ação em sua atividade no Brasil” (AZZI, 1987, p. 13).

Os jesuítas tinham como finalidade a educação integral do aluno no que diz respeito ao caráter humanista, científico, literário e filosófico herdeiro de uma tradição antiga, o que é positivo, mas era voltado exclusivamente para a religião cristã, predominando o pensamento teocêntrico e que direcionava o aluno para obediência. A Filosofia que era ensinada no Brasil surge nesse contexto de colonização, a partir da chegada dos Jesuítas de forma doutrinal. Mas como afirma CAMPUS (1968) os jesuítas preocupavam-se em desenvolver intelectualmente nos discípulos, os ideais de homem culto de Portugal, eram humanistas por excelência.

Nesse período nem todos tinham acesso a uma educação de nível mais avançado, pois a *studia superiora* era destinada principalmente para as famílias dos proprietários e senhores de engenho, excluindo negros, índios e brancos pobres (ALVES, 2002). Além da posse de terra e dos instrumentos de trabalho

---

3 Estagerita é a denominação a que se dá a quem nasceu em Estagira, antiga cidade da Macedônia.

para a terra (escravos), outro sinal de classe era possuir educação (CAMPOS, 1968).

O aspecto religioso ao qual estava ligado a Filosofia na época, estabeleceu como modelo próprio para o ensino da filosofia a erudição livresca e retórica das classes dominantes, a repetição e a memorização dos sistemas filosóficos. Formar homens letrados, eruditos e católicos constituía a principal finalidade do ensino da filosofia (HORN, 2000, p.21).

Os séculos XVI e XVII são dominados pela educação dos jesuítas e do seu plano de estudos organizados no *Ratio Studiorum*. Após esse período, temos a ascensão do cientificismo que surge em decorrência da emancipação política do Brasil no século XVIII, período em que o Brasil desligasse da colonização e passa a fase do Império, marcado pelas ideias humanísticas e universais do pensamento europeu.

À época de sua expulsão (1759), os jesuítas mantinham dezessete instituições de ensino, afora escolas para meninos e outros colégios menores. O curso, em quase tôdas, chegava tão somente ao que hoje se denomina ensino médio de tipo clássico. Apenas nos colégios da Bahia e do Rio de Janeiro ministrava-se o curso de artes, intermediário entre o de humanidades e os superiores. (PAIM, p. 32)

Para quem fosse seguir o caminho do sacerdócio haviam cursos superiores, mas para os que não desejavam, restava o caminho da Europa.

É a vinda do Marquês de Pombal, que vai dar nome ao período de pombaliano, inaugurado em 1758, por conta das reformas ocorridas na metrópole e nas colônias, por causa da crise econômica que Portugal passava, muitas pessoas que lá moravam, vieram para o Brasil. Houve a expulsão dos jesuítas acusados pelo Marquês de Pombal de estarem conspirando contra o Estado. Nomeado Primeiro-Ministro, realizou algumas reformas no campo educacional, fazendo a abertura de Portugal às ideias iluministas e liberais<sup>4</sup>. Nesse período a Filosofia era aceita como estatuto de ciências naturais, ou seja, concebida de forma pragmática e utilitária (HORN, 2000).

---

4 Entre as reformas que Pombal realizou na educação, estão a expulsão dos jesuítas, criou aulas régias ou avulsas de Filosofia, Latim, Grego e Retórica, criou o subsídio literário que era um imposto que serviria para manutenção do ensino primário e secundário (SECO e AMARAL, 2006)

Nesse novo período passa-se a construir uma nova organização da metrópole portuguesa em bases laica e liberal, e as colônias deveriam adaptar-se a essa nova realidade. Mas no campo educacional o que houve “[...] na prática foi o desmonte do que havia de estrutura pedagógica montada pelos jesuítas: escolas, professores, materiais didáticos, livros etc., sem colocar no lugar algo equivalente, no nível estrutural” (ALVES, 2002, p. 15). Ou seja, desde o início da colonização os jesuítas empenharam-se em oferecer o estudo à parte da população, organizando e estruturando o ensino, acabando por serem expulsos e no seu lugar, o que veio para substituir não superou o que se vinha realizando pelas mãos dos jesuítas. No âmbito da Filosofia, a reforma de Pombal baseou o conteúdo no enciclopedismo iluminista. Nas províncias, o ensino da filosofia era considerado obrigatório nos currículos de nível secundário, mas pouca referência se tem com relação aos conteúdos de filosofia ensinado (GALLINA, 2000).

Alves (2002) afirma ainda que Azeredo Coutinho, membro de uma família tradicional do Rio de Janeiro, inclusive ligada a nobres portugueses, que foi bispo de Pernambuco entre os anos de 1794 e 1802, assumiu o Seminário de Olinda e organizou um projeto de educação que visava preparar os indivíduos capazes de inventariar as riquezas do país para exploração, ou seja, preparar os habitantes do sertão para que fossem filósofos naturalistas e que através dos estudos de Filosofia (ciência natural) pudessem explorar industrialmente e comercialmente o que verificassem como útil na natureza brasileira.

No período Imperial, com a vinda da corte portuguesa e estabelecimento provisório da sua sede no Brasil, há um avanço na infraestrutura e, no caso da Filosofia, ela forneceria ao estudante “[...] meios de pensar, aquilatar o acerto ou o erro das proposições; a filosofia moral seria o primeiro degrau para o estudo do direito natural, a base da jurisprudência”. (CUNHA, 1980, p. 112). Isso para aqueles que almejavam ingressar em uma faculdade de Direito, que participavam de cursos preparatórios ou dos cursos regulares de instrução secundária.

Até esse período histórico, da colonização ao Império, é possível notar que a Filosofia sempre esteve presente no campo educacional brasileiro, mas com a Proclamação da República, em 1889, há uma mudança na sua trajetória, “no momento em que o regime republicano foi implantado e, com ele, a ideia de que

em seu lugar deviam estar disciplinas e conteúdos de formação científica” (MATTAR *et al*, p. 115, 2013). Esse novo período da história brasileira tem influência do ideal positivista, e as reformas no campo educacional visaram formar uma nova elite para um novo Estado, o que se tornou visível no ensino secundário<sup>5</sup>. Segundo HORN (2000, p.25)

A chegada do positivismo, na segunda metade do século XIX, aos círculos intelectuais do Brasil, encontrou um ambiente acolhedor em função da formação de uma elite integrada por militares, engenheiros e médicos, cujas profissões tinham seus saberes convergentes às ciências positivas. A sacralização da ciência encontrou aí o terreno fértil, contando com o apoio dos terratenentes e produtores do café; estes também ansiosos por respostas objetivas às questões emergentes.

A educação escolar pública passa a ser responsabilidade do Estado, não dos colégios católicos. Segundo NAGLE (1974, p.147-148)

Se mostra destinada a selecionar e a preparar a elite do País, longe de ser um ensino para adolescentes [...] os padrões pedagógicos do ensino secundário objetivam apenas encaminhar para os institutos superiores os que devem compor a elite de letrados, a elite intelectual do País, ainda que deixem à margem mais de 90% de adolescentes.

Uma educação voltada para aqueles que comandariam o país nos próximos anos, esse era o principal objetivo da educação. Não havia até o momento uma preocupação em educação que fosse abrangente, que se direcionasse a toda a população. Alguns poucos teriam essa chance e conseguiriam manter a sua posição social e conseqüentemente o domínio sobre as demais. E para JAIME (1997) “O que de mais importante irá acontecer a partir de 15 de novembro de 1889, época da proclamação da República, será a criação do ensino superior de filosofia em uma centena de faculdades espalhadas pelo Brasil”.

A reforma educacional de Benjamin Constant com o Decreto de nº 981, de

---

<sup>5</sup> Fato curioso que ocorre em 1882 é a oposição dos positivistas à criação da primeira universidade do Brasil, por Dom Pedro II. Alegaram que as universidades eram instituições decadentes e o Brasil tinha suficientes escolas superiores para a formação de seus profissionais (CALDERON, 2011).

8 de novembro de 1890, representa o início da influência do positivismo no Brasil, e que, ao propor uma redistribuição das disciplinas nas séries, conforme a hierarquia das ciências de Augusto Comte<sup>6</sup>, deixa a disciplina de Filosofia pela primeira vez ausente do currículo. Segundo CARTOLANO (1985, p. 35): “[...] a filosofia, segundo a orientação positivista, não figurava como material doutrinal. Além da intenção de fundamentar na ciência a formação da escola secundária”. Além disso, a reforma pretendia que os níveis de ensino fossem formadores e preparadores às escolas superiores.

O objetivo do ensino secundário era a preparação dos jovens para o ensino superior, não havendo mais nesse período um ensino doutrinal por conta da religião, mas a sua base estava na cientificidade, influenciado pelas ideias de Comte, crendo na ciência como fonte do saber e na sua superioridade frente a religião e a Filosofia.

Segundo ALVES (2002), esse primeiro episódio de ausência da disciplina demonstra o que viria a ocorrer até o início do século XXI, marcado por um processo de presença e ausência ao longo de mais de um século, em grande parte por conta da valorização de um currículo mais científico e prático em vez de um currículo humanístico, literário e enciclopédico

É importante notar, ainda, que o fato de o novo plano de estudos do Ginásio Nacional, reformado por Benjamin Constant, não contemplar a filosofia dentre suas disciplinas obrigatórias, apenas representa o início de um processo de presença/ausência da filosofia no currículo desse nível de ensino, que chega até os dias atuais. (ALVES, 2002, p. 28).

A formação científica, como objetivo da reforma, deixa claro a intenção de preparação dos estudantes para a solução de problemas mais práticos e deixa-se de lado a preocupação com a formação humanística do indivíduo. Necessidade da época, que justifica tal pensamento e atitude.

Se com a República, em 1889, o afastamento da Filosofia no currículo escolar ocorre por um ensino enfatizando em maior intensidade as ciências

---

<sup>6</sup> Filósofo francês, nascido em 1798 e falecido em 1857. Pai da sociologia e fundador da teoria positivista, na qual caracteriza-se por acreditar ser possível planejar o desenvolvimento da sociedade com base em critérios das ciências exatas e biológicas, além de ao ser humano ser possível conhecer o mundo, mas não mudá-lo.



positivas no currículo, deixando a disciplina de Filosofia como facultativa, em 1925 com a Reforma Rocha Vaz, através do Decreto 16.782/1925, determinava que o ensino preparasse os estudantes para a vida e não para o ensino superior, a Filosofia foi reconduzida ao quadro de disciplinas obrigatórias para o ensino secundário. Entretanto, mesmo com a criação dos estudos profissionalizantes e a proposta dos políticos para a formação do ensino laico, pouca coisa aconteceu a favor do ensino da Filosofia, como a não especificação dos conteúdos com a proposta de ensino seriado (GALLINA, 2000). Assim, fica claro que os objetivos educacionais oscilam em cada fase da construção do país, atendendo a interesses diversos e não havendo continuidade.

No período pós-1930, com Getúlio Vargas no poder e a criação do Ministério da Educação, o que norteou as reformas educacionais foi o aumento da demanda por mão de obra qualificada para as novas indústrias. A Reforma de 1932, promovida por Francisco Campos<sup>7</sup> através do Decreto nº 21.241, dividiu o estudo secundário em dois ciclos, em que o primeiro era de 5 anos e tinha uma formação geral básica, e o complementar com 2 anos, preparava para o ingresso nos cursos superiores de Direito, Medicina e Engenharia. A Filosofia estava presente no currículo complementar, mas concebida como responsável pelo ensino de Lógica e da História da Filosofia, abordada a partir de manuais de cunho enciclopedista (MATTAR *et al*, 2013). Diferentemente da Reforma Rocha Vaz, na Reforma Francisco campos há a especificação do conteúdo a ser tratado pela disciplina, especificamente de um conhecimento da Filosofia e não para o filosofar.

Já em 1942 com a Reforma Gustavo Capanema, através do Decreto-lei 4244/1942, manteve-se o ensino secundário elitista, estruturado em dois ciclos chamados de ginásio, com 4 anos de duração, e o colégio com duração de três anos, subdividido em clássico e científico. A Filosofia encontrava-se nos anos finais do colégio. Mas essa situação foi se alterando, até chegar ao final desse período com um número reduzido de aulas de Filosofia

---

<sup>7</sup> Segundo DALLABRIDA (2009, p. 01) a reforma “estabeleceu, em nível nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro. Ela imprimiu organicidade ao ensino secundário por meio de várias estratégias escolares, como a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal.”

as aulas de filosofia foram, a princípio, distribuídas em quatro por semana na 2ª série do clássico e 3º científico e duas aulas semanais no 3º clássico. O então ministro da Educação e Saúde, Raul Leitão da Cunha, em Portaria de 10 de dezembro de 1945, modificou o regime para quatro aulas semanais na 3ª série do científico e três aulas nas séries do clássico, apenas distribuindo melhor o tempo destinado ao ensino de filosofia. Mas as alterações não cessaram aí, e pela Portaria n. 966, de 2 de outubro de 1951, que reestruturou os programas da disciplina para os cursos clássico e científico, as horas-aula semanais passaram a ter três, em ambas as séries desses cursos. Finalmente, a Portaria n. 54, de 1954, reduziu o número de aulas semanais, estabelecendo um mínimo de duas horas por semana nas séries do clássico e uma hora, apenas, no científico. Esse quadro é uma amostra do processo de extinção da filosofia como disciplina obrigatória e, depois, como optativa, do currículo do ensino secundário, em nosso país. (CARTOLANO, 1985, p. 59)

Pouco a pouco a disciplina de Filosofia foi perdendo espaço, não se extinguiu de uma hora para outra. No início da década de 1960 quando surge a Lei n.4.024, de 1961 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ela traz como uma das suas mudanças a criação do Conselho Federal que indicariam as disciplinas obrigatórias e dos Conselhos Estaduais que permitiriam selecionar quais disciplinas complementares, e a Filosofia passou a ocupar o cargo de disciplina complementar (GALLINA, 2000). Introduziu também a opção de cada escola compor o seu currículo dentro de alguns critérios exigidos, conforme o artigo 40 da mesma lei. A disciplina de Filosofia ficou no conjunto das optativas, assim, cada instituição poderia incluí-la ou deixá-la fora. Porém, sua extinção do currículo ocorre no período seguinte, que é o período ditatorial

O ensino escolar no Brasil sempre teve a sua estrutura e o seu papel condicionados ao modelo econômico e político vigente em cada momento da história nacional; conseqüentemente, a cada redirecionamento político e econômico havia uma nova reestruturação do ensino escolar, para adaptá-lo aos interesses dos “novos senhores” do poder; as mudanças na política educacional instauradas após 1964 são apenas mais um capítulo dessa história (ALVES, 2002, p. 35)

O que se percebe até este momento é que a disciplina de Filosofia esteve presente na educação brasileira, mas servindo sempre a interesses políticos e

ideológicos, por influência de ideias que vinham de fora e acabam por reestruturar algumas vezes o ensino e a Filosofia sempre ficou condicionada a essas mudanças, assim como a área humanística, dando espaço para a ocupação em maior parte para as áreas científicas. Mas é no período seguinte que a Filosofia perde totalmente seu espaço, para posteriormente recuperá-lo.

Nesse novo período, o Brasil vivia forte agitação política e econômica no que antecedeu o golpe militar de 1964. A partir desse novo modelo político e econômico de sustentação que o Brasil estabeleceu vínculos com os Estados Unidos e adotou ideias tecnicistas para a educação brasileira, que visava a formação dos estudantes para mão de obra que o país não dispunha, sendo que esse acontecimento repercutiu na desvalorização de conteúdos fundamentais para a formação do educando representando para a educação um grave retrocesso, já que desconsiderava o aspecto humano da formação dos indivíduos. Se antes a Filosofia tinha pouco espaço, mas, mesmo assim, estava presente e contribuía para uma formação de caráter humanística, agora ela deixará de dar essa contribuição, ao menos, no aspecto formal de educação.

### **1.1 A Filosofia na época ditatorial**

A ditadura militar foi instaurada após um golpe civil militar em 1964. A justificativa que se deu era a de proteger a ordem socioeconômica das ameaças de possíveis comunistas, que estariam infiltrados no governo de João Goulart, então presidente. Goulart tentou inicialmente articular uma resistência, mas acabou no exílio no Uruguai. Os militares nos primeiros dias criaram o “Ato Institucional”, algo que não estava previsto na Constituição de 1946 e não possuía fundamentação jurídica. O principal objetivo era justificar os atos de exceção que ocorreriam, como os Inquéritos Policiais-Militares (IPMs), que apuravam atividades consideradas subversivas.

O golpe levou ao poder representantes das forças mais conservadoras do país, sendo saudado por importantes setores da sociedade, como grande parte do empresariado, de proprietários rurais, Igreja Católica, governadores e a classe média. Apoiavam por temerem uma possível esquerdização do governo e de

controlar a crise econômica. Os americanos também apoiaram e ficaram satisfeitos, percebendo que o Brasil não tomaria os rumos de Cuba.

Esse período ditatorial fez com que os brasileiros ficassem 29 anos sem direito a voto para presidente da República. Os chefes militares tinham o poder de decisão de quem governaria a nação, que o Congresso Nacional aprovava sem contestar os nomes indicados para chefiar o poder Executivo. Esses presidentes dispunham de poderes quase ilimitados: podiam fechar o Congresso, legislar por decretos, suspender direitos políticos, anular mandatos eletivos, mandar para a prisão sumariamente qualquer pessoa, sem prestar contas a ninguém. Nessas condições, os poderes Judiciário e Legislativo não tinham escolha senão a de concordar com as decisões do Executivo. Os partidos políticos foram extintos e substituídos por apenas dois, impostos pelo regime. Eram eles a Arena (Aliança Renovadora Nacional) e o MDB (Movimento Democrático Brasileiro). Para aqueles que se opuseram, muitas vezes, o regime usou de censura, terror policial e tortura como método de interrogatório dos presos políticos, levando muitos deles à morte. Os países vizinhos, como Bolívia, Uruguai, o Chile e a Argentina, atravessaram com o Brasil um período de ditadura militar (MATTAR *et al*, 2013).

O que antecedia esse momento ditatorial, era uma política populista e que vinha entrando em crise, com a elite sentindo-se prejudicada já que não estavam conseguindo aumentar os seus lucros e manter a sua dominação sobre o Estado e a população, como afirma Carminatti (1997, p. 7)

A política populista, sustentada já em épocas anteriores, teve o seu momento mais importante no governo de Getúlio Vargas nas décadas de 30 e 40. A partir do início da década de 60, porém, a política populista enfrentou sérios problemas. Por um lado, a inflação agravou a crise econômica nacional, provocando a queda da taxa de lucros, reduzindo os investimentos do capital externo e, de outro, provocou uma crise política, em que o Estado passou a ser pressionado pelas classes dominantes, por não garantir as condições necessárias à sua reprodução e dominação.

Mobilizações populares reivindicando um projeto de desenvolvimento nacionalista e reformas na estrutura da sociedade brasileira começaram a surgir e, segundo CARMINATTI (1997), agravaram os conflitos entre o Estado e a sociedade e surgiam movimentos lutando por educação e cultura popular, que reivindicavam maior número de vagas em universidades, sindicatos que se

organizavam e a revolução socialista de Cuba afetava o poder dos Estados Unidos. Momento que a população lutava pela ampliação de direitos, não mais submissa aos comandos elitistas.

A saída pela intervenção militar, segundo GERMANO (1993) restaurou a dominação burguesa em novas bases, confirmando o que na história brasileira constantemente tem ocorrido, como a continuidade, restaurações, intervenções, exclusão das massas populares, autoritarismo. Ocorre nesse período o crescimento da produtividade no país, pelo desenvolvimento capitalista, crescendo a economia mas concentrando a renda.

Diante desse quadro, as forças reacionárias civis e militares, ligadas ao capital internacional, se adiantaram e realizaram o golpe militar de 31 de março de 1964, o que representou, naquele momento, uma reação ao quadro de crise de hegemonia e retomada da direção conservadora do Estado brasileiro. (CARMINATTI, p. 8, 1997)

No campo educacional, o nível secundário foi organizado de maneira a qualificar mão de obra barata para as empresas multinacionais, formando indivíduos que meramente executassem ordens, não estimulando o trabalho de pesquisa. A educação estava a serviço do modelo econômico da época, não importando a qualidade de vida das pessoas e suas condições de sobrevivência, mas sim atender a um projeto de país que desconsiderava as necessidades da população e só visava aos interesses do capital.

A educação estava a serviço da economia, dentro da ideia da Teoria do Capital Humano, que de forma simplificada, está ligada ao desenvolvimento de conhecimento e competências para gerar valor econômico, que se dá pela especialização da mão de obra a ser absorvida pelo mercado de trabalho, subordinando a educação às demandas da indústria naquele momento. Esse era o principal objetivo dado a educação escolar nesse período. A escolarização do 1º grau (atual ensino fundamental) se torna obrigatória, por conta das exigências do mercado e não por uma preocupação social, o mesmo ocorre com o ensino de 2º grau (atual ensino médio) no qual visa a preparação para o trabalho de acordo com as necessidades do mercado de trabalho.

Estabelecimento de uma relação direta e imediata, segundo a “Teoria do capital humano”, entre educação e produção capitalista e que aparece de forma mais evidente na reforma de ensino do 2º grau, através da pretensa profissionalização. (GERMANO, p. 106, 1993)

Esse é um dos principais eixos pelo qual a política educacional militar se desenvolveu, ocorrendo um descomprometimento com o financiamento da educação pública e gratuita, promovendo a privatização do ensino, tornando-se lucrativo para investimentos particulares mas muitas vezes com o apoio financeiro do Estado para a sua expansão.

Ao longo do período militar reformas na educação foram promovidas, ficando claro a relação entre o capital e a formação dos estudantes

Na esteira desse processo, o regime militar implementou as reformas educacionais de 1968, a Lei n. 5.540, que reformou a universidade, e a de 1971, a Lei n. 5.692, que estabeleceu o sistema nacional de 1º e 2º graus, pois ambas tinham com escopo estabelecer uma ligação orgânica entre o aumento da eficiência produtiva do trabalho e a modernização autoritária das relações capitalistas de produção. Ou seja, a educação no âmbito do regime militar foi concebida como um instrumento a serviço da racionalidade tecnocrática, com o objetivo de se viabilizar o *slogan* “Brasil Grande Potência”. (FERREIRA JR e BITTAR, 2008, p. 335-336)

A Filosofia passa a ter cada vez menos importância neste cenário, por não cumprir com o objetivo de uma educação tecnicista ou com a ideologia dominante, que objetivava fazer da educação pública. A Filosofia e também outras disciplinas da área de humanas foram deixadas de lado nesse momento, principalmente por conta de uma educação profissional. Nesse momento a Filosofia perde seu privilégio e ocupa o espaço de disciplinas optativas, pois não tinha muito a contribuir para a formação de profissionais especializados para o mercado de trabalho, porque estes precisavam muito mais do domínio da tecnologia do que do pensamento (HORN, 2000)

A filosofia, disciplina naturalmente voltada para a discussão de ideias, sistemas, teorias etc., logo ganha a antipatia dos ideólogos do poder constituído, e a sua retirada do currículo passa então a ser cogitada como uma necessidade, em nome da Segurança Nacional [...] Criaram-se, desse modo, algumas situações para justificar a ausência da filosofia no currículo, como a inclusão de

outras disciplinas que teriam o conteúdo correspondente ao da filosofia. As disciplinas criadas foram: Educação Moral e Cívica (EMC), Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB), esta apenas prevista para o nível superior (ALVES, 2002, p. 38-39).

Estas disciplinas que foram incorporadas ao currículo no lugar de Filosofia, não tinham como conteúdo o que era estritamente filosófico, mas era essa a ideia que se queria passar, mascarando a sua ausência pela substituição de disciplinas “semelhantes”. Segundo CALDERON (2011), a inserção destas novas disciplinas no programa oficial foi compreendida como uma tentativa de domesticação ideológica por parte do Estado, ou seja, imposição de valores e condutas que interessavam ao regime militar. À Filosofia atribuía-se um teor de formação crítica e os conteúdos tinham um teor subversivo e transgressor, algo que seria intolerável no processo educacional de jovens que posteriormente poderiam contestar a ordem política estabelecida (MATTAR *et al*, 2013).

A Filosofia que se retirou do currículo, portanto, não foi uma Filosofia qualquer, principalmente porque ela constituiu-se como uma ameaça ao poder e à ordem vigente.

à medida que se propunha formar consciências que refletissem sobre os problemas reais da sociedade [...], procurou-se aniquilar essa atividade reflexiva, substituindo-a por outra de caráter mais catequista e ideológico, a nível político. A educação moral e cívica, sendo também “moral”, estava atendendo ao que se queria que fosse o ensino de filosofia, num período de grandes agitações estudantis e operárias: apenas veiculadora de uma ideologia que perpetua a ordem estabelecida e defende o status quo (CARTOLANO, 1985, p. 74).

Enquanto assegurava valores da elite religiosa e também daqueles que estavam no poder, a Filosofia teve lugar nas escolas. Porém, quando passa a refutar ideias e elaborar teorias com relação a realidade existente, é impedida de entrar nas escolas e é deixada de lado.

CARMINATTI (1997) afirma que até os anos 60 o ensino de Filosofia sempre oscilou entre uma orientação dos estudos clássicos religiosos para aqueles que pretendiam servir o sacerdócio católico e como instrumentalização de sistemas de governos conservadores. Isso começou a mudar, segundo esta



autora, a partir de 1975 com a implantação de cursos de pós-graduação em Filosofia. Também não vê a Filosofia ensinada nas escolas como uma disciplina subversiva, mas submissa ao longo da história da educação brasileira, e afirma que sua retirada foi motivada pelo pragmatismo da política educacional, subordinada ao processo de desenvolvimento capitalista. Identifica que a retirada da Filosofia como disciplina, mesmo submissa e não subversiva, no cenário dos anos 70, se deu porque a disciplina pouco ou nada teria a contribuir para o projeto tecnocrata, que visava um desenvolvimento capitalista.

Porém, a educação profissionalizante não se concretizou por questões de investimentos, pois o custo dos alunos se tornava muito alto, a opção pela profissionalização estava na contramão das tendências mundiais, que exigiam mínima qualificação em matemática, língua e ciência; a desatualização do que se ensinava, frente a capacitação que as próprias empresas desenvolviam para seus funcionários e de obrigatória se tornou apenas mais um componente educacional que efetivaria uma formação profissional genérica, nunca chegando portanto, a efetivar-se concretamente (GERMANO, 1993)

Em 1973, Ernesto Geisel, um militar eleito da mesma forma que os generais-presidentes que o antecederam e que pertencia ao grupo inicial que derrubou João Goulart em 1964 e implantou a ditadura, deu alguns passos no sentido da redemocratização do País, retirando coronéis das universidades e das redações dos jornais, revogando o AI-5 e exonerando um comandante do exército, Ednardo D'Ávila Melo, por convivência com torturas e presos políticos (MATTAR *et al*, 2013).

O último general a governar o País foi João Baptista Figueiredo e no ano de 1983, os militares se recolheram aos quartéis. Decisão que se deveu, em parte, ao movimento popular pelas *Diretas já*, que exigiam eleições livres e universais para presidente da República. Apesar de toda a euforia, milhões de pessoas foram às ruas com bandeirinhas verde-e-amarela ouvir os líderes da oposição. Forças conservadoras do Congresso derrotaram a emenda constitucional que resgatava esse direito ao povo brasileiro e coube ao Colégio Eleitoral – criado pelo regime autoritário – eleger Tancredo Neves, político do tempo e da confiança de Getúlio Vargas. José Sarney, vice, esteve à sombra do



regime militar, pois foi presidente do PDS (Partido Democrático Social), agremiação que dava sustentação política ao sistema. Tancredo Neves teve uma infecção generalizada e faleceu antes mesmo de sua posse (MATTAR *et al*, 2013).

Nesse processo de redemocratização brasileira, as lutas sociais avançavam mais rapidamente, como foi o caso do movimento das mulheres, da luta pela anistia aos presos políticos, dos negros, das nações indígenas, dos homossexuais, dos sem-terra, entre outros. A defesa do retorno da disciplina de Filosofia nas escolas insere-se no contexto dessas lutas do período, destacando-se o movimento realizado pela Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF).

## **1.2 A luta pela disciplina de Filosofia**

A SEAF foi fundada em 1976 por um grupo de professores e alunos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), para estimular os seus trabalhos para além dos muros da universidade, criando um espaço alternativo de discussão, reflexão e atividades filosóficas, pois, segundo CARMINATTI (1997), naquela época a universidade inviabilizava qualquer atividade que fosse política, cultural ou filosófica e não era possível convidar professores para conferências, debater e pensar livremente, devido à vigilância militar.

O que diferenciou este movimento de outros da época no campo da Filosofia, segundo CARMINATTI (1997), foi o engajamento que tiveram nos problemas da Filosofia, do regime militar e da sociedade civil. A SEAF não tinha atividades apenas no Rio de Janeiro, mas mantinha núcleos em outras regiões do país e suas reuniões eram itinerantes, acontecendo em lugares como Belo Horizonte, Florianópolis e São Paulo, além do Rio de Janeiro, sem sede própria.

Organizavam conferências e debates que contaram com a participação de Marilena Chauí e José Arthur Giannotti, e chegaram a receber público de trezentas pessoas em seus eventos.

Foi no bojo desse processo que os filósofos, que entendem a crítica como atividade, começaram a pensar nos problemas

decorrentes do afastamento da filosofia do II grau. A partir daí, sobretudo com uma certa abertura política no país, se desencadearam também as lutas regionais pela volta da filosofia ao II grau. CARMINATTI (1997, p.74)

A preocupação com a volta do ensino de Filosofia nas escolas sempre esteve presente na SEAF, mas é a partir do segundo mandato do então presidente da sociedade, Olinto Pegoraro<sup>8</sup>, no final da década de 70, que uma das principais bandeiras da SEAF foi o ensino de Filosofia.

CARMINATTI (1997) fez o levantamento dos eventos da SEAF e demonstra que no dia 22 de outubro de 1977, foi realizado no Colégio São Vicente de Paula, no Rio de Janeiro, um ciclo de conferências sobre Filosofia e Educação, sendo o primeiro debate público promovido pela SEAF sobre o ensino da Filosofia, que repercutiu na imprensa local, sobretudo no jornal O Globo, com a publicação do artigo do professor Olinto Pegoraro intitulado “A Filosofia tenta provar que não está morta. Como? Voltando ao 2º grau”.

Nessa luta os vários núcleos regionais espalhados contribuíram publicando artigos, promovendo atividades que foram divulgadas em revistas e jornais, em uma dessas publicações, a revista Reflexão, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP), publicou um pronunciamento da SEAF a favor do retorno do ensino de Filosofia no 2º grau e defendeu as disciplinas de ciências humanas.

O que ocorreu posteriormente foi a ampliação da SEAF pelo Brasil, com a abertura de outros núcleos e a realização de várias atividades ligadas principalmente ao ensino de Filosofia e a sua inclusão no 2º grau, e a criação da revista da SEAF chamado Cadernos SEAF. Um fato curioso sobre a divulgação das atividades desenvolvidas pela SEAF é apontada por CARMINATTI (1997, p. 87)

É interessante lembrar que as revistas *Presença Filosófica* do Departamento de Filosofia da Universidade Gama Filho - Rio de Janeiro e a *Revista Brasileira de Filosofia* do Instituto Brasileiro de

---

8 É um dos sócios-fundadores da SEAF e presidiu os dois primeiros mandatos. Possui graduação em Filosofia pelo Instituto Pio XII (1954), graduação em Filosofia pelo Instituto Pio XII (1954), mestrado em Filosofia pela Universidade de Santo Thomas (1963) e doutorado em Filosofia - Université Catholique de Louvain (1972). Atualmente é professor adjunto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Filosofia - ligado à USP - São Paulo, ambas “ditas” revistas filosóficas, nada publicaram sobre a SEAF e o movimento pelo retorno da filosofia ao II grau. No entanto publicações como os *Cadernos de Pesquisa*, que não são da área de Filosofia, partilhavam dos problemas discutidos pela SEAF, através da divulgação de artigos e documentos sobre a luta pela volta da filosofia ao II grau.

Além de atuar em prol da Filosofia, a SEAF contribuiu também para as discussões da educação em geral, sendo que em 1980

foi realizado o II Seminário Brasileiro de Educação. A partir daí, foi transformado em “Conferência Brasileira de Educação”, organizada de dois em dois anos por instituições educacionais da sociedade civil como o Centro de Estudos Educação e Sociedade - Cedes; Associação Nacional de Educação - Ande; Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação - Anped. Nesse ano, foi criada também a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (Andes), que foi precedida pelo surgimento de associações docentes em grande parte das universidades brasileiras. (CARMINATTI, 1990, p. 88)

Isso demonstra a luta realizada pela SEAF e o comprometimento para com a educação brasileira, não apenas com relação à Filosofia, mas comprometimento para com a sociedade brasileira. Essa luta se aproxima de todos os outros movimentos que a época lutavam contra a ditadura militar e suas imposições, como também pelo fim da ditadura como apontamos já acima. Movimentos estudantis organizados em entidades como os DCEs (Diretórios Centrais Estudantis), as UEEs (Uniões Estaduais dos Estudantes) e a UNE (União Nacional dos Estudantes), os movimentos sindicais, movimentos rurais, entre outros, que ao longo da década de 60 e 70 foram reprimidos e perseguidos em uma tentativa de enfraquecê-los. Muitos desses movimentos, como dos estudantes e dos trabalhadores conseguem se reorganizar no final da década de 70 e na década de 80 e “foram escrevendo seu nome na luta pelo retorno do regime democrático no Brasil” (SANTANA, p. 303, 2008)

Em 1980 o Estado do Rio de Janeiro, através da Secretaria de Educação e Cultura, se torna pioneiro na discussão a respeito do retorno da disciplina de Filosofia no 2º grau, ao eleger uma comissão para estudar esse processo de reintrodução e que acabou por introduzi-la novamente no mesmo ano. Porém, a

comissão desconsiderou o engajamento da SEAF e fez discussões sem a presença daqueles que já vinham lutando pela volta da disciplina.

A disciplina no Rio de Janeiro foi reintroduzida, mas com o controle e a vigilância do Estado de Segurança Nacional (ESN), evidenciado através do ato de nomeação de três membros da comissão que estudaria a reimplantação da disciplina, “[...] com a incumbência de elaborar os programas, indicar a bibliografia, promover a escolha e a aprovação dos professores aptos a lecionarem a disciplina [...] e acompanhar o desempenho desses professores, cuidando para que não se desviem das diretrizes” (ALVES, 2002, p. 45). Fica claro na afirmação acima que a Filosofia que voltaria para as salas de aula seria novamente uma Filosofia controlada, uma determinada Filosofia.

A Lei 5692/1971, a mais importante reforma da educação no período militar, recebe uma emenda, por meio da Lei nº. 7.044/1982. A partir daí, a Filosofia poderia fazer parte do currículo, mas era concebida apenas como disciplina complementar, ou optativa.

No ano de 1982, a Câmara de Ensino do MEC e I e II graus aprovou alterações na Lei 5692/71, que desobriga os alunos de II grau a freqüentarem os cursos profissionalizantes, eliminando, na forma da lei, a dicotomia entre “educação especial” e “educação geral”. Alguns segmentos avaliaram a medida como positiva, porque - parece - possibilitou naquele momento, ao governo, uma saída pela tangente. De certa forma, a alteração da obrigatoriedade profissionalizante representou um golpe no movimento que lutava pelo retorno da filosofia como disciplina obrigatória, pois à filosofia restou o lugar de disciplina optativa nos estabelecimento de ensino. (CARMINATTI, 1997, p. 102)

O que se seguiu nos anos seguintes foram mais encontros discutindo o ensino de Filosofia no 2º grau e abrindo mais espaço para a SEAF dentro do Estado do Rio de Janeiro e também difundindo-se para outros Estados. Mas o movimento veio a ser enfraquecido com a criação da Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia (ANPOF<sup>9</sup>), cujos integrantes se preocupavam com

---

9A Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (Anpof) foi fundada em 1983 durante uma reunião sobre pesquisa em Filosofia promovida pelo CNPq, em Brasília. Segundo o Art. 3º de seu Estatuto, seus objetivos eram "promover maior integração dos cursos de pós-graduação em Filosofia; defender os interesses das pós-graduações [desta área] junto aos órgãos competentes [e] estimular, em todos os níveis, a investigação filosófica no País". Seu primeiro presidente e secretário-geral foram o Prof. Dr. José Arthur Giannotti (USP e Cebrap) e o Prof. Dr. Zeljko Loparic (Unicamp).

um ensino de Filosofia mais técnico e voltado para a pós-graduação, deixando de lado as discussões sobre a Filosofia no 2º grau. Olinto Pegoraro, professor de Filosofia da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, que já havia sido presidente da SEAF, tornou-se presidente da ANPOF, numa tentativa de não deixar que a nova associação se fechasse apenas para os doutores. Em entrevista a CARMINATTI (1997, p.112) ele relata que

*A ANPOF passou a ser representante oficial da área da filosofia junto aos órgãos públicos federais de fomento para ensino, pesquisa e extensão. Com relação à política de verbas - CAPES e CNPq - “elas começaram a ser veiculadas nesse grupo muito reduzido de 10 a 20 pessoas”. A eleição de Pegoraro à presidência da ANPOF teve como proposta a concepção de uma entidade de filosofia mais aberta, contra as *idéias dos técnicos em filosofia. Eu e o professor José Henrique Santos, insistíamos para que a ANPOF não se fechasse em torno dos doutores, pois seria ruim para ela mesma, que o futuro mostraria que não seria bom, e mostrou... A partir desse período, configurou-se uma idéia ‘sacana’ de que quem faz pouca filosofia vai para a SEAF e quem quer fazer filosofia mesmo, está na ANPOF*<sup>10</sup>”.*

Mesmo com a criação da ANPOF, a SEAF continuou realizando seus encontros e produziu alguns materiais didáticos que contribuíram para dar suporte aos professores do 2º grau. O movimento que promoveu a discussão sobre o retorno da Filosofia, abrindo espaço para estudantes e profissionais da Filosofia, sempre encontrou resistências ao longo de sua luta.

A SEAF foi um movimento que teve apoios importantes, mas teve também fortes adversários. As resistências ficaram por conta do movimento Convivium, do Conpefil, da imprensa de modo geral, sobretudo, os jornais *O Globo* e *Jornal do Brasil*, no Rio de Janeiro, atrelados às idéias da ditadura militar, do governo militar e de intelectuais e filósofos que davam sustentação ideológica ao regime militar. (CARMINATTI, 1997, p. 136)

E o que pode ter contribuído para o enfraquecimento da SEAF na década de 80 foram os ares de democracia e a abertura da época. O caráter facultativo da disciplina a partir de 1982 gerou um certo conformismo em muitos de seus participantes; a abertura política fez com que muitos professores passassem a estudar no exterior e outros a ocupar cargos e espaços que foram se abrindo nas

10 As partes em itálico referem-se às respostas dadas na entrevista por Olinto Pegoraro.

universidades; o aperfeiçoamento técnico e profissional, junto às pós-graduações abriu a possibilidade de que muitos professores de Filosofia investissem na própria formação, dedicando-se às atividades acadêmicas do ensino superior, coordenando projetos de pesquisa financiados pela CAPES e CNPq, que contribuiu para a qualidade da pesquisa e propiciou a formação de uma elite de pesquisadores em filosofia.

### **1.3 O ensino da Filosofia nos anos 90**

As reivindicações em torno da reintrodução da disciplina seguiu nos anos seguintes e, em 1996, é aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB 9394/96. Nela a Filosofia é defendida como conhecimento a ser dominado, mas não como disciplina do currículo, como se apresenta no artigo 36, § 1º: “Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizadas de tal forma que, ao final do Ensino Médio, o educando demonstre: domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania”. Este elemento foi também explicitado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que são referenciais de qualidade elaborados pelo Governo Federal, para orientar as escolas nas suas atividades educativas.

Já a Resolução nº. 03/98 (BRASIL, 1998), no artigo 10, parágrafo 2º, afirma que as propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para que, ao final do Ensino Médio, os estudantes dominem os conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

Neste momento é imposto à Filosofia apenas um caráter transversal, com necessidade de domínio dos conhecimentos filosóficos, porém, sem a exigência efetiva da disciplina na grade curricular das escolas de nível Médio, pois o que o artigo 36 da LDB nº. 9.394/96 estabelece como conhecimentos necessários ao exercício da cidadania, a Resolução CNE nº. 3/98 não admite a Filosofia como componente curricular obrigatório.

É no ano de 2001 que o projeto de Lei nº. 3.178/97, do Deputado Roque Zimermam, que propunha a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e

Sociologia no Ensino Médio, é aprovado pelo Poder Legislativo Federal, mas vetado pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso em outubro do mesmo ano. A justificativa foi de que não havia número suficiente de professores formados na área para suprir a obrigatoriedade do ensino das disciplinas. O que se pode concluir a partir dessa afirmação é que o veto se deu principalmente por motivos burocráticos, de falta de professores para assumir as aulas, o que ocasionaria que a disciplina ficasse nas mãos de professores de outras disciplinas. Também há a conclusão de que o veto teria se dado por questões ideológicas, de não permitir que os alunos tivessem contato com as disciplinas que estimulariam uma problematização da realidade. Um misto dessas conclusões podem ser a conclusão definitiva dessa parte da luta pela obrigatoriedade da disciplina no século XXI.

Após discussões e manifestações em prol da volta da disciplina para a matriz curricular da educação básica, conquistou-se em agosto de 2006 o Parecer CNE/CEB n. 38/2006, que tornou a Filosofia disciplina obrigatória no Ensino Médio, e foi homologado pelo Ministério da Educação pela Resolução n. 04 de 16 de agosto de 2006. Como afirma CALDERON (2011, p.11) a Filosofia

foi ignorada na escola média oficial brasileira, durante o período da ditadura militar, entre 1964 a 1984. Posteriormente, reivindicada durante vinte anos pela sociedade organizada, como um conhecimento necessário para a educação integral da juventude e ingrediente básico na formação e exercício da cidadania, instaura-se, a partir de 2008, como disciplina obrigatória no currículo do Ensino Médio.

Esse aspecto histórico, de idas e vindas da disciplina, pontuam a descontinuidade do seu ensino a níveis não acadêmicos, impossibilitando as discussões de caráter especificamente relacionados ao ensino da disciplina de Filosofia no Ensino Médio porque não se faziam necessárias, além de mostrar que a Filosofia no currículo da educação brasileira nunca teve papel relevante. Porém, a realidade hoje é outra e se faz necessário pensar o ensino de Filosofia em níveis não acadêmicos, dada a sua presença obrigatória, e recente reintegração no currículo da educação básica, no nível do Ensino Médio. Esta questão vem ganhando a atenção tanto de professores universitários quanto de

professores do Ensino Médio, aos quais se junta a presente pesquisa.

No próximo capítulo faremos uma análise dos documentos que norteiam o ensino de Filosofia, principalmente para avaliar o que foi estabelecido como fundamental para este ensino, suas bases teóricas, seus direcionamentos e suas exigências. Para isto, realizaremos uma exposição, acompanhada da análise dos atuais documentos que configuram como sendo os principais com relação às orientações ao ensino de Filosofia.



## 2. DOCUMENTOS SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA PÓS DEMOCRATIZAÇÃO DO BRASIL

Neste capítulo o objetivo é realizar uma análise dos principais documentos que norteiam a implantação da disciplina de Filosofia e que definem a sua função no sistema educacional de nível médio brasileiro.

Com a democratização do país, a partir da Constituição de 1988, a educação sofre mudanças por meio de uma série de iniciativas para adequá-la às novas exigências sociais. A LDB 9.394/96 é uma das iniciativas para transformar a educação no Brasil.

O primeiro texto do projeto de LDB foi apresentado em 1988, na Câmara dos Deputados, pelo deputado Octávio Elísio. A comunidade educacional organizada se mobilizou para contribuir para o tratamento que seria dado à educação na nova Constituição, que se manifestou na pretensão de uma nova LDB, que ao final da promulgação da Constituição Federal de 1988, o Deputado acima mencionado apresentou o projeto de lei que recebeu o número 1158-A/88 (SAVIANI, 2011). Jorge Hage, deputado e relator da nova LDB ouviu democraticamente todos que poderiam contribuir para a melhoria da nova LDB, que ocasionou em um substitutivo, sendo aprovado em junho de 1990, mas necessitando passar por outros momentos de tramitação.

Enquanto isso, outras iniciativas surgiram no Senado, o que é permitido no funcionamento do Parlamento brasileiro, e aquele que for votado primeiro transforma a outra casa em revisora. Dois anos depois, em 1992, um projeto de LDB do senador Darcy Ribeiro deu entrada na Comissão do Senado, mas não foi apreciado no mesmo ano. Mas em 1993

no vácuo político daí decorrente Darcy Ribeiro vislumbrou espaço para acelerar a aprovação de seu projeto. Para isso se beneficiava do Regimento Interno do Senado que dava às decisões das comissões temática caráter terminal. (SAVIANI, 144, 2011)

Isso significa que se fosse aprovado na Comissão de Educação, estaria aprovado no Senado e seguiria para apreciação na Câmara dos Deputados. O

projeto de Darcy Ribeiro foi articulado com o governo Collor e assessoria dos membros do Ministério da Educação. Porém com o impedimento de Collor, mudou-se o presidente, que mudou o Ministro de Educação, que se tornou Murílio Hingel que era favoreceu ao projeto de LDB que tramitava na Câmara, de Jorge Hage, conseguindo articular a não aprovação do projeto de Darcy Ribeiro.

Porém, em manobras que se alongaram durante mais quatro anos, com a mudança de cenário político, de Presidente e Ministro da Educação, Darcy Ribeiro consegue atrasar o projeto de lei de Jorge Hage e concretizar a nova Lei de Diretrizes e Bases da educação, 9346/1996, sancionada pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso e seu ministro de educação Paulo Renato Souza.

A tramitação do projeto de LDB teve conflitos e algumas tentativas de obstrução na sua tramitação, oscilando entre aqueles que defendiam uma LDB alinhavada aos interesses de caráter público e aqueles que pretendiam uma lei que possibilitasse um avanço da ação da iniciativa privada na educação, que, mesmo analisando um período anterior à LDB, parece evidenciar uma continuidade no processo histórico da educação brasileira.

Os rumos da educação no Brasil oscilaram quase sempre ao sabor da correlação de forças políticas e econômicas de cada período, tendendo ora em defesa da coisa pública ora em defesa de interesses privados, conforme a conjuntura, com substancial prevalência do segundo sobre o primeiro, de modo que, toda vez que determinado “grupo” sucede outro no governo central, há intervenção no campo educacional, alterando sua linha, à medida que os novos governantes sentem a necessidade de adequar a educação à ordem vigente, deixando a educação como que “marcando passo”, às vezes retrocedendo. (ALVES, 2002, p. 56)

E essa correlação de forças se deu também na construção da LDB, já que dois projetos foram propostos, de um lado uma LDB que ouviu várias instâncias da sociedade, representada pelo deputado Jorge Hage e por outro, uma proposta desenhada pelo Senado, conhecida como Projeto Darcy Ribeiro. Contando com uma correlação de forças favorável, no Legislativo e no Executivo, a aprovação da Lei se deu sob os moldes da iniciativa privada e do MEC, sancionada sem vetos (ALVES, 2002).

A Filosofia, como disciplina a compor novamente o currículo da escola básica pública brasileira, depois de sua omissão durante a ditadura (1964 a 1985)

é proposta, na LDB, na Seção IV, que dispõe sobre o Ensino Médio. É no contexto dos objetivos deste nível de ensino que se encontra a justificativa e o lugar da Filosofia, como atitude e conhecimento formador do jovem cidadão, dentro do emaranhado do currículo oficial da educação básica.

Porém, a LDB não alterou o cenário da disciplina de Filosofia, já que na lei estava previsto no art. 36 § 1º, inciso III, que ao final do Ensino Médio o educando deve demonstrar, entre outras coisas, “[...] domínio dos conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania”. Este texto deixa ambíguo o trabalho com esses conhecimentos de Filosofia e Sociologia, já que na lei não há a exigência das disciplinas no currículo, mas sim o seu conteúdo.

Primeiramente, a lei é muito genérica, vaga e imprecisa quanto a presença da filosofia nesse nível de ensino. Fala-se que os educandos devem demonstrar “domínio dos conhecimentos de filosofia”, mas não está claro como isto ocorrerá concretamente. Em nenhum momento se diz que a filosofia deve ser uma disciplina do currículo, por exemplo. O importante, parece, é trabalhar o “filosofar”. [...] abriu-se o precedente, inédito, de que a presença da filosofia nesse nível de ensino não precisa se dar necessariamente na forma de uma disciplina (ALVES, 2002, p. 69)

Ser optativa não é nenhuma novidade, já que a disciplina já vinha encarando esta condição a décadas. Frente as ambiguidades da LDB, começou-se um novo processo de mobilização para que as disciplinas de Filosofia e Sociologia alcançassem importância, e ficasse mais clara a participação destas disciplinas no currículo, que ocorreu em 2008 quando alçadas a disciplinas obrigatórias em todos os anos do Ensino Médio, sendo implantada de forma gradativa, de maneira que a cada ano a disciplina seria inserida em um ano do Ensino Médio e no decorrer de três anos ela estaria presente em todos os anos do Ensino Médio

Após 1996, os movimentos em torno do ensino de Filosofia no país se intensificaram, com a realização de debates, seminários e congressos em várias partes do país. De modo especial, uma articulação com o Sindicato dos Sociólogos teve uma forte atuação no parlamento nacional, culminando na aprovação da obrigatoriedade da disciplina em 2008, conforme já citado. Em todo o processo, fica evidente a defesa do ensino de Filosofia como um dos pilares do exercício da cidadania. (GALLO, 2012, p. 54)

No Estado do Paraná, no ano de 2003, tramitava um projeto de lei que determinava a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio, autoria do deputado Ângelo Vanhoni, aprovada em 2006, pela lei nº 15228/2006.

Em agosto do mesmo ano, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação tornou a Filosofia e a Sociologia disciplinas obrigatórias no Ensino Médio, através da resolução nº 04 de 16 de agosto de 2006.

Mas ao mesmo tempo que a sua obrigatoriedade é comemorada, algumas preocupações referentes ao seu sucesso e futuro podem ser levantadas, haja vista a estrutura educacional estar pautada na lógica da racionalidade financeira, em que a educação está subordinada à política econômica e que o sucesso de um bom projeto educacional não pode esbarrar em falta de investimento na formação de professores e na infraestrutura escolar.

Na sequência investigamos os principais documentos nacionais que orientam o ensino de Filosofia atualmente.

## **2.1 Principais documentos nacionais que orientam o ensino de Filosofia no Brasil**

Para orientar as instituições públicas e privadas do país, no que se refere à educação, o MEC produziu documentos através dos seus órgãos administrativos. Um desses documentos são os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, chamados também de PCNs, a publicação da área de Filosofia que está inserida nas Ciências Humanas e suas Tecnologias se deu em 1999, que como outros documentos, segundo GALLO (2012), vão especificando cada vez mais esta relação da Filosofia com a cidadania.

A cidadania é a grande finalidade expressa nos documentos, além de ser pensada em três aspectos. O estético, que se refere ao desenvolvimento da sensibilidade, a invenção e o fazer criativo e lúdico dos educandos. O ético que refere-se ao respeito universal, a liberdade na tomada de posição e a solidariedade como forma de convivência humana. E por fim o aspecto político,

que é reconhecimento dos direitos humanos, a prática da igualdade de acesso aos bens naturais e culturais, tolerância e protagonismo na luta pela sociedade democrática, que se refere à participação dos indivíduos na democracia (GALLO, 2012).

Na sequência, o documento reconhece o sentido histórico da Filosofia e destaca quais seriam as habilidades e competências necessárias que a Filosofia contribuiria para o desenvolvimento da cidadania plena, que são: 1) ler textos filosóficos de modo significativo; 2) ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros; 3) articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais; 4) contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica quanto em outros planos: o pessoal-biográfico, o entorno sócio-político, histórico e cultural, o horizonte da sociedade científico-tecnológica; 5) elaborar, por escrito, o que foi apropriado de modo reflexivo; debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes (BRASIL, 2000).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCCNEM) não são programas oficiais obrigatórios, mas sugestões de organização curricular visando atender certas prerrogativas legais. No caso da filosofia, seus conteúdos estão previstos nos chamados temas transversais, que devem atravessar os conteúdos das disciplinas e áreas curriculares. No caso do ensino fundamental, o tema transversal de ética está previsto para os 3º e 4º ciclos (5ª e 6ª séries e 7ª e 8ª séries). No caso do Ensino Médio, também se prevê a inclusão da ética como tema transversal. (FAVERO *et al*, 2004, p. 269-270)

Os PCNEM reveem a Filosofia como disciplina, dentro da grande área Ciências Humanas e suas Tecnologias. Ela é tratada com base no conceito de competências, como o debate, argumentação, leitura e escrita, mas o texto não elenca objetivos específicos a serem trabalhados.

Em 2002, o Ministério da Educação publicou um documento chamado PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos PCN (BRASIL, 2002). No novo documento há uma delimitação de conhecimentos e conteúdos estruturados tematicamente, já prevendo a presença da Filosofia nos currículos como disciplina e não como conteúdos a serem trabalhados de modo

transversal. Este documento continua a manter importância na articulação do ensino de Filosofia com a formação para a cidadania em uma sociedade democrática (GALLO, 2012)

Na dimensão pedagógica, o texto apresenta três conceitos estruturadores da Filosofia enquanto disciplina, que são o ser, o conhecimento e a ação, que por sua vez articulam-se com as competências e habilidades dos PCN e a proposta curricular é montada em três grandes eixos temáticos que são: 1) relação e poder e democracia, 2) construção do sujeito moral e, 3) o que é Filosofia. Cada eixo é desdobrado em três temas e cada um deles dividido em subtemas.

Em 2006 um novo documento é lançado, chamado de Orientações Curriculares para o Ensino Médio, mas sem força normativa de lei. O documento instrumentaliza o professor na busca por novas abordagens e metodologias na tarefa didática e pedagógica. A Filosofia encontra-se no capítulo dedicado às Ciências Humanas e suas Tecnologias, incluídas as disciplinas de História, Sociologia e Geografia. O estudo se deu a partir de diálogos e debates entre professores, equipes técnicas dos sistemas estaduais da educação e representantes da comunidade acadêmica. Segundo GALLO (2012, p.62)

recupera os valores apresentados na resolução n. 3/98 e citados nos PCN, para afirmar que não se pode atribuir à Filosofia, somente, a sua realização, uma vez que eles são relativos ao conjunto das disciplinas do Ensino Médio. Reafirmando as posições assumidas nos PCN, mas defendendo enfaticamente a necessidade de a Filosofia figurar como disciplina obrigatória na grade curricular da educação média [...].

Tal documento não visa apenas aprofundar as propostas dos PCNs, mas pode ser visto como um instrumento para apoiar a reflexão do professor no desafio do ensino/aprendizagem da Filosofia, como defesa da sua obrigatoriedade e o caráter interdisciplinar que ela pode apoiar.

O trabalho aqui proposto não visa entrar no mérito da contribuição da Filosofia para a formação de um determinado “tipo” de cidadão, mas é certo que toda educação visa formar “um” cidadão, fato que não seria diferente no nosso modelo. Porém, o que é destacado como característico da Filosofia, é sua contribuição para com a tomada de posição do indivíduo frente o mundo, podendo

emitir suas ideias, seu pensamento, com argumentos racionais.

GALLO (2012, p.62) conclui a partir da análise desse documento que

Chegamos assim a uma formulação bem mais estrita da articulação da Filosofia com o exercício da cidadania. É através da capacidade de análise, de crítica e de reconstrução racional dos argumentos, bem como do exercício dessa postura frente a textos filosóficos e não filosóficos, além do desenvolvimento da capacidade de emitir opiniões, que a Filosofia pode preparar o futuro cidadão para viver numa sociedade democrática.

A passagem por esses três documentos, criados pelo Ministério da Educação, entre 1999 e 2006, evidenciam uma preocupação em

materializar aquele princípio que a LDB apenas enunciou, de maneira um tanto enigmática. Grande esforço foi feito no sentido de não apenas dar-lhe inteligibilidade, mas de mostrar o que fazer e como fazer para garantir esse vínculo. A racionalidade dos documentos produzidos ao longo dos últimos anos permite delinear o tipo de ensino de Filosofia que foi aprovado para ser efetivado no currículo de todas as escolas médias brasileiras e a que interesses sociais e políticos ele serve. (GALLO, 2012, p. 62)

De maneira geral, representa que após uma longa luta pela reinserção da disciplina de Filosofia no Ensino Médio, o que se tentou foi absorver essa demanda e que após a sua obrigatoriedade, vezes contraditória de forma interdisciplinar e depois de maneira efetiva como disciplina do currículo, os documentos federais que orientam a sua realização buscam estar em sintonia, ressaltando sempre a formação do cidadão.

No próximo item, analisaremos especificamente as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, que orientam o ensino da Filosofia.

## **2.2 Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná**

No Estado do Paraná, além das orientações contidas nos documentos acima citados, foram produzidas as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, no ano de 2008, para cada disciplina. Esse documento é fruto de discussões que ocorreram entre 2004 e 2008, com professores da Rede Estadual de Ensino. As discussões foram realizadas nas semanas pedagógicas de cada colégio,



sistematizadas e enviadas à Secretaria Estadual de Educação (SEED), para análise.

Ao longo dos anos de 2007 e 2008 a equipe pedagógica do Departamento de Educação Básica (DEB) percorreu os 32 Núcleos Regionais de Educação realizando o evento chamado DEB Itinerante que ofereceu, para todos os professores da Rede Estadual de Ensino, dezesseis horas de formação continuada. Em grupos, organizados por disciplina, esses professores puderam, mais uma vez, discutir tanto os fundamentos teóricos das DCE quanto os aspectos metodológicos de sua implementação em sala de aula. (PARANÁ, 2008, p. 8)

Nestes mesmos anos as Diretrizes passaram pela análise de especialistas nas diversas disciplinas e também em história da educação, que faziam parte de universidades brasileiras diferentes. O projeto foi construído de forma coletiva com a pretensão de ser um documento orientador para os professores na construção dos seus planos de aula, para que os conteúdos trabalhados sejam pertinentes com a realidade dos alunos paranaenses, além de buscar justificar e localizar cada conteúdo estruturante e indicar possíveis recortes a partir dos problemas filosóficos com os quais os estudantes podem se deparar (PARANÁ, 2008).

As DCEs tem sido referência nacional pela sua iniciativa em construir um currículo com o coletivo dos professores. Sua efetivação marca deste modo uma gestão de governo, sendo um instrumento por meio do qual se dissemina não só uma concepção de sociedade, mas, também, uma concepção de política com suas escolhas e estratégias traçadas. Como também, marca uma concepção pedagógica com suas escolhas teóricas, metodológicas e avaliativas.

As DCE's aparecem nos discursos da gestão de governo de 2003-2010 de Roberto Requião, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), como uma política diferenciada, fundamentada na pedagogia histórico-crítica para compreender a realidade da sociedade e também transformá-la. Com o discurso de superar as desigualdades sociais através do acesso ao conhecimento e da qualidade da escola pública. Esse posicionamento era contrário à gestão anterior que era de cunho neoliberal, que precarizou a educação pública paranaense e se assemelha ao atual cenário político paranaense, que relacionado a educação os



rumos parecem ser de retrocesso. Além das diretrizes, foi criado o livro didático público paranaense, elaborado por professores da rede pública do Paraná e investimentos em tecnologias para serem utilizadas na educação.

Essa proposta curricular propõe uma reinterpretação em relação ao Currículo Básico, que foi adotado no Paraná a partir de 1990, e uma mudança em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). As DCEs adotam o currículo disciplinar como forma de organização do conhecimento científico historicamente produzido. Essa nova reorientação pretende superar o esvaziamento curricular dos conteúdos disciplinares, promovido pelos PCNs e adotadas no Paraná até 2002, os quais eram desenvolvidos através de projetos, como temas transversais e formação de professores voltados para programas motivacionais e de sensibilização.

Segundo a SEED (2008) no Brasil colocou-se em prática uma matriz curricular fundamentada na subjetividade e experiência vivida pelos alunos, prática que esteve presente nos ideais pedagógicos da Escola Nova e no projeto neoliberal difundido através dos PCNs. A proposta da DCE do Paraná está fundamentada nas teorias críticas e com organização disciplinar.

Não se trata de uma ideia nova, já que, num passado não muito distante, fortes discussões pedagógicas se concretizaram num documento curricular que se tornou bastante conhecido, denominado Currículo Básico. [...] Estas Diretrizes Curriculares, por sua vez, se apresentam como frutos daquela matriz curricular, porém, duas décadas se passaram e o documento atual tem as marcas de outra metodologia de construção, por meio da qual a discussão contou com a participação maciça dos professores da rede. Buscou-se manter o vínculo com o campo das teorias críticas da educação e com as metodologias que priorizem diferentes formas de ensinar, de aprender e de avaliar (SEED, 2008, p. 19).

No caso da disciplina de Filosofia, especificamente, o documento pode ser tido como de avanço para a sua organização, pois anteriormente, o ensino de Filosofia necessitava de uma organização clara e objetiva de conteúdo, metodologia e processo avaliativo. De certa forma a DCE de Filosofia consegue superar esses problemas. O documento divide-se em fundamentos teórico-metodológicos, conteúdos estruturantes, encaminhamentos metodológicos e a

avaliação.

Na fundamentação teórica demonstra-se como a disciplina de Filosofia pode contribuir para a educação, principalmente pelo caráter de transitar facilmente com as demais disciplinas do currículo. Também deixa claro que a opção do documento é por uma pedagogia do conceito: “O ensino de Filosofia é um espaço para análise e criação de conceitos, que une a Filosofia e o filosofar como atividades indissociáveis que dão vida ao ensino dessa disciplina com o exercício da leitura e da escrita” (PARANÁ, 2008, p. 18) Essa escolha é baseada na produção dos filósofos Deleuze e Guattari<sup>11</sup>, para quem a Filosofia é produção de conceitos, e o documento paranaense aponta para que nas aulas de Filosofia os alunos criem conceitos.

Os conceitos seriam construídos por meio de conteúdos estruturantes, elaborados por temas dentro do campo filosófico o qual norteiam a ação de trabalho do professor. São eles: Mito e Filosofia, Teoria do Conhecimento, Ética, Filosofia Política, Estética e Filosofia da Ciência. Há autonomia por parte do professor para elencar o que se deve trabalhar dentro de cada tema, havendo uma proposta do documento de trabalhar dois conteúdos estruturantes a cada ano do Ensino Médio.

Na parte do documento sobre os encaminhamentos metodológicos, adota-se quatro momentos para o procedimento, assim listados: a mobilização, que consiste em chamar a atenção para o que vai ser investigado, como por exemplo a partir de uma música, uma imagem, o recorte de um filme e até mesmo do conteúdo especificamente filosófico, como o texto; A problematização, que consiste em levantar questões sobre o conteúdo, analisar o problema, como por exemplo: o que é política? O que é felicidade? Há uma essência humana? Somos livres?; A investigação, que consiste na reflexão sobre o problema proposto, utilizando o pensamento filosófico produzido historicamente, mas também havendo a preocupação de relacionar o problema com a atualidade e; Por fim, a criação de conceitos, quando o aluno após o estudo do que foi proposto é

---

<sup>11</sup>Gilles Deleuze nasceu em 1925 e morreu em 1995. É considerado um dos maiores filósofos do século passado, tendo estudado filosofia na Universidade de Sorbonne, Paris, entre 1944 a 1948. Foi professor, primeiro em liceus (até 1957) e depois em universidades como Lyon, Paris VIII e Vincennes.

Félix Guattari nasceu em 1930 e morreu em 1992. Filósofo e militante revolucionário francês, cursou Filosofia e Farmácia mas não concluiu nenhum dos cursos.

motivado a criar conceitos e construir seu discurso filosófico. E por fim, a avaliação, que tem o seu centro principalmente na atividade de criação de conceitos e na mudança de discurso que o estudo dos temas e problemas da Filosofia proporcionam ao aluno.

O item a seguir refere-se a um programa que visa contribuir para a formação docente, que se articula com a pesquisa por buscar formas de ensino da Filosofia.

### **2.3 Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência - PIBID**

Um processo que tem contribuído para a preparação de futuros professores é o PIBID, que foi criado em 2007 pelo Ministério da Educação e implementado pela CAPES (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior). É uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica, concedendo bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES), em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino na qual os projetos são desenvolvidos. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.

Entre os principais objetivos do programa, destacam-se o incentivo à formação de docentes em nível superior para a educação básica e elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica, através da sua inserção na realidade escolar, promovendo uma troca entre o professor da escola pública, o acadêmico e o professor da universidade.

A UNICENTRO (Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná), aderiu ao Programa no ano de 2010, com subprojetos em Guarapuava e Irati, na área de física, química, matemática, pedagogia, arte-educação e letras português (BECKMANN *et al*, 2014). Ao longo dos anos seguintes outras áreas da

licenciatura foram contempladas, sendo que na área de Filosofia a primeira vez que participou foi no ano de 2012, sob a coordenação do DEFIL (Departamento de Filosofia), sob a responsabilidade do professor Manuel Moreira da Silva, responsável pela coordenação do subprojeto em Filosofia, que estava alocado no Colégio Bibiana Bitencourt, acompanhado de um supervisor, que era o professor da disciplina no colégio e mais cinco alunos da graduação, ligados à Universidade.

No ano de 2014, o Programa abriu a possibilidade de dois subprojetos na cidade de Guarapuava, ainda coordenados pelo professor Manuel Moreira da Silva, mas agora alocados nos colégios estaduais Tupy Pinheiro, com um novo supervisor e outros seis alunos da graduação, e no colégio Visconde de Guarapuava, com outro supervisor e mais seis alunos de graduação, totalizando 15 envolvidos diretamente no subprojeto de Filosofia. Tive a oportunidade de participar dessa última etapa do subprojeto de Filosofia em Guarapuava, entre 2014 e 2015.

Entre as atividades desenvolvidas destacam-se o acompanhamento das aulas e a produção de materiais que possam auxiliar professores na hora de trabalhar determinados conteúdos. O desenvolvimento de materiais didáticos tentam aliar o texto clássico com novos objetos que promovam o interesse por parte dos alunos em fazer a investigação filosófica. Fora do contexto de sala de aula duas atividades têm destaque, que são as sessões de cinema e as orientações de pesquisas que envolvem os alunos do ensino médio. As sessões de cinema ocorrem uma vez por mês no cinema da Universidade, totalmente gratuito. São organizadas pelos dois subprojetos de Filosofia que funcionam no município, contando com a participação de alunos de ambos os colégios. Não é uma atividade obrigatória para os alunos do ensino médio, mesmo porque acontece no contraturno (período da tarde) e por vários motivos nem todos têm a possibilidade de participar. Porém, os que se fazem presentes participam ativamente, nas discussões e sugestões de filmes. Há produção do material escrito que sempre é entregue em toda sessão, fazendo a relação do filme com conceitos filosóficos.

A outra atividade que tem se destacado é a produção de pesquisa, em que

pibidianos, professor e alunos do ensino médio interessados em tal processo interagem. Essas pesquisas, visavam a participação de alguns trabalhos de Filosofia em eventos científicos, como a Olimpíada de Filosofia, promovido pelo próprio PIBID Filosofia do qual fazemos parte, em parceria com o NESEF (Núcleo de Ensino e Pesquisas de Filosofia), além de haver nos colégios Mostra de Trabalhos Científicos, que reúne trabalhos de todas as disciplinas, oportunizando mais um espaço de divulgação.

A partir destas atividades, acredita-se que para os acadêmicos que participam do PIBID há um grande crescimento profissional e uma oportunidade de realmente perceber se desejam tornarem-se professores, e que, se chegarem a lecionar, já tenham uma experiência na preparação de aulas, de materiais didáticos, de estratégias de ensino, muito mais amplo do que aquele proporcionado pelo estágio obrigatório. Deveria haver uma alternativa para que mais acadêmicos pudessem participar do projeto, talvez com vagas para bolsistas voluntários, que não recebem um incentivo financeiro, para que mesmo assim pudessem compartilhar do projeto e poder ter essa experiência.

Para os alunos das escolas é uma oportunidade de participar do mundo acadêmico e contribui para o seu aprendizado, principalmente quando o PIBID consegue promover atividades significativas que contribuem para a formação deles, que muitas vezes seriam impossíveis de serem realizadas apenas pelo professor.

Enquanto professor, o projeto possibilita uma reflexão sobre a prática, já que há seis futuros professores que podem espelhar-se, além disso, a oportunidade de conhecer mais sobre a própria Filosofia através dos acadêmicos, num processo recíproco de ensino-aprendizagem. É oportunidade para acadêmicos familiarizarem-se com o ambiente escolar não como alunos, mas como futuros docentes, através de estudo teórico e da prática, acompanhados de professores, podendo preparar-se melhor e oferecer um ensino mais qualificado.

No próximo capítulo serão apresentados os conceitos do Filósofo Michel Foucault que contribuem para a produção da pesquisa aqui apresentada. Esses conceitos articulam-se e possibilitam uma possibilidade ao ensino de Filosofia.

### 3. BIOPODER – EXISTÊNCIA CONDUZIDA

Antes da apresentação da estética da existência e cuidado de si, alguns outros conceitos que compõem a fundamentação a partir de Michel Foucault são necessários de serem abordados. Entre esses conceitos, destacam-se o poder e a governamentalidade.

O poder se encontra em todas as situações, abrange todas as relações que se dão dentro da sociedade, é como uma rede de pequenas relações de poder que cobrem a sociedade. O poder se estabelece em uma espécie de jogo de forças, na política, na família, no local de trabalho e não está em alguns lugares e outros não. O poder está em todos os lugares, por isso não é identificado como pertencente apenas ao Estado ou a alta classe, mas ele é microfísico, encontra-se em todas as relações sociais. Por se encontrar em todos os lugares não se pode dizer que se possui, como uma propriedade, o poder se exerce e se sofre. Se há poder há resistência, esta última é constituinte do jogo de forças.

Além disso, FOUCAULT (2005) identifica que nas sociedades ocidentais, três tipos de poder predominaram: o poder de soberania, o poder disciplinar e o biopoder.

O poder de soberania é, por exemplo, o que os filósofos Hobbes e Maquiavel analisaram em suas obras, na qual o poder estaria concentrado na mão de um soberano, um rei ou um príncipe, na qual os indivíduos eram submissos de forma voluntária. O soberano instituía as leis e determinava o modo de vida dos que compunham a sociedade naquele momento. O direito de vida e de morte é um direito que, segundo FOUCAULT (1999) traduzia a vontade do soberano de fazer morrer e deixar viver. É desse modo que a vida e a morte passam a ser fenômenos do campo do poder político. Além disso, considera que a condição do soberano se dá pela submissão dos súditos, pelo aceite de serem governados e de acatarem as decisões do soberano.

O outro poder é o disciplinar, que para ele são: “[...] os métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e que lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade”

(FOUCAULT, 1987, p. 118)

Ele surge da emergência da classe burguesa no século XVI, exercido sobre os corpos dos indivíduos. É um saber, revestido de poder, passa a promover a repressão de tudo aquilo que está fora da norma. Essa ação se amplia na medida em que o saber promove avanços tecnológicos dos instrumentos (FOUCAULT, 2005). O saber como poder forneceu técnicas para disciplinar o corpo individual, técnicas de racionalização e de economia estrita de um poder que deveria se exercer mediante todo um sistema de vigilância, de hierarquias, de inspeções, ou seja, se constitui como uma técnica disciplinar que atravessa todas as instituições. Mas não é inserido de maneira violenta e sim, de maneira sutil.

A disciplina “fabrica” indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante que, a partir de seu próprio excesso, pode-se fiar em seu superpoderio; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. Humildes modalidades, procedimentos menores, se os compararmos aos rituais majestosos da soberania ou aos grandes aparelhos do Estado. E são eles justamente que vão pouco a pouco invadir essas formas maiores, modificar-lhes os mecanismos e impor-lhes seus processos. O aparelho judiciário não escapará a essa invasão, mal secreta. 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, 1987, p. 195)

Fabricar, moldar, constituir os indivíduos como peças a serem úteis, “corpos dóceis” que possam ser moldados, através do seu confinamento em fábricas, prisões, exércitos e na própria escola, para as necessidades sociais. Aumenta sua força para a produção e diminui a força em sentido político, constituem-se de maneira obediente, controlados e produtivos. Sempre de forma sutil, a longo prazo, criando-lhes hábitos que são incorporados, como os soldados no exército e os estudantes nas escolas. Essa construção passa a ser transmitida em todos os locais, reproduzidos de maneira a se crer que são naturais, é a naturalização da vida moral.

O olhar é importante para essa técnica de poder, pois ele possibilita o controle, Foucault utiliza do exemplo do panóptico, um modelo de presídio

desenhado por Jeremy Bentham em 1785, que consiste em poder observar todos os prisioneiros sem que eles saibam se estão ou não sendo observados, o que levaria a todos a ter uma conduta disciplinar (FOUCAULT, 1987). Semelhante a isso, encontramos em muitos locais, como a escola, câmeras que estão sempre a vigiar, os radares nas estradas, a espionagem de e-mails, o controle dos gastos nas notas fiscais que inserem dados pessoais. Se há desvio do comportamento, há punição. Isso resulta na normalização das ações, fazendo com que os indivíduos ajam conforme o esperado, condicionados pelo disciplinamento.

Já sobre o biopoder, o filósofo francês afirma que é uma

série de fenômenos que me parece bastante importante, a saber, o conjunto dos mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais vai poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral de poder. Em outras palavras, como a sociedade, as sociedades ocidentais modernas, a partir do século XVIII, voltaram a levar em conta o fato biológico fundamental de que o ser humano constitui uma espécie humana. É em linhas gerais o que chamo, o que chamei, para lhe dar um nome, de biopoder. (FOUCAULT, 2008 p. 3)

Ela se dirige à multiplicidade dos homens não na medida em que eles se resumem em corpos, mas em que ela forma uma massa global (FOUCAULT, 2005). Ocorre uma política de policiamento, para evitar tudo que possa ameaçar a vida da população.

A individualização dos corpos deixa de ser o alvo do poder, agora se ocupa com os processos próprios da vida, como o metabolismo biológico, as taxas de nascimento e de óbito, por exemplo. A natureza do poder, além de disciplinar, passa a regulamentar os processos vitais, e esses processos passam a ser objetos de intervenção por meio de controle e de quantificação. O exercício do poder não é mais individualizante, mas se dá de modo massificante: uma massa que pode ser medida e calculada e passa a ser chamada de população. Ela é um novo corpo múltiplo, corpo com inúmeras cabeças que surge simultaneamente como um problema político (de poder) e científico (biológico), que será tratado como um fenômeno coletivo, processual e de efeitos aleatórios (FOUCAULT, 2005).

O biopoder não exclui o poder disciplinar, mas enquanto um age sobre o



corpo, o outro age sobre a população. A emergência do biopoder se dá a partir da afirmação da governamentalidade.

O biopoder se torna parte da prática política do governo, chamada de biopolítica, que consiste em governar a população e não mais o indivíduo, assim o biopoder é utilizado como instrumento de poder para poder governar. A essa relação de poder (biopoder) e prática política (biopolítica), Foucault designa de governamentalidade.

Foucault faz uma análise histórica das artes de governar, e principalmente sobre a ruptura que se produziu entre o final do século XVI e o início do século XVII e que marca a passagem de uma arte de governar herdada da Idade Média, para uma arte de governar cuja racionalidade tem por princípio e campo de aplicação o funcionamento do Estado, que ele chama de governamentalidade racional do Estado.

Na obra *Microfísica do Poder* (1998), Foucault se refere ao termo governamentalidade dizendo entender três coisas sobre ele: primeiro como um conjunto de instituições, pensamentos e práticas que permite exercer esta forma de poder, em que o alvo é a população, tendo por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança. Segundo, como a tendência de poder que predominou no Ocidente, chamada de governo, levando à criação de aparelhos específicos de governo e de saberes. E por último, a transformação do Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou Estado administrativo e foi governamentalizado.

Segundo REVEL (2005), a governamentalidade é o encontro entre as técnicas de dominação sobre os outros e as técnicas de si, porque

A governamentalidade moderna coloca pela primeira vez o problema da "população", isto é, não a soma dos sujeitos de um território, o conjunto de sujeitos de direito ou a categoria geral da 'espécie humana', mas o objeto construído pela gestão política global da vida dos indivíduos (biopolítica). Essa biopolítica implica, entretanto, não somente uma gestão da população, mas um controle das estratégias que os indivíduos, na sua liberdade, podem ter em relação a eles mesmos e uns em relação aos outros. As tecnologias governamentais concernem, portanto, também ao governo da educação e da transformação dos indivíduos, àquele das relações familiares e àquele das

instituições. (REVEL, 2005, p. 55).

O termo se concretiza numa relação de poder, que tem a ver com condução dos comportamentos dos indivíduos enquanto população, através de técnicas para esse fim, através de conhecimentos sobre a economia política e a segurança. A população é controlada, não lhe é permitido agir livremente sobre si e sobre os outros. Segundo DANNER (2013, p. 117-118)

de acordo com Foucault, o Estado moderno congrega técnicas do poder pastoral e da doutrina da razão de Estado, ou seja, ele é entendido em sua dinâmica ao mesmo tempo *individualizante* e *totalizante*. Foucault argumenta que a racionalização dos fenômenos individuais e coletivos constitui o centro de reflexão da racionalidade liberal, particularmente em um momento de consolidação e de desenvolvimento do capitalismo industrial. Durante os anos de 1978-1979, no curso *Nascimento da Biopolítica*, Foucault se dedicou a estudar as formas liberais e neoliberais de governamentalidade. Logo no início do curso, Foucault deixa claro “que a análise da biopolítica só poderá ser feita quando se compreender o regime geral dessa razão governamental de que lhes falo [...] que é o liberalismo<sup>12</sup>.”

O liberalismo é uma racionalidade política e por isso, é uma prática refletida de governo como esforço permanente de autolimitação da prática governamental, em que a racionalidade econômica extrapola a economia e abrange a política e tantas outras esferas da vida humana, como a família e a educação. Assim, essa amplitude que a racionalidade econômica atinge, caracteriza o liberalismo (e o neoliberalismo, podemos acrescentar) como uma prática que se inscreve no que Foucault chamou de biopolítica (biopoder), gestando permanentemente os problemas sociais.

No mundo contemporâneo, o mercado dita aos indivíduos a verdade, seja para conquistar um determinado tipo de corpo ou o corpo perfeito, seja para conquistar a felicidade. E a escola, como instrumento da governamentalização, reproduz os ditames do mercado, estimulando uma competição que pode ser vista como essencial para a autorrealização do indivíduo, mas que na verdade corresponde a uma condução da conduta do indivíduo para atender à manutenção deste modelo de sociedade racionalizado. E ocorre a extensão da

---

12 Itálicos do original.

racionalidade econômica para todos os outros âmbitos da vida. As instituições colaboram para o controle e a normalização, além da normatização da vida de cada um para o trabalho.

Na sociedade neoliberal, é preciso valorizar o capital que seu trabalho comporta, produzindo renda na dinâmica econômica de uma empresa. Esse capital é segundo o filósofo francês, “o conjunto de todos os fatores físicos e psicológicos que tornam uma pessoa capaz de ganhar este ou aquele salário” (FOUCAULT, 2008, p. 308) e o salário nada mais é que o produto deste capital. O indivíduo se torna máquina que produz renda, isso porque seu capital não é vendido casualmente no mercado de trabalho, mas seu salário varia com o envelhecimento. O trabalho aparece como capital e renda, ou seja, o trabalhador adquire uma competência que será o fruto de sua renda.

Essa competência que é o capital que o trabalhador possui será chamado de capital humano (FOUCAULT, 2008). O sistema neoliberal então visa formar um capital humano que atenda as suas necessidades.

[...] um capital humano no curso da vida dos indivíduos, que se colocam todos os problemas e que novos tipos de análise são apresentados pelos neoliberais. Formar capital humano, formar portanto essas espécies de competência-máquina que vão produzir renda, ou melhor, que vão ser remuneradas por renda, quer dizer o quê? Quer dizer, é claro, fazer o que se chama de investimentos educacionais (FOUCAULT, 2008, p. 315).

A necessidade da escola está na produção de capital humano que atenda o mercado de trabalho, como foi possível perceber em algumas mudanças da educação no primeiro capítulo. Investimentos em higiene pública e proteção a saúde colaboram para esse cuidado com o indivíduo e toda a população, conservando e utilizando-o pelo maior tempo possível. A educação, nesta governamentalidade neoliberal, passa a ser valorizada e investida pelo indivíduo, por empresas e pelo Estado, com vista a melhorar este capital humano. VEIGANETO (2000) afirma que a escolarização de massas é fator muito importante para a lógica neoliberal, algo imprescindível.

Dessa forma, o indivíduo é produzido mas possui uma validade definida, algo que se pode compreender pela metáfora do mercado, ou seja, o indivíduo é

desde o seu nascimento formatado, produzido até se tornar produto para ser adquirido no mercado de trabalho, como um enlatado. Quando o sistema necessita desse produto, vai até o mercado, escolhe e o leva para o local de trabalho, esgota sua contribuição e o descarta, retornando para o mercado de trabalho e selecionando novos produtos que venham a atender suas necessidades, num processo de utilidade para o capital, mas que esse mesmo indivíduo que tem sua força sugada pelo sistema recebe um salário, no qual ele se realiza consumindo e muitas vezes contribuindo para o fornecimento de novos produtos para o mercado de trabalho.

Essa ação sobre a população tem como objetivo estimular e garantir que haja capital humano, em um exercício de governamentalidade, em que ao mesmo tempo em que incentiva o aperfeiçoamento do capital humano através de investimentos educacionais e pesquisas científicas, também busca assegurar que não sofra danos. O indivíduo é condicionado a uma situação delegada pelos interesses econômicos, em que seduzido pelos seus estímulos o indivíduo direciona sua vida para escolhas e desejos que ele não fez, já foram estabelecidos por outros, determinadas. A busca pelo melhoramento do capital humano faz com que o pensar, sentir e agir de cada indivíduo seja direcionado para a construção de competências e habilidades, tornando-o um sujeito competitivo e fazendo com que as relações sejam baseadas na concorrência. O modo de vida adotado por cada um é uma mera reprodução da ação da governamentalidade, que direciona o pensamento e as ações para a reprodução de uma sociedade determinada pelo capital. Essa operação é evidente no espaço escolar, controlando e exercendo um poder característico da biopolítica, que aliado aos estímulos que recebemos dos meios de comunicação com suas propagandas, caímos num círculo vicioso que buscamos o modo de vida estabelecido desde a infância, buscando a especialização para o alcance de condições monetárias que possibilitem o consumo excessivo de bens que acreditamos serem necessários para nossa existência, que nunca cessam de serem criados, contribuindo para a permanência dessa atividade neoliberal.

Nesse processo, os indivíduos são reduzidos a consumidores, estimulados ao consumo excessivo, do qual são levados a acreditar como o melhor modo de

vida, da qual toda sua existência depende da aquisição de novos produtos, a partir de necessidades criadas pelo mercado e estimuladas pela publicidade.

É com relação a essa realidade que a estética da existência e o cuidado de si se contrapõem, pois almejam justamente o contrário dessas imposições externas que o sujeito sofre. Como sugere o título desta parte, através do biopoder na atualidade não conduzimos nossa existência, ela é conduzida e o indivíduo não toma as rédeas da sua existência. O que se segue está na luta por resistir a essa situação.

### **3.1 Estética da existência e cuidado de si – conduzindo a existência**

Segundo FOUCAULT, em *História da Sexualidade II* (1998) a palavra grega *technè* pode se referir à técnica do artesão e à obra do artista, o seu produto, uma obra de arte. Para os gregos, pensar em uma *technè tou biou*, uma técnica ou arte da vida era algo presente. Havia alguns procedimentos, receitas, técnicas e conselhos, que objetivavam contribuir para transformar a vida de cada um na sua obra de arte, mas não como algo imposto, determinado pela cultura e sim como uma escolha que cada um poderia fazer, verificando na ação do outro um exemplo de modo de vida, mas que não determinava a sua existência.

O cuidado de si assume a forma de uma atividade que o indivíduo realiza sobre si mesmo, que procura se elaborar, se transformar e atingir um determinado modo de ser e de agir. Uma arte da vida, que o filósofo francês utiliza em seus escritos para se referir a esta estilização da existência de cada indivíduo. Assim, cultura de si vincula-se à formação do caráter moral dos indivíduos, das suas condutas. E na cultura grega e romana, estudadas pelo filósofo francês, a formação do caráter moral dos indivíduos se dá a partir de um trabalho que o indivíduo realiza sobre si mesmo, formando-se e transformando-se. Para que isso ocorra, são estabelecidas práticas que visam combater qualquer dominação que o indivíduo possa estar submetido.

Dessa forma, a prática do cuidado de si pode levar a uma estilização da vida e ao cuidar de si se atinge um determinado modo de agir no mundo e também de existir, que necessariamente é benéfico ao outro, pois ao mesmo

tempo que se satisfaz consigo mesmo, que exerce o domínio sobre si, através do exame e da reflexão, de um conhecimento de si, pensa também no outro, não exercendo uma determinação sobre o outro, mas permitindo que o outro também se constitua livre e autonomamente.

Segundo o filósofo francês, na Antiguidade a vontade de ser um sujeito moral, a busca de uma técnica da existência eram um esforço para afirmar sua liberdade e para dar à sua própria vida uma certa forma, na qual fosse possível se reconhecer e ser reconhecido pelos demais, visto como um exemplo. (FOUCAULT, 2006a)

Assim, a estética da existência se caracteriza por ser uma prática refletida da liberdade, em que o indivíduo elabora sua existência, conduzindo-se pelos seus hábitos, suas atitudes frente aos acontecimentos da vida, sendo visível aos outros. Aquele que age bem, conduz sua vida de maneira a ser admirada, como afirmamos acima, se torna um exemplo para os demais. Para isso é necessário um trabalho de si sobre si mesmo, em um conjunto de práticas de si, práticas pelas quais os indivíduos são chamados a constituir-se como sujeitos. (FOUCAULT, 1998).

É para Foucault, portanto, a estética da existência onde o indivíduo deve transformar-se a si mesmo a partir de princípios morais, mas que não está dado em lugar algum, praticando a sua liberdade nessa constituição do seu ser. Transforma-se e se constitui em um sujeito moral, agindo sobre si mesmo, com uma habilidade técnica que conduz a sua própria existência.

Nesta perspectiva, a ética, em Foucault, aparece como o modo como o indivíduo se constitui como sujeito de seus próprios atos, em que a ética se dá a partir de uma relação de si para consigo, na constituição de um indivíduo racional, autônomo e livre e que é responsável seus próprios atos. A ética, numa perspectiva foucaultiana, faz parte da moral, ao lado do comportamento de cada um e dos códigos que indicam o que é correto fazer e pensar. A ética é o modo como o indivíduo se constitui a si mesmo, age sobre ele, como sujeito moral de suas próprias ações ou a ética como relação de si para consigo (VEIGA-NETO, 2003).

Sendo a ética a maneira pela qual o ser humano age sobre si mesmo,

procurando constituir-se, torna-se a prática refletida da liberdade, que possibilita através do seu exercício, a autonomia do seu ser, não sujeitando-se as interferências externas, não deixando-se dominar, mas sendo o artista da sua existência.

Já que, para os gregos, liberdade significa não-escavidão – o que é, de qualquer forma, uma definição de liberdade bastante diferente da nossa - considero que o problema já é inteiramente político. Ele é político uma vez que a não-escavidão em relação aos outros é uma condição: um escravo não tem ética. A liberdade é, portanto, em si mesma política. Além disso, ela também tem um modelo político, uma vez que ser livre significa não ser escravo de si mesmo nem dos seus apetites, o que implica estabelecer consigo mesmo uma certa relação de domínio, de controle, chamada de *archê* – poder, comando. (FOUCAULT, 2006a, p. 270)

Dessa maneira, em Foucault, a liberdade é essencialmente política, se constitui como uma forma de poder que o indivíduo exerce sobre si próprio e na relação sobre os outros. A liberdade está ligada a governamentalidade, isto é, do governo de si e do governo dos outros. No diálogo *Alcibíades*, de Platão, isso fica claro, pois era preciso que se ocupasse consigo mesmo para depois governar os outros e a cidade e na sociedade greco-romana, a estética da existência estava centrada no esforço de cada indivíduo em afirmar sua liberdade e de dar à vida uma determinada forma. Esta prática de liberdade do indivíduo não está fora de uma dimensão política e social, pois a constituição de uma sociedade livre só pode fundar-se sobre a capacidade dos indivíduos em constituir-se e em conduzir-se a si mesmos.

Uma das expressões mais conhecidas da Filosofia é a que Sócrates, filósofo grego, pronunciava: Conhece-te a ti mesmo. Essa expressão permeia muitas reflexões filosóficas desde a antiguidade até os nossos dias, na busca de seu significado para a contemporaneidade, buscando descobrir a si mesmo. Porém, Foucault afirma que antes do conhece-te a ti mesmo o cuidado de si já aparecia na cultura grega.

Na obra *Ditos e Escritos V* (FOUCAULT, 2006a), o filósofo francês afirma o que ele tentou fazer nos últimos anos em seus escritos. Diz ele: “Eis o que tentei reconstituir: a formação e o desenvolvimento de uma prática de si que tem como

objetivo constituir a si mesmo como o artesão da beleza de sua própria vida” (2006a, p. 244). Essa prática de si tem relação com o cuidado de si que ele tratou de estudar nos seus últimos anos, que como ele mesmo afirma, tinha por objetivo constituir a si mesmo como o artesão de sua vida, ser o artista de sua obra de arte, no caso a vida. O cuidado de si então, promove a construção da sua vida como uma obra de arte.

O que trataremos nessa parte da pesquisa é propriamente sobre o significado do cuidado de si, para, posteriormente, pensar como pode essa prática de si ser um modelo a efetivar-se no Ensino Médio nas aulas de Filosofia.

O termo grego que se refere ao cuidado de si é *epiméleia heauto*: “*Epiméleia heautou* é o cuidado de si mesmo, o fato de ocupar-se consigo, de preocupar-se consigo, etc.” (FOUCAULT, 2006b, p. 4). Na obra *Hermenêutica do sujeito*, Foucault afirma que

cuidado de si é uma espécie de agulhão que deve ser implantado na carne dos homens, cravado na sua existência, e constitui um princípio de agitação, um princípio de movimento, um princípio de permanente inquietude no curso da existência. (2006b, p. 11).

Fica evidente que Foucault pensa que o cuidado de si é algo importante para o estabelecimento da vida do indivíduo, no qual por vários momentos ele necessita voltar-se a si para redefinir-se, reorientar-se, através de uma inquietude que o move para esse retorno a si, ao longo da sua existência, não apenas em algum momento da sua vida, seja ela no início ou no final, é um princípio que perturba a existência do ser para uma tomada de atitude que pode ocasionar na transformação da sua existência. O cuidado de si circulou entre doutrinas diferentes ao longo da história, tornou-se uma atitude, um modo de se comportar, desenvolveu-se em práticas e receitas que foram ensinadas (FOUCACULT, 2005, p. 50).

Dessa forma, o cuidado de si passou por processos de ressignificação do seu conceito, sentido e significado, de acordo com o tempo e a cultura a que estava ligado. A ideia aqui, além de compreendê-lo na sua origem e primeiras modificações, é relacioná-lo ao ensino de Filosofia no Ensino Médio.

Uma interpretação apressada pode nos levar a pensar que esse voltar-se a



si é algo que se faz solitariamente, mas é justamente o contrário, não se faz solitariamente pois tem a necessidade de passar pela relação com um outro que é o mestre, como afirma o nosso autor

Não se pode cuidar de si sem passar pelo mestre, não há cuidado de si sem a presença de um mestre. Porém, o que define a posição do mestre é que ele cuida do cuidado que aquele que ele guia pode ter de si mesmo. Diferentemente do médico ou do pai de família, ele não cuida do corpo nem dos bens. Diferentemente do professor, ele não cuida de ensinar aptidões e capacidades a quem ele guia, não procura ensiná-lo a falar nem a prevalecer sobre os outros, etc. O mestre é aquele que cuida do cuidado que o sujeito tem de si mesmo e que, no amor que tem pelo seu discípulo, encontra a possibilidade de cuidar do cuidado que o discípulo tem de si próprio. Amando o rapaz de forma desinteressada, ele é assim o princípio e o modelo do cuidado que o rapaz deve ter de si enquanto sujeito. (FOUCAULT, 2006b, p. 73-74)

Assim, mesmo o princípio de cuidado de si sendo um preceito de voltar-se a si mesmo, Foucault aponta que é necessário nessa atividade, o elemento do mestre, que é aquele que conduz o indivíduo a ter o cuidado de si, pois ele é o exemplo do cuidado que se deve ter consigo mesmo. A diferença para com o médico ou o pai de família, que cuidam dos bens e do corpo, é que o cuidado que o mestre tem para com o indivíduo está no âmbito da alma, do seu interior.

A importância do outro, na prática do cuidado de si, fica evidente quando Foucault relata que, principalmente no diálogo *Alcibíades*<sup>13</sup>, de Platão<sup>14</sup>, é possível perceber três tipos de relação com o outro, seja positivo ou negativamente. São elas, a relação do exemplo, da competência e a socrática. Na relação do exemplo, o outro se torna um modelo de comportamento a ser seguido, transmitido pela tradição como heróis, grandes indivíduos que se conhece através das narrativas, ou dos ancestrais da comunidade, anciãos. Mais próximo, nessa relação de exemplo, se encontram os enamorados, que ao redor do jovem propõem um modelo de comportamento. Uma segunda relação, a de

---

13 Alcibíades é o título de duas obras do filósofo grego antigo Platão, Alcibíades (Primeiro) trata da doutrina socrática do auto-conhecimento e Alcibíades (Segundo) trata do conhecimento (JOHNSTON, 2008).

14 Platão nasceu em 427 a.C., perto de Atenas. Foi discípulo de Sócrates e um dos principais filósofos da antiguidade, fundou a Academia em Atenas, onde ensinava-se Filosofia, Matemática, Astronomia, Ciências Físicas e Retóricas. Escreveu diversos livros em forma de diálogo. Seu discípulo mais famoso é Aristóteles, que começou a estudar na Academia em 367 a. C (JOHNSTON, 2008).

competência, se dá através da transmissão de princípios, aptidões, habilidades. Por terceiro, a do tipo socrática, exercida através do diálogo que possibilita a descoberta, a busca pelo conhecimento, de maneira que percebe por si, com o auxílio do outro, a sua ignorância. É o que se conhece por método socrático, a ironia e a maiêutica, proporcionam a busca pelo conhecimento (FOUCAULT, 2006b).

Principalmente a partir de Platão, há uma ideia pertinente do vínculo entre o cuidado de si e o cuidado com o outro. O primeiro ponto é o da finalidade, pois ao cuidar de si, exercendo como sujeito político, podendo então governar, acaba por buscar o bem da cidade e conseqüentemente o seu próprio bem, já que também pertence à cidade. Dessa maneira, o cuidado de si vincula-se ao cuidado do outro, de maneira recíproca, pois há um vínculo de finalidade entre ocupar-se consigo e ocupar-se com os outros.

Para Foucault o ser humano não está dado, pronto, acabado. Pelo contrário, o sujeito se constrói a todo instante, tem a possibilidade de criar-se a todo momento e nesse âmbito a educação pode ter um papel importante, aliado com a ideia de cuidado de si, a qual o autor francês de certa forma resgata para contribuir com a modernidade, na constituição do indivíduo como um ser autônomo, resistente às formas de sujeição, como de que o sujeito não está pronto e acabado, mas que pode inventar-se. Na liberdade da prática de si o indivíduo constitui-se como sujeito ético, capaz de orientar suas ações e responsabilizar-se por elas.

A educação autônoma, em que educadores que realizam o cuidado de si, que são autores de sua própria vida se tornam mediadores na formulação do outro por ele mesmo, tendo um papel importante que é cuidar do cuidado que o educando tem de si mesmo. Essa ação se encontra expressa na obra *Alcibíades*, que pela boca de Sócrates dá início ao cuidado de si como forma do ser construir-se por si próprio ligado à Filosofia.

Porém, o termo cuidado de si não se origina com Sócrates<sup>15</sup>, muito menos

---

15 Sócrates é também um dos grandes filósofos da história da Filosofia, assim como um dos primeiros mártires dela. Deve ter nascido em 470 a. C. e morreu em 399 a. C. Era um filósofo moral e irônico, tendo como tática questionar as pessoas sobre como sabiam que estavam certas. Não escreveu nenhuma obra, e o que sabemos dele é por meio dos escritos de seus discípulos. Platão, um dos seus discípulos, o utiliza como personagem nas suas obras (JOHNSTON, 2008).

tem sua origem como um termo ou princípio filosófico, o termo teria tido na figura de Sócrates o seu difusor, e posteriormente acabaria sendo tomada como princípio por variadas doutrinas. O que Sócrates faz é tomá-lo como um princípio que passa a constituir os seus ensinamentos, levando-o para todos os diálogos que estabelece, provocando nos cidadãos atenienses o despertar para o cuidado do seu interior.

É no diálogo *Alcebiades*, já mencionado, que Sócrates indica ao jovem que antes de querer governar as coisas da cidade, deve primeiro ocupar-se de si. Uma característica desse momento do cuidado de si é que se afirma que se deve tomar o cuidado de si apenas quando se é jovem, mas como veremos adiante, na época helenística, o cuidado de si é estimulado durante toda a vida.

O personagem Alcebiades, que dialoga com Sócrates, é de família tradicional e rica, em Atenas. Já adulto, decide que quer governar a cidade. Mas Sócrates o alerta que é necessário saber cuidar de si antes de querer cuidar das coisas da cidade. Sócrates através do seu método, questiona-o sobre o justo e o injusto, a fim de que ele perceba a sua ignorância.

Sócrates – E não ficou dito, também, que Alcibiades, o belo, filho de Clínias, ignorando a natureza do justo e do injusto, mas presumindo conhecê-la, pretendia apresentar-se à assembléia para dar conselhos aos atenienses a respeito de questões de que ele nada entendia?

Alcibiades – Parece. (Platão, 2007, 113b, p. 249)

Sócrates o faz perceber que não sabe sobre o que é bom, o que é justo, honesto e útil e mesmo assim deseja governar a cidade. Sócrates está fazendo com que o seu discípulo perceba a sua ignorância, perceba que ainda não possui o que é necessário para bem governar, que é principalmente a atenção e o conhecimento sobre si mesmo. É um processo educativo, por levá-lo a perceber o seu desconhecimento.

Sócrates – É evidente, portanto, que sempre que respondes contraditoriamente, sem o queres, é por desconheceres o assunto em debate?

Alcibiades – Decerto.

Sócrates – E não reconheces que varia em tuas respostas a respeito do justo e do injusto, do belo e do feio, do ruim e do bom, do vantajoso e do desvantajoso? Não é evidente que isso só

acontece por ignorares o assunto?  
Alcibíades – De acordo. (PLATÃO, 2007, 117a, p. 255-256)

Alcibíades percebe que não possui conhecimentos sobre como governar bem a cidade, percebe-se ignorante. A tomada de consciência dessa condição é ponto de partida, para então estimulá-lo a buscar o conhecimento. “Alcibíades – Pelos deuses, Sócrates, já não sei o que falo. É bem possível que eu esteja há muito tempo nesse estado de ignorância, sem aperceber-me disso.” (PLATÃO, 2007, 127c, p. 273) Sócrates afirma que ainda há tempo, que ainda é possível sair desse estado de ignorância que se encontra, “Sócrates – É preciso ter confiança. Se aos cinqüenta anos tivesses percebido essa deficiência, difícil te seria tomar qualquer medida para remediá-la. Mas estás agora precisamente na idade em que cumpre percebê-la.” (PLATÃO, 2007, 127e, p. 273).

Percebesse nesse momento, que o cuidado de si não é estimulado em qualquer idade, pois aos cinquenta, pela fala de Sócrates, já seria tarde. Além disso, antes mesmo de cuidar dos outros, pela política, se faz necessário um trabalho sobre si mesmo, que constitui em conhecer-se e cuidar de si, para então poder governar.

Esse cuidado de si não está relacionado a um cuidado do corpo, mas sim da alma, do espírito, conhecimento, do saber. Alcibíades quando jovem despertava o interesse de outros homens pela sua beleza (o que chamamos hoje de relações homoafetivas eram comuns na época), mas eles estavam interessados em seu corpo, como questiona Sócrates “Não é certeza vir a afastar-se de ti o amante do teu corpo, quando emurchecer a flor da mocidade?” (PLATÃO, 131c, p. 280). Isso significa que aqueles que se interessavam por Alcibíades não estavam preocupados em contribuir com sua formação, com o seu conhecimento. Assim, quando deixasse de possuir beleza, por conta do avanço da idade, afastam-se e ele não teria cuidado de si. Esse cuidado é educativo, possibilita desenvolvimento do indivíduo tanto com relação a sua conduta quanto do seu conhecimento intelectual. Que posteriormente o leva a cuidar dos outros, pois possui elementos que lhe possibilitam exercer uma ação política, referindo-se ao que é melhor para si e para os outros.

O cuidado que Sócrates está promovendo em Alcibíades, pode ser

entendido como o cuidado do mestre para com o discípulo, cuidado que o discípulo deve ter consigo mesmo. Estimula a busca do conhecimento, e não a reprodução de um conhecimento que ele transmite, já determinada por ele. Sócrates utiliza-se do seu método, que consiste em questionar as verdades que o discípulo possui, para que ele as verifique, para que busque soluções ao que é problematizado.

Nesse processo, Sócrates como educador também cuida de si, pois ele é estimulado a constantemente educar-se, a questionar o que sabe, a promover em si o que incita no outro. Consequentemente, contribui para o cuidado que o Alcebiades, como educando tem para si mesmo, num movimento recíproco entre educador e educando. Esse aspecto é importante ser levado em consideração para a atualidade, pois é necessário que o educador promova anteriormente em si esse cuidado, para poder realizar com os seus educandos.

Esse processo que se percebe na obra de Platão, nos dá indícios de que para a busca do conhecimento é necessária a saída da escuridão, assim como no Mito da Caverna<sup>16</sup>, pois ao não perceber a própria ignorância não nos movemos em busca do conhecimento, e neste momento estamos refletindo sobre o próprio educador, que deve, como afirmado já, cuidar de si também. Caso isso não ocorra, corre-se o risco de se ter no espaço de aprendizagem um mero reprodutor de conhecimentos previamente estabelecidos, sem fazer a crítica daquilo que transmite, acreditando também ser o possuidor da verdade e cabendo aos educandos a reprodução daquilo que ele emite como verdade. Porém, educação não é meramente inculcar conhecimentos nos educandos, é possível que ela seja crítica, questionadora, levando a um movimento de análise o que se recebe como verdade, tanto da parte do educando quanto do educador. Nesse movimento o mestre deve cuidar de si e ser o mediador do cuidado que cada educando terá para consigo mesmo.

Há também a preocupação com um cuidado que não seja exclusivo quando se é jovem, mas em qualquer situação, por toda a vida. A prática do

---

<sup>16</sup> Mito utilizado por Platão para explicar entre outras coisas, a passagem da ignorância para o conhecimento. Conta-se que alguns indivíduos sempre estiveram acorrentados em uma caverna, e tomavam as sombras que eram projetadas na parede, como verdadeira. Um dos indivíduos consegue sair da caverna e perceber que as sombras eram projeções de coisas reais que estavam fora da caverna, percebendo então que sempre viveu na ilusão, tomando sombras como verdade.

cuidado de si é um trabalho que se realiza ao longo da vida, no caso do adolescente para o ingresso na vida adulta e cívica, para tomar-se cidadão e o adulto ocupar-se-á consigo para preparar sua velhice.

Ora, assistiremos, na seqüência, a um segundo deslocamento, deslocamento que recairá não mais na generalidade simplesmente, mas na idade. Será preciso ocupar-se consigo não quando se é jovem e porque a pedagogia em Atenas é insuficiente, mas será preciso ocupar-se consigo em qualquer situação porque toda e qualquer pedagogia é incapaz de nó-lo assegurar. Será preciso ocupar-se consigo durante toda a vida, sendo que a idade crucial, determinante, é a da maturidade. Não mais a saída da adolescência, mas o desenvolvimento da maturidade é que será a idade privilegiada para o necessário cuidado de si. Como consequência, o preparo do cuidado de si não se fará, como era no caso do adolescente, pelo ingresso na vida adulta e na vida cívica. Não mais para tomar-se cidadão, ou melhor, o chefe de que se precisa, é que o jovem vai ocupar-se consigo [mesmo]. O adulto se ocupará consigo mesmo - para preparar o quê? Sua velhice. Para preparar a completude da vida naquela idade em que a própria vida estará completa e como que suspensa, que é a velhice. O cuidado de si como preparação para a velhice se distingue muito nitidamente do cuidado de si como substituto pedagógico, como complemento pedagógico que prepara para a vida. (FOUCAULT, 2006b, p. 95)

Esse período a que faz menção da mudança, é para Foucault o do auge do cuidado de si por focar essa premissa no próprio indivíduo, não mais no cuidado da cidade ou dos outros, apesar de não desconsiderar esses outros pontos, mas focaliza no próprio indivíduo. Esse momento é o período helenístico, que faz muito mais relação da ideia de cuidado de si com a estética da existência, pois visa um cuidado de si durante toda a vida, e não principalmente com relação a um cuidado de si que almeja o cuidado dos outros através do exercício de governar. Dessa maneira, o cuidado de si necessariamente não está mais vinculado apenas a um cuidado primeiro de si para posteriormente cuidar da cidade, mas está ligado diretamente a ter o controle sobre a própria vida, a cuidar de si durante toda a vida para preparar as etapas que sucedem com a maturidade. Mesmo assim, o cuidado de si não transforma-se em uma ideia egoística, mas se caracteriza nessa época como uma construção de sua própria vida, orientada pelo preceito do cuidado de si, que reflete na existência dos demais, influenciando as outras existências.

A prática de si não mais se impõe apenas sobre o fundo de ignorância, como no caso de Alcibíades, ignorância que ignora a si mesma. A prática de si impõe-se sobre o fundo de erros, de maus hábitos, de deformação e de dependência estabelecidas e incrustadas, e que se trata de abalar. Correção-liberação, bem mais que formação-saber: é neste eixo que se desenvolverá a prática de si, o que, evidentemente, é fundamental. (FOUCAULT, 2006b, p. 115-116)

Além do aspecto da ignorância, acrescenta-se o caráter de correção e liberação que se caracteriza por um voltar-se para si que observa as ações, os hábitos e o que se pensa, para então, através da reflexão e práticas de si, observar se são as melhores maneiras de proceder, visto que muitos desses hábitos e ações são realizados baseados no que nos foi transmitido ao longo dos anos, e um cuidado de si pode ser capaz de verificar a necessidade de um rompimento com ações cristalizadas, por isso é que ganha um aspecto de correção a partir de si e liberação do que se vem fazendo e pensando, para além de apenas um aspecto que forma e procura saber apenas pelo que nos é transmitido. “Tornarmo-nos o que nunca fomos, este é, penso eu, um dos mais fundamentais elementos ou temas desta prática de si” (FOUCAULT, 2006b, p. 116). Ou seja, há um importante aspecto de subversão que a prática de si pode nos proporcionar, pois fundamenta uma mudança no que somos, abala nossas próprias estruturas e possibilita formar-se, aperfeiçoar-se.

Como já afirmado, o cuidado de si sofreu transformações ao longo da história. Nesse momento específico, o cuidado de si acaba tornando-se uma conversão a si, que é um voltar-se para si mesmo, que nas práticas para o cuidado de si busca não encontrar-se em sujeições e dependências. Assim, ao ser o autor de sua própria vida o indivíduo satisfaz-se com o que ele mesmo se tornou.

Além disso, nesse período helenístico fica muito mais evidente a preocupação com um cuidado de si para toda a vida e podemos tomar como exemplo EPICURO<sup>17</sup> (2008), que na sua Carta a Meneceu afirma que não se é

---

17 Nascido em 341 a.C, em Atenas ou em Samos, Epicuro teria acompanhado, dos catorze aos dezoito anos, os ensinamentos do acadêmico Pânfilo. E, através de Nausífanos de Teo, discípulo de Demócrito (c.460-370 a.C), teria conhecido as doutrinas desse grande atomista. Durante algum tempo ganhou a vida como professor de gramática. Em seguida deu cursos de filosofia, primeiro



tarde ou cedo demais para começar a filosofar

Que nenhum jovem adie o estudo da filosofia, e que nenhum velho se canse dela; pois nunca é demasiado cedo nem demasiado tarde para cuidar do bem-estar da alma. O homem que diz que o tempo para este estudo ainda não chegou ou já passou é como o homem que diz que é demasiado cedo ou demasiado tarde para a felicidade. Logo, tanto o jovem como o velho devem estudar filosofia, o primeiro para que à medida que envelhece possa mesmo assim manter a felicidade da juventude nas suas memórias agradáveis do passado, o último para que apesar de ser velho possa ao mesmo tempo ser jovem em virtude da sua intrepidez perante o futuro. Temos portanto de estudar o meio de assegurar a felicidade, visto que se a tivermos, temos tudo, mas se não a tivermos, fazemos tudo para a obter. (EPICURO, 2008, p. 21)

Filosofar é tido então como uma prática reflexiva que contribui para o cuidado de si, que prepara o indivíduo ao longo de sua vida, seja na infância, na maturidade e na velhice, pois como Epicuro afirma, nunca se é tarde demais para começar a filosofar. Lembrando que o cuidado de si, consequentemente contribui para o cuidado do outro, seja como um exemplar para os demais, estimulando-os a exercer o cuidado de si ou na atuação política.

Ao associar-se a uma escola filosófica, o indivíduo o fazia por vontade própria e a procura se dava por buscar a cura dos seus males, das suas paixões que o faziam sofrer. Era uma espécie de hospital da alma, comparação entre Filosofia e medicina, sendo que ao procurar a escola de Filosofia, procura porque está “doente”, necessita de um atendimento. Dessa maneira, ao procurar uma escola filosófica, não se faz para simplesmente aprender como argumentar ou discutir, mas em um primeiro momento se dirige até ela para que possa ter alguma orientação e cuidados que o mestre lhe indica, para que posteriormente ao longo das práticas de si pudesse adquirir autonomia e fosse capaz de cuidar de si. (FOUCAULT, 2006b)

O cuidado de si não era tido pelos gregos antigos como uma lei universal, a qual todos deveriam se ocupar. Mas sim, a uma escolha desse modo de vida que o indivíduo fazia para si, que necessitava de ócio, entendido como tempo

---

em Lâmpsaco, depois em Mitilene e Colofonte. Finalmente regressa a Atenas, por volta de 306 a.C, onde adquire uma pequena casa e abre uma escola de filosofia, que ficará conhecida como o Jardim de Epicuro (PESSANHA, 1985)



para reflexão e não para o descanso, como atualmente é entendido. Assim, para tomar a si mesmo é necessário tempo, o qual nem todos dispunham naquele período, o que não parece muito diferente de hoje, em que as pessoas consumidas pela sua rotina e seus afazeres, dispensam um período de reflexão para consigo, vivendo no automático conduzidos pela correnteza.

O cuidado de si, tinha por característica, estar ligado a um grupo, que muitas vezes era religioso, ou em seitas, como, por exemplo, na seita epicurista ou estoica, como eram conhecidas na época. Principalmente nas classes menos favorecidas, o cuidado de si tinha ligações com a religião, institucionalizada.

Segundo Foucault, seria o filósofo o guia que seria capaz de fazer com que o indivíduo busque a si, persuadindo o indivíduo a querer a si mesmo, exercendo a partir dessa ocupação consigo mesmo a soberania sobre si. Essa ideia de que seria o filósofo o único a possibilitar, a instigar o cuidado de si, está presente em textos dos epicuristas e dos estoicos, segundo FOUCAULT (2006b).

Além disso, estaria na ação dos filósofos a difusão da prática de si, criando modelos e propondo atividades para o fortalecimento de cultura de si, difundindo também o personagem do filósofo profissional, que com Sócrates não é bem-visto ou gera uma certa desconfiança. Mas FOUCAULT (2006b) na sua pesquisa deixa claro que os filósofos realmente tiveram esse papel difusor das práticas de si, que escreveram a maior parte dos textos que eram divulgados e serviam como manuais para exercer a prática de si.

Apesar disso, a cultura de si se torna uma prática social, que não mais será exercida apenas através dos filósofos, mas a sociedade começa a encarar necessário esse voltar-se para si, podendo-se dizer que acaba por enraizar-se, tornar-se hábito o cuidado de si. Isso ocorre entre os séculos I e II, tornando-se

um certo modo de relação entre os indivíduos, dela fazendo uma espécie de princípio de controle do indivíduo pelos outros, de formação, de desenvolvimento, de estabelecimento de uma relação do indivíduo consigo mesmo, cujo ponto de apoio, cujo elemento de mediação será encontrado em outro, outro que não é necessariamente um filósofo de profissão, muito embora seja-lhe certamente indispensável ter passado pela filosofia e ter noções filosóficas. (FOUCAULT, 2006b, p. 191)

*A parrhesía* é uma das práticas importantes dentro do cuidado de si, ela é

utilizada na relação do mestre com o discípulo, que é uma técnica de liberdade que permite ao educador utilizar determinado conhecimento verdadeiro capaz de promover mudança, melhoria no indivíduo. Ela refere-se à atitude moral e ao procedimento técnico indispensável para transmitir o discurso verdadeiro a quem dele precisa para a constituição de si mesmo, genericamente também pode ser compreendida como franqueza, abertura do coração, abertura do pensamento

*parrhesía* é um termo técnico - que permite ao mestre utilizar como convém, nas coisas verdadeiras que ele conhece, o que é útil, o que é eficaz para o trabalho de transformação de seu discípulo. A *parrhesía* é uma qualidade, ou melhor, uma técnica utilizada na relação entre médico e doente, entre mestre e discípulo: é aquela liberdade de jogo, se quisermos, que faz com que, no campo dos conhecimentos verdadeiros, possamos utilizar aquele que é pertinente para a transformação, a modificação, a melhoria do sujeito. (FOUCAULT, 2006b, p. 295)

FOUCAULT (2006b) identifica em Filodemo<sup>18</sup> o exercício de relatar o que se pensa, como pertencente ao termo *parrhesía*. O mestre provoca os alunos a falar livremente sobre diversos assuntos, isso aumenta o conhecimento um do outro e a amizade. Nos grupos epicuristas os alunos deviam reunir-se com o mestre e falar sobre o que pensam, sobre os seus erros, e nesse exercício, ao falar para os demais, era possível ver a si mesmo e isso conseqüentemente provocaria o cuidado de si, conduzindo a sua ação e o seu pensamento para a sua edificação, isso é a *parreshía*, na relação mestre e aluno.

FOUCAULT (2006b) verifica que o filósofo Sêneca<sup>19</sup> também crê ser importante o olhar para si, independente da idade que se tem. Deve-se superar as paixões, buscar a serenidade diante das adversidades, pois o pior pode

---

18Filósofo epicurista, que se instalara em Roma bem no final da República e era o conselheiro filosófico, o conselheiro privado de Lucius Pis03'. Filodemo foi muito importante, quer pelo conteúdo significativo de seus escritos, quer por ter sido um dos fundadores, um dos inspiradores do movimento epicurista do final do século I a.c. - ou logo no começo do século I [d.C.]. Foi a referência constante dos diferentes círculos epicuristas que sabemos terem existido em Nápoles, na Campânia, e igualmente em Roma. (FOUCAULT, 2006)

19 O primeiro representante do estoicismo romano, sem contar as ideias estoicas que se encontram no ecletismo de Cícero, foi Lucius Annaeus Sêneca, nascido em Córdoba (Espanha), aproximadamente quatro anos antes da era cristã. Era filho de Annaeus Sêneca (55 a.C-39 d.C.) — conhecido como Sêneca, o Velho —, que teve renome como retórico e do qual restou uma obra escrita (*Declamações*). O futuro filósofo Sêneca foi educado em Roma, onde estudou a retórica ligada à filosofia. Em pouco tempo tornou-se famoso como advogado e ascendeu politicamente, passando a ser membro do senado romano e depois nomeado questor (PESSANHA, 1985).

ocorrer e estar preparado para isto possibilitar resistir de forma mais tranquila do que no desespero daquilo que não se projetou como possível.

De Plutarco<sup>20</sup>, FOUCAULT (2006b) verifica a importância de que ele dá para olhar a nós mesmo, sendo necessário desviar o olhar do outro. É este um ensinamento que atualmente é importante, pois há um cuidado exagerado com o outro, não preocupado com o seu aperfeiçoamento, mas uma curiosidade superficial, inútil a todos nós. O cuidado que se tem consigo, necessita não se ater futilmente com o outro, para focar em si.

Quanto tempo perdemos no cuidado com os outros em vez de termos a preocupação primeira do cuidado de si? É necessário ocupar-se consigo para a contribuição do cuidado com o outro. Portanto, não olhar o que se passa com os outros, mas interessar-se antes por si. (FOUCAULT, 2006b, p. 269) Ainda fazendo referência a Plutarco, afirma que ele aconselha “não *sejas* curioso. Isto é, no lugar de ocupar-te com os defeitos dos outros, ocupa-te, antes, com os teus próprios defeitos e faltas” (2006b, p. 269).

É característica desse período helenístico o cuidado de si como preparação, não exatamente para uma profissão ou atividade, mas para suportar os males, privações, desastres, desgraças que podem atingir qualquer indivíduo durante a sua vida. Torna-se uma maneira de possuir um controle sobre os infortúnios que podem vir a acontecer. Diferentemente da ideia contida no *Alcíbiades*, em que o cuidado de si está ligado a necessidade de fugir da ignorância para poder cuidar da cidade, apenas com aspecto formador. Assume nesse período helenístico um aspecto crítico sobre a cultura, os outros e a si mesmo, permanecendo um papel de formação, mas ligado a crítica. A correção ocorre contra maus hábitos, erros, deformações e dependências dos indivíduos. Assim o indivíduo é capaz de dominar e eliminar possíveis males de quando se é jovem ou, mesmo quando já se é mais velho, podendo tornar-se aquilo que ainda não é.

Assim, um pensar sobre o que nos é imposto como verdade é necessário, para que não ocorra a simples reprodução de verdade prontas e acabadas, mas que passam pela possibilidade de serem outras, que não as que nos impõem. É

---

<sup>20</sup>Plutarco (46 - 126 d.C) foi um historiador, filósofo e prosador grego. Nasceu em Queroneia. Estudou em Atenas e viveu durante um tempo em Roma, onde foi professor (PESSANHA, 1985)

um posicionamento crítico, de reavaliação sobre o que nos é imposto por todos os lados. Isso pode se dar no diálogo do professor com os seus alunos, entre educador e educandos, na constituição de outras formas ser, pensar e agir, de transformação de cada um.

Na sequência apontaremos alguns exercícios que Foucault destaca nas suas obras e entendemos serem passíveis de contribuir com o proposto na pesquisa. São eles os procedimentos de provação, o exame de consciência, o trabalho do pensamento sobre ele mesmo e a escrita de si.

Os procedimentos de provação visam fazer com que o sujeito avance na aquisição de uma determinada virtude e que meça o ponto a que chegou. Procura através desse procedimento tornar cada um capaz de abster-se do supérfluo e poder evitá-los, capaz portanto de ser soberano sobre aquilo que é desnecessário. (FOUCAULT, 2005) Para isso o indivíduo se coloca em estado de apenas ter aquilo que é essencial dentro das suas necessidades. “Consiste em organizar em torno de si, em buscar alguma coisa, alguma situação que tenha força de tentação e passar pela prova para saber se se é capaz de resistir” (FOUCAULT, 2006b, p. 61).

Entre exemplos citados pelo autor, está o do apetite, em que o indivíduo após estar faminto, colocava-se em frente a uma mesa repleta de pratos apetitosos, contemplava-os, deixava seus serviçais se servirem e contentava-se com a comida que era destinada aos seus escravos. Entre os estóicos, tratava-se de abster-se de tudo o que o hábito, a opinião, a educação, o cuidado com a reputação, o gosto pela ostentação lhes tinha apegado, mostrando que podemos ter sempre à nossa disposição o indispensável, e que era preciso preservar-se de toda apreensão quando se pensa nas possíveis privações. O destaque dado a Sêneca é de que ele provocava pequenos estágios de pobreza fictícia a serem realizados mensalmente, fazendo a experiência de pobreza, usando roupa simples, comendo pão de má qualidade. Para Sêneca, esses estados de privação serviam para convencer-se de que mesmo o pior dos males não os privará do indispensável, e que sempre se pode suportar aquilo que se foi capaz de aguentar algumas vezes (FOUCAULT, 2005).

Através desses exemplos se consegue perceber que a preocupação era de

uma tomada de controle do indivíduo sobre as coisas e, não das coisas sobre o indivíduo. Ao passo que quando fosse privado de algo do qual não se é necessário, não estaria perturbado e encontraria a tranquilidade frente ao infortúnio.

Nos exames de consciência, o que está em jogo, segundo FOUCAULT (2005) não é descobrir culpa, mas é o procedimento de não deixar passar nada pela mente, para que possa avaliar e verificar quais devem ser suas ações para evitar um fracasso, agindo de forma racional e buscando uma ação sábia.

Permite que se faça a correção de um ato errado e a memorização do que possibilita uma boa conduta, para que posteriormente não se volte a errar. Segundo o filósofo francês, o exame de consciência era praticado pela parte da manhã e à noite. O exame que era realizado pela manhã servia para entrar em consonância com as tarefas e obrigações que seriam realizadas durante o dia e de preparar-se suficientemente para realizá-las da melhor maneira possível. O exame que devia ser realizado à noite tinha por finalidade a memorização de todo o dia transcorrido, isto é, a possibilidade de analisar tudo aquilo de correto que durante o dia havia sido realizado e também a possibilidade de rever os erros cometidos para que não viesse a repeti-los.

O exame da manhã consiste em definir, em lembrar as tarefas a serem cumpridas, os objetivos e os fins a que se propõe, bem como os meios a se empregar. O exame da noite responde [ao anterior] como balanço, balanço real da ação que tinha sido programada ou visada pela manhã. (FOUCAULT, 2006b, p. 585)

Percebe-se que o exame de consciência busca uma conduta sábia, orientado pela racionalidade, de forma livre e com autonomia.

O trabalho do pensamento sobre ele mesmo, age como uma filtragem das representações em nossa mente. Identificando o que depende de nós e o que não depende de nós. O que não depender de nós devem ser rejeitadas pelo nosso interesse. Controlar é uma forma de poder e garantia de liberdade, assim o controle em relação às representações visa aceitar na relação consigo aquilo que depende da sua escolha livre (FOUCAULT, 2005).

Dessa forma, neste trabalho do pensamento sobre ele mesmo, é

importante analisar, verificar, estar atento a tudo e aceitar somente aquilo que possa ser benéfico a si mesmo, eliminando tudo aquilo que não depende do sujeito.

A escrita de si aparece relacionada com o trabalho do pensamento sobre si mesmo. Sobre a escrita de si, FOUCAULT (2006a, p. 146) afirma

Parece que, entre todas as formas tomadas por esse treino (e que comportava abstinências, memorizações, exames de consciência, meditações, silêncio e escuta do outro), a escrita - o fato de escrever para si e para outro - tenha desempenhado um papel considerável por muito tempo. Em todo caso, os textos da época imperial que se relacionam com as práticas de si constituem boa parte da escrita.

A escrita poderia ser exercitada de maneira individual, como uma espécie de diário em que o indivíduo registrava acontecimentos, proporcionando ao escrever e reler o relato dos acontecimentos que houvesse a reflexão sobre os mesmos. Também poderia registrar pensamentos e fragmentos de outros textos, que posteriormente seriam utilizados para melhor sistematização em outro texto, além de haver a possibilidade da escrita ser exercitada para o envio de correspondências. Ao enviar uma carta o indivíduo exercitaria sua reflexão e poderia ser correspondido, criando um diálogo através do processo de escrita.

Nota-se que a escrita de si promovia momentos de reflexão individual sobre si mesmo e momentos de compartilhamento da sua escrita, promovendo contribuições para outros indivíduos e também aprimorando-se a partir do diálogo que se estabelecia na correspondência.

Essas práticas constituem uma conversão a si, que não deixa de lado as outras atividades que o indivíduo executa, mas que o seu principal fim está em si mesmo, na sua relação consigo mesmo. A finalidade delas consistia na formação de indivíduos conscientes, racionais, livres e autônomos, capazes de deliberar, de fazer escolhas, de abster-se daquilo que fosse supérfluo e indispensável, tornar-se soberano sobre si mesmo. “Uma trajetória graças à qual, escapando de todas as dependências e sujeições externas, acaba-se por voltar-se a si mesmo, como um porto abrigado das tempestades ou como uma cidadela protegida de suas muralhas” (FOUCAULT, 2005, p. 69) Criando barreiras que lhe protegem das sujeições que possam tentar afetá-lo.

Estaria nessas práticas a constituição de um processo pedagógico, no qual o indivíduo realiza um exame sobre si mesmo, sua vida, sua rotina, as suas relações, o mundo em que vive, e lhe possibilita uma soberania sobre si mesmo, livrando das sujeições externas e também das internas, como os seus desejos. Satisfazendo-se consigo mesmo, possuindo-se.

A experiência de si, enquanto ética do domínio, é uma espécie de prazer que se tem consigo, porque é no momento em que alguém conseguiu atingir o domínio completo sobre si próprio, isto é, o acesso a si próprio, que este se constitui e vê-se a si mesmo como um objeto de prazer. De forma que este é um prazer que independe de qualquer coisa externa a nós; com efeito, é um prazer que brota de nós e para nós mesmos. E, no momento em que se chega a uma relação completa de domínio em relação a si próprio, é que o sujeito não só aceita-se como é e limita-se a isso, mas também mantém para consigo uma relação de prazer e de felicidade. Colocando-se como uma prática social, como um ponto fundamental da cultura greco-latina, o “cuidado de si”, sendo uma possibilidade acessível a todos, colocava-se como o ponto central do auto-conhecimento e do desenvolvimento de cada indivíduo, na medida em que um trabalho de si sobre si era a condição necessária para o aperfeiçoamento moral e para a construção da própria vida de cada um (FOUCAULT, 2005).

Dessa maneira, o cuidado de si contribui para uma estética da existência, que consiste em um processo no qual o indivíduo transforma-se, elabora-se, através de momentos de reflexão sobre seu ser e sua condição, em que procura se elaborar, se transformar e atingir um determinado modo de ser e de agir, que é a tomada da existência como uma obra de arte, uma estética da existência, de um trabalho que o indivíduo realiza sobre si mesmo. Nesse empreendimento através do cuidado de si, observa-se que o indivíduo produz-se a si mesmo na relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo que o cerca.

O cuidado de si é para Foucault o princípio pelo qual se dá a formação de um sujeito preocupado consigo, com autonomia e com capacidade de decisão e de orientação da própria conduta. Dessa forma, a cultura de si toma a forma de um exercício em que o indivíduo se volta sobre si mesmo, como prática da sua liberdade que estará vinculada a um processo político. Isso porque o indivíduo

através de exercícios é capaz de adquirir sua autonomia, em relação a si mesmo e aos outros, exercendo um domínio sobre si e capaz de orientar os outros, para que também constituam a si mesmos.

Essas práticas têm como finalidade a formação de um indivíduo racional, autônomo e livre, isto é, de um indivíduo que se constitua enquanto sujeito dos seus próprios atos. Tomar as rédeas de sua existência é o fim dessas práticas. No próximo capítulo faz-se uma análise do ensino de Filosofia e a articulação do que foi exposto neste capítulo.



#### 4. ENSINO DE FILOSOFIA COM A EXPERIÊNCIA DE FILOSOFAR E O CUIDADO DE SI

O que se apresenta nesse capítulo é uma proposta de ensino de Filosofia no Ensino Médio que esteja comprometida com o cuidado de si, que se faça através do professor-filósofo que vai mediar o processo, aliando conhecimentos da história da Filosofia e o fazer filosófico na sala de aula, com algumas práticas de si possíveis de serem executadas com os alunos, para que eles sejam capazes de utilizá-los para o aprimoramento da sua existência, naquilo que Foucault denominou como estética da existência, não encerrando-se a atitude filosófica na sala de aula, mas que o educando possa realizá-lo durante toda a sua vida, se assim desejar, como se fazia no período helenístico, como vimos.

A disciplina de filosofia no ensino médio brasileiro consta como obrigatória nos últimos anos, como foi visto nas páginas anteriores. Algumas instituições de ensino superior tem se preocupado com a problemática do ensino de Filosofia, algo também recente, já que durante muito tempo não havia essa preocupação com o ensino de Filosofia em níveis que não fossem acadêmicos, como é o caso da inserção no evento da ANPOF<sup>21</sup>, um evento paralelo intitulado de ANPOF Ensino Médio, que teve sua primeira edição em 2012 e a segunda em 2014, com avanços na área de ensino de Filosofia, que além das apresentações de experiências em sala de aula, levantaram a possibilidade de um mestrado profissional em ensino de Filosofia que deve ocorrer nos próximos anos.

Com o retorno da Filosofia aos bancos escolares no nível médio, surgiram algumas preocupações quanto ao que ensinar, como ensinar e que encaminhamentos deve o professor nesse nível de ensino tomar. Apesar de haver alguns documentos que orientem o ensino de Filosofia no âmbito federal, como já citados, muitos Estados brasileiros também produziram alguns documentos orientadores para a disciplina, como é o caso do Estado do Paraná, através das DCE's. Positivamente, há uma certa liberdade no tratamento de conteúdos e

---

21 Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia, fundada em março de 1983, congrega todos os cursos de mestrado e doutorado em Filosofia do Brasil, credenciados pela CAPES, e tem como um de seus principais objetivos estimular, em todos os níveis, a investigação filosófica no País. Incluiu no encontro de 2012, na cidade de Curitiba, a ANPOF-Ensino Médio, para debater o ensino de Filosofia no Ensino Médio Brasileiro.

formas de se trabalhar, pois o professor tem algumas orientações sobre os principais conteúdos e pode fazer o recorte ou delimitação do conteúdo que verificar necessário. Aproveitando isso e a necessidade de fortalecer o espaço da introdução da Filosofia como disciplina, proponho tratar aqui de alguns aspectos referentes ao ensino de Filosofia, refletindo sobre um encaminhamento para que se faça Filosofia na escola, com os alunos.

Os principais documentos que tratam sobre o ensino de Filosofia no ensino médio estabelecem que à disciplina de Filosofia compete proporcionar aos educandos conteúdos básicos necessários ao exercício da cidadania. Mas, como poderia a Filosofia ser responsável por ser o suporte do exercício da cidadania, se durante sua história ela não exerceu esse papel e em vários momentos criticou regimes políticos em detrimento de outros, como no caso de Platão que defendeu um regime aristocrático ao invés da democracia? Ou nos casos de Locke e Rousseau, que fazem a crítica da sociedade aristocrática defendendo uma sociedade com regime democrático? (GALLO, 2010).

Formar o cidadão é a justificativa de toda a educação como já foi dito aqui antes, estando a Filosofia inserida neste contexto é indiscutível que ela deverá tentar contribuir para que isso ocorra. Se afirmarmos que a disciplina tem como objetivo o “pensar”, desmereceremos outras atividades e disciplinas.

Talvez o que se quer é que os alunos pensem filosoficamente, compreendendo então os problemas e temas da Filosofia, dentro dos contextos que foram pensados e capaz então de produzir também filosoficamente. Porque toda disciplina que se encontra em qualquer nível educacional, se torna legítima para que o aluno a pratique, ou seja, se a Filosofia se encontra no ensino médio, é para que os alunos filosofem, tenham a experiência do filosofar.

O objetivo final de todo professor de Filosofia deverá ser fazer de seus alunos, em alguma medida, filósofos. Em virtude disso, deverá tentar promover neles uma atitude filosófica, já que será ela que, eventualmente, dará lugar ao desejo de filosofar. Nesse marco, os textos filosóficos serão uma ferramenta central para o filosofar, mas não um fim em si mesmo. Compreender um texto é um passo no caminho da filosofia, e não o último. (CERLLETI, 2009, p. 81)

A proposta aqui apresentada concorda com a proposta do autor citado,

afirmando que não há outro motivo senão que os alunos tenham contato com a Filosofia e conheçam sobre ela, sendo impossível ter contato com toda Filosofia existente. Mesmo com os direcionamentos dados pelos documentos orientadores da disciplina, os recortes dos temas e conteúdos serão produto da ação docente, fruto de toda sua trajetória e concepções de mundo, de educação e de Filosofia, ao selecionar partes do que compõe o saber filosófico para a sala de aula.

Poderíamos estabelecer uma comparação: para que estariam inseridas arte ou educação física nas escolas? O que se quer com estas disciplinas é que os alunos se transformem em artistas e atletas? O que se defende neste trabalho não é a adoção de uma disciplina pensando na profissionalização, mas, diferente disso, o objetivo é que eles levem para a vida a possibilidade de também fazerem Filosofia, arte e praticarem algum esporte e o conhecimento do corpo e desenvolverem habilidades específicas desses campos de forma mais consciente. Já que a educação escolar está massificada e institucionalizada, e a possibilidade de conhecer sobre essas disciplinas que fazem parte do currículo, nada melhor do que também propiciar que nesse espaço se produza Filosofia. Como foi exposto na introdução, a Filosofia como a entendemos é busca pela verdade, busca pela autenticidade no pensamento que visa ir além das aparências das coisas, questionando o que são e como são as coisas, que busca fazer a crítica de nossas crenças. Crenças não no sentido religioso, mas em tudo aquilo que tomamos como verdadeiro, que na maioria das vezes se dá de maneira acrítica, ou seja, tudo aquilo que reproduzimos como verdade antes mesmo de termos feito a análise da sua veracidade, que comumente recebemos de uma autoridade (pais, professores, instituições). Forma de conhecimento que contribui para o entendimento do mundo e de si mesmo, possibilitando a construção de si e também do outro, capaz de contribuir para o movimento do indivíduo no mundo durante a sua existência. É a Filosofia como forma de vida, como constituinte das nossas ações, pois é a capacidade de fazer a análise de maneira crítica, quando adquirida, pode acompanhar nossos passos no mundo para que não tome o discurso do outro como verdadeiro sem antes passar pelo crivo da razão, encarando o presente como a possibilidade de ser algo diferente, que é construído na reflexão e ação a partir de nós mesmos. Problematizando a nós

mesmos, na busca por saber o que se fez de nós e investindo em alternativas do que podemos constituir a nós mesmos.

Dessa maneira, acredita-se que se pode fazer Filosofia no Ensino Médio, em uma proposta aliada com o cuidado de si, relacionando-a a uma atitude diante de si mesmo elaborando-se, criando-se a partir de práticas que apontaremos adiante.

Ainda sobre a atuação da Filosofia no espaço escolar, também não se pode pensar que é função da disciplina: “[...] dar ferramentas aos jovens para adaptarem-se ao mundo de hoje, mas antes mostrar diversos recursos teóricos que possam ser utilizados para pensá-lo e eventualmente transformá-lo” (CERLETTI, 2009, p. 74). Pertinente esta afirmação, porque realmente não deveria caber à Filosofia o papel de adaptar o indivíduo ao seu presente, mas que, a partir de determinados recursos teóricos, propiciando a experiência do filosofar, o indivíduo possa transformar a sua realidade e a si mesmo.

Além disso, quando se pensa que a Filosofia está institucionalizada, deve-se prestar atenção que as instituições de ensino estão sempre preparadas para transmitir os resultados consensuais das áreas de conhecimento, cabendo aos alunos sabê-los para que possam, quem sabe, utilizar em algum emprego que venham a possuir (MURCHO, 2008). Porém, a Filosofia difere das demais disciplinas por não ter um caráter de resultados consensuais, por ser especulativa e buscar a solução de problemas ainda não resolvidos, e isso pode parecer impossível para as instituições de ensino que visam apenas apresentar aos alunos esses resultados consensuais, de forma autoritária, sem que seja colocada em discussão, para reprodução posterior caso se faça necessário. Não se quer dizer com isto que a Filosofia não tem respostas para os seus problemas, pelo contrário, mas que ela não cessa de sempre buscar responder, produzindo historicamente dentro de vários contextos, outras respostas para o mesmo problema e até mesmo complementando respostas anteriormente dadas.

Porém, frente ao cabedal de respostas produzido, geralmente o ensino de Filosofia acaba tomando um caráter historicista, em que apenas é ensinado o que pensaram ao longo dos séculos alguns filósofos, suas teorias e argumentos ou então, transforma-se a disciplina em enciclopédia, em que os alunos são

apresentados a uma gama de problemas pensados e não se verifica a contradição entre os argumentos e teorias distintas (MURCHO, 2008).

Resulta desse caráter historicista ou enciclopedista que não se faz Filosofia na escola, mas apenas se estuda os argumentos dos filósofos, conceitos por eles criados, mais uma vez o que se tem não é a experiência de filosofar, pois a Filosofia é uma busca pela verdade, busca pela autenticidade no pensamento que visa ir além das aparências das coisas, questionando o que são e como são as coisas (ASPIS, 2009). E, para isso, é necessário que o professor também pratique a Filosofia, não seja apenas um transmissor de Filosofias, pois como apontado já anteriormente, partimos da noção de Filosofia como possível de ser praticada na escola, e o professor poderá fazer Filosofia com os alunos, mas já a produz na sua vida, exercendo o cuidado de si sobre ele mesmo, para então poder contribuir com os alunos para o cuidado de si que eles terão para consigo.

Mas como proceder nesse ensino: através da história da Filosofia e os principais filósofos ou apenas através de temas e problemas que circundam o pensar filosófico? Essa questão é muito importante para o que propomos aqui.

Muito papel e muita tinta foram gastos com a discussão de como deve proceder o professor ao ministrar sua aula, se através de temas da Filosofia, deixando de lado a sua história ou através da história da Filosofia, deixando em segundo plano o filosofar. Penso ser muito importante um ensino que abranja a história da Filosofia, pois não podemos desmerecer e ignorar toda a produção filosófica realizada até aqui e é possível aliar esse estudo com os temas e problemas da Filosofia. Mas, ao trabalhar com ambas as possibilidades, deve estar presente o objetivo de que seja proporcionado ao aluno experiências do filosofar, e não apenas que tenha domínio sobre algumas produções ao longo de vários séculos que a Filosofia produziu, sabendo relacionar um conceito a um autor, frases conhecidas, tempo histórico em que viveu o filósofo, tenha domínio sobre alguns temas específicos ou coisas do gênero, o que já é importante, mas que recairia apenas num “saber que” e não haveria a dimensão do “saber como” (MURCHO, 2008).

O “saber que” consiste em ter contato com a história da Filosofia, percebendo que ao longo da história humana muitos indivíduos se deram ao

trabalho de fazer investigações especulativas sobre os mais variados problemas e temas que envolvem a nossa existência, e que, em determinados contextos, as questões que se levantavam eram problemas específicos da época, ou mesmo sendo problemas que se encontravam em outros contextos, recebiam respostas diferentes de outras épocas, devido a uma série de fatores, como o tempo e o lugar, os valores, a cultura, e que não podem ser deixados de lado para que se possa ter conhecimento e saber que alguém pensou especificamente sobre algo, em determinado contexto, com determinados argumentos. Porém essa atividade, que já não é simples, não basta para que se possa afirmar que se está fazendo Filosofia, pois caracteriza um dos momentos para que se possa fazer Filosofia de maneira sólida. Nas palavras de GALLO (2002, p.197-198)

Se, ao ensinarmos filosofia, nos limitarmos a expor figuras e momentos da história da filosofia [...], estaremos contribuindo para afirmar a filosofia como peça (ou peças) de museu, como algo que se contempla, se admira, mas se vê a distância, como algo intangível para nós.

É preciso, pois, “saber como”, que consiste em discutir e argumentar por si os problemas, as teorias e os argumentos da Filosofia, dessa maneira o ensino de Filosofia se dá através do estudo da história da Filosofia e seus temas e problemas, não excluindo um desses aspectos, analisando, refletindo, pensando por si com o auxílio do que já foi produzido.

De acordo com o que viemos sustentado, fica claro que ensinar filosofia não significa somente trasladar os saberes tradicionais da filosofia pela mediação de um professor a um aluno. O filosofar – ou seja, a filosofia em ato – vai além desse plano da simples repetição. Um ensino de filosofia é filosófico na medida em que aqueles saberes são revisados no contexto de uma aula. Isto é, quando se filosofa a partir deles ou com eles e não quando somente se os repete (histórica ou filologicamente). (CERLETTI, 2009, p. 33-34)

Esclarecemos que por ser o cuidado de si uma atitude que o indivíduo tem sobre si mesmo, essa atitude torna-se relevante por se constituir em uma ação que se exerce, que se desenvolve e para isso ocorrer não basta ter o conhecimento sobre o cuidado de si, sua história e suas práticas. Dessa maneira, o cuidado de si se torna também o fazer filosófico, uma atitude filosófica que está

em sintonia com um ensino de Filosofia que abrange conhecimentos sobre o que filosoficamente se produziu ao longo da história humana, podendo fundamentar e contribuir para uma ação que se dá pelo indivíduo, na construção da sua existência mas que não é meramente reprodutiva, de maneira acrítica, pelo contrário, é submetida à razão e através das práticas que proporemos podem contribuir para a estilização da vida.

Há que se aproveitar nesse espaço escolar e da etapa da vida que esses adolescentes se encontram, pois é nesse momento que eles promovem tentativas de possuir sua autonomia, de avaliar os valores que lhes foram transmitidos, a conduta que lhes é esperada devido a toda forma de assujeitamento que lhes é imposta por todos os lados, desde a família, escola, grupo de amigos, publicidade, meios de comunicação, enfim, toda a sociedade. É necessário prestar atenção no que os alunos estão manifestando nesse momento, para que se aproveite no ato de filosofar.

mais do que isso, muitos adolescentes trazem para a sala de aula suas “pequenas loucuras” (a expressão é de Winnicott, em *Natureza Humana*), suas pequenas filosofias e especulações, seus pequenos sistemas de ideias; se o professor apenas acha graça nisso, perde a freguesia antes de abrir o negócio. Afinal, o que sabemos sobre esse lugar onde estão nossos alunos quando brincam com esses e outros conceitos? (ROCHA, 2008, p.65)

Essa “brincadeira”, que muitas vezes causa transtornos nas relações familiares e escolares, tem um caráter de subversão, de contestação do que lhe foi imposto, do que já está programado. Assim como o adolescente, a Filosofia é também subversiva, pois ela não aceita tudo como pronto e acabado, ela necessita de análise do que está posto, antes mesmo de tomar como verdadeiro. O adolescente começa a questionar o mundo a que ele está habituado, a procurar entender como as coisas são e porque são assim, para que possa, se necessário, tentar promover a mudança. E nessa etapa se defronta com a Filosofia, que pode contribuir para que ele analise o que há no mundo, que ele promova o cuidado de si e conseqüentemente o cuidado dos outros.

Porém, o que se está se afirmando aqui não é simplesmente tratar de temas ou problemas de Filosofia, mas sim aliar características de um ensino

histórico, contemplativo do que já se fez em Filosofia e de uma prática argumentativa através dos problemas e temas que percorrem a Filosofia, sendo mais atrativo e importante neste momento, tratar de assuntos que são pertinentes no tempo presente.

Uma vez mais: Ensinar filosofia é dar um lugar ao pensamento do outro. Não tem sentido transmitir “dados” filosóficos (isto é, informação extraída da história) como se fossem peças de uma loja de antiguidades com a qual os jovens não teriam qualquer relação. Não há sentido em tentar transmiti-los sem vivificá-los no perguntar dos alunos. A lógica do antiquário filosófico, que atesoura joias para oferecê-las a alguns poucos privilegiados, emudece o filosofar e mutila sua dimensão pública. (CERLETTI, 2009, p. 87)

É importante também que aquilo a que se está problematizando e sendo utilizado como referência tenha sentido para o aprendizado do aluno e que no diálogo se possa encontrar quais as questões e reflexões pertinentes ao seu mundo. A Filosofia não é algo para privilegiados, ela não pode ser posta em um pedestal ao qual poucos conseguem se aproximar. Deve ser mostrado que ela está ao alcance de todos e “[...] em última instância, cada um escolherá se filosofa ou não, mas deve saber que pode fazê-lo, que não é um mistério insondável que apenas alguns atesouram. E, nisso, o professor tem uma tarefa fundamental em estimular a vontade.” (CERLETTI, 2009, p. 87)

Como o revolucionário comunista italiano Antonio Gramsci (1891-1937) afirmou, todos são filósofos, todos são capazes de exercer, mas que é preciso um aprimoramento do pensamento.

Deve-se destruir o preconceito, muito difundido, de que a filosofia seja algo muito difícil pelo fato de ser atividade intelectual própria de uma determinada categoria de cientistas especializados ou de filósofos profissionais e sistemáticos. Deve-se, portanto, demonstrar, preliminarmente, que todos os homens são “filósofos”, definindo os limites e as características desta “filosofia espontânea” peculiar a “todo o mundo” (GRAMSCI, 1995, p. 11)

Esse tipo de problema se agrava quando se inicia a lecionar, período em que geralmente ocorre um certo desconforto, uma preocupação em como agir e propiciar que o aluno aprenda e pratique Filosofia. É comum então recorrer a manuais, livros didáticos e tentar seguir o que eles orientam. Porém, na maioria



das vezes se percebe que estes materiais não correspondem à realidade que se está vivendo e não há “fórmula filosófica secreta”. Na verdade, os manuais e livros didáticos devem ser encarados como mais uma ferramenta, que pode ser utilizada, mas que não dão conta de suprir as necessidades educacionais e o professor deve ser superior ao manual, caso contrário, o que poderá o professor contribuir para além do que já existe? Por isso, parece correta a afirmação de ASPIS (2004, p.31), para quem:

o professor deve ser o criador de instrumentos e estratégias. A cada diferente grupo, a cada diferente ano ou escola, é necessário inventar os personagens coadjuvantes das nossas aulas. Alguns se prestam a ser repetidos, outros não. Assim o professor-filósofo é também um artesão. Ele vai confeccionar exercícios, vai selecionar textos, ele vai criar atividades e jogos.

Para ser o professor-filósofo tem que alcançar uma habilidade de artesão, para poder produzir a sua maneira de lecionar, construindo os recursos para o trabalho daquele conteúdo, que naquele momento compreende ser o melhor possível e que poderá dar conta do que pretende propor. Entende-se que se deve levar em conta a realidade que se encontra o professor, sua carga horária, seu acesso aos materiais que podem propiciar esse desenvolvimento artesanal das aulas, os condicionantes da sua formação e possibilidade de formação continuada.

Buscar conhecer cada vez mais a Filosofia e também procurar exercitar a Filosofia, além de ter sensibilidade de como conduzir as aulas, são pontos que são necessários para o desenrolar daquilo que se espera, como afirmado acima, de que os alunos possuam conhecimento filosófico e tenham experiências filosóficas. É comum sair da universidade e ter preferência por um tema e tentar reproduzi-lo no colégio, mas deve-se propor uma experiência do filosofar em áreas filosóficas distintas.

Se considerarmos o ensino de filosofia como filosófico, o professor deverá ser um filósofo que cria e recria cotidianamente um conjunto de problemas filosóficos e suas tentativas de resposta, e isso ele não fará sozinho, mas com seus alunos. (CERLETTI, 2009, p. 83)

Além disso, talvez seja no colégio a única oportunidade que alguns alunos

tenham a possibilidade de ter contato com a Filosofia, por isso<sup>22</sup>:

O significado de haver encarado perguntas do tipo por que ou para que filosofar tem grande relevância na medida em que o ensino de filosofia – salvo nos estudos superiores, e naqueles casos em que os estudantes escolheram fazer uma formação em filosofia como destino acadêmico – está dirigido majoritariamente àqueles que talvez não tenham nada mais do que um único contato institucional com ele. Um curso de filosofia no ensino médio ou nos cursos técnicos profissionalizantes se insere em um enorme quadro fragmentário de disciplinas díspares e desconectadas, colocado sob os olhos dos estudantes que o assimilam como podem. A responsabilidade do professor é conseguir que esse breve momento de contato com a filosofia seja significativo na vida escolar de um aluno. Se essas circunstâncias permitem, como viemos propondo, que os alunos cheguem a compartilhar o olhar sobre o mundo que os filósofos têm ou comecem a adquirir uma atitude filosófica, grande parte do esforço do professor filósofo estará justificado. (CERLETTI, 2009, p. 80)

Para além disso que já foi exposto, uma crítica que se pode fazer à disciplina de Filosofia, e também às demais disciplinas, é o caráter de isolamento em que elas se encontram. É possível afirmar que a Filosofia possui um potencial interdisciplinar muito grande, por transitar por temas semelhantes aos das demais disciplinas e, por isso, deveria utilizar-se desta característica para fazê-la contribuir para o fortalecimento de uma visão ampliada sobre o mundo, capaz de ir ao encontro com outras disciplinas e possibilitando uma melhor compreensão dos problemas e soluções deles.

A interdisciplinariedade<sup>23</sup> pressupõem comunicabilidade entre as áreas do saber, e a Filosofia por não se restringir a um determinado tema apenas, é capaz

---

22 A exemplo disso, pode-se observar o que ocorreu no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), principalmente na proposta da redação, levantando a discussão sobre a violência contra a mulher. É bem provável que seja apenas no espaço escolar que o aluno tenha a possibilidade de dialogar e refletir sobre esta ação da nossa sociedade, que está inserida em uma discussão ética. O não diálogo sobre este e outros temas, permite que indivíduos se expressem de forma a desconhecer sobre cultura, direitos humanos, ética e moral, além reproduzir o que receberam como verdade, sem ao menos verificar sua validade, sem refletir sobre suas práticas.

23 A interdisciplinariedade a qual é pensada nessa pesquisa, tem por fundamento o pensamento do filósofo Hilton Japiassu, para quem a interdisciplinariedade é entendida como “um método de pesquisa e de ensino suscetível de fazer com que duas ou mais disciplinas interajam entre si, esta interação podendo ir da simples comunicação das idéias até a integração mútua dos conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização da pesquisa” (JAPIASSU & MARCONDES, 1990, p. 136). Dessa forma ela se caracteriza pela troca entre os professores ou especialistas em cada área e pela integração das disciplinas sobre um mesmo tema ou pesquisa.

de dialogar com as outras áreas, buscando em certa medida o conhecimento totalizante e não fragmentado. Dessa maneira, supera-se a mera reprodução da qual já tratamos e estimula o pensar para questões do presente, buscando soluções coerentes.

Pensando o ensino da Filosofia como fazer filosófico em sala de aula, conhecendo a história da Filosofia mas também exercitando-a, tendo o professor como um filósofo, é que se encontra uma possibilidade, uma alternativa dentro da própria Filosofia, no estudo da prática do cuidado de si que o filósofo Michel Foucault faz do pensamento filosófico grego antigo, a partir de filósofos como Sócrates, Epiteto, Epicuro, Sêneca e Marco Aurélio.

Essa prática do cuidado de si, como temos trabalhado, faz parte de uma concepção de Filosofia que se dá ao longo da existência do indivíduo, de uma Filosofia de vida que é capaz de transformar a si próprio através de práticas, capaz de promover um pensamento sobre a sua própria existência, tomando as rédeas dessa existência transformando-a em uma obra de arte, aquilo que Foucault chama de estética da existência, como já destacado anteriormente.

Desse modo, pensar um ensino de Filosofia pautado na prática do cuidado de si não é visar um ensino egoístico, em que cada um busque a si mesmo de maneira individual. Pelo contrário, como já apontado acima quando caracterizou-se o cuidado de si como uma prática coletiva, esta pressupõe um mestre, que nesse caso é o professor de Filosofia. O professor filósofo não será um transmissor de verdades esperando que o aluno reproduza em suas atividades avaliativas, mas aquele que saberá conduzir o aprendizado para que o aluno busque através da problematização do seu mundo e das suas vivências, a sua transformação.

Para isso, é necessário que o professor filósofo também seja uma espécie de artesão, que consiga construir suas aulas de acordo com a realidade que se depara, de modo a instigar os alunos a praticar a Filosofia. Não para cumprir um determinado currículo, mas deixando de ser um mero transmissor de conteúdos, exercendo junto com seus alunos o filosofar. O mestre, no estudo sobre o cuidado de si, é muito importante, pois ele conduz o discípulo nessa empreitada mas não o faz de maneira a determinar o seu caminho, pelo contrário, o encaminha para

que o próprio indivíduo, num processo de atenção a si mesmo possa caminhar por onde escolheu.

Como fazer isso?

Primeiramente a posição do professor filósofo deve se dar de maneira propícia para a efetivação do estímulo ao cuidado de si. Nessa proposta, o professor não se configura apenas como um profissional que tem o comprometimento com o repasse das verdades e conhecimento historicamente produzidos.

A partir disso, pode estimular os educandos a praticar exercícios que se vinculam ao cuidado de si, almejando que essas práticas de si possam colaborar para o aperfeiçoamento do indivíduo durante toda a sua vida, se assim o desejar. Essas práticas inserem-se nos procedimentos pedagógicos que o educador desenvolve.

Um primeiro procedimento que deve permear as aulas é a *parresia*, que é tomado neste trabalho como o franco falar. Educador e educando devem ter a possibilidade dentro da sala de aula de poder falar abertamente, de não omitir ou ocultar experiências vividas e nem saberes que possuam. Esse procedimento visa contribuir para um clima de confiança, pois o que se almeja não é uma doutrinação, um assujeitamento ou formatação de um indivíduo específico, mas encarar o momento da aula como um espaço em que se pode ser franco, se pode deixar claro o seu pensamento e ser capaz de ouvir o outro de maneira honesta. Ouvir é tão necessário quanto falar, pois é possível dentro dessa relação, juntos, construir-se. Contrariamente a essa atividade, o projeto de lei 748/2015 que foi proposta na Assembleia Legislativa do Paraná, pelo deputado e pastor Gilson de Souza (PSC) e o projeto de lei 867/2015 do deputado Federal do Distrito Federal Izalci (PSDB) que tramita no Congresso Nacional, limita sobre o que se pode falar na escola. Esses projetos estão sendo chamados de “Lei da mordça”, justamente por proibir de se tratar de assuntos políticos, éticos e religiosos no âmbito escolar. A justificativa é de que professores e autores de materiais didáticos doutrinarium ideologicamente os alunos. Se essa reflexão sobre os assuntos não são feitos na escola, qual seria o momento que o aluno teria a possibilidade da diversidade de pensamentos? Não estaria, justamente na não

problematização de ações e pensamentos políticos, éticos e religiosos, portanto na falta de diálogo, a capacidade doutrinadora de outras instituições, como a família, as religiões? Entendo que ao não possibilitar um diálogo aberto, franco e com embasamento corre-se o risco de apenas fazer a manutenção da realidade que vivemos, sendo contrária a proposta de Filosofia que abordamos nesta pesquisa, que é a de fazer a crítica daquilo que está posto.

Além disso, se houver apenas o movimento de fala do educando e não ser levado em consideração as suas ideias, pensamentos e argumentos, como afirmou ROCHA (2008), há grande possibilidade de se perder a atenção e o respeito do aluno. Dessa maneira, o falar franco, a *parrhesia* se torna algo indispensável no processo de construção do cuidado de si na sala de aula. Mas a prática educativa que o educador promove na sala de aula deve estar condizente com o seu modo de vida, pois, mesmo que se deva tomar cuidado para não doutrinar, o discurso promovido pelo educador e o seu modo de vida devem estar coerentes, pois o educando perceberá se há contradição entre o que se diz e o que se faz. A coerência faz parte da *parrhesia*, pois o falar franco se inscreve na verdade, na honestidade. Caso não ocorra coerência entre o fazer e o falar, a confiança deixa de existir.

Soma-se à *parrhesia* procedimentos de provação que devem ser estimulados. Em que consistem? Os procedimentos de provação visam fazer com que o sujeito avance na aquisição de uma determinada virtude e que meça o ponto a que chegou. Procura através desse procedimento tornar cada um capaz de abster-se do supérfluo e poder evitá-los, capaz portanto de ser soberano sobre aquilo que é desnecessário (FOUCAULT, 2005). Para isso o indivíduo se coloca em estado de supressão das necessidades básicas, ou até mesmo de não prover suas necessidades básicas, como a alimentação por exemplo.

Esse procedimento pode ser estimulado na problematização sobre o conceito de felicidade, que na contemporaneidade está relacionado com a aquisição de bens materiais. Ao exercitar o procedimento de provação, o educando pode ser capaz de adquirir consciência sobre o que realmente necessita, não se tornando marionete da publicidade que lhe vende a ideia de que para ser feliz é necessário consumir. Estaria consciente nas suas escolhas,

podendo deixar de lado objetos dos quais não precisa, que os compraria pela não reflexão do que realmente está precisando, ou também poderia se dar conta de que o que possui já supre suas reais necessidades e a aquisição de um modelo novo estaria vinculado a outras coisas que não a necessidade, como desejo de status e questões estéticas.

O exame de consciência pode vincular-se com a escrita de si, pois os dois objetivam um exame daquilo que se passou, para avaliar o que se fez, promovendo uma reflexão sobre suas ações, de modo a perceber se errou ou acertou, percebendo qual seria a melhor atitude a se tomar. Não que se possa alterar o passado, mas a experiência se relaciona com escolhas para ações futuras, de forma mais consciente e reflexiva, preparando-se para os acontecimentos. Seu objetivo é que possa avaliar e verificar quais devem ser suas ações para evitar um fracasso, agindo de forma racional e buscando uma ação sábia, permitindo que se faça a correção de um ato errado e a memorização do que possibilita uma boa conduta, para que posteriormente não se volte a errar.

Esse exame pode se dar pela escrita de si, em que o educando é estimulado a escrever sobre suas ações, suas reflexões, em uma espécie de diário. É um momento que o indivíduo posiciona-se fora de si para se avaliar, tomando consciência da sua existência como ser atuante, avaliando-se, percebendo suas escolhas de forma livre e autônoma. A escrita de si pode conter dois momentos: primeiro um momento de pura relação consigo mesmo, de forma franca, em que o indivíduo se autoavalia, registra, mas guarda isso consigo. No outro momento, o indivíduo pode produzir uma escrita na qual vai compartilhar ao menos com o educador, mas de preferência que seja compartilhada com os seus colegas, no qual em companhia discutem o que foi produzido, não de forma a controlá-lo, mas contribuindo para o seu aperfeiçoamento e construção de si. Isso se dá na maneira socrática, em que o educador através de um diálogo, com questionamentos sobre o que foi produzido pelo educando, pode mediar essa reflexão das suas ações e pensamentos.

A escrita de si pode ser utilizada como um dos processos de avaliação, podendo conter a produção textual, poética, e um diário avaliativo chamado de “rubricas em avaliações”. Segundo Biagiotti (2005, p. 2): “Rubricas são esquemas

explícitos para classificar produtos ou comportamentos, em categorias que variam ao longo de um contínuo”. Elas podem ser feitas tanto pelo professor com relação às atividades desenvolvidas pelos alunos, como dos alunos sobre as suas próprias atividades. Para esse momento, propomos a rubrica como uma auto-avaliação, em que o educando analisa a sua produção e verifica como se deu o seu trabalho, dentro de critérios que devem ser estabelecidos anteriormente e se tornará um diálogo entre educador e educando.

A avaliação que o aluno faz de seu trabalho, não impede que a troca e o feedback aconteçam. É sabido que todo aluno tem idéia da qualidade do seu trabalho, ou seja, se ele realmente é de qualidade, ou se está aquém do que poderia ter realizado. Em situações normais o aluno não expressa a sua opinião para o professor, ficando na expectativa da confirmação, ou não, da sua própria impressão. Adotando a auto-avaliação o aluno poderia reverter esse processo e dialogar com o professor, como, por exemplo, dizendo que o seu trabalho poderia ter sido melhor se tivesse havido compreensão do que fora solicitado. Nessa ocasião, o aluno poderia pedir uma orientação ao professor, para sanar suas dificuldades. (BIAGIOTTI, 2005, p. 6)

Essa atividade também pode proporcionar o cuidado de si, pois é uma análise sobre sua própria prática, sobre as suas ações. Como afirma a autora, o aluno tem noção da sua dedicação e qualidade da produção, podendo em parceria com o professor, verificar o que poderia ser realizado para melhorar ou se foi alcançado o objetivo proposto. É um processo de conhecimento sobre si mesmo, capaz de promover o seu aperfeiçoamento através da identificação de limitações e habilidades já desenvolvidas, contribuindo para que ao agir o próprio indivíduo possa ter momentos de voltar-se para si e analisar-se. Em um primeiro momento em parceria com o outro, que podem ser os integrantes de um grupo e o próprio professor. Mas depois de experienciada essa atitude, ele pode exercitá-la durante a sua existência de maneira individual.

Uma outra possibilidade pode ser a produção de autobiografias, que como afirma FLORES *et al* (2010) relatar a sua história, as suas vivências sobre variadas situações possibilitam um aprendizado no qual o indivíduo se constitui e o mundo em que vive, a partir de suas práticas todos os dias. Nesse processo, o indivíduo busca conhecer a si mesmo pela sua história e também explicitando sua



visão de mundo sobre diversos assuntos, como a escola, a sociedade, a família, as ações desenvolvidas e outros aspectos, colocando em análises suas perspectivas.

Nesse caso, a experiência da escrita de si, a autoavaliação identificada com as rubricas, e a autobiografia relacionam-se às atividades propostas dentro de cada problema ou temas que serão trabalhados durante o ano. A expectativa é que o aluno utilize-se dessa prática para os outros momentos da sua existência, naquilo que destacamos no início como para além dos muros da escola, para a sua vida.

Uma outra prática que está relacionada ao cuidado de si e que foi destacada por Foucault, capaz de ser reproduzida hoje no Ensino Médio, é o trabalho de pensamento sobre si mesmo. Esse procedimento visa compreender o que depende e o que não depende de nós, aperfeiçoando as nossas escolhas, pois está ligado à liberdade. O que não depende de nós não pode ser motivo de preocupação, mas de conhecimento para melhor conduzirmos nossa existência, concentrando nossa atenção naquilo que nós podemos escolher, as quais somos responsáveis e conseqüentemente respondemos por elas. Como exemplo de situações que não dependem de nós é a escolha de quando nascemos, se fará frio ou calor.

Controlar é uma forma de poder e garantia de liberdade. Assim, o controle em relação às representações visa aceitar na relação consigo aquilo que depende da sua escolha livre (FOUCAULT, 2005). Esse procedimento, por estar relacionado à liberdade, pode ao menos ser realizado no trabalho sobre o problema da liberdade, refletindo sobre se somos livres ou não e qual o grau de nossa liberdade. Ao questionarmos essa situação de liberdade, é possível identificar momentos de possibilidades de escolha e de controle sobre elas, assim como momentos de incapacidade de promover uma escolha ou até mesmo criar essa possibilidade, ficando impossível uma ação que dependa de nós e esteja sob nossa responsabilidade. Assim, devemos nos ater ao que depende de nossas ações.

Essas propostas acima destacadas contribuem para um cuidado de si que relacionam a uma ação de crítica, de resistência e de criação. A crítica refere-se



ao conhecimento do contexto vivido, do conhecimento da sua história, ligando-se até mesmo a questões pertinentes como os procedimentos vividos na escola, como a redução da escola à lógica econômica. E o professor, acompanhado do aluno pode desenvolver formas de resistência aos assujeitamentos que estamos sujeitos a receber. Como afirmam SILVA & FREITAS (2015, p. 230)

O sujeito do cuidado de si tem na liberdade sua condição primeira, configurando-se pelas práticas de si, o que significa também que ele não pode ser fruto de uma mera construção discursiva. Podemos falar em linhas gerais, que o uso do cuidado de si esboça uma compreensão de formação humana que se ancora em um *sujeito-devir*.

É a partir da liberdade que se processa o cuidado de si, na construção que se dá com o outro, produzindo resistência ao que lhe tenta impor e ao criar esse modo de resistir, consegue o sujeito se transformar, se criar. Pois não se considera o indivíduo como um ser pronto e acabado, mas que pode constituir-se a partir das práticas que desenvolver, tomando as rédeas de sua existência e fazendo dela a sua obra-prima, não necessariamente como os outros querem que o indivíduo faça, mas a sua maneira, a partir das suas reflexões e ações, constituindo-se com um ser ético, capaz de agir de forma autônoma, consciente e responsável.

Na seguinte parte destacaremos dois exemplos passíveis de aplicação nas aulas de Filosofia no Ensino Médio dos preceitos teóricos até aqui discutidos, com o intento de concretizar a discussão e poder, de fato, auxiliar na prática docente da disciplina.

## CONCLUSÃO

Para concluir a pesquisa aqui apresentada, retomemos o que se propôs desde o início. O principal objetivo proposto era o de analisar a pertinência do cuidado de si como princípio educador das aulas de Filosofia no Ensino Médio. Para a concretização desse horizonte, buscou-se compreender no que consiste o cuidado de si, através de um estudo a partir da obra de Michel Foucault, além da análise de alguns textos citados pelo próprio autor francês. Além disso, foram propostas algumas práticas de si que pudessem ser efetuadas nas aulas de Filosofia no Ensino Médio.

O problema que orientou a pesquisa, referia-se a: como a prática do cuidado de si pode orientar as aulas de Filosofia no Ensino Médio para um filosofar que vá além dos muros da escola?

Ao retornar para todo o caminho que se fez até aqui, na busca de atingir os objetivos e responder à questão, evidencia-se primeiramente, que o ensino de Filosofia no Brasil não teve continuidade. Isso é marca da sua história, que remonta às primeiras formas de organização escolar no Brasil colônia até a sua obrigatoriedade a partir do século XXI, o que, portanto, ainda é recente e encontra-se sempre ameaçada por projetos que sugerem a sua retirada. A história do ensino de Filosofia no Brasil é marcada por presenças e ausências, definidas pelas orientações políticas que estavam estabelecidas no momento, como é o caso principalmente do período ditatorial no século XX, que durou 29 anos. A Filosofia enquanto disciplina no nível médio, deixa de ser obrigatória, passando a disciplina optativa até atingir sua extinção, por não ser importante para o processo que se objetivava, que era o de formar mão de obra que executasse ordens, não havendo preocupação com a formação de cunho humanística dos indivíduos.

E quando ela passa a ser obrigatória, após uma longa luta pela reinclusão, surgem as preocupações de como trabalhar essa disciplina. Na qual se insere essa pesquisa. Os principais documentos que tratam da sua organização, elegem a sua contribuição para com a formação do cidadão, como uma das principais contribuições que ela poderia dar junto com as demais disciplinas. Como foi afirmado, a formação do cidadão é objetivo de todo processo educacional, não

seria diferente com a inclusão ou não da disciplina de Filosofia. Dessa maneira, preocupou-se na pesquisa, em contribuir para a discussão de como se trabalhar a disciplina de Filosofia no Ensino Médio.

Na investigação, compreendeu-se que o conhecimento filosófico que se propõem na escola, não deve ser o da repetibilidade de informações históricas sobre a Filosofia, como por exemplo, o domínio de nomes de autores, suas obras, frases, datas e problemas. Mas, que além de um domínio sobre a história da Filosofia, que é importante, os alunos sejam estimulados a também fazer Filosofia. O entendimento que se obteve é o de que isso se faz em conjunto com as obras filosóficas, que ao longo da história humana se preocuparam com problemas nos quais os diversos filósofos não se cansaram em buscar respondê-las e que, muitos desses problemas ainda são fruto de preocupações contemporâneas, além de outros que surgem por conta do contexto em que se vive. Dessa forma, se propõem o exercício do filosofar, compreendendo as contribuições filosóficas já constituídas e almejando dar a sua contribuição para os problemas que se encontram. O professor-filósofo tem papel importante nesse processo, pois ele, por já exercitar a Filosofia contribui para a caminhada do aluno, buscando dentro da sala de aula, juntos exercitarem o filosofar.

Na busca desse exercício filosófico, é que o cuidado de si e a estética da existência interagem. O cuidado de si consiste em uma atenção, em uma preocupação consigo mesmo, que se dá através de práticas que colaboram para o conhecimento de si, promovendo a sua formação, a condução da sua vida como se fosse a sua obra de arte, por isso uma estética da existência, que é a estilização da vida através de práticas que transformam a vida do indivíduo, fazendo dela aquilo que se deseja, tomando as rédeas da sua própria existência. Isso é o contrário de uma educação massificada, que direciona os indivíduos para os mesmos modos de vida, controlando-os e gerenciando as suas vidas para que sejam trabalhadores e consumidores, naturalizando esse modo de vida e não deixando perceber que não é o único. Por isso, ao exercitar o cuidado de si, através de práticas como o falar franco, o exame de consciência, a autoavaliação, a escrita de si e o trabalho do pensamento sobre ele mesmo, o indivíduo é capaz de refletir sobre as suas ações e as dos outros, num processo de questionamento

sobre o que se deve fazer, como se deve agir. Não num processo egoístico, mas na compreensão de que é responsável pelas suas ações e que elas tem influência e impacto na vida dos outros que constituem a sociedade, que a construção da sociedade se dá pelas ações que os indivíduos executam, construindo a sua liberdade, o seu modo de agir, de existir.

Porém, antes mesmo disso, como assinalou Sócrates, é necessário um movimento de retorno a si mesmo, para que se conheça, que aprenda a cuidar de si, para então promover o cuidado do outro. Mas esse processo não se dá de maneira individual, por isso, a proposta é que essa prática se inicie no âmbito da sala de aula, acompanhado do professor-filósofo, que é aquele que cuida do educando da maneira como cuida de si, e almeja que o educando cuide de si mesmo, não tomando como verdade nada que não tenha passado pela sua reflexão, pela sua análise. Que problematize as condutas que nos são impostas, as verdades que nos são transmitidas e se espera que façamos a reprodução, além de que tenhamos ações já determinadas por uma governamentalidade que espera retirar de nós aquilo que há de útil e após isso nos descartar.

O exercício desse cuidado de si, pode contribuir para que o exercício do filosofar não se limite apenas na sala de aula, mas que pode contribuir para a vida do educando além dos muros da escola, durante toda a sua vida se ele assim desejar, como assinalou Epicuro. E com isso, ele vai moldando a sua vida, sempre em um retorno a si, compreendendo-se e modificando-se para que possa aprimorar-se e tornar a sua existência algo que ele mesmo pincelou, construiu e que não que foi formatado pelas determinações, pelos assujeitamentos que sofre durante a sua existência. Nesse jogo de poderes, a resistência a àquilo que nos é imposto e, que verificamos não sendo o melhor a ser feito, a ser conduzido, pode estimular outros modos de vida, através do exemplo. Não para condicionar ou determinar a existência dos outros, mas para mostrar que é possível organizar-se, transformar-se, produzir-se, constituir-se de formas diversas, mas que necessita de práticas, de cuidado de si, para o seu aperfeiçoamento.

As práticas aqui apresentadas referem-se a problemas contemporâneos, presentes na vida dos educandos. Outros problemas podem ser elencados, como questões sobre a morte e o sentido da vida, a organização política, a barbárie, a

liberdade. Nesse trabalho, eles são levados a questionar as suas ações, aquilo que lhes é transmitido. Não há uma intenção de doutrinação ou estabelecimento de uma verdade que deve ser apenas captada e reproduzida pelos educandos. Mas a possibilidade de exercitar a reflexão sobre esses problemas, orientada para a busca de melhores formas de nos relacionarmos, na busca da justiça e do bem comum, essas e outras questões são inteiramente importantes para a constituição de um indivíduo que almeja fazer da sua existência uma obra de arte. Porém, se querem proibir abordar esses e outros problemas, fica evidente que há poderes que visam gerenciar a vida da população, determinando as suas vidas e não deixando constituir-se. Resistir é necessário, para que tenhamos as rédeas da nossa existência, e não deixemos nas mãos de outros.

Com isso, percebe-se que o cuidado de si pode sim contribuir para um ensino de Filosofia, como princípio educativo, almejando colaborar com a construção de cada educando ao menos pelo tempo que ele se encontra na escola, mas também promovendo um aperfeiçoamento do educador, pois para que ele estimule esse cuidado de si e a tomada das rédeas da existência de cada um, deve ele também exercitar essas práticas. Por isso, a disciplina de Filosofia pode romper com as barreiras da escola, promovendo um filosofar que não se restringe ao espaço escolar e adquire um aspecto de Filosofia de vida, tanto para o educando quanto para o educador, como era a prática do cuidado de si, principalmente na época helenística, sempre pressupondo a contribuição do outro e o trabalho que cada um deve exercer sobre si mesmo.

## REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. São Paulo, Martin Claret, 2003.

ALVES, D. J. *A Filosofia no Ensino Médio: ambigüidades e contradições na LDB*. Campinas, SP: Autores associados, 2002.

ASPIS, Renata P. Lima. O Professor de Filosofia: o ensino de Filosofia no Ensino Médio como experiência filosófica. In: *Caderno Cedes*, Campinas, vol. 24, n. 64, p. 305-320, set./dez. 2004

AZZI, R. *A cristandade colonial: um projeto autoritário*. São Paulo: Paulinas, 1987.

BECKMANN, Karina W.; TEMBIL, Márcia Terezinha (org.). *Formação de professores: contribuições do PIBID*. Guarapuava, Ed. UNICENTRO, 2014.

BRASIL. Decreto-lei n.º 4244, de 09 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. Diário Oficial da União - Seção 1 - 10/4/1942, Página 5798. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 15 fev. 2014.

BRASIL. Lei n.4.024 de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 27 dez. 1961. Disponível <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.html)> acessado em: 19 abril 2014.

BRASIL. Lei 9394 de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário oficial da União 23 dez. 1996. Disponível <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.html)> acessado em: 19 abril 2014.

BRASIL. Resolução CEB 03 de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário oficial da União 05 ago. 1998. Disponível <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf)> acessado em: 19 de

abril 2014.

CALDERÓN, Germán Calderón. *A pertinência da educação filosófica no Ensino Médio brasileiro*. Guarapuava: Unicentro, 2011.

CAMPOS, Fernando A. *Tomismo e Neotomismo no Brasil*. São Paulo, Grijalbo, 1968.

CARTOLANO, M.T.P. *Filosofia no ensino de 2º grau*. São Paulo, Cortez, 1985.

CARMINATI, Celso João. *O ensino de Filosofia no II grau: do seu afastamento ao movimento pela reintrodução*. 1997, 176 f. Dissertação (Mestrado). UFSC, Florianópolis.

CERLETTI, Alejandro. *O Ensino de filosofia como problema filosófico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CHAUÍ, Marilena. *Iniciação à filosofia*. São Paulo, Ática, 2010.

CUNHA, L.A. *A universidade temporã: o ensino superior da Colônia à Era de Vargas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino. In: *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009

DANNER, Leno Francisco. Michel Foucault: subjetividade e educação. In: DANNER, Leno Francisco (Org.). *Ensino de Filosofia e interdisciplinaridade*. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2013.

EPICURO. *Carta sobre a felicidade (a Meneceu)*. São Paulo: UNESP, 2002.

FAVARETTO, Celso. Prefácio. In: ROCHA, Ronai Pires da. *Ensino de Filosofia e Currículo*. Petrópolis: Vozes, 2008.

FAVERO, Altair Alberto et al . O ensino da filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais. *Caderno CEDES*, Campinas , v. 24, n. 64, p. 257-284, Dec. 2004 . Disponível <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622004000300002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622004000300002&lng=en&nrm=iso)> acessado 15 agosto 2014.

FERREIRA JR., Amarilio & BITTAR, Marisa. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. In: *Caderno CEDES*. 2008, vol.28, n.76, pp. 333-355. disponível <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622008000300004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622008000300004&script=sci_arttext)> acessado 15 agosto de 2014.

FONSECA, Marcio Alves da. Apresentação. In: MUCHAIL, Salma Tanus. *Foucault Simplesmente*. São Paulo, Loyola, 2004

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 3: o cuidado de si*. 8 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade II*. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FOUCAULT, Michel. *Historia da sexualidade I*. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos V*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a.

FOUCAULT, Michel. *Hermenêutica do sujeito*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006b.



FOUCAULT, Michel. *Segurança, território, população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FRANCA, Leonel. *O método pedagógico dos jesuítas: O Ratio Studiorum*. Agir. Rio de Janeiro, 1952.

GALLO, Silvio. A especificidade do ensino de filosofia: em torno dos conceitos. In: PIOVESAN, A. *et al.* (Org.). *Filosofia e ensino em debate*. Ijuí: Unijuí, 2002.

GALLO, Silvio; ASPIS Renata . Ensino de filosofia e cidadania nas “sociedades de controle”: resistência e linhas de fuga. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 1, p. 89-105, jan./abr. 2010.

GALLO, Sílvio. Governamentalidade democrática e ensino de Filosofia no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**. 2012, vol.42, n.145, pp. 48-65. disponível <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742012000100005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742012000100005&script=sci_arttext)> acessado 01 de novembro de 2013.

GALLO, Silvio. *Filosofia: experiência do pensamento*. São Paulo, Scipione, 2014.

GALLINA, Simone. A disciplina filosofia e o ensino médio. IN: GALLO, Sílvio (org). *Filosofia no ensino médio*. Petrópolis: Vozes, 2000.

GRAMSCI, Antônio. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

HORN, Geraldo Balduino. A presença da filosofia no currículo do Ensino Médio brasileiro. In: GALLO, Silvio. (org.) *Filosofia no Ensino Médio*. Petrópolis, RJ Vozes, 2000.

INTERDISCIPLINARIEDADE. In: JAPIASSU, H.; MARCONDES, D. *Dicionário*

*Básico de Filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

JAIME, Jorge. *História da Filosofia no Brasil – Volume 1*. São Paulo/Petrópolis, Faculdades Salesianas, 1997.

MARÇAL, Jairo (org.). *Antologia de Textos Filosóficos*. Curitiba: SEED – Pr., 2009.

MURCHO, Desidério. A natureza da Filosofia e seu ensino. In: *Educação e Filosofia*. Uberlândia, v. 22, n. 44, p. 79-99, jul./dez. 2008.

NAGLE, J. *Educação e sociedade na primeira república*. São Paulo: EPU, 1974.

PAIM, Antônio. *História das Idéias Filosóficas no Brasil*. São Paulo, Grijalbo, 1967.

PARANÁ. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Filosofia*. Curitiba, 2008.

PLATÃO. *Filebo*. Grupo Acrópolis. Versão eletrônica. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000033.pdf>> acessado em 10/11/2015.

PLATÃO. *Primeiro Alcibíades*. Belém – PA, UFPA, 2007.

PESSANHA, José A. M. Apresentação. In: EPICURO. *Antologia de textos*. Trad. Agostinho da Silva. 3ª ed. São Paulo: Abril S.A. 1985. Coleção Os Pensadores.

RAVEL, Judith. *Michel Foucault: conceitos essenciais*. São Carlos: Claraluz, 2005.

ROCHA, Ronai Pires da. *Ensino de Filosofia e Currículo*. Petrópolis: Vozes, 2008.

SANTANA, Marco Aurélio. Ditadura Militar e resistência operária: O movimento sindical brasileiro do golpe à transição democrática. In: *Revista Política e Sociedade*. V. 7, n.13, UFSC, 2008. Disponível em

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2008v7n13p279/8605>> acessado em 07/10/2015.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SECO, Ana Paula; AMARAL, Tânia C. I. do. Marquês de Pombal e a Reforma Educacional Brasileira. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria I. M. (org.). *Navegando pela história da educação brasileira*. Campinas, SP: Graf. FE, 2006. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo\\_pombalino\\_intro.html#\\_ftn1](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html#_ftn1)> acessado em: 25 de maio de 2015.

SILVA, Nyrluce Marília Alves da; FREITAS, Alexandre Simão de. A ética do cuidado de si no campo pedagógico brasileiro: modos de uso, ressonâncias e desafios. *Revista Pro-Posições*, v. 26, n. 1, p. 217-233, 2015. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v26n1/0103-7307-pp-26-01-0217.pdf>> Acessado 25/10/2015.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a educação*. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. *Mapa da violência*. Brasília, Brasão, 2015. Disponível em <[http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia\\_2015\\_mulheres.pdf](http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf)> acessado em 10/11/2015.

## APÊNDICES

### PROPOSTA 01: VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

**Objetivo:** refletir sobre o problema da violência contra a mulher

**Problema:** Por que há tão grande violência contra a mulher?

A proposta de trabalho a seguir pode ser executada após os alunos já possuírem o conhecimento sobre o campo da Filosofia que trata sobre as nossas ações, que pode ser chamada de Ética ou Filosofia Moral.

De maneira geral, podemos definir a ética como uma reflexão sobre as nossas ações, nossa cultura, hábitos, valores, nossas regras, nossa moral. Nesse sentido, a moral tem a ver com os códigos de conduta instituídos dentro de uma sociedade, que regem as ações dos indivíduos durante um tempo e espaço, suscetíveis de mudanças.

Assim, pode-se afirmar que toda sociedade possui uma moral, ou seja, suas normas, regras e valores que estabelecem o julgamento do comportamento dos seres pertencentes a ela de maneira moralmente correta ou moralmente incorreta. Porém, nem toda cultura tem uma reflexão sobre suas ações, ou seja, nem toda sociedade possui uma Ética.

Assim, a Ética ou Filosofia Moral nascem da indagação do que são, de onde vêm e o que valem os costumes.

Os costumes são anteriores ao nosso nascimento e formam o tecido da sociedade em que vivemos, de modo que acabam sendo considerados inquestionáveis e as sociedades tendem a tomá-los como fatos naturais existentes por si mesmos. Não só isso. Para assegurar seu aspecto obrigatório, que não pode ser transgredido, muitas sociedades tendem a sacralizá-los, ou seja, as religiões os concebem ordenados pelos deuses, na origem dos tempos. (CHAUÍ, 2010, p. 270)

Após o entendimento dos alunos sobre esses termos gerais, os alunos podem ser levados ao questionar as nossas ações: seriam elas naturais (nascemos já com esse modo de agir e pensar) ou são culturais (nascemos dentro de uma sociedade que já possui valores, hábitos, costumes, linguagens,

modos de ser e fazer)?

É certo que muitas de nossas ações são naturais, como descansar, nos alimentarmos e ingerirmos líquidos, pois sem isso morreríamos de fome, desidratados e não conseguiríamos renovar nossas forças.

Porém, muitas outras ações são culturais, como a linguagem, a forma de nos organizarmos, os nossos valores, a nossa conduta. Utilizamos a língua portuguesa nessa pesquisa porque nossa cultura adotou ela como língua oficial para nos comunicarmos, para podermos nos entender, mas ela é fruto de um processo histórico de colonização ao qual nosso território foi submetido. Nem sempre se falou português aqui, tão pouco a língua permanece idêntica como era antigamente. Assim como a maneira de nos vestirmos, de nos alimentarmos, entre tantos outros exemplos.

Isso nos indica que aquilo que é de origem cultural, é passível de mudança, pois nem sempre foi assim e portanto, pode se dar de maneira diferente, dependendo exclusivamente das ações das pessoas.

Ciente dessa reflexão, propõem-se levantar a questão da violência contra a mulher. Questão esta que não é exclusiva da contemporaneidade, mas que ao longo da história humana, em diversos locais podem ser identificadas. A reflexão sobre essa problemática propicia um pensar sobre a nossa sociedade, as nossas ações e identificar se a situação desse problema é passível de mudança, principalmente por questões de ordem cultural, ou seja, de construção de um modo de agir durante a história humana que não é fruto de reflexão Ética.

**Materiais:** Para fundamentar esses exemplos e a discussão já realizada, propõem-se a leitura do texto *Mulheres sujeitai-vos aos vossos maridos* do filósofo Voltaire<sup>24</sup>. O filósofo apresenta um diálogo entre o abade de Châteauneuf e a esposa do marechal de Grancey, a frase que dá título ao diálogo deixa-a revoltada e ela questiona os homens serem considerados superiores, além de Maomé não considerar as mulheres dignas de entrarem no céu. Discutesse o papel das religiões na influência da cultura.

---

24 Esse texto pode ser encontrado gratuitamente no link <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos\\_pedagogicos/caderno\\_filo.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_pedagogicos/caderno_filo.pdf)>. O livro “Antologia de Textos Filosóficos” foi produzido em 2009 pela Secretaria de Educação do Paraná, organizado por Jairo Marçal. Constam vários fragmentos e textos introdutórios sobre importantes filósofos ao longo da história. O texto indicado acima, encontra-se entre as páginas 692 a 706.

Na sequência o trabalho com a filósofa francesa Simone de Beauvoir, o seu texto *O segundo sexo*, de 1949<sup>25</sup>. O trabalho com esse texto permite discutir a condição feminina frente ao processo cultural, para além da discussão biológica que costuma-se caracterizar homem e mulher.

Trabalhados esses textos, pode-se investigar reportagens e manifestações referentes a questão proposta pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2015, agora já com a compreensão desses textos e uma discussão amadurecida, fundamentada.

Para enriquecer os conhecimentos, sugere-se conhecer a Lei Federal 11.340/2006, conhecida como *Lei Maria da Penha* e a biografia da mulher que dá nome a esta lei. Podendo também acessar o *Mapa da Violência 2015*<sup>26</sup> que traz os dados da violência cometida contra as mulheres neste ano. A análise do discurso dos escritores das reportagens e das opiniões emitidas serão frutíferas para a reflexão dos alunos.

**Metodologia:** Proponho que para chamar a atenção dos alunos para essa questão, o professor utilize uma aula para, inicialmente expor várias frases que são reproduzidas pela sociedade, em que a mulher é tida como inferior e que há coisas que as mulheres devem fazer, simplesmente por serem mulheres, como “lugar de mulher é na casa, cuidando dos filhos e esperando o marido”, “mulher é que sabe cozinhar”, “mulher não sabe ser líder”, “mulher recebe menos porque não é competente”, “se tem vários companheiros é galinha”.

Logo, o contrário também se afirma relacionado aos homens “o homem é quem deve prover o sustento da família”, “homem não sabe cuidar da casa”, “homem é mais competente, por isso recebe mais”, “tem várias companheiras é pegador”.

Como experiência já realizada, posso afirmar que cria-se um ambiente de revolta por parte da maioria dos alunos, como também o apoio por parte de muitos outros. Ao final, no falar franco (**parrhesia**), o professor pode deixar seu posicionamento perante o que foi abordado e já saberá também, qual é a posição

25 No livro didático “Filosofia experiência do pensamento” de Sílvio Gallo (2014), encontra-se alguns fragmentos, mas o professor também pode fazer a seleção dos trechos que julgar essenciais.

26 O Mapa da violência 2015 tem como autor Julio Jacobo Waiselfisz e pode ser acessado gratuitamente em [http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia\\_2015\\_mulheres.pdf](http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf)

dos seus alunos com relação ao tema. Importante destacar que o objetivo é promover a reflexão sobre nossas ações e não doutriná-los ou impor uma “verdade”.

O que se propõem na sequência, é a investigação por parte dos alunos para trazerem para a sala de aula, a condição que as mulheres tiveram e tem ao longo da história humana, identificando momentos em que não puderam votar, estudar, aparecer em público, tidas como inferiores e apenas para reprodução, submissas à vontade de seus pais, irmãos e maridos, a utilização de roupas e tantas mais situações que os alunos conseguirem trazer.

Na atividade com os textos filosóficos é importante, contextualizar o momento da sua produção e maiores informações sobre os personagens e o autor da obra. Fazer a leitura conjunta com os alunos, explicitar os principais conceitos e solicitar que eles façam leituras individuais na casa.

E após a leitura filosófica e a discussão, o professor pode solicitar aos alunos que produzam, individualmente um texto tratando da sua realidade, da sua condição enquanto “menino” ou “menina”, cada um procurando evidenciar em seus relatos, indicativos de determinações culturais sobre como devem agir por serem identificados como “meninos” ou “meninas. Essa atividade pode ser lida para toda a turma e se aproxima do que apontamos anteriormente como **autobiografia** (relato da sua história de vida e visão de mundo) e o **exame de consciência** (relatar suas ações e após a reflexão proposta pelo trabalho do tema avaliar suas ações, de forma a mantê-las ou aperfeiçoá-las), ou se preferir, o professor pode recolher as produções e dar um *feedback* individualmente, mantendo um diálogo com cada um e perpetuando isso, caso seja do interesse de algum aluno.

Para finalizar, pode ser promovida uma autoavaliação por parte de cada um, baseado na ideia de rubricas a qual expomos anteriormente. Um exemplo de como pode ser realizada essa atividade é a tabela abaixo:

Tabela Autoavaliação 1

Atividade	Regular	Bom	Muito bom	Ótimo
Leitura dos materiais	Acessei os textos mas não	Acessei os textos, demonstrei	Acessei os textos, demonstrei	Acessei os textos, demonstrei

	demonstrei domínio na leitura e nem rigor no estudo.	domínio parcial na leitura e pouco rigor no estudo.	domínio na leitura e rigor no estudo.	domínio na leitura, rigor no estudo, busquei outras leituras complementares.
Autobiografia	Efetuei a atividade de maneira inadequada, com pouca coerência na escrita.	Efetuei a atividade de maneira parcial, precisando melhorar a coerência da escrita.	Efetuei a atividade de maneira adequada, necessitando um pouco mais de rigor na sua produção.	Efetuei a atividade de maneira completa, com uma boa construção da escrita.
Exame de consciência	Efetuei o exame de forma inadequada.	Efetuei o exame de forma parcial.	Efetuei o exame de forma adequada, mas com pequenas falhas.	Efetuei o exame de adequada, sem falhas no processo.

Essa atividade tem como objetivo promover um espaço de discussão sobre as nossas ações, enquanto sujeitos pertencentes a uma sociedade a qual quando nascemos já possui uma estrutura organizacional a qual somos inseridos. Mas que é passível de mudanças, justamente pela mudança de valores, hábitos, costumes e cultura da qual depende a nossa reflexão e ação livre (trabalho do pensamento sobre ele mesmo).



## PROPOSTA 02: FELICIDADE

**Objetivo:** Compreender o que é Felicidade e como se dá na modernidade o apelo publicitário relacionado a este conceito.

**Problema:** O que é a felicidade?

A felicidade pode estar inserida nas discussões abordadas pela Ética. O tema desperta a curiosidade dos alunos e manifesta suas indagações sobre a possibilidade de efetivação da felicidade. É fato que almejamos e esperamos ser felizes. Mas será que conseguimos definir isso?

Nessa perspectiva é necessário o trabalho com os textos filosóficos para elucidar sobre o tema e fundamentar o que será abordado.

**Materiais:** O primeiro autor proposto é Platão, através de trechos de uma das suas obras, intitulada *Filebo*<sup>27</sup>. A problemática levantada é se o prazer ou a sabedoria é o maior bem ou valor. Platão identifica que o prazer e a sabedoria, sendo distintos, para realizar a felicidade são necessários os dois, pois em uma vida que os dois não se encontram isolados é o bem superior. Conhecer os prazeres para deles fazer uso, através da sabedoria, alcança-se a felicidade.

O texto seguinte é do filósofo Aristóteles, intitulado *Ética a Nicômaco*<sup>28</sup>. Para o filósofo a felicidade é o que todos desejam, e está vinculada a virtude. O prazer não é o bem em si mesmo, mas ele identifica múltiplos prazeres, como os da alma, os exteriores e o do corpo. A moderação do uso deles estará vinculado à virtude, a falta ou o excesso vincula-se ao vício. O uso adequado, meio-termo, possibilitam o alcance do bem supremo que é a felicidade.

Outro texto de filósofo e já citado acima, é a *Carta a Meneceu* de Epicuro<sup>29</sup>. Nela identifica o máximo prazer com a ausência de dor. Considera os prazeres (e as dores) da alma superior aos do corpo. Com efeito, a alma sofre também por causa das experiências passadas e por causa das futuras, enquanto o corpo sofre apenas por aquelas presentes. A ausência da dor, tanto em relação a alma

---

27 A obra pode ser acessada em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000033.pdf>> de forma gratuita. Sugere-se a leitura das duas primeiras páginas, mas o professor pode trabalhar o texto da maneira que julgar melhor.

28 Sugere-se a leitura do Capítulo 7, Livro VIII da obra.

29 A carta pode ser acessada em <<http://criticanarede.com/meneceu.html>> de forma gratuita. A obra é traduzida pelo filósofo português Desidério Murcho.

(ataraxia) como em relação ao corpo (aponia), é considerada como sumo prazer, porque é o único que não pode crescer ulteriormente e, portanto, não pode nos deixar insatisfeitos. A felicidade consiste na tranquilidade, no equilíbrio, na ausência de dor. As necessidades podem ser sanadas de forma simples, como por exemplo, ao sentir sede ou fome, não se necessita de uma bebida ou comida requintada, apenas algo que lhe alimente ou sacia sua sede.

Para encerrar o trabalho com textos filosóficos, que contribuem para a fundamentação do tema da Felicidade, sugere-se o texto do filósofo Jean Braudrillard, falecido em 2007. Na obra *Sociedade de Consumo*, defende a ideia de que a sociedade atual está atrelada ao consumo, e a felicidade não escapa a esse item, estando a possibilidade da sua efetivação no consumo que os indivíduos são estimulados a realizar. Isso se dá quando a publicidade apresenta a realização de pessoas comuns, mas principalmente famosas, ao consumir um produto.

**Metodologia:** Para o começo, propõem-se que os alunos promovam a escrita a **escrita de si**, definindo o que é a felicidade, exemplificando através de situações que ocorreram com eles e que se conectam a definição proposta. Essa atividade pode ser compartilhada com a turma, promovendo uma discussão inicial de definição sobre o conceito.

Após essa abordagem o trabalho com textos vem na sequência. Aqui sugerimos quatro filósofos e seus respectivos textos para ampliar a definição e a discussão. Como sempre, se faz necessário a contextualização do tempo em que foi escrito a obra e conhecimentos sobre a biografia dos autores. Isso pode se dar por uma solicitação de investigação aos alunos ou através de uma explanação por parte do professor.

Após a leitura dos textos filosóficos e o entendimento do contexto e dos principais conceitos, propõem-se uma atividade que contribui para o esclarecimento, junto aos alunos daquilo que Braudrillard observou com relação ao estímulo para o consumo.

Propõem-se que os alunos tragam para a sala de aula, propagandas que veiculem na televisão, internet, revistas e jornais impressos, em que identifiquem a relação entre felicidade e consumo. É notável que boa parte da publicidade

trabalha com a ideia de que ao possuir o produto, você será automaticamente feliz. Por exemplo, comercias de bebida alcoólica muitas vezes trazem a imagem de pessoas se divertindo, lindas mulheres, associadas ao consumo da bebida. Dando a impressão de que estar em um bar e consumir aquela bebida fará com que eu me divirta. Outros, são mais explícitos, inserindo a palavra felicidade nos seus slogans “abra a felicidade”, “vem ser feliz”, transmitindo a ideia de que ao destampar a garrafa e beber o líquido você ficará feliz, não levando em conta todo o prejuízo para a saúde que a bebida pode trazer a longo prazo, ou de que se você está triste, basta entrar na loja, comprar algo e tornar-se feliz.

Essa atividade permite que os alunos percebam o estímulo do consumo aliado com a felicidade, percebendo muitas de suas ações na busca por produtos que lhe garantiriam supostamente a felicidade na sua aquisição, tornando-o popular, atraindo mulheres ou homens, possibilitando divertir-se, realizar-se.

A aquisição desses produtos pode ser analisada a partir da definição de Epicuro de felicidade. Pode-se propor que os alunos reflitam sobre a real necessidade da obtenção de objetos os quais as propagandas os estimulam. A aquisição do produto traz um bem momentâneo, mas que pode a longo prazo me fazer mal? O que aconteceria se eu não obtivesse o produto?

Um **procedimento de provação** pode ser executado nesta etapa, sugerindo que cada aluno escolha algo que ele consuma diariamente que não faz parte de suas necessidades essenciais, sendo melhor privar-se de algum aparelho tecnológico nessa atividade. Privar-se por alguns dias e depois relatar de maneira escrita e depois em voz alta para a turma como foi a experiência. Ela pode indicar que tais objetos não são essenciais para a sua vida, que caso venha a não possuí-lo mais, não será motivo de infortúnio, pois consegue viver bem sem eles.

O **exame de consciência** pode ser proposto para que os alunos reflitam sobre suas ações, se elas são conduzidas na maioria das vezes para o consumo excessivo ou para o caminho daquilo que eles identificam como essencial para suas vidas, como o bem-estar, a tranquilidade. Esse exame pode indicar uma necessidade de melhor reflexão e mudança das suas ações.

Por fim, sugere-se a **autoavaliação** para encerrar a atividade, sugerida

pela tabela abaixo.

Tabela Autoavaliação 2

Atividade	Regular	Bom	Muito bom	Ótimo
Leitura dos materiais	Acessei os textos mas não demonstrei domínio na leitura e nem rigor no estudo.	Acessei os textos, demonstrei domínio parcial na leitura e pouco rigor no estudo.	Acessei os textos, demonstrei domínio na leitura e rigor no estudo.	Acessei os textos, demonstrei domínio na leitura, rigor no estudo, busquei outras leituras complementares.
Escrita de si	Efetuei a atividade de maneira inadequada, com pouca coerência na escrita.	Efetuei a atividade de maneira parcial, precisando melhorar a coerência da escrita.	Efetuei a atividade de maneira adequada, necessitando um pouco mais de rigor na sua produção.	Efetuei a atividade de maneira completa, com uma boa construção da escrita.
Procedimento de provação	Efetuei o procedimento de forma inadequada.	Efetuei o exame de forma parcial.	Efetuei o exame de forma adequada, mas tive algumas falhas no processo.	Efetuei o exame de adequada, sem falhas no processo.