

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JOSÉ APARECIDO DE OLIVEIRA LIMA

FILOSOFIA E VIDA NO ENSINO MÉDIO: FORMA(AÇÃO) NO TECER/VIVER O  
MUNDO

MACEIÓ-AL  
2022

JOSÉ APARECIDO DE OLIVEIRA LIMA

**FILOSOFIA E VIDA NO ENSINO MÉDIO: FORMA(AÇÃO) NO TECER/VIVER O MUNDO**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito para Defesa do Doutorado em Educação.

**Orientador:** Prof. Dr. Junot Cornélio Matos

Maceió-AL

2022

**Catálogo na Fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 - 1767

L732f Lima, José Aparecido de Oliveira.  
Filosofia e vida no ensino médio : forma(ação) no tecer/viver o mundo / José  
Aparecido de Oliveira Lima. – 2022.  
247 f. : il.

Orientador: Junot Cornélio Matos.

Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro  
de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2022.

Bibliografia: f. 227-234.

Apêndices: f. 235-247.

1. Filosofia e educação. 2. Filosofia - Estudo e ensino. 3. Formação humana.  
4. Ensino médio. 5. Filosofia e vida. I. Título

CDU: 37.01

Dedico

À minha amada esposa, Lidja Pereira, responsável principal por esse percurso que se iniciou há mais de 12 anos. Nada disso seria possível se não fosse seu pensar demais, falar demais e me amar demais. Te amo!

## AGRADECIMENTOS

Não poderia iniciar meus agradecimentos sem agradecer a Deus pelo dom da vida. Já afirmei uma vez e confirmo essa asserção, sei que jamais conseguiria se não fosse pela graça d'Ele. Posso afirmar que fui agraciado pelas oportunidades que tive de estudar e de poder terminar esses estudos.

Agradeço carinhosamente aos meus amados pais, Sr. José de Oliveira e Dona Alcione Feijó, que nunca tiveram a oportunidade de estudar, que, apesar de nunca terem tido a oportunidade de estudar, são doutores na matéria de amar, pois, mesmos diante das dificuldades, souberam criar seus filhos com amor, cuidado e dedicação. Gratidão por me tornarem o que sou hoje. Amo vocês!

Agradeço aos meus amados irmãos, José Alisson e José Anderson, responsáveis pelos aprendizados de minha vida. São as principais riquezas que tenho; meus melhores amigos. Daria a vida por eles. Obrigado por todo apoio e incentivo até aqui. Não teria conseguido sem manter a unidade com vocês. Saibam que a minha melhor versão de ser-estar no mundo não seria possível sem os entendimentos, as dispersões e as reconciliações que tivemos. Como parte virtuosa deles, agradeço também a presença das minhas cunhadas nas experiências de minha vida, Anny Ribeiro e Vanessa Melo. Gratidão pela familiaridade, pela presença carinhosa sempre que possível. Sou feliz por saber que vocês estão felizes e fazem felizes meus irmãos. Ainda, mais um agradecimento singular e afetuoso aos meus sobrinhos, Léo Oliveira e Gabriel Lima, e à minha sobrinha, Liz Oliveira, que, através de suas perguntas, sorrisos, artimanhas e problematizações no cotidiano de nossas experiências, me fazem aprender a ver a vida com outros olhos e com renovados modos de ser.

Aos amigos e às amigas do Encontro de Casais com Cristo, da Paróquia de Santo Antônio em Bebedouro, o ECC, agradeço pela caminhada de amizade e incentivo durante 16 anos de nossas vidas. Mesmo que na escassez dos encontros e desencontros, eles e elas reanimam a fé em Deus, que acontece não só pelas palavras, mas por seus atos revestidos de presença e reciprocidade.

Agradeço aos meus familiares: famílias Feijó e Oliveira, por serem presença discursiva e histórica em minha vida, por me condicionarem a um pertencimento. Minhas narrativas surgem no tecer/viver das experiências com cada contexto familiar, seja com aqueles/as que estão a quilômetros de distância, ou com aqueles/as que moram no bairro vizinho. Cada um, cada uma são especiais em minha formação biográfica.

Agradeço aos meus amigos de infância e de agora, aos que estão perto ou estão longe, em especial aos amigos e amigas que formaram a juventude da comunidade e da banda Afro Arranha-céu, os/as jovens da Associação da criança e do adolescente da Chã de Bebedouro. Vocês tiveram participação em minha formação humana. Saibam o quanto vocês são imprescindíveis em minha vida.

Agradeço aos colegas, amigos e amigas da vivência acadêmica. Meus amigos do grupo de WhatsApp da ANPOF, Arthur, Anderson e Airton. Companheiros e companheiras do PIBID/Filosofia. Aqueles e aquelas da graduação, do mestrado e do doutorado, entre os anos de 2010 e 2022, gratidão pelos inúmeros auxílios durante todo esse percurso. Saibam que aprendi muito com as experiências e discursividades de cada um/a.

Agradeço aos meus colegas coordenadores, professores e professoras da escola estadual onde leciono, na cidade de Teotônio Vilela. Durante quatro anos de convivência, tenho aprendido muito com cada um/a. Em especial, quero agradecer aos meus diretores, sobretudo, a professora Fátima Pimentel da gestão passada; e ao meu amigo, professor Eliano da Rocha, atual gestor. Nada disso seria possível sem a compreensão, cuidado e incentivo desses dois seres humanos fabulosos. Minha gratidão a vocês. E, claro, não posso deixar de agradecer aos meus alunos e alunas, seja aqueles/as que fizeram parte da pesquisa ou apenas aqueles/as que fazem parte da minha sala de aula, eles/as fazem meus dias serem especiais. Posso afirmar que aprendo mais que ensino. Obrigado

Agradeço à Universidade Federal de Alagoas pela oportunidade de vivenciá-la por 12 anos de minha vida, em especial a alguns dos professores que me acompanharam durante todo esse percurso e que marcaram seus discursos em meu modo de viver – caso dos professores/as Tiago Penna, Elizabete Amorim, Walter Matias, Francisco Pereira, Artur Bispo, Ruslane Bião, Junot Matos, Anderson Menezes, Alexandre Torres. Saibam que a convivência com cada um, com cada uma deixou marcas significativas que puderam sustentar meu percurso até aqui. Gratidão a todos e a todas pela presença intelectual e humanizadora.

Agradeço aos professores/as que estiveram presentes em minha qualificação de doutoramento, gratidão pelas orientações e cuidado com meu texto de qualificação. Vocês foram essenciais no andamento do texto. Peço desculpas por não ter atendido, com rigor, algumas das sinalizações postas.

Agradeço desde já aos membros participantes da banca de defesa de meu doutorado. Cada professor, professora convidada/o tem relevância em meu percurso biográfico:

Agradeço ao professor Sérgio Ramos, o qual tive a honra de ouvir nos eventos da UFPE e UFAL. Saiba que a sua maneira fácil de falar, a didática presente no seu discurso, o dizer sobre as coisas, fundamentado em uma transmissão esclarecedora do conhecimento e oferecendo compreensão daquilo que é transmitido contribuíram no meu lidar com os estudantes do ensino básico. Levo essa forma franca de falar no dia a dia da sala de aula.

Agradeço ao professor Walter Matias, que, durante a minha licenciatura, entre 2010 a 2014, era figura importante do curso nas discussões sobre o ensino e formação de professores de filosofia na UFAL. Por ler seus textos e livros nos estágios supervisionados e escutá-lo nas palestras e mesas de debates, tornou-se peça relevante em minha formação discursiva sobre o ensino de filosofia e formação de professores. Confesso que, em alguns momentos, eu ficava triste por perceber e acompanhar as perseguições de alguns professores/as do Curso de Filosofia, apenas porque ele tratava com afinco a questão do ensino de filosofia como problema filosófico. Por isso, após minha defesa de TCC, fiz questão de aguardá-lo cerca de quatro horas nas escadarias do Programa de Pós-Graduação em Educação para lhe entregar, em mãos, uma cópia do meu texto. Ao entregá-lo, ele me olhou nos olhos e disse: “vou ler com muito prazer”. Aquele dizer me encorajou. Aquele momento simbolizava e materializava mais um na corrente em torno da militância de se falar do assunto. Eu queria que ele soubesse de meu apoio, mas confesso que o incentivo maior veio de suas pequenas palavras naquele momento. Gratidão!

Agradeço à queridíssima professora Elizabete Amorim, gosto de chamá-la carinhosamente de minha “mãe intelectual”, porque realmente foi uma mãezona para todos e todas que tiveram a oportunidade de conviver e experienciar seu modo de viver no mundo. Me salvou duas vezes de abandonar a graduação. Ela sabe disso. Pessoa humanamente maravilhosa, acolhedora e protetora nas horas vagas. Contudo, é na determinação de seu exercício docente, em sala de aula, que sua essência transborda, pois seu ensino tem caráter transformador, sua postura e seu dizer firme provocam e suscitam nos seus alunos e alunas maneiras de olhar para sua própria condição de vida. Obrigado por ter acreditado, mesmo quando eu não acreditava. Jamais me esquecerei de você, de Vânio, da Vó, da Tia e de seus filhos queridos, familiares seus que se tornaram tão presentes em meu familiar modo de viver.

Agradeço ao meu coorientador, amigo e irmão, professor Anderson de Alencar, pessoa pela qual tenho profunda admiração. Ser humano fabuloso, amigo forjado na generosidade, um humilde irmão que não deixa transparecer grandeza. Isso me fascina nele. Pensador perspicaz do pensamento eurocêntrico, mas inserido nas mazelas dos jovens reclusos em Maceió. Teoria

e prática contribuindo na construção e reconstrução de discursividades e, sobretudo, de humanidades. Tenho aprendido muito com o seu exemplo e ação na vida.

Como carinhosamente gosto de dizer: “grande, Junot Matos”. Agradecimento eterno ao meu orientador, que antes tive a honra de ser chamado de amigo e irmão. Uma dádiva alcançada por um licenciando que admirava e se encantava com seus livros e textos sobre a filosofia no ensino médio. Lembro-me de nosso primeiro encontro, entre os corredores do Centro de Educação, ele, sendo “grande”, se fez “pequeno” no acolhimento desse que era aluno especial do programa de pós-graduação. Viver Junot Matos é contemplar a vida sem prescrições ou protótipos. Seu modo de viver é intenso e, ao mesmo tempo, sereno; é cuidadoso e desprendido; é professor, doutor e orientador, mas, sobretudo, é alguém familiar que se deixa humildemente ser chamado de irmão.

Por fim, meu agradecimento se encerra com a melhor parte que compõe meu modo de viver. Um agradecimento muito singelo à minha querida esposa, Lidja Pereira, que, carinhosamente, um dia chamei de “Lili” em uma carta de pedido de namoro. Um dia, assisti a um filme no qual o autor famoso de um livro dizia que a sua tragédia foi amar mais as palavras que a mulher que inspirou aquelas palavras. Ora, hoje posso afirmar que minha dádiva é amar a mulher que transformou minhas palavras. Amar uma mulher que tem, no seu modo de viver, um ser-estar genuíno e inspirador. Obrigado por um dia ter me dito: “você vai sair dessa empresa e vai estudar e, sejam quais forem as dificuldades, eu estarei ao seu lado”. Assim se fez. Gratidão por todas as vezes que você teve que trabalhar os três horários para que eu pudesse estudar, jamais teria conseguido sem ter você como fonte primeira de minha inspiração. Por várias vezes, você foi minhas pernas para caminhar, minhas mãos para escrever, minha financiadora para me sustentar e um abraço para me acolher e abrigar, “... você é linda. Mais que demais. Você me faz feliz...”, saiba que te amo com tudo que sou e posso. Gratidão por você pensar demais, falar demais e me amar demais. Eis a melhor parte de mim.

Seja comum, seja simples, seja você quem for. Não há necessidade de ser importante, a única necessidade é de ser real. Ser real é existencial. Ser importante é viagem do ego.  
(Osho, 2015).

## RESUMO

Considerando a filosofia um conhecimento histórico e social, ponderamos um ensino de filosofia como um contributo para um modo de viver. Nosso falar repousa na possibilidade de uma filosofia no ensino médio como filosofia de vida, como presença subversiva na formação do/da estudante da escola de ensino básico. Tratamos de um sujeito que possa filosofar a vida, como configuração de uma formação e transformação do seu modo de viver. Partimos de um pressuposto no qual o perguntar-questionar-problematizar torna-se intrínseco ao processo da compreensão de si mesmo e do mundo. A problematização do ser-estar no mundo, configurando-se no questionar das coisas, transforma-se em um instrumento importante para a formação subjetiva. Nesse sentido, o dobrar-se do sujeito sobre si mesmo não se sustenta no dispor de respostas, e sim na reiteração da prática da pergunta. A inquietação com o modo como se vive a própria vida poderá/deverá romper com a continuidade de um viver indolente. Vale ressaltar que esse olhar-se na maneira de viver assimila aqui os sujeitos inseridos ainda no processo de escolarização e desenvolvimento da autonomia, no seu ser-estar na escola. O desenho inicial da tese envolve pensar a educação institucionalizada, indica uma crítica que fazemos aos protótipos de um ensino e de uma filosofia presos aos estigmas padronizantes e concernentes a habilidades e competências. O perguntar sobre a vida tem perdido espaço em uma educação tecnicista e em um viver paradigmático. As diretrizes de uma educação metódica impõem a necessidade desenfreada de respostas prontas, enquanto as indagações da vida suplicam no sujeito o conhecimento de si mesmo. Este trabalho sustenta que o ensino da filosofia no ensino médio pode se preocupar com a constituição dos sujeitos sociais e de seu viver subjetivo no cotidiano. Recomenda-se pensar, desde cedo, em fazer as perguntas da vida, em elaborar questões pertinentes ao nosso ser-estar no mundo. Em tal horizonte, como reconhecer a filosofia enquanto projeto de vida no ensino médio da educação básica? Nossa questão está fundamentada em uma epistemologia hermenêutica e a sua materialização acontece no estudo dentro da sala de aula, mediante discursividades presentes nos questionários estruturados com perguntas fechadas e questões abertas. O estudo conduziu-nos à percepção de um recheamento de subjetividades divergentes, mas que são sufocadas por semelhantes destituições sociais. A tese apoia-se precipuamente no pensamento do filósofo francês Michel Foucault (2008a; 2010a; 2011) e recorre a interlocutores que corroboram a conceber a filosofia como chave de entendimento do mundo da vida e como atitude existencial do viver. Com base nos dados coletados, confrontamos o viver dos/das estudantes de ensino médio de uma escola pública do interior de Alagoas. Nosso objetivo é poder instigar, em cada aluno e aluna, um perceber-se, como configuração para uma maneira de ser-estar, capaz de resistir e contradizer todo processo de padronização e regulação de um modo de pensar, de dizer e de viver no mundo.

**Palavras-chave:** Filosofia e Educação; Ensino de Filosofia; Formação humana; Ensino Médio; Filosofia e Vida.

## ABSTRACT

Considering Philosophy as a historical and social knowledge, we consider teaching Philosophy as a contribution to a way of living. Our talk rests on the possibility of a Philosophy in High School as a philosophy of life, as a subversive presence in the formation of the student at the elementary school. We deal with a subject who can philosophize life, as a configuration of a formation and transformation of his way of living. We start from an assumption in which asking-questioning-problematizing becomes intrinsic to the process of understanding oneself and the world. The problematization of being-being in the world, configuring itself in the questioning of things, becomes an important instrument for subjective formation. In this sense, the subject's bending over himself is not based on having answers, but on the reiteration of the practice of the questioning. The disquiet with the way one lives one's own life, may/should break with the continuity of an indolent life. It is worth mentioning that this look at the way of living, assimilates here the subjects still inserted in the process of schooling and development of autonomy, in their being-being at school. The initial design of the thesis involves thinking about institutionalized education, it indicates a criticism that we make of the prototypes of a teaching and a philosophy, attached to standardizing stigmas and concerning skills and competences. Questioning about life has lost space in a technicist education and in a paradigmatic living. The guidelines of a methodical education impose the unbridled need for ready answers, while the questions of life beg the subject to know himself. This work argues that the teaching of Philosophy in high school can be concerned with the constitution of social subjects and their subjective life in everyday life. It is recommended to think, since early, about asking the questions of life, about elaborating questions pertinent to our being-being in the world. In such a horizon, how can we recognize Philosophy as a life project in high school of basic education? Our question is based on a hermeneutic epistemology, and its materialization takes place in the study inside the classroom, through the discursivities present in structured questionnaires with closed and open questions. The study led us to the perception of a filling of divergent subjectivities, which are suffocated by similar social destitutions. The thesis is primarily based on the thinking of the French philosopher Michel Foucault (2008a; 2010a; 2011) and uses interlocutors who corroborate the conception of philosophy as a key to understanding the world of life and as an existential attitude of living. Based on the data collected, we confronted the life of high school students at a public school in the hinterland of Alagoas. Our goal is to be able to encourage in each student a perception of themselves as a configuration for a way of being-being capable of resisting and contradicting the whole process of standardization and regulation of a way of thinking, saying and living in the world.

**Keywords:** Philosophy and Education. Philosophy Teaching. Human formation. High school. Philosophy and Life.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – O florescer do filosofar .....	50
<b>Figura 2</b> – Mapa das Gerências Regionais de Educação do Estado de Alagoas .....	135
<b>Figura 3</b> – Mapa da cidade de Teotônio Vilela/AL.....	136
<b>Figura 4</b> – Saneamento básico.....	193
<b>Figura 5</b> – Convívio em casa.....	194
<b>Figura 6</b> – Renda familiar.....	194
<b>Figura 7</b> – Renda per capita.....	195
<b>Figura 8</b> – Escolaridade dos pais .....	195
<b>Figura 9</b> – Crença religiosa.....	196
<b>Figura 10</b> – Importância da filosofia .....	200
<b>Figura 11</b> – Interferência da filosofia .....	201
<b>Figura 12</b> – Utilização da filosofia no dia a dia.....	201

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
1.1	Do chão onde deitamos nossas raízes e donde aflora nossa fala .....	17
1.2	Caminhos trilhados: pé na estrada, tecendo paisagens.....	23
<b>2</b>	<b>MORO NA FILOSOFIA: CHAVE PARA TRANSVER A VIDA</b> .....	<b>30</b>
2.1	A filosofia da pergunta e o percurso do conhecimento filosófico na formação de si mesmo .....	31
2.2	O chão donde aflora a filosofia: família, escolarização e a socialização do conhecimento.....	39
2.2.1	O chão onde se resvala o filosofar: o contexto da infância na família .....	40
2.2.2	O chão onde regulamentamos o filosofar: o contexto da escolarização para além da família .....	44
2.2.3	O chão onde exercemos o filosofar: a presença da filosofia no ensino básico de formação .....	46
2.3	A Filosofia na escola pública como estratégia de presença frente às implicações da nova BNCC.....	51
2.3	Travessias e atravessamentos: a filosofia que sai da academia para a escola da vida.....	65
<b>3</b>	<b>DE UM MODO PRÓPRIO DE DIZER A VIDA</b> .....	<b>76</b>
3.1	Navegar é preciso: cartografia do atravessar filosófico .....	78
3.1.1	A autonomia e o desvelamento no processo da descolonização do sujeito .....	81
3.1.2	A hermenêutica de si como compreensão filosófica do viver .....	90
3.2	O filosofar na escola de Sócrates .....	101
3.3	A coragem de dizer a verdade: textos e contextos do fazer ensino .....	109
3.4	Donde se faz filosofia? Como rimar amor e dor? .....	122
<b>4</b>	<b>VIVER NÃO É PRECISO: CHAVES E GANCHOS DA CAMINHADA</b> .....	<b>131</b>
4.1	A configuração da pesquisa .....	133
4.1.1	Uma escola sendo nas ALAGOAS: a escola como <i>locus</i> da pesquisa.....	135

4.1.2 Objeto da pesquisa.....	138
4.1.3 A justificativa da pesquisa.....	140
<b>4.2 O percurso metodológico e o espaço de investigação .....</b>	<b>143</b>
4.2.1 O perfil dos participantes da pesquisa: a escolha dos estudantes da disciplina de filosofia .....	146
4.2.2 Os procedimentos de captação de dados: o “além disso” do questionário estruturado .	149
<b>4.3 Questões norteadoras .....</b>	<b>155</b>
<b>4.4 Pretextos que abraçam textos e contextos: olhando o falante e o seu lugar .....</b>	<b>157</b>
<b>5 A FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO E SEUS SUJEITOS: UM RECORTE REALIZADO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO INTERIOR DO ESTADO DE ALAGOAS .....</b>	<b>161</b>
<b>5.1 O ensino de filosofia no ensino médio: suas agulhoadas e provocações no viver da vida .....</b>	<b>163</b>
5.1.1 O ensino da filosofia na prática docente do pesquisador.....	169
5.1.2 A filosofia como criação de conceitos contra a reprodução de saberes .....	172
5.1.3 A filosofia de vida na relação da interdiscursividade: para além das regulamentações e diretrizes .....	175
<b>5.2 A problematização do mundo e a hermenêutica de si mesmo: um contributo para o domínio do “eu” .....</b>	<b>183</b>
<b>5.3 O estudante e sua formação identitária: suas vozes, realidades e anseios.....</b>	<b>191</b>
5.3.1 As questões socioculturais: modos de viver a vida de diferentes sujeitos.....	192
5.3.2 A filosofia para além da sala de aula: o estudante e a segunda impressão acerca da filosofia .....	198
<b>5.4 A filosofia no projeto da vida: miradas do amanhã .....</b>	<b>204</b>
<b>5.5 A filosofia na sala da vida: o filosofar como modo de viver no mundo .....</b>	<b>213</b>
<b>6 TECENDO UMA CONCLUSÃO POSSÍVEL .....</b>	<b>221</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>227</b>
<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO UTILIZADO NA PESQUISA DE CAMPO.....</b>	<b>235</b>

<b>APÊNDICE B – QUADRO COM AS RESPOSTAS DA PARTE 2 DO QUESTIONÁRIO / QUESTÕES DA VIDA.....</b>	<b>238</b>
<b>APÊNDICE C – PRODUÇÃO ACADÊMICA ENTRE 2014 E 2022.....</b>	<b>243</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Gostamos de pensar esse texto de tese como um ato resultante da quebra de paradigmas. Nossa fala não parte de formidáveis problematizações que necessitem de sofisticadas desconstruções e reconstruções teóricas. Ao contrário, nosso dizer decorre do modo como vivemos nossas vidas e, principalmente, do modo como buscamos quebrar protótipos segregadores. Pensamos que nosso discurso<sup>1</sup>, e não temos como dissociá-lo dele, poderá ser experienciado no texto. Para tal constatação, esperamos que os conjuntos de enunciados a seguir estejam claros e bem determinados.

Como falamos anteriormente, ponderamos que nossa explicação não busca refletir uma habilidade teórica, não traz a verve dos *experts* em determinadas teorias de autores e autoras, pois sempre tivemos esse cuidado para não cometer injustiças com esses pensadores. De outro modo, buscamos ser muito íntimos dos discursos desses pensadores, que consideramos compreender nosso modo de viver cotidiano, seja na sociedade, na qual transparece nossa maneira de ser-estar, ou na escola, que é o *locus* onde encontramos as discursividades do sujeito/objeto de nossa pesquisa. O que nos agrada é perceber que a nossa escrita busca estar mais próxima das realidades e das vivências desses sujeitos da educação básica, que muito reflete também nossas realidades do vivido.

O que traduz nosso dizer neste texto são as circunstâncias de uma filosofia que reconstruiu nosso modo de viver no mundo. Cá, neste lugar, encontramos as relações que construímos com aqueles e aquelas que também se utilizaram da filosofia para problematizar seu modo de vida. Não falamos apenas dos autores clássicos, mas dos pensadores de nosso tempo, isto é, professores e professoras dos corredores das universidades e do cotidiano da escola pública de educação. São as demoradas conversas filosóficas sobre o viver, nos fins de cada aula com os/as estudantes, que alimentam e nos fazem perceber a importância de se falar da vida, sobretudo do modo como vivemos a própria vida.

Em ocasiões diversas, deparamo-nos com um dizer do senso comum, focado no jargão de uma “filosofia de vida” em seus discursos. Um “modo de viver” caracterizado por normas e modelos de praticidade, expressões ou estilos de exposições: o/a treinador/a que tem uma

---

<sup>1</sup> Vale ressaltar que o “discurso”, aqui em nosso texto, traz contextos linguísticos definidos por um pensamento foucaultiano, ou seja: “o discurso geralmente designa, na obra de Foucault, um conjunto de enunciados que podem pertencer a campos diferentes, mas que obedecem, apesar de tudo, a regras de funcionamento comuns. Essas regras não são apenas linguísticas ou formais, mas reproduzem uma série de divisões historicamente determinadas [...] a “ordem do discurso” própria de um período particular possui, portanto, uma função normativa e reguladora e estabelece mecanismos de organização do real por meio da produção de saberes, de estratégias e de práticas” (REVEL, 2011, p. 41).

“filosofia” no gerir do futebol; o padre ou pastor que tem uma “filosofia cristã” no refúgio dos fiéis; o/a gerente da loja que tem uma “filosofia de *marketing*” nas estratégias dos negócios; aqueles/as que nunca viram, estudaram ou que nem mesmo entendem o conceito de filosofia afirmam ter uma “filosofia” nas relações pessoais etc. Dia ou outro, escutamos esses dizeres como cartão de apresentação e/ou modo de fazer ou formalizar as condutas individuais, mas qual é a característica da filosofia exercida em cada modo de ser-fazer do senso comum?

Pensamos que essas “filosofias” carregam uma praticidade posta em padrões e protótipos. Esse é o problema em nossa humilde conceituação. O desenvolvimento dessas filosofias no dia a dia requer fundamentos bem definidos em condutas objetivas. “Sair” daquilo que é determinado, seja pelo técnico de futebol, pelo pastor da igreja ou pelo gerente da loja, traz consequências de desagrado e/ou correções, porque, na verdade, no senso comum das “filosofias de vida”, essa maneira de fazer não pode ser questionada, não deve ser alterada e não pode haver falhas, erros ou variáveis. Nesse “modo” de ser-fazer-formalizar, as perguntas são as mesmas e as respostas já estão postas.

Nossa ideia de uma filosofia como filosofia de vida, por outro lado, repousa nos discursos de reformulação das questões, de reconstrução dos modos de subjetivação dos sujeitos e de ressignificação dos discursos – particularmente, tratamos de uma filosofia no viver da vida como uma configuração da formação crítica sobre a maneira como pensamos, dizemos e vivemos no mundo. Sob a luz do pensamento foucaultiano, os modos de subjetivação acontecem quando o sujeito, em um “jogo de verdade”, relaciona-se consigo mesmo no intuito de constituir-se subjetivamente, pois “[...] se o sujeito se constitui, não é com fundamentação numa identidade psicológica, mas por meio de práticas que podem ser de poder ou de conhecimento, ou por meio de técnicas de si” (REVEL, 2011, p. 147). A filosofia de vida que tratamos aqui e que veremos a seguir tem a ver com poderes sobre a própria vida, corresponde a um domínio do “eu”, sem modelos ou personificações.

Nosso intento é desvencilharmo-nos das armadilhas e dos trocadilhos que falam em filosofia de vida e em vidas e filosofias sem uma problematização devida ou sob uma aproximação aligeirada e que tornam as duas categorias sinônimos, enclausurando uma e outra em um subjetivismo esvaziado. Concebemos que há uma (de)formação de jovens e adolescentes cada vez que utilizamos a filosofia como doutrina no afã de produzirmos discípulos desprovidos da crítica. Estamos a sugerir uma possibilidade de Forma(ação) da filosofia quando colocada diante da vida, inquirindo-a em suas mais secretas manifestações, deixando fluir seus

incômodos, suas inutilidades, suas faltas de sentido e orientação, servindo-se como chave para que cada um/cada uma construa seus próprios sentidos desde as perguntas formuladas.

Vale ressaltar a importância de evitar uma má interpretação do fenômeno, pois uma má interpretação geralmente sugere uma má compreensão. Nesse caso, não pode ficar exposto o que quero dizer sobre o modo de viver do/a outro/a, mas o que ele/a pode dizer de si mesmo/a. Esse dizer de si, para si e para o outro, carrega contextualidades, manifestações e historicidades. Esse falar de si dos sujeitos, no qual se deixam fluir destituições e sentidos, aproxima-se também de nosso dizer de si em nossa trajetória até esse momento. Por isso, faz parte de nossa introdução perceber os contextos históricos e discursivos que nos fizeram chegar até aqui, assim como veremos no subitem a seguir.

### **1.1 Do chão onde deitamos nossas raízes e donde aflora nossa fala**

Nosso trajeto discursivo de justificação deste texto é caracterizado por uma biografia de vida que compõe a narrativa pessoal do autor da tese. Nesse breve trajeto autobiográfico, escrevo na primeira pessoa do singular, colocando-me no contexto das discursividades e como sujeito biográfico de minha própria história de vida<sup>2</sup>.

Venho de uma família sem muitos recursos econômicos. Somos cinco ao todo: pai, mãe e três irmãos. No início, ainda em São Paulo, quem trabalhava era apenas meu pai. Foi motorista de caminhão. Rodou boa parte do país e, até os três, quatro anos de idade, acompanhei-o na “boleia” do caminhão junto de minha mãe.

Morando na cidade de Maceió, meu pai trabalhou cerca de 20 anos em uma empresa de ônibus até a aposentadoria. Lembro-me que a minha principal perspectiva de vida era ser como meu pai, trabalhando como motorista de ônibus, e assim se fez. Trabalhei na mesma empresa de ônibus, desde os meus 14 anos, quando fui admitido, até os meus 28 anos, quando pedi demissão.

Junto com meus irmãos, estudei a vida toda em escola pública. No período de estudo, fiquei cerca de dez anos sem estudar para poder trabalhar. Durante o meu percurso na empresa,

---

<sup>2</sup> À luz do dizer de Popkewitz (2011), ao longo do texto podemos estar utilizando pronomes pessoais, sobretudo, o “eu” ou o “meu”, para reconhecermos inseridos no texto. Não podemos negar que nosso discurso, não é só histórico, mas também biográfico. Porque nossa escrita está inserida, não só em uma posição acadêmica ou no campo social das relações constituintes, na qual devemos problematizar, mas, especialmente, ela faz parte de uma transformação pessoal. Claro, buscaremos respeitar os padrões normatizantes, o que não impede de haver alguns deslizamentos decorrentes de “autorreflexões biográficas”.

tudo o que conhecia, todo saber e prática de mundo eram frutos do ambiente de trabalho em que vivia: os costumes éticos, os juízos morais e a forma de pensar, dizer e viver seguiam apenas esse paradigma de vida. Penso que minha experiência foi a reprodução total de um protótipo de vida sistêmica e indolente. A ética e a moralidade eram pautadas na obediência hierárquica e na subserviência pela sobrevivência no cargo. Noutras palavras, a minha formação discursiva e a minha maneira de viver a vida estavam alicerçadas em uma continuidade das relações de objetividade e embrutecimento.

Cuidadosamente, gosto de pensar esse termo “embrutecer” – o qual será utilizado no decorrer do texto – no sentido literal da palavra. Ora, um sujeito embrutecido como matéria bruta que não foi trabalhado, nem cuidado, nem polido. Gosto de me lembrar desse tempo de embrutecimento que reluzia, às vezes, um modo de ser-estar indolente e, ao mesmo tempo, rude e insensível com as causas humanizantes. O lembrar aqui tem configurações de uma reconstrução da história anterior, não como modelo, mas como transformação de um ser-estar no mundo.

Com efeito, as assimilações do mundo estavam, intimamente, sujeitadas às minhas construções históricas e sociais com o outro e com o meu modo de ser-estar no mundo. Com efeito, “[...] o sujeito é sempre sujeito de seu tempo e de sua sociabilidade. Esse sujeito será construído através das práticas sociais e da ideologia” (CAVALCANTE et al., 2009, p. 45). Com efeito, as construções do meu lugar no mundo estavam associadas aos meios de comunicação de massa oriundos principalmente daquilo que assistia na TV, e aos discursos “ideológicos” dos patrões e chefes de setores, que denotavam recortes acentuadamente autoritários e uma expressão inculcada pelos anseios e objetivos capitalistas. A ânsia pelo protótipo do êxito próprio estava pautada nas tendências de poder, na condição de tornar-se hegemônico e com fortes resquícios de segregação econômica e social.

Decerto, essa constituição do sujeito social está progressivamente acorrentada a um meio e a um objetivo pela simples expressão autoritária, pelo poder de persuasão ou pela manipulação do outro. Aqui “[...] o contexto social mais próximo determinará os possíveis ouvintes, aliados ou inimigos” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 207). Por certo, historicamente, minha realidade de vida passada, que compreendeu também uma parte de minha formação subjetiva, é ainda a realidade de crianças, adolescentes e jovens, principalmente das classes sociais menos favorecidas, devido ao seu contexto social de sobrevivência, que já está determinado. Nas mais diversificadas contextualizações destituídas de sociedade, as vozes mais expressivas são: “trocar o tempo gasto com educação por um bom trabalho” e “barganhar o

conhecimento por dinheiro”. Essa realidade foi a dos meus pais, dos pais de meus pais, foi a minha e a dos meus irmãos, por um longo tempo.

Ora, é difícil se desprender das correntes quando você já viveu com elas até os 30 anos, é difícil se desvencilhar de um modo de vida estabelecido por três décadas – eu ainda sinto os seus sintomas. As vozes fundamentadas na meritocracia sustentam um senso comum a partir do qual conquistar pelo mérito é ressaltar que “se você quer, você consegue”, pois “querer é poder”. O problema da meritocracia é não se interessar por constatar as desigualdades de oportunidades, mesmo sem considerar o contexto social de destituições e privações. A conduta das pessoas é orquestrada por uma governamentalidade de poder, que conduz e dita ao ser humano como proceder em seu modo de pensar, dizer e viver no mundo.

Mas como mudar? Como nadar contra a corrente? Como fazer outra coisa para além daquilo que fiz durante meus 30 anos de vida? Rancière (2018, p. 41) propõe que “é preciso aprender qualquer coisa e a isso relacionar todo o resto”. É indicado um início ou, no meu caso, um reinício. Assim sendo, ao contrário do que se dogmatiza no senso comum, o que causa o caos não é o conhecimento, mas a ignorância. Por isso, desprender-se dos paradigmas é desembalar um ser-estar sempre novo. Como bem trata Foucault (2008a), em sua “arqueologia do saber”, precisamos nos mover na busca de um outro sentido. E assim se fez.

Alinhado com os autores acima, aqui, iniciou-se um processo de olhar para si mesmo, de perceber-se e, conseqüentemente, de buscar uma resignificação da minha história anterior. Nesse aspecto, a transformação da minha discursividade tem nome: filosofia. Não só no aspecto conceitual ou intelectual, mas, preferencialmente, no contexto de instigar o sujeito a pensar em si mesmo como um domínio do “eu”. E, nesse aspecto, “[...] tornamo-nos o que nunca fomos, esse é, penso eu, um dos mais fundamentais elementos ou temas dessa prática de si” (FOUCAULT, 2010, p. 87).

Com isso, ao cursar a licenciatura em filosofia no ano de 2010, foi preciso pedir demissão no último emprego. A principal alegação na época, da empresa, era a indisponibilidade de associar o tempo de estudo com o tempo de trabalho. Ou estudava ou trabalhava, os dois não eram possíveis. Assim foi feito. Era chegado o momento de constituir um domínio do “eu”, com novas perspectivas para uma desconstrução e possível reconstrução de um modo de viver. Para Matos (2013, p. 28): “o que há de grande, no homem, é ser ponte, e não meta: o que pode amar-se, no homem, é ser uma transição e um acaso”. É interessante quando nos apercebemos, quando nos tornamos a ponte de um olhar para nós mesmos e para o contexto de vida que temos, para as nossas destituições, privações ou privilégios. A constituição

do sujeito social acontece em uma “viagem interior”, isto é, num encontro de si consigo mesmo, “na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir [...] e na qual a questão é esse próprio alguém, a constituição desse próprio alguém, e a prova e desestabilização e eventual transformação desse próprio alguém” (LARROSA, 2017 p. 67).

Durante os quatro anos dedicados à minha licenciatura na universidade pública, busquei, no conhecimento filosófico, a possibilidade de problematizar, pensar e repensar, de forma crítica, aquilo que poderia mudar e transformar a minha história de vida. Apenas o aspecto de me incomodar com a minha realidade vivida, de ser provocado a modificar o modo de viver a vida e a maneira de ver as coisas e o mundo era algo que jamais tinha pensado para uma prática de vida antes de meu contato com o conhecimento filosófico. Claro, de certa forma, “[...] toda investigación implica una exposición”<sup>3</sup> (TENÓRIO, 1989, p. 43). Filosoficamente, a pergunta parte de um certo estranhamento da realidade: a atitude questionadora daquilo que está exposto pode e deve ser um exercício crítico do ser humano; uma epistemologia do filosofar pode/deve contribuir para uma reflexão do ser-estar no cotidiano do viver.

Por certo, no decorrer desse tempo de minha formação docente, o conhecimento não apenas mudou minha forma de ver o mundo, mas de pensar, de dizer e de viver no mundo. Considero que, quando dormimos, passamos a não “existir” nas ações do mundo; para agir ou vivê-lo é considerável acordar, abrir os olhos e perceber no contemplar do mundo a existência de ambos. Nesse caso, deixei de “existir” todas as vezes que abandonei meu ser-estar autêntico no mundo. O transformar-se é um despertar inquietante para uma criação de novos modos de viver a vida.

Aqui, podemos experienciar um olhar para si

Como o momento do primeiro despertar. Situa-se exatamente no momento em que os olhos se abrem, em que se sai do sono e se alcança a luz [...] e constitui um princípio de agitação, um princípio de movimento, um princípio de permanente inquietude no curso da existência (FOUCAULT, 2010, p. 9).

Durante minha formação docente, percebi, desde o primeiro período do curso de filosofia, que meu campo de estudo e pesquisa seria em torno do ensino da filosofia na educação básica, no exercício docente e de como eu poderia contribuir com a formação crítica e com a ressignificação de vida de tantos outros/as. O “perceber-se”, inserido no contexto do filosofar

---

<sup>3</sup> “[...] toda pesquisa implica uma exposição” (Tradução nossa).

a vida, equivale aqui a “um olhar em que o mundo se descortina a um leitor atento” (LARROSA, 2017, p. 89).

O conhecimento e a Filosofia transformaram o modo como percebo minha vida. Hoje, sou professor de filosofia na rede pública de educação e não estaria fazendo nada de relevante se não pudesse contribuir com a transformação de tantos estudantes que, como eu, acreditam na educação para transformar seus discursos. Vale ressaltar que essa não é uma ideia messiânica de salvação, mas de prática de vida, de atitude crítica e de reconstrução da história anterior, “[...] cuando conocemos realizamos una acción práctica, por peculiar que sea”<sup>4</sup> (TENÓRIO, 1989, p. 38). Noutras palavras, o conhecimento filosófico pode ser compreendido, portanto, como práxis, isto é, compreender um exercício cotidiano de um sujeito que se percebe no mundo e busca transformá-lo.

Quero destacar que o meu percurso até aqui está marcado pelas experiências práticas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid/Filosofia), acompanhando professores/as de filosofia nas disciplinas de ensino médio nas escolas públicas de Maceió, onde desfrutei de vivências e discursividades nas salas de aulas. Singularmente, carrego saberes temporais no contexto da vida, antes como estudante e hoje como professor. Penso que importa pensar nos recortes históricos de nossa vida, contudo o que podemos fazer hoje ou a partir de agora conta mais que o percurso até aqui.

Minha trajetória reúne muito do conhecimento adquirido na Universidade Federal de Alagoas, nos diversos congressos regionais, nacionais e internacionais e na participação de debates acerca da filosofia e educação; filosofia e ensino; filosofia e formação de professores. Durante 12 anos de estudos, entre 2010 e 2022, trabalhei os ensinamentos das leituras e escritas entre os contextos de licenciatura, mestrado e doutoramento. Produzimos, entre autoria e coautoria, 10 artigos completos publicados em anais de congressos; 7 capítulos publicados em livros organizados; 6 artigos completos publicados em periódicos científicos e 2 livros organizados acerca do tema filosofia e Educação (Apêndice A – Produção Acadêmica).

Assim, sinalizo um compromisso e uma responsabilidade de utilizar tudo que experienciei na busca de novas perguntas, novas filosofias e novas discursividades. Minha biografia de vida está grifada pelo conhecimento filosófico, mas possui uma característica que busca romper com as continuidades discursivas. Isto é herança de um pensamento foucaultiano, pois penso que essa forma de vida pode revelar novas subjetividades, novas maneiras de ser-

---

<sup>4</sup> “[...] cuando conocemos realizamos una acción práctica, por peculiar que seja” (Tradução nossa).

estar e transformadas práticas na relação com o outro e com o modo de viver o mundo. Sou fruto de uma descontinuidade familiar e paradigmática.

Não podemos deixar de destacar uma filosofia subversiva que pode contribuir para uma ressignificação da história de vida. Aqui, defendo e enfatizo a importância de uma filosofia presente entre a classe trabalhadora; um pensar filosófico que instiga e provoca o sujeito a perceber-se em seus contextos de vida, muitas vezes precário e esquecido; uma filosofia como perspectiva para uma formação e transformação do modo de pensar, dizer e viver dos sujeitos inseridos nas camadas sociais mais subjugadas e inferiorizadas da sociedade.

Pensando na pesquisa em questão, posso perceber que “[...] a produção científica é inseparável da própria história do homem e de sua produção material. A pesquisa científica está influenciada pelas condições históricas de sua produção” (SANTOS FILHO; GAMBOA, 2013, p. 72). Meu ser-estar, nesse momento da pesquisa, representa uma quebra de padrões, um desnudar de si, um dizer segundo minhas próprias palavras. Aqui, reconheço a importância de um ensino de filosofia enquanto um projeto de vida no percurso da formação básica de educação e julgo válida sua perspicácia na formação do ser humano enquanto sujeito histórico, social e em constante mutação de sua identidade<sup>5</sup> anterior.

Contra a indolência de um modo de viver a vida, no qual obedientemente já fui obrigado a viver, recorro ao pensamento subversivo do professor Marlon Silva, cunhado, amigo e colega de profissão, o qual, em seu livro “Das coisas que Gonçalves não viu” (SILVA, 2022, P. 40), provoca-me a declamar que hoje “redijo esse texto exatamente porque ele me obriga. Talvez não saiba que é justamente disso que preciso para dele livrar-me: falar, escrever. Há que ser exposta sua existência. Há que se resistir à indolência”.

Quando a ignorância ou a indolência enquadram seu modo de viver, elas se tornam leis, se tornam o ponto de exemplo a ser seguido, respeitado e contemplado. Segundo Rancière (2018, p. 55) “o que um ignorante pode uma vez, todos os ignorantes podem sempre. Pois não há hierarquia na ignorância”. Um ato de rompimento com a ignorância e indolência – como leis que passam a governar os modos de viver de todos e todas – pode se tornar um ato revolucionário de resistência, de contradição, de subversão e de possível ressignificação.

---

<sup>5</sup> Reconhecemos aqui a “identidade” ou a “formação identitária” como termos inseridos no processo de subjetivação do sujeito, “isto é, uma subjetividade objetivada, reificada, reduzida a uma série de características definidas, as quais se tornam objeto de práticas e de saberes específicos” (REVEL, 2011, p. 83). Esse processo de formação da identidade do sujeito colabora com a construção e reconstrução de sua própria relação consigo mesmo.

## 1.2 Caminhos trilhados: pé na estrada, tecendo paisagens

Pensamos que, atualmente, sob uma política neoliberalista e com anseios mercadológicos, podemos estar vivendo preceitos de uma educação com recortes acentuadamente padronizantes e com forte tendência de maximizar os mecanismos<sup>6</sup> de competências dos sujeitos, como veremos a seguir nas discussões sobre uma nova e “esperançosa” Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Mas, antes, queremos destacar uma formação que se apresenta fundamentada nos moldes de uma instrumentalização do conhecimento e com objetividade de segregação social.

Entendemos uma atual educação, reflexo de uma sociedade contemporânea que tem exaltado uma formação que objetiva, em nossa humilde opinião, o embrutecimento dos sujeitos em serventia de uma formação dos *experts*. Na verdade, pensamos que hoje deveríamos estar aplicados em uma educação formativa com traços de humanização e civilidade. Precipuamente, precisamos construir um ser-estar respeitoso com o outro, aquilo que, no contexto pós-guerra dos frankfurtianos foi relevância primordial da formação humana, a qual repousava na ideia de que a verdadeira tese de discussão significaria “desbarbarizar”, como a questão mais urgente da educação daquele tempo. (ADORNO, 1995). Pensamos, olhando para a nossa atual realidade, que questionar um possível processo de (de)formação do sujeito pode e deve estar no propósito de uma filosofia vigilante, ainda mais, na educação básica de formação.

Outro aspecto desse avanço sistêmico no ensino da filosofia é a realidade educacional que envolve docentes e estudantes, submersos nas formações tecnicistas<sup>7</sup> e na via reprodutora dos saberes. Nos tempos atuais, a educação e, principalmente, o ensino da filosofia no ensino médio sofrem murmurações de uma formação regrada e escassa de conhecimentos novos e/ou transformados. Mészáros (2008, p. 35) nos leva a perceber que precisamos de uma mudança educacional radical, “o rasgar da camisa de força da lógica incorrigível do sistema”. Defendemos que, de um lado, é indicado reconstruir um conceito de filosofia, a qual está determinada nos modelos funcionalistas e mercadológicos de educação e, por outro lado, conceber um ensino de filosofia guiado pelas discursividades dos sujeitos aprendentes, dando

---

<sup>6</sup> Tratamos desses “mecanismos”, no sentido moderno de uma concepção de sujeito e de mundo como “espaços geometrizados”, quer dizer, de sujeitos e fenômenos inseridos em princípios, métodos e leis. Uma concepção alicerçada no “interior do qual as relações entre objetos são governadas deterministicamente por uma causalidade cega. A natureza passa a ser considerada como ‘máquina’, um mecanismo em funcionamento” (JAPIASSÚ, 2006, p. 182).

<sup>7</sup> Luckesi (2011, p. 80), trata de uma educação escolar com uma tendência liberal tecnicista. Para ele, trata-se de “um sistema social harmônico, orgânico e funcional, a escola funciona como modeladora do comportamento humano, através de técnicas específicas”.

ênfase às suas narrativas, isto é, é relevante reconhecer o que pensam, o que dizem e como vivem os sujeitos discursivos do âmbito da educação pública escolar.

Por isso, nossa pesquisa desenvolve-se no e pelo ensino da filosofia no ensino médio da escola pública de educação. O objetivo geral desta pesquisa é considerar o ensino da filosofia na educação básica contributo para uma formação crítica do sujeito, frente ao seu cotidiano para além da escola, quer dizer, no modo como o sujeito pensa, diz e vive sua vida. **Nesse aspecto, a questão central de nossa pesquisa é como reconhecer a filosofia enquanto projeto de vida no ensino médio da educação básica na escola pública?**

Na prática, diante do atual contexto político e educacional que assola o nosso país, percebe-se a relevância de uma filosofia na educação básica que problematize a vida e, sobretudo, que esteja preocupada em suscitar, nos sujeitos da escola pública, uma interpretação de si mesmo diante de sua realidade. Interpretar a sua maneira de ser-estar no mundo é ter a possibilidade de compreender novos e transformados modos de viver a vida. “Não se pode compreender um texto sem examinar a intenção do autor, isto é, o efeito que ele quer provocar: isso, precisamente, é o contexto prático” (HADOT, 2016, p. 144). Se você interpreta mal seu viver no mundo, você compreende mal as possibilidades de ressignificações desse viver.

Nossa proposta e objetivo está sustentada em uma epistemologia da “filosofia como filosofia de vida” sobre três pilares educacionais/filosóficos: primeiro, um filosofar para a problematização – ressaltando o aspecto básico para uma autonomia de pensamento; segundo, um filosofar para o desvelamento de si mesmo, das coisas e do mundo – como um exercício de exposição daquilo que pode estar oculto e, por fim, um filosofar para uma hermenêutica<sup>8</sup> de si mesmo – destacando a formação filosófica como fonte de interpretação de si e compreensão do mundo. Noutras palavras, aqui também está imbricada a necessidade de um processo de reelaboração do contexto da relação do sujeito com o ensino da filosofia. Acreditamos que, no âmbito desse pensamento, possamos compreender também o protagonismo dos sujeitos que pensam sua maneira de viver no cotidiano de suas experiências vividas e que estão ausentes das metodologias e dos discursos da sala de aula da disciplina de filosofia.

---

<sup>8</sup> Queremos destacar aqui que o termo “hermenêutica” é utilizado em uma elaboração de Foucault (2010a). Nesta concepção, tratamos de uma hermenêutica foucaultiana que tem sua prática materializada no sujeito que interpreta a si mesmo. Esse olhar para si mesmo não pode ser preconcebido, tendo em vista, que ele próprio não precisa especular-se. No capítulo 3, no subitem sobre “A hermenêutica de si como compreensão filosófica do viver”, trataremos melhor sobre o assunto.

Nesse domínio de pensamento dos pilares educacionais/filosóficos, é recomendável que a filosofia na sala de aula da educação básica contribua com a autonomia crítica frente à realidade dos próprios sujeitos, uma realidade rotineira muitas vezes precarizada. É proposto um filosofar que possa quebrar, rachar ou cindir os discursos, as formações e as percepções sobre os sujeitos, pois “objeter que existem enunciados ocultos é, apenas, constatar que há locutores e destinatários variáveis segundo os regimes ou as condições” (DELEUZE, 2019, p. 59). É relevante por fim em um modo de formação e de viver subjugado aos regimes conservadores e presos as condições de ser-estar padronizantes.

Depreende-se disso que os sujeitos, enquanto seres racionais e críticos, inclinem-se a uma autorreflexão histórica de si mesmo e a uma problematização da realidade que vivencia. Deve-se observar uma face subjetiva no que se refere ao conceito de contribuição com a formação social e educacional dos sujeitos. O ensino de filosofia na educação básica tem, como foco, as pessoas dotadas de individualidades e de seus contextos multifacetados ao mesmo tempo, ou melhor, o filosofar passa a fazer parte de um olhar para a identidade histórica e social de cada ser humano em suas discordâncias e semelhanças: aquilo que representam suas maneiras de viver em meio às crenças, às culturas, aos sentimentos, às aspirações, aos valores, entre outros. Trata-se de discursividades e enunciados que devem ser considerados, problematizado, mas que estão suprimidos nos currículos educacionais e dos debates em sala de aula.

Assim sendo, temos, como objetivo, com esta pesquisa, caracterizar o ensino de filosofia como filosofia de vida, como exercício presente na problematização desse cotidiano. Também nas entrelinhas de uma benéfica interpretação de si mesmo, o perguntar-se pode se tornar uma configuração filosófica, metodológica e didática no confronto daquilo que é posto como verdade. Logo, acreditamos que esta pesquisa está apta a fornecer materialidades que possam transformar nosso discurso filosófico, redimensionar diretrizes e práticas pedagógicas e instigar ressignificações dos modos de ser-estar no mundo. Nossa pretensão não é desenvolver outros módulos, orientações ou regulações de como ensinar ou aprender filosofia, mas transformá-los no intuito de contribuir para um perceber-se do sujeito, no seu modo de viver.

Reconhecemos, portanto, amparados pelo pensamento foucaultiano, que as práticas de uma filosofia como filosofia de vida, ao longo deste texto, podem ter o objetivo de percorrer um discurso fundamentado em dois pontos: a prática de si e o cuidado de si; duas perspectivas de um exercício de saber e poder: um saber como processo de conhecer-se, perceber-se em seu ser-estar no mundo e um poder como maneira de transformar-se, de desprender-se das

destituições que lhe prendia. Pensando nesse aspecto, há um momento em que Foucault (2006) vai nos provocar para que possamos ter “poderes” sobre a nossa própria vida. Essa significação tem muito a ver com nosso dizer neste texto.

Por isso, o que aqui buscamos apresentar para o leitor tem muito a ver com os “poderes” sobre a própria vida, é um pensar filosófico que fez parte de nossos pensamentos, leituras e escritas, que foi sendo constituído desde o nosso início na graduação até o nosso doutoramento, particularmente naquilo que nos ocupou sobre os temas e debates acerca da filosofia e Educação e Ensino de filosofia durante todo esse percurso. Nosso dizer aqui tem, no filosofar da vida, uma respeitável contribuição na nossa formação discursiva, especialmente em se tratando de um filosofar como modo de transformação.

Nosso falar sobre esses temas tornaram-se o reflexo de uma maneira filosófica de ser-estar no mundo, provocados por uma ressignificação do exercício de pensar, uma modificação na maneira de dizer e uma transformação do modo de viver um mundo sempre renovado. Sobre isso, Deleuze e Guattari (2010, p. 28) refletem: “o mundo possível não existe fora do rosto que o exprime, embora se distinga dele como o expressado e a expressão; e o rosto, por sua vez, é a proximidade das palavras de que já é o porta-voz”. Não podemos negar nossas discursividades e construção social constituída e presente nas palavras escritas de nosso texto.

Para tanto, o resultado desse problematizar ou desse dizer-se assume a seguinte configuração: o texto de tese está dividido em 6 capítulos, contando com este, no qual demos uma contextualização geral acerca da nossa pesquisa. O segundo e o terceiro capítulos correspondem ao desenvolvimento, à contextualização e à fundamentação epistemológica do nosso objeto de estudo; neles buscamos apontar uma produção e estruturação do conhecimento. O quarto e o quinto capítulos buscam tratar do detalhamento metodológico e das etapas correspondentes à análise e interpretação dos dados coletados. Por fim, o sexto e último capítulo aborda as considerações finais da presente pesquisa. A seguir, trazemos os recortes dos capítulos de desenvolvimento mais detalhadamente.

O segundo capítulo, “**Moro na filosofia: chave para transver a vida**”, consiste em caracterizar a possibilidade de um filosofar a si mesmo no contexto do mundo vivido, isto é, no mundo das relações subjetivas. O termo “transver” tem no ver além a chave para uma contemplação da vida. Ele está configurado à luz das provocações iniciais provenientes do perguntar filosófico como “técnicas da vida” ou “exercício do viver”. Aqui, o mundo das vivências é compreendido como o mundo autêntico das subjetividades e discursividades; é o mundo realçado pelas interpretações do sujeito, na maneira como pensam, dizem e vivem. No

contexto do chão onde acontece a filosofia, buscamos destacar o filosofar desde a infância como exercício próprio do ser humano, seja no seio familiar ou na socialização com o outro diferente presente na escola. Pensando nisso, problematizamos o ensino de filosofia preso aos modelos de uma educação sistêmica e submetida a um currículo que faz a escola encaixotar o conhecimento dentro de uma lógica individualista e conteudista. Nesse ponto, sugerimos filosofias subversivas como estratégias de presença, frente às implicações de uma nova BNCC, aliás, pensamos dizer sobre uma “nova” diretriz procedente dos arquétipos de habilidades e competências. Finalizamos o capítulo discutindo uma filosofia que sai da academia, não só para o encontro das discursividades existentes na escola de educação básica, mas para contribuir na formação e transformação desses discursos e do modo de viver a vida dos sujeitos.

O terceiro capítulo intitulado como “**De um modo próprio de dizer a vida**” traz, à luz do pensamento foucaultiano, uma filosofia como filosofia para uma vida cotidiana. Nesse capítulo, dedicamo-nos à ideia de uma formação do ser humano sustentada em três pilares educacionais/filosóficos – algo mencionado anteriormente e ponderado no capítulo: problematizar, desvelar e interpretar como práticas de um viver a vida. Isto é, no capítulo em questão, destacamos a urgência de um sujeito que olha para si mesmo como exercício autônomo e interpretativo de um pensar-se, de um conhecer-se e de um cuidar de si mesmo como decorrência para o cuidado com os outros. Quanto mais entendemos nossos limites na estrada, melhor caminhamos. Pensando nisso, ensejamos um recorte socrático como figura de uma prática filosófica, que pode contribuir para uma vigilante maneira de viver a vida. Aqui, a atitude socrática desafia-nos a uma busca constante pela averiguação e apuração dos fatos apresentados. Essa atitude não se trata apenas de uma prática reflexiva da realidade imposta, mas de uma coragem de enfrentar e verificar aquilo que se fala e daquilo que se sabe, seja no dizer da sala de aula ou no ser-estar fora dela. Nesse capítulo, recomendamos uma filosofia na educação básica como uma atividade crítica para tratar dos temas contemporâneos, preferencialmente do modo como os sujeitos vivem. Cá, neste lugar, Michel Foucault (2010) provoca-nos com a pedagogia da pergunta. Um perguntar como um modo de viver a vida, que pode revelar o viver indolente e contradizer a (de)formação de um sujeito neutro, despreocupado ou desinteressado da realidade imposta.

O quarto capítulo, intitulado “**Viver não é preciso: chaves e ganchos da caminhada**”, apresenta algumas problematizações que fundamentaram o estudo do nosso tema. Como diz o poeta “navegar é preciso, viver não é preciso”, para navegar precisamos de instrumentos, bússolas, mapas, orientações e regulações, no entanto, para viver não é preciso. Ora, se tratando

da pesquisa no qual o objeto é um outro “eu” não idêntico, os instrumentos, as orientações e as regulações não podem defini-lo. A configuração que aborda o *locus* da pesquisa traz aspectos subjetivos que podem e devem justificar o nosso falar. No início, destacamos a dúvida sobre nosso objeto convertida em problema e o problema convertido em pergunta: qual sujeito? Qual escola? Qual filosofia? Nossas problematizações iniciais apresentam aspectos anteriormente ocultos. Nosso olhar sobre o viver do estudante de escola básica do interior do Estado retrata discursividades antes invisíveis. Nossa trilha destaca não só o nosso andar metodológico, mas reluz modos de viver até então ignorados. Mais adiante, o percurso metodológico salienta os espaços de nossa investigação, aliás, o lugar onde se encontram as subjetividades e discursividades: a escola. Para isso, o pensamento de Silvio Gamboa (2013) será valioso nas questões norteadoras envolvendo o problema, a pergunta, o objeto e os delineamentos epistemológicos para a possibilidade de uma pesquisa em educação. No fim, destacamos que o pesquisador não busca alterar a condição de realidade do sujeito pesquisado, mas busca instigá-lo no perceber de si mesmo e de sua possível transformação por ele/a mesmo/a.

O quinto e último capítulo de discussão, intitulado como **“A filosofia no ensino médio e seus sujeitos: um recorte realizado em uma escola pública do interior do estado de Alagoas”**, traz aspectos da investigação proveniente da pesquisa de campo. Aqui buscamos privilegiar, em sintonia com os contextos das aulas na sala de aula, as provocações do viver a vida no ambiente de uma filosofia inserida na educação básica do ensino médio em uma escola pública da cidade de Teotônio Vilela/AL. Antes de apreciar as vozes dos/as estudantes, buscamos destacar, nesse capítulo, dois pontos importantes de uma filosofia no ensino médio: primeiro, problematizamos os aspectos relacionados à filosofia na prática docente, na criação de conceitos contra a reprodução de saberes e, precipuamente, em um filosofar inserido na interdiscursividade da sala de aula. No segundo momento, assinalamos a importância de uma interpretação hermenêutica de si mesmo como configuração de um domínio do “eu”. Esses dois recortes têm o objetivo de “vestir/arrumar/compor” as discursividades que estarão destacadas a seguir. Claro, por conseguinte, destacamos a escuta dos/as estudantes participantes de nossa pesquisa e de uma possível contribuição da filosofia na sua composição subjetiva e discursiva. Sobre isso, destacamos uma filosofia inserida no projeto de vida, não no aspecto de um empreendimento tolhido por habilidades ou competências, mas na configuração de poderes sobre a própria vida, quer dizer, um projeto de si como domínio do “eu”, como filosofia de vida. Por fim, é relevante pontuar que esta pesquisa de campo não tem a intenção de dizer uma verdade, mas de destacar modos de viver a realidade.

Os quatros capítulos de desenvolvimento do tema proposto, propõem que ensinar a filosofia no ensino médio não deveria ser apenas ensinar a história da filosofia, mas ensinar a fazer as perguntas da vida. Atualmente, pensar a própria vida diante dos contextos submetidos é, por um lado, considerar sua pertinente ignorância e, por outro, enriquecer seus questionamentos diante das “certezas” impostas pelo mundo. Reconhecemos que uma filosofia de vida, amparada nos três pilares “educacionais/filosóficos”, pode ser um contributo para uma prática descentrada, desveladora e atenta a todas as formas de vida que nos perpassam.

## 2 MORO NA FILOSOFIA: CHAVE PARA TRANSVER A VIDA

O fazer filosófico inscreve-se no âmbito das figuras do aprender, mantendo uma dupla relação com o conhecimento: epistêmica e identitária (LIMA; MELO, 2020, p. 43).

Nosso ver além, neste capítulo, tem como objetivo fazer um recorte da formação humana e de seu envolvimento com a filosofia. Mesmo que de maneira modesta, pretendemos tratar de uma filosofia inserida no Ensino de filosofia da educação básica, compreendida em meio aos contextos específicos de nossa vida social, política e econômica; trata-se de discursividades inseridas em processos históricos de nosso modo de viver no mundo.

Como propósito de nossa pesquisa, iniciamos tratando do percurso da formação desde a infância – suas problematizações, continuidades discursivas e resoluções heterogêneas – até o processo de escolarização e desenvolvimento da autonomia de pensamento. Ao nosso ver, podemos ressaltar que o conhecimento filosófico pode estar conectado ao nosso recorte de vida prática e à edificação de uma discursividade militante sobre a maneira de viver a vida. Para Matos (2015, p. 171), “o aluno aprende a saber que o seu saber tem a ver com a sociedade em que está inserido, aprende que a permanente construção de sua autonomia passa pelo exercício de uma cidadania crítica e operante”.

Sendo assim, torna-se solene percorrer por uma definição racional de uma filosofia como intérprete e desveladora do mundo. Aliás, quando tratamos de uma filosofia que emerge de fundamentos objetivistas modernos, os resultados podem ser o enrijecimento do modo que me relaciono não só com a própria filosofia, mas com o mundo. A dinâmica do filosofar a vida não pode estar amparada pelos paradigmas do conhecimento tradicionalista, nem, sobretudo, mercadológicos.

Essa composição arroga o conhecimento para uns em detrimento de outros. Certamente, uma hegemonia do saber significa supremacia e domínio. Ora, não é papel da filosofia tornar-se a resposta acerca de um modelo de vida para as pessoas, ao contrário, seu papel é crítico, instigador, problematizador e subversivo. Portanto, torna-se adequado problematizar aquela filosofia “detentora do saber” e/ou “juíza da razão” (HABERMAS, 1990).

Creemos também ser importante assumir a intenção de problematizar o conhecimento filosófico que sai das universidades como protótipos para o exercício na educação básica. Consideramos ser relevante apontar que o conhecimento filosófico de caráter acadêmico pode

também sofrer ajustes com fins de adaptação da linguagem e da metodologia para ser disponibilizado aos sujeitos da formação básica de ensino. Por fim, pensamos ser útil contestar o conceito, geralmente disposto, de uma “filosofia para alguns” acerca do ensino de filosofia na educação básica.

Atualmente, o ensino da filosofia é martirizado pelos modelos funcionalista e reprodutivista de educação. Mészáros (2015), em seu livro “A montanha que devemos conquistar”, sinaliza a necessidade de uma mudança radical da sociedade, a qual deve se desprender das transformações teóricas ocorridas historicamente com valores e interesses subjacentes impostos ideologicamente pelas classes dominantes sobre uma sociedade sem resistência ou sobre qualquer questionamento acerca da ideologia imposta. Faz-se relevante um ensino de filosofia preocupado com os contextos de dominação da vida dos sujeitos em formação, afinal suas incertezas perante a vida, as instabilidades econômicas, as destituições das políticas públicas, as ausências de reconhecimento do outro exprimem um grito, cada vez mais alto, que urge ser escutado.

Gradativamente, é adequado gritar para tornar-se visível diante de um currículo educacional com inúmeros problemas, sobretudo, quanto à diversidade discursiva sobre os diferentes modos de viver a vida. Pensamos ser nessas circunstâncias que os currículos, as BNCCs e as diretrizes deveriam caracterizar a formação básica de cada indivíduo; isto é, conhecer o que fazem, como vivem e o que pensam os sujeitos discursivos no âmbito da disciplina de filosofia no ensino médio.

## **2.1 A filosofia da pergunta e o percurso do conhecimento filosófico na formação de si mesmo<sup>9</sup>**

As características humanas e a busca pelo conhecimento percorrem o caminho da vida lado a lado. Não é possível dissociar um do outro. Em geral, o ser humano, desde o nascimento, depende da natureza e daquilo que ela oferece para sua satisfação e sobrevivência. Os contextos da contemporaneidade perpassam a formação discursiva dos sujeitos desde sua infância. Aqui, entendemos essa perspectiva como um exercício de transformação do sujeito. Para Foucault (2008a, p. 37):

Cada um desses discursos, por sua vez, constituiu seu objeto e o elaborou até transformá-lo inteiramente. Assim, a questão é saber se a unidade de um discurso é

---

<sup>9</sup> Uma primeira versão deste texto foi publicada na Revista Filosofia e Educação: Filosofia da educação e ideias pedagógicas, v. 14, n. 2, p. 9-22, maio/ago. 2022 – ISSN 1984-9605.

feita pelo espaço onde diversos objetos se perfilam e continuamente se transformam, e não pela permanência e singularidade de um objeto.

Doravante, o ser humano, para a sua sobrevivência, utiliza-se da problematização e da transformação da matéria-prima para construção e reprodução de seus bens, seja o entendimento da terra no intuito de plantar para comer; a conservação da água limpa para beber; os métodos de colheitas do alimento no sentido do sustento dos seus, ou mesmo, outros meios de conseguir recursos naturais para sua sobrevivência no mundo. Em geral, aprendemos, a partir de uma inquietude com o modo de viver a vida, que carecemos de um questionar sobre nós acerca de nossas necessidades, para uma possibilidade de domínio sobre a natureza e seu meio, para uma transformação/criação/produção/sustentação, conforme as necessidades para sobrevivência. Precisamos pensar o ser humano como “[...] “animal ideológico”, isto é, “pensar sua especificidade enquanto parte da natureza [...]” (PÊCHEUX, 2014, p. 138).

É assim, em razão da inconclusão do animal humano. Nascemos sem um repertório suficiente para a nossa vida neste espaço/tempo chamado mundo/agora. Por isso, precisamos aprender sobre as coisas, particularmente acerca de nós mesmo em meio à natureza humana, e sobre a forma de assegurar nossa sobrevivência. A satisfação de nossas necessidades básicas inicia no domínio que temos de saber das nossas necessidades e da relação com o mundo enquanto parte dele.

Segundo Lima; Melo e Menezes (2015, p. 156):

Esta capacidade de ultrapassar as determinações e de buscar o novo pode estar adormecida, mais é específico do ser humano e existe sempre nele, pois, é isso que o distingue dos demais animais. A transmissão de experiências ou os conhecimentos adquiridos por meio da relação homem-natureza, obtida pelo homem problematizador do mundo em que vive, dá ênfase a busca do novo.

O sujeito não é pressionado apenas pela urgência de sobrevivência ante a natureza; ele tem, também, o desejo de obter e criar conhecimentos. Ora, o ser humano é o único animal da natureza que busca, pergunta, problematiza e, a partir da relação com o mundo, estabelece uma convergência de transformação da própria natureza e do uso que dela faz e, nisso, diferencia-se dos outros seres vivos. Sergio Lessa e Ivo Tonet (2008, p. 18) convidam-nos a imaginar nossas necessidades e como buscamos supri-las. Veja:

Vamos imaginar que alguém tenha a necessidade de quebrar um coco. Para atingir esse objetivo, há várias alternativas possíveis: pode jogar o coco no chão, pode

construir um machado, pode queimá-lo e assim por diante. Para escolher entre as alternativas, deve imaginar o resultado de cada uma, ou, em outras palavras, deve antecipar na consciência o resultado provável de cada alternativa. Essa antecipação na consciência do resultado provável de cada alternativa possibilita às pessoas escolherem aquela que avaliam como a melhor. Escolha feita, o indivíduo leva-a a prática, ou seja, objetiva a alternativa. Vamos imaginar que a alternativa escolhida para quebrar o coco seja a de construir um machado. Ao construí-lo, o indivíduo transformou a natureza, pois o machado era algo que não existia antes. Isso é da maior importância, uma vez que toda objetivação é uma transformação da realidade.

A reflexão dos autores contribui com nossa problematização ao enfatizar que o ser humano inclina-se, por natureza, a transformar a si mesmo a partir da transformação de sua realidade, gerando novas práticas, renovando perguntas e novos conhecimentos, dentre eles, em nossa humilde percepção, o discurso filosófico, que se encaixa justamente na importância da contestação e do incômodo com essa realidade. Não tratamos aqui apenas de novas práticas, novas perguntas ou novos conhecimentos, mas de discursos transformados; de se incomodar com a realidade vivida. Afinal, transformando a si mesmo, o sujeito transforma a natureza e se humaniza no mesmo movimento de humanização do mundo. Isso quer dizer que o indivíduo pode estar a construir sentidos para a sua vida, isso porque não há sentido algum para uma vida sem sentidos, muito menos em se tratando de uma filosofia no ensino da educação básica.

Aqui, gostaríamos de fundamentar um contexto que usamos mediante nossas formulações e, por isso, recorreremos a uma concepção foucaultiana sobre os “discursos” como um “conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação; é assim que poderei falar do discurso clínico, do discurso econômico, do discurso da história natural, do discurso psiquiátrico” (FOUCAULT, 2008a, p. 122). Aqui, utilizamos o termo para falar dos sujeitos e de seus discursos, que estão presentes na interdiscursividade das aulas do ensino de filosofia na educação básica.

Continuando, o filosofar, seja na antiguidade, na modernidade ou na contemporaneidade, mostra-se como parte da natureza humana, do conhecimento de si mesmo e de sua importância para o desenvolvimento do sujeito, ou melhor, trata-se de uma relação recíproca de instigação em favor do “eu”; um olhar para si que se remói diante dos embaraços da vida, que suscita o desejo de se transformar e transformar a sua realidade de vida. Para Foucault (2010b), não se trata de um filosofar político ou científico, ou mesmo que busca determinar aquilo que é falso ou verdadeiro, mas de uma filosofia rebelde, crítica e transformadora do meio em que vive:

[...] A filosofia não tem de dizer o que se deve fazer na política. Ela tem de estar numa exterioridade permanente e rebelde em relação à política, e é nisso que ela é real. Em segundo lugar, a filosofia não tem de compartilhar o verdadeiro e o falso no domínio da ciência. Ela tem de exercer perpetuamente sua crítica ao que é logro, engano e ilusão, e é nisso que ela joga o jogo dialético da sua própria verdade. Enfim, em terceiro lugar, a filosofia não tem de desalienar o sujeito. Ela tem de definir as formas nas quais a relação consigo pode eventualmente se transformar. A filosofia como ascese, a filosofia como crítica, a filosofia como exterioridade rebelde à política, creio que é esse o modo de ser da filosofia moderna. Era, em todo caso, o modo de ser da filosofia antiga (FOUCAULT, 2010b, p. 321).

Consideramos que a dinâmica de transformar a realidade que é imposta aos sujeitos sugere também buscar sentido para a vida e para as coisas que os cercam. O olhar para o mundo e para o modo como vivemos a vida pode ter como desfecho o conhecimento de si mesmo, diante da história e do experienciar o mundo, pois os saberes adquiridos por meio da discursividade com o mundo dão ênfase a novos questionamentos e a novas formas de ser-estar na existência.

Nesse contexto e com essa perspectiva, evidencia-se a importância de um ensino de filosofia em favor da transformação de um estudante que pode perguntar e querer saber, pois, como colocam Cipriano Luckesi e Elizete Passos (2004, p. 13):

No cotidiano, o conhecimento parece ser alguma coisa tão corriqueira que nós não nos perguntamos pelo que ele é, pelo seu processo, pela sua origem, pela sua forma de apropriação. Aos poucos, ao longo de nossa infância, adolescência, juventude, vamos adquirindo entendimentos das coisas que compõem o mundo que nos cerca, das relações com as pessoas, das normas morais e sociais que regem as relações entre os seres humanos. Nós, por isso, nos acostumamos a esses entendimentos, a partir do momento em que fomos adquirindo-os espontaneamente. Com eles e a partir deles, conversamos, discutimos, temos certezas e dúvidas, formulamos juízos. Contudo, quase nunca, exceção feita aos especialistas, nos perguntamos sobre o que é o conhecimento, seu significado, origem. Habitamo-nos a utilizar o entendimento, por isso não o problematizamos.

Cipriano e Elizete interpretam que o processo de transformação é caracterizado pela capacidade do ser humano de superar os paradigmas sociais do cotidiano, os quais estão embrutecendo e ignorando as experiências discursivas dos sujeitos, habituando-os em moldes e diretrizes conservadores. Sendo assim, é elogiável compreender esse estigma, lançar-se em novos horizontes, particularmente naqueles que levam à quebra desses paradigmas.

Para Miguel Arroyo (2013, p. 78):

Essa visão [...] tende a ignorar a diversidade de vivências, contextos, sujeitos que produzem conhecimentos colados a essas vivências e contextos. Tende a ignorar e a

secundarizar a pluralidade e diversidade de formas de ler, pensar o real concreto e impor uma única leitura e forma de pensar de um único coletivo humano, social, racional, de gênero ou espaço, como conhecimento comum, único.

A ânsia pela curiosidade é instigante, mas pode revelar-se adormecida aqui ou ali. No entanto, o esforço pelas interrogações pode ser uma cicatriz no ser humano que existirá sempre nele, pois é isso que o distingue dos demais animais e, portanto, é apropriado que ele esteja em constante conflito com a realidade, sem a audácia de ignorá-la. Aqui, reafirmamos que a inquietação do ser humano, diante de seu existir na vida, não só o conduz ao conhecimento, como, sobretudo, diferencia-o do outro. Nesse caso, discorreremos sobre como cada um age frente aos padrões e modelos de ser-estar que regram o agir e o pensar de cada sujeito ou de um grupo social.

Atualmente, é complicado o entendimento de exclusão tão facilmente difundido, mas isso pode ser consequência de sujeitos inseridos em contextos de discursividades indolentes e vivendo submetidos a alguma determinada cultura, paradigma ou ideologia sem nenhuma razão prática acerca do espanto perante a vida. Para Scott Samuelson (2020), o “espanto” pode ser uma conotação tanto de perplexidade quanto de admiração, “[...] até nossas pequenas perplexidades decorrem de um espanto básico” (SAMUELSON, 2020, p. 19). Concebemos que o caminho do espanto colocado pelo pensador visa o problematizar da vida, remetendo-nos aos perigos e adversidades do mundo das relações.

A teia da vida que construímos ao longo das transformações que fazemos da realidade pode nos conduzir a conflitos existenciais os quais são vistos na sociedade atual como banal. O sujeito é, por natureza, transformador de sua realidade e, pela metamorfose do cotidiano, pode estar motivado a investigar, a problematizar e a obter perguntas jamais pensadas, mas que são incessantemente evocadas pelos gritos silenciados e/ou desprezados pela sociedade tradicional. Aqui, tratamos de discursividades de reconhecimento, de sobrevivência, de aceitação, de opressão, de desigualdade frente aos “biopoderes”<sup>10</sup> de governabilidade.

Essa jornada filosófica na formação do sujeito, que envolve provocações, espantos, problematizações, reflexões e transformações, pode acontecer na e pela pergunta. Aliás, a filosofia pode representar um propósito de fazer parte de uma relação recíproca que envolve o ser humano, o conhecimento e o sentido de sua própria vida. Larrosa (2017) defende que cada

---

<sup>10</sup> Pensamos o “biopoder” como uma forma de governar e ser governado no seu modo de viver. Um paradigma inviolável, inquestionável e preestabelecido. Aquilo que Foucault (2008c, p. 4), vai chamar de “tecnologia de governo”, ou seja, “um conjunto de mecanismos e de procedimentos que têm como papel ou função e tema manter - mesmo que não o consigam - justamente o poder”.

sujeito tenta configurar sentido para a sua existência, respaldado por suas experiências de vida, e defende que “[...] cada um tenta dar um sentido a si mesmo, construindo-se como um ser de palavras a partir das palavras e dos vínculos narrativos que recebeu” (LARROSA, 2017, p. 31).

Não é por acaso que nos tornamos aquilo que somos, que fazemos e que perguntamos no mundo. Sem a pretensão de assentar respostas ou verticalizar nossa averiguação, podemos considerar questões que nos cercam ao longo da vida, tais quais: estamos certos ou errados? Qual contexto da vida nos cerca, nos forma e nos transforma? Como saber que tipo de formação humana estamos tendo na trajetória de nossa vida? Como buscamos compreender o conjunto de características e qualidades particulares no mundo à nossa volta? Qual filosofia dentre as inúmeras filosofias pode contribuir para nossa formação discursiva? Será a partir de nossas vivências? Mas qual educação? Sua formação prepara-nos para uma perspectiva mercadológica ou existencial? Como saber que devemos desprender-nos daquilo que nos aprisiona?

Francamente, pensamos que todas as questões consistem em discursividades acerca de diferentes modos de viver a vida, seja com o outro ou com o mundo, que cada vez mais tenta nos definir e efetivamente configurar nosso jeito peculiar de pensar, de dizer e de viver no mundo. Nesse aspecto, podemos denominar esses questionamentos como a arte de viver ou um perguntar-se que nos instiga a fazer de nossas vidas uma “obra de arte” (FOUCAULT, 2004).

Essas questões remetem a uma formação continuada para a construção de nossa identidade social<sup>11</sup>. Do ponto de vista de Foucault (2010), a pergunta pode ser configurada como uma “técnica de vida”, ou seja, a pergunta sobre a vida pode levar-nos à autocontemplação mesmo diante da vida que temos. Quanto mais questionamos acerca de nosso modo de viver no mundo, com maior intensidade temos a possibilidade de conhecer o mundo à nossa volta e, conseqüentemente, de transformar o modo como vivemos a nossa própria vida. Para o filósofo, a “técnica de viver” pode girar em torno da pergunta, pois:

A pergunta – “como fazer para viver como se deve?” – era a pergunta da *tékhnē tou bíos*: qual é o saber que me possibilitará viver como devo viver, como devo viver enquanto indivíduo, enquanto cidadão etc.? Essa pergunta (“como fazer para viver como convém?”) tornar-se-á cada vez mais idêntica ou cada vez mais nitidamente incorporada à pergunta; “como fazer para que o eu se torne e permaneça aquilo que ele deve ser?” (FOUCAULT, 2010, p. 161).

---

<sup>11</sup> Entendemos aqui a Identidade Social como a configuração de um sujeito dotado de uma “origem social, gênero, classes, atitudes, crenças [...]” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 66).

Cabe, então, neste momento, uma discussão acerca dos termos colocados por Foucault (2010). Parece-nos que tanto o ser humano – aqui assumimos a importância das vivências históricas para a formação de sua identidade social – quanto a sua conexão com a Filosofia ou com o conhecimento de mundo necessitam de atenção e envolvimento vigilante da realidade inserida. Essa realidade, na prática, refere-se diretamente na relação consigo mesmo e, conseqüentemente, com o outro, o qual, no entanto, vale ressaltar, não é só cognição, mas também corpo, discursividade e experiências de vida. Pensamos, instigados por Foucault (2010), que a pergunta que nos conduz a olhar para nós mesmos é capaz de fazer parte de nosso modo de viver. Esse perguntar-se pode estimular uma reflexão acerca das questões que fazem parte do próprio mundo e, também, das possibilidades que se encontram nele.

Como vimos anteriormente, podemos afirmar que essa “técnica de vida” tem como fundamentação o questionamento do vivido para o entendimento de si mesmo. Devemos observar, nas ideias de Foucault (2010), que a “técnica de vida” pode impactar na formação de si como mobilização para uma observação daquilo que está fora de si, que está no outro ou no mundo. Essa relação que envolve um olhar para si mesmo, para o outro e para o mundo rege e se torna um relevante instrumento na arte de uma subjetividade. Desse modo, talvez seja pertinente indicar que essa “técnica de vida” seja a própria maneira de viver a vida; é essa técnica que porta a marca da indignação, da inquietação, do movimentar-se de si para si e de si para os demais.

Segundo Foucault (2006, p. 146), “[...] não se pode mais aprender a arte de viver, a *technê tou bíou*, sem uma *askêsis* que deve ser compreendida como um treino de si por si mesmo”. A pergunta, como um exercício cotidiano, parte de nós pelo efeito das provocações resultantes do mundo; é o discurso de nossa pertença ao mundo, da forma como nós dialogamos com ele e como ele nos fala. A formação discursiva “não resulta de uma combinatória imanente; inscreve-se no social e o social se inscreve nele” (RIBEIRO, 1985, p. 113). A mudança no viver a vida através da pergunta contribui na mudança da configuração daquilo que realmente é o mundo em que se vive. Trata-se de um cuidado de si que resulta no cuidado do mundo e que pode configurar um cuidado de si reciprocamente. É um perguntar de si que impulsiona no perguntar acerca do mundo. O cuidado de si que caracteriza o cuidado que devemos ter do outro no mundo.

Não podemos ignorar o laço que envolve “o cuidado de si para o cuidado dos outros”. Segundo Foucault (2010), devemos nos ocupar com o cuidado de si como instrumento que nos conduz a ocuparmo-nos com os outros. Concordamos que esse cuidar de si e do outro não pode

ser dissociado. Assim, depreende-se dessa discussão que o sujeito, enquanto um ser social que duvida e contesta, pode inclinar-se para uma autorreflexão histórica e problematizadora de sua realidade vivida. Deveras, a ausência de um cuidado de si mesmo e de uma autonomia de pensamento pode nos conduzir ao esquecimento das transformações históricas e pode nos levar a vivermos na inércia dos discursos indolentes com o outro e com o mundo.

A ausência de um olhar para si mesmo pode abrir portas para um discurso delimitado pela indiferença e pelo egocentrismo. Aliás, defendemos um olhar para si mesmo descentrado e fundamentado no exercício da perguntação como contributo para uma formação e transformação do ser humano e do meio em que vive, pois uma autocrítica de si mesmo faz dos sujeitos envolvidos agentes ativos no processo reconstrutivo de sua relação com o mundo. Afirmar a necessidade de perguntar-se não implica, necessariamente, um interpelar individualista e autocentrado, mas uma dinâmica constituinte das práticas discursivas que conduz o ser humano a ver tudo por si mesmo. Para Rancière (2018, p.44), o estudante “deve ver tudo por ele mesmo, comparar incessantemente e sempre responder à tríplice questão: o que vê? O que pensas disso? O que fazes com isso? E, assim, até o infinito”. Ora, aqui podemos caracterizar que a formação do sujeito discursivo está intimamente relacionada ao percurso crítico desse sujeito no mundo e diante do mundo por ele mesmo.

Pensamos que todo esse movimento de formação de si mesmo contribui para o processo de emancipação do “eu”. Não tratamos aqui de uma “emancipação” no sentido utópico da liberdade, não tratamos de um filosofar messiânico, libertador ou purificador, mas de uma filosofia que contribui para um processo de autogoverno; significa a superação de uma indolência reproduzida pela covardia de interpelar o vivido; isto é, tomar conhecimento acerca das inquietações da vida. Para Foucault (2010b, p. 32), “a preguiça e a covardia são aquilo pelo que não damos a nós mesmos a decisão, a força e a coragem de ter com nós mesmos a relação de autonomia que nos permite nos servir da nossa razão e da nossa moral”. Portanto, a indolência, causada muitas vezes pelo desinteresse e ignorância, desintegra a ideia original de um sujeito curioso e confrontador.

Para Adorno (1995), o desleixo sobre as perguntas da vida pode estar camuflado pelas conformidades das respostas imediatistas do mundo moderno. A propósito, passa-se a ideia de que vivemos a ausência do autogoverno, pois “hoje em dia o mecanismo da ausência de emancipação é o *mundus vult decipi* em âmbito planetário, de que o mundo quer ser enganado” (ADORNO, 1995, p. 183). Devemos ser constantemente desafiados a problematizar essa realidade que faz parte da formação histórica de cada sujeito, que expõe inquietações e que

desestabiliza a vida cotidiana com o outro e com o mundo, pois não pode existir reconstrução subjetiva desse “eu” sem uma problematização histórica sobre si mesmo; um “eu” que pode estar sendo colonizado e enganado. Assim sendo, olhar para si pode configurar uma tomada de consciência transformadora.

Falamos de um perguntar-se, colocado por Foucault (2010), como sinergia para uma formação discursiva na constituição dos sujeitos sociais; ou seja, uma configuração do “eu” enquanto prática discursiva, enquanto domínio de si e enquanto condições para uma subjetividade. Noutras palavras, a formação de si pode andar de mãos dadas com as experiências de vida, com as lutas por reconhecimento e com as ressignificações dos discursos. Claro, não falamos de uma filosofia e de sua importância em um determinado momento do viver, não é sobre isso. Aqui, falamos de uma filosofia como filosofia de vida, a qual, cotidianamente, pode se debruçar sobre um modo de viver em constante mutação. Um filosofar como filosofia do viver não pode ser só uma regra, mas um exercício contínuo e vigilante para um perceber-se no mundo; um exercício que, no cuidado de si, “torna-se coextensivo à vida” (FOUCAULT, 2010, p. 79).

Vale ressaltar, portanto, que, nesse primeiro momento, não é interesse nosso defender a importância do conhecimento filosófico ou um perguntar-se como filosofia de vida, mas atestar suas relevâncias na formação do ser humano social durante o processo de viver a vida, como veremos no subitem a seguir.

## **2.2 O chão donde aflora a filosofia: família, escolarização e a socialização do conhecimento.**

O chão donde aflora a filosofia é desenvolvido com base em algumas reflexões acerca de uma presença do conhecimento filosófico na formação dos sujeitos. Essa percepção, preliminarmente, está fundamentada tanto nos escritos anteriores de uma *perguntação* quanto nas problematizações que veremos como parte de nosso cotidiano: a hipótese de um perguntar desde os questionamentos na infância, passando pela formação de uma consciência crítica na juventude; até as contestações e/ou indolências que possam emergir dessas fases.

Esse chão que compõe o filosofar pode ser uma contribuição para uma formação discursiva na constituição dos sujeitos sociais. Falamos aqui de uma discursividade, de um sujeito que busca compreender-se e compreender o mundo à sua volta, e nesse sentido, anseia por encontrar-se, por interpretar-se, por preencher-se. Essa ocupação consigo próprio, na fase

da educação básica, pode ser dotada de discursividades em diferentes âmbitos históricos, familiares e sociais.

Pensamos que a constituição da identidade social do “eu” pode compreender as discursividades presentes desde a infância até as diversidades do convívio com a sociedade, seja presente na fase jovem ou adulta, seja na complexidade da iniciação filosófica na escola, ou mesmo em meio às interdiscursividades pertinentes do contexto em que se vive ou em que está situado. Para Foucault (2008a, p. 178), “esse conjunto interdiscursivo encontra-se ele próprio, e sob sua forma de grupo, em relação com outros tipos de discurso [...] e permitem que nelas se reconheça uma configuração interdiscursiva”. Tratamos aqui de recortes históricos que fazem parte de uma formação discursiva em curso.

### 2.2.1 O chão onde se resvala o filosofar: o contexto da infância na família

Pensamos que o filosofar pode estar presente na formação do sujeito desde a infância. Contudo, esse “resvalar” é categórico, afinal ele representa uma filosofia no modo de viver que escorrega diante dos cuidados padronizados que temos e que fazem parte de uma identidade social anterior. Essa formação subjetiva é atravessada pela existência histórica de seus pais, tutores ou responsáveis diretos.

O contexto do filosofar das crianças se faz aplicado nas preciosas interrogações dos pequenos e das pequenas acerca do mundo, da vida e do modo como vivemos no mundo. Não será nosso objetivo desenvolver o tema “filosofia na infância”, mas trazer indícios de um alicerce que existe em cada processo de crescimento, os quais contribuiriam ou podem contribuir para o desenvolvimento e para a transformação do ser humano. Sobre isso, Matthew Lipman (1995) compreende que a Filosofia começa quando nos incomodamos com o modo que discutimos o mundo. Tratando-se da infância, a fase heterônoma<sup>12</sup> das necessidades infantis faz das crianças as primeiras filósofas a problematizar o modo como lhe é apresentado o mundo, ou melhor, o seu mundinho.

Aliás, “todos nós – não apenas as crianças – sabemos o que acontece quando as coisas não fazem sentido” (LIPMAN 1994, p. 31). Quando ficamos confusos, buscamos entender as necessidades e os conflitos presentes no existir. No que diz respeito à criança, esses momentos levam-na a utilizar um modo de compreender as coisas por meio das problematizações – com

---

<sup>12</sup> Entendemos por Heteronomia a “Condição de um indivíduo ou de um grupo social que recebe de fora, de um outro, a lei à qual obedece” (JAPIASSU, 2006, p. 130).

o choro ou questionamentos insistentes, por exemplo – daquilo que lhe perturba. Pensamos que, geralmente, o modo como a criança enxerga as coisas é diferente do modo como ela quer que as coisas aconteçam. Usualmente, essa formação discursiva configura um sentido de suspeitas e investigações que enveredam pelos caminhos de um ser-estar no mundo.

Mesmo que brevemente, é apropriado colocar, ainda, que a questão do conhecimento na infância não pode ser confundida com uma forma de dependência entre os sujeitos, mas deve ser vista como uma fase que funciona como espelho para formação de uma identidade social tratada aqui. A heteronomia que acontece na infância expressa um aprendizado básico de sobrevivência, pois o outro não é só um repassador de saberes ou mero *desempenhador* de tarefas; o outro da infância é presença, é quem o preenche, é quem o dirige ao saber; o outro, nesse momento, significa uma ponte que o leva ao conhecimento das coisas do mundo.

Foucault (2010a) aduz que essa participação heterônoma do outro, aqui tendo em vista a vida das crianças, pode traduzir alguém que tem necessidades e alguém que precisa supri-las, além disso, podemos interpretar essa interpretação citada como “uma verdadeira prática social”, que resulta em um “cuidado de si e do outro”, visto que se trata do outro “como diretor de existência, o outro como correspondente a quem escrevemos e diante de quem nos medimos, o outro como amigo que socorre, parente benfeitor [...]” (FOUCAULT, 2010a, p. 485).

Os primeiros anos da infância, geralmente, condiciona os fundamentais questionamentos diante dos detalhes iniciais da vida., salienta as necessidades de quem precisa e quem pode ter a responsabilidade de assistir. Contudo, a contribuição e a relação que envolve um e outro torna-se um reflexo de transformação de ambas as vidas. “Por quê? Por quê? Por quê? A curiosidade da infância é que ajuda a civilização a ser absorvida e refeita [...]” (SAMUELSON, 2020, p. 19).

A prática discursiva acerca do “que é? Como é? Por que é?” torna-se um exercício de estranhamentos que podem fazer parte das discursividades filosóficas sobre a vida, presente na formação de qualquer sujeito capaz de usar a linguagem. Com efeito, a prática do “por quê?”, parece-nos, é muito mais exigente na infância. Matthew Lipman (1995, p. 22) considera que “os primeiros cinco ou seis anos da criança são passados em casa e que isto não parece prejudicar as energias intelectuais da criança, parece estranho condenar o ambiente da criança como responsável pela perda subsequente da curiosidade e imaginação.”

Tratando dessa faixa etária, inferimos previamente que as discursividades existentes são necessidades básicas de humanização e/ou curiosidades provocadas pelas reações externas.

Para os pequeninos e pequeninas, o mundo exterior é uma novidade para a sua existência. Esse “novo mundo” percebido e vivenciado na infância é desconhecido, enigmático e problemático. Sendo assim, é conveniente fazer com que esse sujeito, que está sob a sua responsabilidade, habitue-se o mais rápido e menos danoso possível, e, efetivamente, é vantajoso para quem está no controle fazer isso num contexto de heteronomia. De certa forma, nessa fase, presenciamos o início de um modo de viver arquitetado por modelos e paradigmas de como deve-se ser-estar no mundo. Esse contexto de criação por parte dos responsáveis visa à formação da criança e tem, como principal fundamento, o “discurso da continuidade”, seja estável, secular ou tradicional.

Foucault (2008a, p. 3), fala de um processo de continuidade como

Equilíbrios estáveis e difíceis de serem rompidos, os processos irreversíveis, as regulações constantes, os fenômenos tendenciais que culminam e se invertem após continuidades seculares, os movimentos de acumulação e as saturações lentas, as grandes bases imóveis e mudas que o emaranhado das narrativas tradicionais recobriria com toda uma densa camada de acontecimentos

O processo contínuo de individuação é tecido no seio da família, constituído nos espaços predefinidos. A subjetivação do sujeito acaba sendo preenchida por um leque coerente com os discursos predeterminados. Tratando-se da infância, fica óbvio que tanto as provocações quanto as necessidades de respostas estão previamente colonizadas, habitualmente, pelos pais, avós ou adultos legalmente ou não responsáveis por essas crianças. Contudo, as crianças precisam ser levadas a pensar e, “em particular, a pensar por si mesmas. O pensar é a habilidade *par excellence* que nos habilita a captar os significados” (LIPMAN, 1994, p. 32). Logicamente, a necessidade de investigação da criança é conduzida pelos adultos que conservam com eles um saber precedente sobre a vida e um modo longo de viver no mundo.

Claro, como uma ponte que conduz a infância ao conhecimento do mundo, nem toda estrutura está bem edificada, afinal existem problemas fundamentais na heteronomia pelos quais Foucault (2010, p. 87) não deixa de nos chamar atenção, pois:

Tudo isto assume, muito naturalmente, a feição de um desbaste em relação ao ensino recebido, aos hábitos estabelecidos e ao meio. Desbaste, inicialmente, de tudo o que ocorreu na primeira infância. Nisto consiste a famosa crítica tantas vezes repetida, da primeira educação e destas famigeradas histórias da carochinha com as quais, desde cedo, se oblitera e deforma o espírito da criança.

Em geral, não temos como escapar da formação heterônoma na infância e, assim sendo, tal processo pode não produzir uma autonomia de pensamento, pois pensar em uma autonomia provocada por uma heteronomia parece-nos incoerente. Contudo, é valoroso ressaltar também que, cotidianamente, o mesmo que engendra também é engendrado, pois a criança, diante de suas necessidades e carência, tem a capacidade também de gerar um outro em nós. Segundo Lipman (1990 *apud* BROCANELLI, 2010), a capacidade das crianças em questionar a realidade pode levar-nos a remontar uma resposta e a provocar em nós um novo olhar acerca de nossa própria realidade, visto que “[...] elas incitam as pessoas ao pensar de maneira diferente daquela que sempre pensavam sobre o mundo” (BROCANELLI, 2010, p. 86).

É possível que as respostas para as perguntas na infância trilhem as discursividades históricas dos adultos responsáveis pela formação e criação das crianças. Nessa fase, segundo Larrosa (2017), podemos engendrar na criança todos os nossos gostos, todos os nossos anseios e todas as nossas hipóteses

Sem nenhuma resistência, projetar nele nossos desejos, nossos projetos, nossas expectativas, nossas dúvidas e nossos fantasmas [...] podemos vesti-lo com nossas cores, rodeá-lo com nossas palavras, levá-lo ao lugar que para ele fizemos em nossa casa e mostrar-lhe como algo totalmente próximo e familiar, como algo que nos pertence. A criança expõe-se completamente ao nosso olhar, se oferece absolutamente às nossas mãos e se submete, sem resistência, para que a cubramos com nossas ideias, nossos sonhos e nossos delírios [...] não é outra coisa senão aquilo que nós colocamos nele (LARROSA, 2017, p. 233).

Contudo, correto seria, ao nosso ver, concebermos a infância também como processo sempre novo de recomeço, de reconstrução e de transformação. Vale lembrar que o questionamento das crianças, curiosamente, costuma resgatar o porquê das coisas. Elas nos surpreendem. Queremos dizer com isso que suas problematizações, muitas vezes, são *impremeditáveis* e banais. Ninguém escapa dos interrogatórios infantis. É provável que, geralmente, as crianças nos convidem a renovar nossa prática contestadora da realidade, em especial quando estamos sempre abertos a um novo recomeço: “ao aparecimento de algo novo que o mundo deve ser capaz de receber, ainda que, para recebê-lo, tenha de ser capaz de se renovar [...] ser capaz de se colocar em questão” (LARROSA, 2017, p. 236).

Carece, desde já, reafirmamos nossa convicção de que não queremos tratar aqui da discussão epistemológica que envolve a filosofia e as crianças, mas confirmar que a ânsia pelo saber está presente no chão da vida desde a infância e que, inegavelmente, depositamos nessa formação infante um protótipo de ser-estar no mundo. A vida dos pequeninos amanhã pode

corresponder, direta ou indiretamente, ao modelo de vida difundido hoje, na medida em que a prática do sujeito compreende as discursividades que modelam e modelaram sua formação, como discursos da infância que são tecidos pelos discursos de seus pais, tutores, familiares ou responsáveis.

### 2.2.2 O chão onde regulamentamos o filosofar: o contexto da escolarização para além da família

Da infância, adentramos em outra faceta do chão onde o filosofar pode acontecer, que surge naquilo que podemos chamar de “operacionalização” da aprendizagem, socialização e individuação do sujeito, ou seja, na escola ou *Skholé*<sup>13</sup>. Aqui, falamos de uma operacionalidade com objetivos bem definidos por uma regulamentação com vista nas diretrizes que conduzem e orientam a um fazer instrumentalizado da filosofia nas instituições de educação, o que veremos mais adiante no 5º capítulo.

Por outro lado, nessa fase, queremos pensar o indivíduo quando passa a frequentar a escola básica, entre a educação infantil, o fundamental até o ensino médio. Quiçá, na escola, a criança recebe condicionamentos de como deve viver socialmente. Para Menezes (2014, p. 56): “[...] a escola passa a assumir um espaço na sociedade enquanto lugar privilegiado da formação educacional [...] a partir de uma tríplice perspectiva: a do sujeito autônomo, construtor de si e construtor do mundo”.

Refletimos, até o momento, acerca da presença da filosofia, mesmo que contida, no processo de formação da infância e mesmo ainda estando no seio da família e obtendo conhecimentos de mundo diferentes dos saberes ofertados no seio familiar. Agora, por outro lado, o conhecimento na fase escolar segue alguns preceitos: primeiro, esse período é o tempo em que a criança “sai” de dentro de casa. Não podemos considerar a morada como um ambiente escolar, mesmo podendo existir práticas educativas na residência, afinal não é sobre isso que falamos; aqui falamos de uma interdiscursividade, local onde os discursos são perpassados por outros discursos diferentes. Segundo, na escola, o sujeito passa a conhecer e a se envolver com um modelo institucional público, representado pela participação multifacetada de culturas e de subjetivação com outros sujeitos. Ora, “não existe escola fora da socialização [...]” (MATOS, 2015, p 166).

---

<sup>13</sup> “A forma helênica, bem entendido, é a escola, a skholé. A escola pode ter um caráter fechado, implicando a existência comunitária dos indivíduos. É o caso, por exemplo, das escolas pitagóricas. Também era o caso das escolas epicuristas. Nestas, assim como, de resto, nas pitagóricas, a direção espiritual tinha um grande papel.” (FOUCAULT, 2010, p. 122-123).

Aos nossos olhos, Matos (2015) esboça que é pertinente um cuidado com a juventude, pois, como seres inconclusos que ainda são, adentram em um ambiente propício para descobertas, construção e transformação de seu ser-estar no mundo. Decerto, esse intento requer sensibilidade para assegurar que a ideia de sair de casa e ir à escola remonta não só o conceito de desconstrução de uma heteronomia e construção de uma autonomia, mas também reforça a esperança de fundamentar os porquês da infância e reconstituir os resquícios de sua dependência subjetiva, pois, no mesmo horizonte do pensamento de Matos (2015, p 166), entendemos que a escola

É uma construção humana, intelectual e material. É um espaço físico determinado pelas categorias de espaço e tempo e um modelo institucional idealmente representado na consciência humana individual e coletiva [...] a escola é o locus privilegiado de produção e reprodução de múltiplos discursos: políticos, jurídicos, morais, religiosos etc. Como tal, é uma realidade marcada por ideologias diversas que justificam determinados processos de formação da pessoa humana. É um projeto sociopolítico-pedagógico caracterizada por uma tradição, instalado num presente e lançado num futuro.

Somos do pensamento de que não há possibilidade de refletir uma formação subjetiva dentro de uma continuidade domiciliar. O “sair de dentro de casa” representa essa descontinuidade e ruptura com um padronizado e limitado modo de viver a vida. Sair de casa pode contribuir na socialização com o diferente, além de amplificar os horizontes do conhecimento. Noutras palavras, caracteriza-se aqui a possibilidade de encontro com outras juventudes, identidades, sociabilidades e discursividades. Nesse sentido, são legítimas as indagações, posto que o conhecimento não pode ser realizado em uma caixa, muito menos dentro de quatro paredes.

Destacamos que esse encontro, o qual pode acontecer do lado de fora de nossa casa, remonta outros laços de relação pessoal para além do familiar. Nesse caso, cria-se também uma relação de sentidos e afetos com um outro diferente, que está do lado de fora de suas vivências cotidianas; é um encontro com um dessemelhante que também está dotado de linguagens e formas de existência distintas. Somos pessoas humanas e, como tais, estamos em um processo constante de humanização. Pensando na estruturação da socialização fora de casa, Foucault (2010, p. 138) reflete que, nesse contexto do encontro, evidencia-se “[...] uma estrutura social da amizade que gira em torno de um indivíduo, mas com vários [outros] a rodeá-lo que têm seu lugar, lugar que muda conforme a elaboração, o labor realizado por cada qual”.

O processo colocado pelo filósofo ocorre em uma via dupla de experiências: um sujeito

encontra-se com um outro diferente, que está em constante mutação e contínua formação discursiva; é importante lembrar que se trata de um encontro de duas pessoas que foram, previamente, engendradas por diferentes pontos de vista e por multifacetadas formações ideológicas. O sujeito em constante metamorfose de sua identidade social é capaz de construir novos questionamentos e, conseqüentemente, novas provocações acerca do modo de se viver a vida. Assim sendo, um reconstruído modo de ser-estar no mundo pode ganhar outras respostas e instigar novas perguntas.

Nesse cenário, parece-nos válido conceber que o processo de escolarização pode contribuir com o reconhecimento do nosso lugar de fala no mundo, além de perceber outros distintos lugares de fala, cuja finalidade de ambos é a da própria evolução fundamentado pelo conhecimento e pela compreensão das dificuldades e do modo em que se vive entre o “eu” e suas discursividades; entre o encontro com os outros e com os modos de subjetivação. Esse encontro é ressaltado em um mundo repleto de singularidades e divergências. A relação com o vivido, no lado de fora de nossas casas, representa uma diferente ação educadora do viver a vida, um modo provocador de preparação para as adversidades do ser-estar no mundo, onde “a vida com todo o seu sistema de provas e de infortúnios, a vida por inteiro, é uma educação” (FOUCAULT, 2010a p. 533).

### 2.2.3 O chão onde exercemos o filosofar: a presença da filosofia no ensino básico de formação

Primeiramente, queremos ressaltar que a tarefa desta pesquisa não é discutir ou desenvolver um aprofundamento acerca da formação do ser humano ou mesmo tratar sobre sua íntima relação com o conhecimento. Nosso propósito aqui é pensar, inicialmente, sobre a possibilidade de uma presença da filosofia na formação básica e de suas implicações no estímulo, no desenvolvimento e na transformação do estudante no modo de ser-estar no mundo.

Agora, tratando de outro chão do filosofar, falamos da presença da filosofia na escola. Recordamos que, a princípio, tratamos de um possível filosofar em meio aos familiares ou responsáveis dentro de casa; segundo, discutimos sobre esse filosofar que sai do seio familiar e se desenvolve entre outros discursos para além das “defesas” de suas residências. Aqui, não temos o objetivo de tratar sobre a presença ou não da filosofia nos currículos de educação, não tentamos resolver tal enigma, pois pensamos que é uma discussão inesgotável. Entretanto, não podemos negar que, tratando-se do contato desses sujeitos com o conhecimento filosófico na educação básica, devemos considerar, portanto, que o encontro, desses estudantes com a

filosofia, ainda está sujeito a uma “obrigação” nos currículos de estudo, tema que discutiremos mais adiante com a BNCC.

Ainda assim, no primeiro contato com a filosofia entre os estudantes da educação básica, em específico no ensino médio, observamos, em um primeiro momento, que eles conhecem a disciplina apenas por meio de relatos ou, geralmente, por meio do senso comum, no qual, frequentemente, a depreciação do tema é a característica mais especulada. Nesse caso, tratando-se da escola pública de educação onde desenvolvemos nosso estudo, o contato com o conhecimento filosófico só acontece nos três anos finais de formação básica. Não queremos adentrar a discussão de um contato tardio ou não do sujeito com o conhecimento filosófico. Como já dito neste texto, entendemos que o filosofar é um pressuposto do ser humano. Enfim, o que buscamos aqui é um desvelamento acerca da relevância dessa formação – em especial, na problematização desse “primeiro contato” com o conhecimento filosófico –, pois entendemos que a formação filosófica “é importante para a formação humana, de uma forma geral [...] saber/aprender sobre a necessidade de obter conhecimento enquanto um construto humano é indispensável” (LIMA; MELO, 2020, p. 42).

O contato do estudante do ensino médio com o conhecimento filosófico está vinculado à sua experiência com a disciplina em sala de aula. Claro, vale ressaltar que o estudante do ensino médio jamais pode ser visto como aluno específico da filosofia. Sendo assim, o conhecimento filosófico torna-se apenas mais uma mobilização para a sua formação no ensino básico. Mas a questão é: por que ainda há, corriqueiramente, a negação dessa relevância? Acerca desse aspecto, Rodrigo (2009) questiona sobre qual direção da aprendizagem a filosofia pode tomar:

Em primeiro lugar, nunca é demais reiterar, a formação do aluno iniciante deve ser considerada de forma muito diversa daquela do especialista, em todos os aspectos. Então, para aqueles que não são filósofos nem pretendem uma especialização na área, que direção pode ser conferida à aprendizagem da filosofia? (RODRIGO, 2009, p. 22).

A problematização de Lídia Maria Rodrigo nos ajuda a questionar frequentes conclusões precipitadas de uma filosofia aplicada a estudantes do ensino médio, pois pensamos que, mesmo em um contexto do instrucionismo, a filosofia pode apresentar relevantes aberturas para a interpretação e compreensão do mundo. Isso significa instigar o estudante do ensino básico e promover o seu contato com o filosofar da vida, a partir do qual ele/ela pode perceber os segredos encobertos do viver e escondidos pelo modo como se enxerga, como diz e como vive

o mundo. Sem a presença da filosofia nesta formação, que diferença faria? Visto que tratamos anteriormente, o mundo não pode ser limitado a quatro paredes, muito menos a duas ou três disciplinas de conhecimento.

A escola aqui é o lócus do conhecimento, de um filosofar que pode nos colocar frente a frente com o modo de pensar, de dizer e de viver a vida. Nesse cenário, o ensino de filosofia pode ser ponte para novas compreensões como atividade de transformação desse sujeito no seu modo de ser-estar no mundo. Conforme Foucault (2010a), a busca por uma filosofia crítica diferente é retratada em um filosofar “que não determina as condições e os limites de um conhecimento do objeto, mas as condições e as possibilidades indefinidas de transformação do sujeito” (FOUCAULT, 2010a, p. 475).

Podemos salientar, ainda, que não é responsabilidade do ensino da filosofia no chão da educação básica o cultivo do conhecimento filosófico erudito, pois, como trataremos adiante, essa onisciência filosófica deve ser deixada para os especialistas e *experts* da filosofia. Aqui, tratamos do ensino da filosofia entre os estudantes do ensino médio de educação à luz de um pensamento foucaultiano, sem os méritos de um padrão de pensar determinado ou como protótipos de um saber que deve ser copiado e/ou determinado a todo custo.

Outra constatação que achamos perversa é sentenciar a inexistência de associação da filosofia com a juventude, indicando a falta de maturidade na compreensão dos textos clássicos. Esse pensamento rompe com a íntima relação de curiosidade que envolve cada um dos lados. O curioso busca, incessantemente, saber o que é, por que é e como é. Descobrir, aprender, compreender e transformar devem ser o ofício daqueles que se incomodam diante das provocativas da vida; a filosofia, portanto, faz-se presente no simples questionar.

Dissociar essa relação entre a filosofia e o estudante em plena formação e transformação do conhecimento filosófico é estabelecer uma filosofia cuja discursividade não lhe pertence. Velloso (2012) relata uma filosofia como ponte, não só para compreensão dos textos clássicos, mas como ponte de interpretação da vida. Aliás:

A curiosidade, característica de nossos jovens, torna-se uma ponte para o filosofar e leva-lhes a refletir sobre a realidade, por meio de frequentes questionamentos, a saber: ‘Como?’ ‘Por quê?’ ‘Será mesmo?’ Quando o adolescente se pergunta sobre sexo, drogas, namoro, família e outros assuntos pertinentes aos seus interesses, posso dizer que ele já está filosofando! (VELLOSO, 2012, p. 19).

O papel da filosofia é com o questionamento da realidade que nos força a ver e a aceitar

tudo que dela se evidencia, principalmente aquilo que deixamos escondido ou que se esconde de nós. O propósito de uma maior parte dos estudantes do ensino médio é compreender e dar sentido à sua realidade de vida ainda em descoberta. Nesse contexto, como dissociar uma coisa da outra? A discursividade presente no conhecimento filosófico está no movimento das problematizações curiosas que transformaram a história. Larrosa (2017) escreve que os sujeitos podem ser protagonistas de seu modo de viver e, por esse motivo

Há um momento em que o protagonista aprende a caminhar. Não como uma criança que dá seus primeiros passos, mas no sentido da novela de formação, isto é, como um jovem que aprende, através da experiência, qual é a sua própria maneira de caminhar ou, o que é quase a mesma coisa, qual é a sua própria maneira de ver as coisas, de ler as coisas (LARROSA, 2017, p. 63).

Pensar em uma filosofia que contribui para a transformação do ser humano e, conseqüentemente, do mundo é pensar que, desde os pré-socráticos até os pensadores de nossa contemporaneidade, as inquietações fizeram e fazem a filosofia ter relevância na formação de todo ser vivo e isso não pode ser diferente hoje.

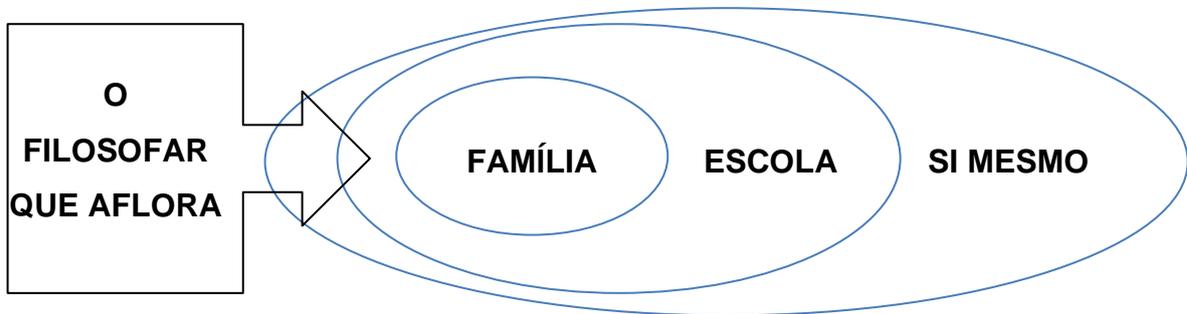
O questionamento move o ser humano. Quem não muda não consegue transformar nada. Ressaltamos que tanto a Filosofia quanto o ser humano e as suas inquietações estão em constante transmutação e em uma permanente metamorfose. A filosofia não pode estar estática diante das pluralidades e o ser humano também não. Os estudantes podem parecer iguais no interior de uma perspectiva da formação discursiva dentro da escola, porém são diferentes nos seus discursos e nos seus modos de ser-estar no mundo.

Seja no resvalar da filosofia na infância; sob a regulamentação de uma filosofia fora de casa, ou no *locus* do filosofar da vida através da disciplina de filosofia na educação básica, não importa, o chão donde aflora a filosofia pode ser o solo de nossa caminhada todos os dias. Um filosofar como respirar. Contudo, esse exercício sugere ser contínuo, tem a ver com etapas que constituem uma discursividade subjetiva e histórica.

O exercício contínuo está amparado nas experiências da vida e nas formas históricas e sociais de subjetivação. Aqui falamos de uma certa maneira de olhar sobre si mesmo e sobre o mundo que se constitui e se transforma, que cria e recria novos modos de ser-estar no mundo, seja em um jeito de viver mais regrado ou em um mais autônomo; um filosofar a vida que geralmente aflora desde a família, adentra o horizonte das discursividades na escola e, singularmente, eclode após a formação básica de educação.

Aqui sugerimos que o chão onde o desenvolvimento do filosofar a vida acontece pode perpassar três níveis de pensar, de dizer e de viver no mundo:

**Figura 1** – O florescer do filosofar



Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

O primeiro nível, da figura acima, aflora no seio familiar, dentro de casa e ainda sob os efeitos pertencentes de uma heteronomia. Esse modo de ser-estar é regulado, pede uma continuidade e dificilmente se abre a rupturas. No segundo nível, o olhar do sujeito sobre si e sobre o mundo recebe a contribuição da relação com outras e diferentes discursividades; nesse seguimento, sugere-se um olhar a partir da escola, que quer dizer também um sair de dentro de casa, dos preceitos da família ou o sair de um dizer do pai ou da mãe para viver sua própria palavra. Dentro da escola, muitas vezes, o olhar sobre o mundo é colonizado pelas aptidões contemporâneas, as emoções, os sonhos, os sucessos e objeções ou são colonizados também por regulações e padronizações de um fazer educação. Mas, no terceiro momento, apontamos não um resultado do primeiro nível com o segundo, mas um tecer de discursividades entre eles que é colocado no chão do viver. Esse nível caracteriza um dado momento de olhar para si mesmo que não pode ser igual àquilo vivenciado nas instituições reguladoras, muito menos pode ser semelhante a um modo de viver sugerido no contexto da família. O terceiro nível, de onde podemos exercer o filosofar da vida, acontece segundo um perceber-se como objeto de seu filosofar, inserido no mundo e constituído de discursos transformados.

Nesse espaço do terceiro nível, o sujeito pode passar a tutelar seu próprio modo de pensar, de dizer e de viver a própria vida; no dizer de Larrosa (2017, p. 104), é como se esse indivíduo, pela primeira vez, pudesse “formar sua maneira de ser, começar a reconhecer seu destino, acumular forças para novos saltos, para novas rupturas, para novas aberturas da espiral

no sentido do ainda desconhecido”, um exercer sobre si mesmo, que não é igual a ontem nem semelhante a amanhã, mas transformado e transformador. Rancière (2018, p. 57) propõe que aquele que busca “sempre encontra. Não encontra necessariamente aquilo que buscava, menos ainda aquilo que é preciso encontrar. Mas encontra alguma coisa nova, a relacionar à coisa que já conhece”.

### **2.3 A Filosofia na escola pública como estratégia de presença frente às implicações da nova BNCC**

Primeiramente, vamos a um prévio entendimento das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, define o ensino médio “como uma etapa do nível denominado Educação Básica, constituído pela educação infantil, pelo ensino fundamental e pelo ensino médio, sendo este último, sua etapa final” (DCNEM, 2013, p. 156).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 2000) dividiam o conhecimento em quatro áreas: Bases Legais; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias. Tais áreas, apesar de terem seus objetivos de estudos específicos, visavam, dentro da prática escolar, desenvolver o conhecimento na perspectiva da interdisciplinaridade.

A base da Lei nº 9394/96 da LDB é desenvolver no estudante o conhecimento acerca das questões básicas de convivência social e dos valores que formam o ser humano. Nesse horizonte, o objetivo é que o estudante consiga entender sua realidade e contemple novas possibilidades de perceber a mesma realidade, mas a partir de novas interpretações.

Antes de falar da nova BNCC/2017, uma Base Nacional Comum Curricular, resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação das novas diretrizes para currículos e propostas pedagógicas de ensino, falaremos das finalidades dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 2000), fundamentado no Artigo 35 da LDB (Lei nº 9394/96), o qual afirma que o ensino médio:

Etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidade.

- I — a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II — a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar

aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III — o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV — a compreensão dos fundamentos científicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, LDB, 1996).

O artigo 36 da mesma lei, parágrafo 1º, inciso III, tem como meta alinhar o conhecimento filosófico e sociológico nos caminhos necessários para o “íntegro exercício da cidadania”. Em 2006, por meio do parecer 38/2006, a lei diz que “o documento juntado contém uma série de considerações favoráveis à inclusão obrigatória de disciplinas de filosofia e sociologia no currículo do ensino médio”. E conclui

Não é demais destacar que, na ótica da LDB, os conhecimentos de Filosofia e Sociologia são justificados como “**necessários ao exercício da cidadania**” (artigo 36, § 1º, inciso III, da Lei nº 9.394/96). Com os demais componentes da Educação Básica, devem contribuir para uma das finalidades do Ensino Médio, que é a de “aprimoramento como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (art. 35, inciso II, da LDB). E devem, ainda, mais especialmente, seguir a diretriz de “difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática” (art. 27, inciso I, da LDB). (BRASIL, 2006, **grifo nosso**, p. 3).

Com aprovação da Lei Federal nº 11.684/2008, é introduzida a disciplina de filosofia como componente curricular obrigatório no ensino médio para a obtenção de conhecimentos filosóficos. Refletimos até o momento que o conhecimento filosófico nessa etapa do ensino básico, por intermédio da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias (PCN, 2000), tem se tornado relevante no desenvolvimento do ser humano enquanto animal racional que está envolvido na natureza e enquanto constituição de sujeitos sociais.

Mesmo historicamente e ainda hoje existindo as inconstâncias da presença da filosofia nos currículos escolares, consideramos que o conhecimento filosófico resiste e cada vez mais vem se mostrando pertinente na educação básica, principalmente diante dos cenários políticos, sociais e econômicos que urgem por uma razão indolente dos sujeitos para manutenção dos monopólios históricos e padronizados de uma sociedade cada vez mais egocêntrica. Aqui,

podemos denominar as “biopolíticas”<sup>14</sup> debatidas por Foucault (1999) em seu livro: “Em defesa da sociedade”, como um forte regime de governamentalidade sobre os sujeitos.

Dando continuidade, as finalidades presentes no artigo 27 da LDB 9394/96 e no parecer do Conselho Nacional de Educação 38/2006 apresentam hipóteses de um ensino de filosofia compreendido no percurso da formação interpretativa e compreensiva do mundo entre os estudantes. Antes mesmo da implementação da nova BNCC/2017, vale lembrar que as lutas travadas em prol da inserção de uma filosofia e de uma sociologia nos currículos contribuíram e contribuem para o implemento das disciplinas na formação básica de ensino.

E, claro, vale ressaltar que a filosofia, mesmo antes da nova BNCC/2017, nunca esteve totalmente longe dos padrões de formação que indicam uma educação nos moldes do atendimento às necessidades capitalistas. Estamos, porém, convencidos de que não é nossa preocupação desenvolver mais uma discussão prolongada acerca da presença da filosofia no contexto da educação básica brasileira. Pensamos que esse problema já foi discutido e, sobretudo, teve a sua relevância apontada na formação dos estudantes do ensino médio (RODRIGO, 2009; CERLETTI, 2009; LORIERI, 2002; LUCKESI, 2011; LIPMAN, 1994).

Nosso objetivo aqui é, na verdade, perceber as ideias subjacentes que fazem parte do modelo de educação, fundamentado em “habilidades e competências” trazidas na “nova” e “esperançosa” Lei de Implementação da BNCC/2017. A partir disso, buscamos desencadear uma discussão acerca da ideia de efetivação da disciplina de filosofia, tendo em vista a “possibilidade dos sistemas de ensino”, o que remonta novamente ao incômodo de pensar em um cenário sem o conhecimento filosófico no ensino básico.

Refletimos, porém, que, nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 2013), o entendimento é de que o jovem do ensino médio possa ele mesmo “superar uma noção homogeneizante e naturalizada desse estudante, passando a percebê-lo como sujeito com valores, comportamentos, visões de mundo, interesses e necessidades singulares” (DCN, 2013,

---

<sup>14</sup>Foucault (1999), em seu livro “Em defesa da sociedade, a ideia de “biopoder” e “biopolítica”” compreende um forte regime de governamentalidade sobre a espécie humana. Para o filósofo: “trata-se sobretudo de estabelecer mecanismos reguladores que, nessa população global com seu campo aleatório, vão poder fixar um equilíbrio, manter uma média, estabelecer uma espécie de homeostase, assegurar compensações; em suma de instalar mecanismos de previdência em torno desse aleatório que é inerente a uma população de seres vivos, de otimizar, se vocês preferirem, um estado de vida: mecanismos, como vocês veem, como os mecanismos disciplinares, destinados em suma a maximizar forças e a extraí-las, mas que passam por caminhos inteiramente diferentes. Pois aí não se trata, [...] por conseguinte, em absoluto, de considerar o indivíduo no nível do detalhe, mas, pelo contrário, mediante mecanismos globais, de agir de tal maneira que se obtenham estados globais de equilíbrio, de regularidade; em resumo, de levar em conta a vida, os processos biológicos do homem-espécie e de assegurar sobre eles não uma disciplina, mas uma regulamentação” (FOUCAULT, 1999b, p. 294).

p. 157), contudo, no contexto da BNCC/2017, as competências são definidas no âmbito dos procedimentos, ou seja, das “habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8).

Causa-nos espanto que essa nova ênfase curricular apresente tons imperativos de um fazer e exercer como aptidões originárias do mundo do trabalho. Pensamos que não podemos colonizar a formação de uma identidade social apenas por diretrizes individualistas ou impositivas, as quais possuem sua concretude residindo no objetivo e na prática discursiva de um desenvolvimento de “mão de obra” para o trabalho. Afinal, ao fazer isso, deixamos de lado as formações humanas e os modos de subjetivação que, por exemplo, fazem parte de nossas relações complexas com o cotidiano que não envolvem apenas processos de ordenação ou padronização de sujeitos, mas de dispersão daquilo que envolve diferentes subjetividades e indiferentes discursos históricos. Colocar tudo em uma caixa é atrofiar o sujeito que está em constante formação e transformação de seu “eu” no mundo.

Destacamos, ainda, um trecho que nos chama bastante atenção: trata-se da alteração da LDB 9394/96 acerca do que consta a filosofia como disciplina obrigatória pelo termo de “possibilidade” para o ensino de filosofia nas escolas da nova BNCC/2017. Veja:

Na direção de substituir o modelo único de currículo do Ensino Médio por um modelo diversificado e flexível, a Lei nº 13.415/2017 alterou a LDB, estabelecendo que:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a **possibilidade dos sistemas de ensino**, a saber: [...] IV – ciências humanas e sociais aplicadas [na qual está inserida o ensino de Filosofia e Sociologia] (BRASIL, 2017, **grifo nosso**, p. 468).

Mas e no caso de acontecer de não existir a possibilidade do ensino de filosofia nas escolas dos milhares de sistemas de ensino de nosso país? Bem, pensamos que tal indisponibilidade poderia resultar em uma possível extinção do ensino de filosofia no Brasil. Com a nova BNCC/2017, muita coisa relacionada à filosofia foi alterada, reprimida e revogada. A área do conhecimento filosófico deixa de ser “obrigatória” e passa a acontecer mediante “possibilidades”.

Outra mudança ocorre quanto à “aplicabilidade” da disciplina em sala de aula. Agora, a filosofia faz-se presente na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA), alinhada a 6 competências específicas e a 32 habilidades que devem ser desenvolvidas pelo aluno do

ensino médio (NASCIMENTO; ALVES, 2021). Quer dizer, na nova e esperançosa BNCC/2017, as competências e habilidades são definidas como conceitos e práticas, representando, a propósito, um encaixotamento de saberes, habilidades e atitudes que têm, como principal objetivo, “resolver” as demandas do cotidiano e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017).

A filosofia como disciplina desse ensino médio e “presente” na nova BNCC/2017 – aqui estamos tratando da “possibilidade” do ensino de filosofia na educação básica, pública e gratuita – é vista como qualquer outra matéria, com características e objetivos bem definidos. Ao menos é assim naquilo que é próprio da grade curricular e, conseqüentemente, da nova BNCC/2017. A disciplina está inserida em um condicionamento de competências e habilidades; agora com novas competências e novas habilidades.

Sobre isso, concordamos com Melo e Lima (2021, p. 7), para quem a nova BNCC/2017 “trata vagamente sobre as habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos estudantes [...] sem se referir, de forma específica, a nenhuma disciplina ou componentes curriculares”. Na realidade, a BNCC/2017 não faz referência à especificidade da filosofia. Os dizeres sobre o conhecimento filosófico são citados apenas três vezes na base curricular, meramente afirmando sua incorporação na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Isso mostra o quanto o filosofar não condiz com pensamentos e discursos de sistematização, seja do conhecimento desenvolvido na sala de aula, ou nas formas históricas de subjetivação do sujeito.

De outro modo, presumimos que uma das inúmeras questões acerca do tema é a característica do projeto, pois, embora revestida de sentidos, normas e aplicabilidades, pensamos que a diferenciação do projeto com relação à formação da subjetividade assenta na “máquina produtiva da mão de obra”, isto é, no parâmetro prático para atendimento ao mercado de trabalho. Como mediação, para ajudar a compor nossa linha coerente de pensamento, trazemos uma reflexão de Foucault (1999) sobre as “diretrizes do saber” procedentes do século XVIII que ambicionavam, a todo o custo, uma emergente “qualificação” técnica e tecnológica como ideia de configuração de uma vida independente para os sujeitos. Uma legítima “luta” por esses saberes que giravam em torno das aptidões para os termos políticos e econômicos. Foucault (1999) retrata, nesse período histórico, uma educação que está mais preocupada com a ideia de “qualificar” o sujeito com vista na economia e na posse do saber do que no aperfeiçoamento do “conhecimento sobre a ignorância”.

O processo observado pelo filósofo francês pode ser retratado no viés ideológico de nossa atual formação escolar, que urge por construir uma sociedade mais comprometida, em

grau superior, com os fundamentos econômicos e menos com os aspectos de humanização. Claro, a ideia não é explícita, mas, dentro de um contexto liberalista-positivista-capitalista, estamos inseridos em um processo de construção e aprimoramento do individualismo e da competitividade entre os estudantes da educação básica. Devemos, contudo, concordar que “tudo isso permanece escondido pela própria natureza do discurso reformista” (MÉSZÁROS, 2008, p. 64).

A valer, a cada novo governo no cenário político, uma nova ideologia de reforma é instaurada, particularmente acerca da formação dos estudantes do ensino básico. São “reparos”, “correções”, “melhoramentos” que atendem aos interesses sociais e econômicos de uma ideologia política governamental. Como retrata Mészáros (2008), instituições de ensino que são induzidas a uma aceitação ativa do que lhe é imposto são “princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social [...] eles devem adotar as perspectivas globais da sociedade mercantilizada como inquestionáveis [...]” (MÉSZÁROS, 2008, p. 44-45).

O discurso do melhor emprego, do melhor aluno, da melhor escola, do melhor Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), do melhor professor... remonta uma idealização inquestionável de educação, de sujeito e de “projeto de vida”. A “educação para além do capital” instigada por István Mészáros (2008) alerta-nos para um projeto de educação fundamentado na “educação como mercadoria”, na “educação como negócio” e na “educação como qualificação para força de produção”.

Da mesma forma, Foucault (1999) discute a importância de romper com a centralização piramidal, ou seja, recomenda-se contradizer uma educação formadora de preceitos que busquem assegurar e permitem “transmitir a um só tempo de baixo para cima os conteúdos desses saberes, e de cima para baixo as direções de conjunto e as organizações gerais que se quer fazer prevalecer” (FOUCAULT, 1999, p. 216). Inseridos em uma concepção heterogênea, padronizar o conhecimento é encaixotar os sujeitos em apenas uma maneira de ser-estar no mundo.

Com efeito, consideramos legítimas as indagações dos filósofos, sejam as do filósofo contemporâneo Mészáros (2008), que nos ajuda a refletir acerca de uma formação humana que supere a racionalidade educacional pautada na lógica desumanizadora e com vista no capitalismo, ou as do filósofo Foucault (1999), que faz análises acerca da formação humana no século XVIII, despertando-nos para uma subversiva educação que possa contribuir para a constituição da identidade social, dos processos de subjetivação e de domínio do “eu”, questões

determinantes frente à ignorância e à indolência de seu tempo. Pois bem, no século XVIII ou nos dias de hoje, deve-se reconhecer o lugar das formações discursivas como um ato revolucionário contra as práticas de “dessubjetivação” ou daquilo que Foucault (2009) vai tratar como uma “destituição subjetiva”.

É relevante reafirmar que o sujeito está para além dos anseios sistêmicos. A contribuição de uma educação, em especial de uma filosofia com a formação e transformação do sujeito, é com a preocupação em fazê-lo olhar para si mesmo e, conseqüentemente, perceber o outro diferente, isto é, uma educação, especialmente uma filosofia como um modo de viver que pode estar alinhado aos aspectos de humanidade e de um conhecimento descentrado. Nossa concordância com Mészáros (2008) e Foucault (1999) advém desde o pensar a questão da necessidade de uma formação humanizadora e crítica até o romper com a formação operária ou desleixada. Essas reflexões podem/devem quebrar os paradigmas de desumanização e obscurantismo deixados por trás das orelhas históricas das bases curriculares mencionadas e de suas diretrizes.

A educação – constantemente desafiada por novas regras, novas normas e diretrizes, além de uma filosofia com as aproximações, os distanciamentos e as reaproximações no ensino básico, como acabamos de ver – precisa perceber a pedagogia tecnicista do atual projeto de ensino fundamentado pelo discurso sujeito-trabalhador ou pelo “modelo de excelência” do sujeito-competências. Essas tendências delineiam uma formação educacional que vislumbra “o melhor trabalho”, “a melhor formação”, “o melhor emprego” ou o “funcionário mais habilidoso”, além de suscitarem depreciações quanto a juízos de valores, a partir do qual um trabalho passa a carregar julgamentos de importância em detrimento de outros ofícios e, conseqüentemente, de outros trabalhadores.

Para Luckesi (2011), essa ideia de uma educação com tendência “liberal tecnicista” deixa de lado pressupostos importantes de humanização, pois, na doutrina liberal de uma educação com resquícios tecnicistas, o compromisso com o formativo são com as “atividades de descobertas” e “aplicações de competências”. Assim, “seu interesse imediato é o de produzir indivíduos ‘competentes’ para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas” (LUCKESI, 2011, p. 80). Mas isso não é tudo. A nova e “esperançosa” proposta de base curricular para o ensino básico de educação, BNCC/2017, não tem na formação subjetiva seu foco principal, nem mesmo está preocupada com as perguntas da vida ou se importa em discutir os modos de ser e viver no mundo.

Para exemplificar e termos uma noção básica do projeto em curso, o termo “formação

humana” aparece apenas duas vezes entre as 595 páginas da BNCC/2017. A nova reformulação educacional traz mais vestígios antigos de uma formação de técnicas específicas e habilidades que de uma formação preocupada com o ser humano. Pensamos, então, que não há nada de novo nessas atuais diretrizes, apenas estratégicas ferramentas de aprimoramento da mão de obra.

A educação escolar, singularmente as disciplinas e suas especificidades, está determinada a exercer um padrão de domínio sobre os sujeitos, seja comportamental ou de esperança. Pensamos que a instituição não pode acorrentar-se nas condições estáticas de um sistema instrumentalizado e fechado nos “procedimentos” da reprodutibilidade conteudista ou nas “habilidades” de formação estereotipadas, que preparam “corpos dóceis” ou mão de obra para sobreviver no mercado de trabalho. Afinal, essa discursividade, de um lado ou de outro, pode maximizar o tecnicismo do estudante em detrimento de uma formação fundamentada na humanização do olhar crítico sobre si e sobre o mundo à sua volta.

Segundo Cunha (1994, p. 65),

A escola como instituição social determina aos seus próprios integrantes os comportamentos que deles se espera. Por outro lado, como instituição social, ela é determinada pelo conjunto de expectativas que a sociedade faz sobre ela. Este fluxo é que reproduz a ideologia dominante.

A BNCC/2017 acomoda-se no parecer de bases do Conselho Nacional de Educação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, homologada em 2011, quando justifica a necessidade de um discurso contra “a centralidade das disciplinas nos currículos e a favor da substituição destas por aspectos mais globalizadores e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real” (BRASIL, 2011, p. 43).

O foco da formação escolar no chão da sala de aula deveria ser fundamentado no conhecimento segundo suas especificidades. Contudo, o que nós vemos é um ensino amarrado aos pilares paradigmáticos de uma educação utópica. Isso se reflete no discurso da BNCC/2017, que vende uma educação idealista no que se refere a competências e habilidades para uma formação especializada de estudantes. Essa ideia de um projeto de vida, com características salvíficas é tentadora, na medida em que o objetivo das competências e habilidades envolveriam, em tese, a “melhoria da qualidade de vida” (BNCC, 2017, p. 550). Entretanto, o direcionamento dado pela BNCC/2017 tem mais a ver com a efetivação das capacidades

técnicas, da elaboração e do aprimoramento do “o que fazer”, do “como fazer” e do “fazer bem-feito”.

Desejável seria construirmos discursividades transformadoras, debatendo fidedignamente as exclusões sociais que a realidade nos apresenta, todavia os regulamentos mantêm as pretensões do mercado, da força produtiva, do desinteresse com o educar para o modo de viver; claro, desde os séculos XVII e XVIII, a educação torna-se sinônimo de gasto ou despesa toda vez que não sinaliza as exigências da lógica do mercantilismo, pois

O corpo humano se tomou essencialmente força produtiva a partir dos séculos XVII, XVIII, todas as formas de dispêndio irreduzíveis a essas relações, à constituição das forças produtivas, todas as formas de dispêndio assim manifestadas em sua inutilidade, foram banidas, excluídas, reprimidas (FOUCAULT, 1999, p. 37).

Na educação humanizatória, a filosofia pode ter papel de presença no pensar sobre as questões das relações cotidianas. Aqui, referimo-nos a perguntas que não estão na nova BNCC/2017, questões excluídas, banidas ou reprimidas, problematizações que interessam as especificidades de tratar filosoficamente sobre o modo de viver a vida, pois, enquanto a designação com o “trabalho” aparece no corpo do texto da BNCC/2017 por 221 repetidas vezes, destacando cerca de 50 repetições envolvendo o sentido de “mercado de trabalho”, “mundo do trabalho” e “formação para o trabalho”, temas atuais que nos perpassam cotidianamente nas escolas, como as questões de “gênero”, da “fome”, da “pobreza” ou do “trabalho escravo”, não estão presentes nas discursividades acerca de habilidades e competências para lidar com essas problematizações no dia a dia. Para Evandro Ghedin (2008), é solene pensar uma educação, especialmente uma filosofia, como “atividade teórica de reflexão e de crítica de problemas apresentados pela realidade, e esses problemas refletem necessidades e exigências de uma época e de uma realidade” (GHEDIN, 2008, p. 55).

Pensar filosoficamente é inquietar-se com o que é exposto no mundo das vivências e segundo as discursividades presentes na sala de aula. Os diversificados modos de viver a vida dos estudantes trazem problematizações que refletem suas realidades e as destituições do vivido. Nem filosofia e muito menos uma educação formadora podem andar, exclusivamente, de mãos dadas com as diretrizes das competências e habilidades, apenas com o objetivo de uma formação profissionalizante. Por isso, é relevante, sobretudo, contradizer esse padrão, provocar os paradigmas do ensino e filosofar a vida, que está para além das salas de aulas, das bases curriculares e dos livros. Acerca desse pensamento, escreve Foucault (1996, p. 44) que “todo

sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”. É urgente, portanto, transformar os discursos que estão presentes nas salas de aulas e ausentes nas diretrizes orientadoras.

Ora, o “fenômeno BNCC/2017” tem um discurso muito bem definido naquilo que se refere ao mundo do trabalho, ao mercado, à reprodução do capital, pois parece claro o espírito empreendedor almejado nas atribuições, logo, segundo a base nacional curricular, trata-se de competência necessária “apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 9).

Nesse aspecto, pensamos que, no contexto da filosofia, remonta-se novamente a relevância de sua presença para uma provocação filosófica. Com esse novo modelo instrucionista, constitui-se uma renovada e árdua tarefa de uma prática filosófica na sala de aula da educação básica, porém, hoje, essa tarefa é mais que benéfica. Segundo Lima (2000, p. 66), “[...] o trabalho da filosofia não consiste em trazer, necessariamente, soluções e respostas, mas em pensar o existente, a experiência individual e coletiva, a prática”.

Não podemos negar, pois, que o ensino em sala de aula é regido por uma escolha forçada e imposta para o estudante, que está na escola contra sua vontade. Pensando na relação desse estudante com a escola, Tardif (2014) reflete que esses alunos estão submetidos a estar na escola não como consequência de liberdade, mas de controle, pois “[...] a escola não é escolhida livremente, ela é imposta, e isso inevitavelmente, suscita resistências importantes em certos alunos” (TARDIF, 2014, p. 131). Por certo, se olharmos o ensino da filosofia só por esse ângulo de habilidades e competências da nova BNCC/2017, conseqüentemente teremos os maiores índices de aversão à disciplina. Essa realidade educacional e filosófica está prenhe de problemas, mas esse não é um problema de agora. Para Lima (2003), esse projeto de escola remonta uma ideia reducionista sobre o aspecto da formação humana de um lado e da formação tecnicista como ponto mais importante do outro, pois

A escola moderna foi organizada na lógica positivista de uma linha natural de progresso e estabeleceu um nexu reduzido entre cultura e formação. A ideia de formação ficou retida em processos de subjetivação transcendental [...] (LIMA, 2003, p. 89).

A valer, é significativo ressaltar um ensino de filosofia no caminho da emancipação desses estudantes, que buscam interpretar suas realidades, tendo em vista não “as relações

próprias do mundo do trabalho”, como é o objetivo da nova BNCC/2017, mas as relações próprias da interpretação de si mesmo e de uma possível modificação do mundo à sua volta. Nesse quesito, podemos dizer que hoje essa discursividade apresenta resquícios de colonização pela instrumentalização dos interesses técnicos e práticos da reprodução do conhecimento. Aliás, todo o projeto segue as estratégias de manutenção da mão de obra.

Por outro lado, a astúcia principal da filosofia presente nas escolas padronizadas pela nova BNCC/2017 pode ser desenvolvida na materialização do conteúdo filosófico em sala de aula, com vista no modo de viver a vida de cada estudante, na correlação das discursividades provocadas pelo cotidiano e na criatividade de pensar a si mesmo – estudantes-sujeitos-autores de seus modos de ser-estar no mundo. Pensamos que a possibilidade de uma filosofia, que se propõe alcançar esses estudantes-sujeitos-autores pode ser um fator elogiável não só de formação de discursividades modificadoras, mas de transformação dos modos de subjetivação desses sujeitos.

Fazer filosofia regulamentada apenas na elaboração de questões e de suas respostas para corebas e avaliações desconfigura a essência filosófica do questionar o mundo, independentemente das respostas. De modo simples, como falamos sempre em sala de aula, na disciplina de filosofia, nossa preocupação não é com quem acerta mais questões, mas com quem faz mais perguntas. Quer dizer, o questionamento das coisas pode nos conduzir ao conhecimento de si mesmo e, conseqüentemente, nos faz interpretar e nos importar com o modo de vida dos outros. Nesse caso, pensamos na hipótese da ampliação desse diálogo com vista no outro diferente, pois “[...] a ausência total dos autores se torna impossível. Não há como não se importar com quem fala” (ARROYO, 2013, p. 55).

Um ensino de filosofia, caracterizado por um modelo de educação assimétrico e submisso aos mecanismos de concorrência, pode acentuar padronização de sujeitos segundo uma formação de performances individualistas. A individualização proposta aqui apresenta características egocêntricas e um olhar-se fechado em si mesmo. Essa concepção deixa de lado as discursividades do cotidiano, as quais são inerentes a uma formação subjetiva. Pode ser satisfatória uma filosofia e uma educação fundamentadas na formação da sensibilidade crítica e política dos estudantes. É também satisfatório “que indivíduos educacionais assumam uma postura política em prol de uma educação que possibilite a transformação social, principalmente se opondo à educação tradicional” (LIMA; SILVA; MELO, 2017, p. 50)

No contexto da formação crítica e diante de uma realidade multifacetada, a filosofia assemelha-se àquela que pode ser responsável pelas provocações acerca da realidade imposta.

Apropriadamente, podemos dizer que a filosofia “é um saber que nasce, se estrutura e se desenvolve, fundamentalmente, na e pela pergunta. O que é? Como é? Por quê? São, por exemplo, perguntas que se encontram na origem da atitude filosófica” (SOFISTE, 2007, p. 7). Trata-se de uma educação e de um conhecimento filosófico como uma presença astuta, em que o objetivo do questionar sempre é diminuir o abismo existente entre o discurso sobre a vida e a própria experiência da vida.

É possível que delimitar essa formação com os olhos apenas em um futuro empreendedor, de conquistas e sucessos, seja perigoso, na medida em que esse futuro, apresentado de maneira messiânica e salvífica, talvez não aconteça. E, se não acontecer, qual a habilidade foi desenvolvida para o depois? Não conseguir o sucesso, mesmo com todo empenho, seria falta de competência? Mas, se a nova formação proporciona esse viés, a falta de sucesso não seria um problema na origem da formação? Enfim, para o estudante, é relevante desenvolver discursos de presença que problematizam o hoje da existência, a formação do agora e não ser levado pelo vento em uma reprodução positivista do senso comum que inflama, cada vez mais, uma falsa ideia de “querer é poder”. Nem sempre o querer acompanha as condições necessárias de poder. Essa ilusão alvissareira mostra-se como mais uma ferramenta de crenças sobre um ser-estar bancados pela ideia de um “êxito próprio”. Pensamos que essa promessa serve mais para edificar futuros frustrados e sujeitos desmotivados pela sensação de falha. Veremos melhor sobre isso no quinto capítulo, fundamentados pelo dizer dos estudantes.

É adequado pensar a educação básica como mais um fundamento pertinente na contribuição da formação humana. Essa formação carece considerar uma sociedade contemporânea complexa, formada por crenças que neutralizam o pensar descentrado, composta por discursos que camuflam comportamentos, constituída por ideologias que ludibriam verdades e por sujeitos que urgem por conclusões apressadas. Em outras palavras, necessitamos da presença de uma formação discursiva instigadora dos problemas da vida, não apenas com olhos nos aspectos da ordenação profissional, mas no horizonte das problematizações do modo de entender esses aspectos de seu contexto de vida, criando panoramas cada vez mais descentrados para uma melhor compreensão crítica da realidade que lhe foi imposta.

Mesmo que, mais uma vez, novas bases sejam formuladas e outras reformuladas por interesses especializados, a filosofia na sala de aula precisa ser uma presença astuta na provocação do modo como o estudante pensa, diz e vive a vida. Queremos dizer com isso que a presença de uma filosofia vigilante pode ser um contributo para confrontar e questionar a

instrumentalização dos conceitos educacionais que podem acorrentar nosso modo de ser-estar no mundo. Concordamos com Arroyo (2013) segundo o qual a vida não pode estar fora dos currículos, muito menos das novas bases curriculares, pois, “[...] quando os currículos são pobres em experiências sociais, seus conhecimentos se tornam pobres em significados sociais, políticos, econômicos e culturais para a sociedade” (ARROYO, 2013, p. 119). Queremos expressar com esse pensamento que, no que tange a formação discursiva dos estudantes, os sujeitos envolvidos na educação precisam discutir acerca de suas realidades e do modo como as vivem.

Uma filosofia que é pobre em experiências sociais empobrece o conhecimento filosófico na maneira de lidar com o modo de vida desses sujeitos sociais. Ora, “[...] quando as experiências sociais são ignoradas, se ignora o trabalho humano, a experiência mais determinante do conhecimento” (ARROYO, 2013, p. 117). É bom que todos saibam que é relevante para a formação humana pensar em currículos preocupados com “valores”, não como dinheiro ou a riqueza, que aprisionam o ser humano na ideia predadora do consumo ou na produção de lucro, mas em currículos preocupados com as valorosas experiências sociais.

Essas diferentes realidades seguem as problematizações do contexto de vida em evidência, que é, basicamente, de normas e racionalidades vinculadas ao modo de fazer educação segundo suas formações filosóficas e ideológicas. Claro, “não iremos enveredar pelo discurso muito divulgado de [...] um aparelho ideológico para reprodução e disseminação das ideias das classes [...]” (MATOS, 2015, p. 109). Aqui, queremos apenas expor o palco onde acontecem as problematizações e contextualizações dos sujeitos envolvidos na filosofia. Neste momento, apontamos para uma filosofia, que não só encontra os currículos reguladores mas também modos de vida presentes na educação básica.

Para Maurice Tardif (2014, p. 128), a preocupação da educação pode ser com a humanização dos sujeitos, pois

O objeto do trabalho dos professores são seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo. As relações que eles estabelecem com seu objeto de trabalho são, portanto, relações humanas, relações individuais e sociais ao mesmo tempo.

Pensamos que, na educação, qualquer que seja a disciplina, qualquer que seja o professor ou professora, falhar nesse compromisso de possibilitar um conhecimento com vista no mundo de hoje significa a desvirtuação do conhecimento com vista na formação humana de

seus estudantes. Nesse aspecto, é relevante perguntar-se a todo momento: o que ensinar, para que ensinar e como ensinar. (MATOS, 2013).

Com clareza, devemos perceber a importância da presença da filosofia em sala de aula, tendo em vista a sua relevância crítica frente aos currículos, mesmo passando novamente pelo processo de aceitabilidade, de obrigatoriedade ou de possibilidade nas escolas. Pensamos que a filosofia pode contribuir não só como presença astuta mas como atividade para um modo de ver a vida e de auxiliar na quebra das correntes que aprisionam os estudantes em opiniões e crenças do senso comum; na utopia de que “é assim que tem que ser”, na ilusão do “querer é poder” ou na crença de que “foi Deus que quis assim”.

As experiências discursivas dos sujeitos que estão fora dos muros da positividade idealista e oculta nos currículos formadores acontecem de verdade nas salas de aulas da vida cotidiana, em especial nas discursividades dos sujeitos educacionais. Segundo Arroyo (2013, p. 71), os currículos e suas diretrizes “acumulam muitos saberes, mas sabem pouco dos adultos que os ensinam e menos ainda das crianças, adolescentes e jovens quem os aprendem [...] Sujeitos de histórias, mas sem direito a conhecer sua história”. Somos perpassados constantemente, na sala de aula da educação básica, por discursividades sobre a maneira como os alunos vivem a vida. Não podemos, portanto, fechar os olhos para elas.

Pensar na presença da filosofia durante a formação dos estudantes da escola pública, mesmo ancorado aos parâmetros reguladores, é, primeiramente, conhecer os sujeitos e, a partir dos questionamentos pertinentes, contribuir com eles/as no conhecer-se. Assim, primeiro precisamos enxergar as discursividades presentes na sala de aula advindas de sujeitos dotados/as de experiências e, depois, alinhar as “competências e habilidades” com vista no olhar para si, considerando as problematizações que cercam nosso cotidiano. Quando enxergamos quem fala, podemos reconhecer as dificuldades encontradas; quando problematizamos os reguladores existentes, conseguimos provocar modos diferentes e descentralizados de olhar para as coisas.

Aqui, falamos de uma educação, de preferência, de uma filosofia, não na verticalidade da nova e “esperançosa” BNCC/2017, mas na horizontalidade das discursividades que provocam um enxergar sempre renovado e apto a reconstruir-se acerca do modo como lidamos com a maneira de ser-estar no mundo.

### 2.3 Travessias e atravessamentos: a filosofia que sai da academia para a escola da vida

É nossa intenção pensar em uma filosofia que chegue à sala de aula da educação básica como um contributo para a vida. Não se trata de criar *experts* no conhecimento filosófico ou mesmo, obrigatoriamente, formar construtores de teorias e de novas filosofias, não é esse o objetivo desta discussão; ao contrário, buscamos motivar uma formação filosófica impulsionadora da autopercepção dos sujeitos e de ressignificados modos de viver a vida. Nesse aspecto, centraremos nossa reflexão acerca de uma filosofia que sai da academia e adentra a escola de educação básica, considerando, sobretudo, o contato inicial dos sujeitos com a filosofia em sua formação no ensino médio. Referimo-nos, dessa maneira, aos sujeitos que chegam à escola e têm sua primeira relação com a disciplina de filosofia por intermédio do docente.

Esse primeiro contato com o conhecimento filosófico, o qual envolve o docente de filosofia e os estudantes do ensino médio, ainda se encontra assentado nos regulamentos e pressupostos que padronizam toda e qualquer disciplina do ensino da educação básica. Em um primeiro momento, não temos como escapar das regulações, é fato. Porém, entendemos que são relevantes as práticas discursivas que sugerem realizações para além dos discursos didáticos e conceituais, o que tem a ver com o modo de agir no dia a dia da sala de aula com vista no vivido. Nesse aspecto, pensamos na relevância de sair de dentro dos muros da universidade e inserir-se na realidade dos sujeitos nas salas de aula da educação básica, na medida em que “[...] não se trata mais de construir teoria sobre teoria e ficar no blábláblá” (MATOS, 2013, p. 45).

Vincula-se a essa questão um inicial exercício de problematizações e de provocar nos sujeitos um olhar para si mesmos. É oportuno destacar que toda comunidade docente da educação básica, em geral, tem consciência que não é papel das disciplinas formar especialistas, isto é, não é objetivo de uma filosofia no ensino médio formar filósofos. Mesmo que brevemente, recomenda-se colocarmos esta questão fundante de nosso estudo: a relação de formação dos especialistas na educação básica não nos parece saudável para a formação desses sujeitos.

Nesse aspecto, parece-nos oportuno dizer que a consciência de formação humana sobre si mesmo e não da formação de especialistas, deve ser clara também entre os docentes de filosofia que chegam nas redes básicas de educação. Os docentes, presos à ideia dos “entendedores”, têm uma preocupação apressada sobre sua discursividade: a todo momento é preciso mostrar que sabe, pois “esse que sabe é conhecido como expert e tem respostas prontas para as inúmeras perguntas” (LIMA, 2020, p. 45). De modo geral e tratando do conhecimento

filosófico na escola de educação básica, o título de especialista não convém aos alunos do ensino médio. Essa postura indica apenas um afastamento das discursividades que podem estar presentes na sala de aula.

Tivemos a vivência na Universidade, e, geralmente, a filosofia da academia é convenientemente associada àqueles com “mais” capacidades intelectuais. Somos testemunhas dessa discursividade. Por exemplo, “[...] para muitos filósofos a racionalidade só é encontrada nos adultos” (LIPMAN, 1990, p. 28). Pensamos nessa aparente provocação de Lipman e não podemos negar, existe uma formação especializada no sentido da constituição de *experts*. Contudo, não podemos nos esquecer que essa mesma Universidade também é a responsável por formar futuros professores de filosofia.

Claro, olhando para a filosofia no ensino médio, não podemos contestar o caráter conteudista do conhecimento filosófico aprisionado nos contextos das diretrizes que orientam a educação básica. Como docentes da rede estadual básica de ensino, vivenciamos isso no dia a dia, no entanto defendemos e integramos, no ambiente da sala de aula, uma discursividade filosófica como um conhecimento para além das normas e dos padrões estabelecidos. Esse ir além das regulamentações e dos livros didáticos na educação básica tem muito a ver com a relação da filosofia com o cotidiano dos estudantes; uma filosofia que olha para as narrativas biográficas desses indivíduos; um filosofar que problematiza o modo como pensamos, dizemos e vivemos as privações do dia a dia. Ora:

A reflexão filosófica, pensada como arte, embrenha-se nas tramas da vida cotidiana e o professor, desde a realidade interpeladora e escondida, lança mão de todo um instrumental sistematizado do saber filosófico para indagar, justamente, aos seus alunos os mais ‘simples’ temas de sua vida (MATOS, 2015, p. 15).

O olhar para a vida é a imagem marcante que fica no aluno acerca de sua relação com a filosofia. Nós observamos essa ligação em sala de aula: ela caracteriza-se no enlace que envolve o docente de filosofia e aquilo que não é dito nos livros. Essa conexão é constituída pelas perguntas da vida, pelas problematizações do vivido, pelas discursividades que soam do mundo das subjetividades. O que geralmente marca as aulas de filosofia nas salas de aulas do ensino básico é quando tratamos de um filosofar sobre o viver. Veja, na particularidade das palavras de Matos (2021), um perguntar a vida que não se encontra nos livros:

Perguntar tem a ver com disposição em partir, caminhar, trilhar. Sair do conforto de um mundo estabelecido para a incerteza da busca. Implica em estranheira. Cogitar

que esse transitar chamado vida não é propriamente paragem e todos os mirantes de repouso são meros transitar. Somos esses animais da busca, da ruminação, da insatisfação, da necessidade e do desejo. A suposta consciência de algo dado não se rende à sedução da busca do ainda não. As lógicas de margens constituídas de epistemicídios, que atendem aos ditames alheios às nossas próprias possibilidades de existir, não satisfazem a busca do porvir (MATOS, 2021, p. 57).

O perguntar sobre a vida geralmente está fora dos livros e remete a um perguntar a si mesmo. Questionar-se é trilhar as histórias da própria maneira de ser-estar no mundo. Esse caminhar revela pertinentes discursividades do modo de viver a vida. Se esse primeiro momento do estudante com a filosofia estiver fundamentado apenas na repetição das conceituações e dos regimentos, a sua afinidade com a disciplina poderá estar sujeita a uma relação instrumental da reprodução de conceitos. Porém, se, de outra forma, a filosofia for utilizada para a problematização das discursividades, sua inclinação poderá pautar-se nas experiências do viver.

Para Foucault (2006), é significativo pensar as experiências sociais no intuito de transformá-las:

Por um lado, é necessário um certo empirismo. É preciso transformar o campo das instituições sociais em um vasto campo experimental. de forma a determinar quais são os parafusos a mexer, quais são os parafusos a afrouxar aqui ou ali para introduzir a mudança desejada; é preciso efetivamente desencadear uma operação de descentralização, por exemplo, para aproximar os usuários dos centros de decisão dos quais eles dependem e implicá-los nos processos decisórios, evitando com isso essa espécie de grande integração globalizante que deixa as pessoas em uma completa ignorância de tudo o que condiciona tal ou tal interrupção. É preciso, portanto, multiplicar as experiências por todo lado onde for possível nesse terreno particularmente interessante e importante do social, considerando que todo um conjunto institucional, atualmente hábil, deverá provavelmente sofrer uma reestruturação de alto a baixo (FOUCAULT, 2006, p. 132).

Tal interação com as experiências sociais pode ser construída de maneira contínua e discursiva dentro do convívio da sala de aula acerca daquilo que está para além dela. Foi-se o tempo que, no contexto do ensino-aprendizagem, o docente era visto como um simples repetidor de conteúdos e o estudante como mero depósito de protótipos. A propósito, consideramos, para o primeiro contato com esses sujeitos, uma filosofia como aquela que pode transformar conceitos e experiências de vida.

Creemos ser importante informar que, aqui, a filosofia está inserida em um contexto de vida em formação e de transformação na educação básica e, assim, é relevante trilhar sua especificidade no ambiente da formação humana, na interpretação das discursividades vividas e no conhecimento de si mesmo. Não se trata de buscar as verdades analíticas das coisas. Não significa ensaiar respostas para todas as perguntas colocadas pelos livros. Foucault (2010)

defende um estudo voltado ao nosso presente, às discursividades que nos rodeiam e à possível mobilização de um olhar para nós mesmos, pois, considerando a filosofia na escola, não se trata apenas de “uma analítica da verdade. Tratar-se-ia do que poderíamos chamar de uma ontologia do presente, uma ontologia da atualidade, uma ontologia da modernidade, uma ontologia de nós mesmos” (FOUCAULT, 2010, p. 21).

Falamos aqui da filosofia fundamentada no horizonte do conhecimento de nossas próprias realidades. Somos o resultado da vida que temos e, quanto mais conhecemos o modo de vida que dispomos, normalmente mais conhecimento de si possuímos. O modo de vida compreende as discursividades presentes nas experiências do dia a dia, nas relações com outros discursos, seja no trabalho, nos estudos ou nas problematizações intrínsecas à nossa maneira de viver. Assim, carece, desde já, um conhecimento filosófico composto por um olhar para o mundo das experiências, para o modo de pensar, dizer e viver dos estudantes em sala de aula, o qual possa levar em conta os hábitos, os costumes, os comportamentos e as crenças presentes em suas identidades sociais e nas discursividades dos outros.

O exercício da filosofia em sala de aula pode ser muito mais exigente quando problematizamos o contexto do viver fora dos ideais propensos dos muros acadêmicos. Nossa fala não é uma provocação às filosofias da academia, mas uma exposição das diferenças de discursividades da escola de ensino básico. É preciso uma realocação do pensar docente e uma transformação de si para a escola. Lembramos que, antes de adentrar a sala de aula do ensino básico, escutamos algumas questões colocadas como “padrões” para um ensino de filosofia: “não banalizar o conhecimento filosófico”. Contudo, pensamos, como seria banalizar a filosofia? Claro, Lipman observar que “[...] aplicar Filosofia e fazer Filosofia não são a mesma coisa” (1990, p. 28). A partir desse pensamento, consideramos que “aplicar filosofia” é colocar em prática o conhecimento assimilado. Estamos reproduzindo práticas trazidas e desenvolvidas desde a nossa licenciatura. Quanto ao “fazer filosofia”, traduzimos como um filosofar, aliás preferimos pensar como um perguntar sobre a vida ou mesmo um filosofar a vida.

Desde o início de nossa prática docente, tínhamos uma preocupação: o conhecimento filosófico não pode ser assimilado como uma encenação. A sala de aula do ensino básico não pode ser um palco de entretenimento. Desde cedo, pensamos que a filosofia não teria o papel de entreter, de produzir citações para serem postadas nos *status* das redes sociais como “filosofias de vida” ou de simular *quizzes* com testes rápidos de perguntas e respostas. Ao contrário, sempre militamos em prol de uma filosofia como filosofia de vida, preocupada em

provocar nos sujeitos um “perceber-se” diante dos questionamentos do dia a dia; uma filosofia que possa tornar o estudante um dos maiores problemas para si mesmo.

O filosofar é dedicar-se cotidianamente ao pensar, é contribuir com um sujeito que possa considerar seu modo de ser-estar no mundo. Ora, “o cuidado de si não está ligado à aquisição de um status particular no interior da sociedade” (FOUCAULT, 2010a, p. 221). Em nossa humilde opinião, esse olhar do estudante para si, durante o ensino médio, seria uma maneira de viver traduzida pelo “fazer filosofia”.

Destarte, pensamos que a filosofia tende a uma relação intrínseca com o vivido, como falamos anteriormente, isto é, um filosofar sobre a vida que compreende o ser humano em seu modo de viver, sua prática discursiva e as transformações de si mesmo no mundo. De outro modo, pensamos que a banalização da filosofia possa acontecer quando encaixotamos conceitos e discursos para serem replicadas nas provinhas e nos provões, tanto das escolas de ensino básico quanto nos cursinhos preparatórios para o mercado de trabalho. Aqui, vemos uma burocratização do conhecimento que tem, como objetivo sistêmico, a simples e pura ideia de aprovar-reprovar.

Carece, desde já, reafirmamos nossa convicção de que não é só com um diploma de graduação em filosofia que alguém pode ser considerado filósofo ou filósofa; o diploma nem mesmo é uma prerrogativa que possa atestar alguém com capacidades especiais de “aplicar e fazer filosofia”. Consequentemente, pensamos também que não podem ser vedados de fazer filosofia aqueles que ainda não têm a “bem-aventurada” certificação. Vimos anteriormente que tendemos a filosofar desde as perguntas básicas de nossa infância. Por isso, pensamos que importa mais tornar transparente nossas filosofias de vida, no modo de ser-estar no mundo, que expor títulos nos *status* das redes sociais, por exemplo.

O empoderamento do conhecimento adquirido, seja nas Universidades ou nas problematizações do cotidiano, deveria remontar-nos para novas aberturas e discursividade, uma delas é acerca da ignorância quando confrontamos a vastidão da interdiscursividade. Ora, todo ser humano é dotado de conhecimento filosófico, a partir do momento em que “[...] confrontamos a realidade” (LUCKESI, 2011, p. 154). Em outras palavras, quando a filosofia passa a pensar as discursividades presentes nas experiências de vida, ela propicia uma proximidade prática com a realidade e se apresenta como uma filosofia que é capaz de pensar a vida. A discursividade filosófica na universidade está inserida concretamente em um exercício compreendido no qual se “[...] conhece as coisas por suas razões, procede por método, do simples ao complexo, da parte ao todo” (RANCIÈRE, 2018, p. 24).

Na escola, entre os estudantes do ensino médio, propomos uma filosofia simples, mas não banalizada; tratamos de um filosofar que possa sair de uma pura concepção metódica do discurso. Noutras palavras, no contexto da educação básica, salientamos um conhecimento filosófico pautado no cotidiano das experiências e na prática discursiva sobre o modo de viver as coisas e o mundo, pois o “filosofar não é simplesmente uma forma de discurso, mas também uma modalidade de vida” (FOUCAULT, 2011, p. 206). São modalidades de diferentes nuances e concepções, as quais remontam diferentes sujeitos, subjetividades e incidências nos modos de ser-estar no mundo.

As discursividades que dialogam no ensino médio são diferentes do filosofar nas Universidades. Não é sobre o melhor ou pior modo de fazer filosofia, mas sobre perceber o lugar de fala. “Estamos acostumados, no mundo acadêmico, a uma forma dominante de filosofia, feita por um conjunto de ideias, doutrinas e posições teóricas sobre determinados temas ou problemas” (DURÁN; KOHAN, 2018, p. 115). Não podemos confundir as epistemologias, seus sujeitos e seus modos de ser-estar no mundo.

Assim, no plano geral de educação básica, o primeiro compromisso do docente da disciplina de filosofia é com a escola, onde ele leciona e desenvolve o conhecimento filosófico. Depois, de preferência, o compromisso é com a formação crítica e humana dos seus estudantes e, nesse aspecto, é relevante perceber, entre as filosofias, uma filosofia para a escola e seus estudantes do ensino médio. Isso é o que buscamos desenvolver até aqui. Não se trata de filosofias acadêmicas, ou de filosofias preparatórias para o mercado de trabalho, ou mesmo de filosofias de especialidades, mas se trata de uma filosofia de vida, condicionando o conhecimento filosófico ao modo de pensar, de dizer e de viver no mundo.

O ato de educar para a vida pode superar o contexto dos livros e da instrumentalização que se configura na mecânica do aprovar/reprovar, perguntar/responder, ser filósofo/não-ser-filósofo. Sobre isso, Matos (2013, p. 45) coloca que é necessário atentar para a nossa realidade de vida, “que é muito mais rica e complexa, e rever, à luz de suas provocações, todo esse volume de saber sistematizado, o qual, por sua vez, origina novos estímulos em face dessa realidade sempre dinâmica”.

Igualmente, as problematizações filosóficas dos discentes realizadas na academia são justas e importantes, mas lá na academia. Por outro lado, as preocupações filosóficas dentro da escola e acerca do modo de vida dos estudantes do ensino médio devem ser com o viver e o modo como vivem os alunos. Isso tem a ver com sobrevivência, dia após dia. Veremos isso no quinto capítulo. No cinismo foucaultiano acerca das normas, as problematizações suscitadas da

filosofia no dia a dia devem ser “uma preparação para a vida” (FOUCAULT, 2011, p. 209), pois, se, na academia, por alguma razão, o discurso filosófico não é assim, para os modos de viver presenciados na educação básica da escola pública desse tempo, precisa ser.

Os sujeitos não são uma *tábula rasa* desprovidos de experiências, pelo contrário, eles têm uma vida para além da presença escolar. Claro, podemos perceber que a construção do discurso na Universidade demonstra preocupação com o futuro, caracterizado seja por uma profissionalização ou por uma formação cognitiva e moral. Nosso falar no ensino médio, entre estudantes da educação básica, não é só nesse sentido, é também na construção do conhecimento filosófico na escola como uma possível racionalização inicial e um contributo para um perceber-se em seu modo de viver a vida hoje. Nessa etapa da vida, a preocupação desses jovens não deveria ser apenas com o futuro, mas com as discursividades de suas vivências na atualidade. Concordamos com Foucault (2010b) quando ele reflete sobre um discurso filosófico preocupado com a atual realidade, no qual

O discurso tem de levar em conta sua atualidade para, [primeiro], encontrar nela seu lugar próprio; segundo, dizer o sentido dela; terceiro, designar e especificar o modo de ação, o modo de efetuação que ele realiza no interior dessa atualidade. Qual é a minha atualidade? Qual é o sentido dessa atualidade? E o que faz que eu fale dessa atualidade? É nisso, parece-me, que consiste essa nova interrogação sobre a modernidade (FOUCAULT, 2010b, p. 15).

Isso significa que estar atento à atualidade é olhar para si mesmo, para sua constituição social, para a sua realidade vivida, permeada por valores e por ações subjetivas. No interior de nossa atualidade, os discursos se relacionam com diversos discursos sobre si mesmo, sobre a vida e sobre o modo como vivem a vida. São discursividades acerca de uma atualidade sempre renovada e que assim, necessita ser constantemente formuladas e reformuladas ao longo do processo de formação. No caso dos estudantes do ensino médio e ao longo de sua formação discursiva, a atualidade não está no futuro, como também os questionamentos modernos não podem ser apenas frutos de um perguntar dos livros.

De outro viés, quando falamos anteriormente que a filosofia não pode ser vista como uma resposta salvadora ou messiânica, mas que deve ser entendida como uma das problematizações possíveis para se pensar a vida, referimo-nos aos sujeitos que sobrevivem no cotidiano. Dentro da escola pública de educação básica, existem discursividades de resistências e contradições. É sugestivo esclarecer que a filosofia, para o estudante de ensino médio, pode ser definida como um modo de viver no sentido de reconhecer o que é bom e, ao mesmo tempo,

rejeitar aquilo que possa estar condenando o seu modo de viver a vida (FOUCAULT, 2011). Tal preocupação de Foucault desperta-nos a preocupação tanto com o nosso modo de ser-estar no mundo quanto com aquilo que passivamente aceitamos como realidade definida e inalterada. Geralmente, usufruir de uma veracidade inabalável acerca das coisas pode parecer bom, mas, na verdade, ela provavelmente está apenas encobrindo nossa condenação.

Isso significa que alguns, inclusive nós, apontamos que é relevante diminuir a distância entre as discursividades tratadas nas Universidades e as filosofias ensinadas nas escolas da educação básica, principalmente no que se refere às conceituações filosóficas tratadas nas licenciaturas. Tal perspectiva remonta a ideia de uma aproximação com a realidade vivenciada nas escolas do ensino médio. Por isso, o termo “licenciatura” apresenta-se como uma atribuição para o exercício do magistério. Deliberadamente ou não, pensamos que “o curso de filosofia não assume a sua identidade enquanto curso de licenciatura que forma professores(as)-pesquisadores(as) de filosofia para o ensino médio” (LIMA; MELO, 2020, p. 38).

Falamos sobre isso porque olhamos para nós mesmos, para nossa formação. O curso de filosofia no qual nos graduamos na UFAL é uma Licenciatura. Não podemos dissociar uma coisa da outra, muito menos em se tratando de uma Licenciatura em filosofia. É oportuno possibilitar uma troca de experiências e informações com o contexto da escola, em prol de se obter conhecimento, frente aos desafios de ensinar e aprender filosofia no ensino médio da escola pública, por exemplo. Para Lima (2000, p. 200): “[...] precisamos ouvir a voz daqueles que têm a filosofia como experiência, isto é, professores e estudantes”.

Pensamos que o discurso na prática é outro, ou melhor, o discurso filosófico ensinado na Universidade, na prática discursiva da educação básica, o entendimento dos estudantes, podem ser outros. Para exemplificar esse contexto, certo dia tratamos da filosofia de Platão (2021) acerca da “Alegoria da Caverna” em uma aula com as turmas do primeiro ano do ensino médio – lembremos, primeiro ano do ensino básico, geralmente, primeiro contato com a filosofia. Ao final da explanação sobre o assunto, questionamos: “no modo como vivemos no dia a dia, o que representa sair da caverna?” Muitos foram os discursos dos estudantes presentes, alguns responderam que sair da caverna é “abandonar as redes sociais”, outros afirmaram que é “modificar o modo como assistem a tv”, ainda outros falaram sobre “perceber a verdade entre aqueles que querem nos enganar”. Enfim, as discursividades em sala de aula refletiam alguns modos desses alunos de ser ou dizer no mundo.

Divergente, no canto da sala, um estudante em específico estava com o olhar fixo na parede. Percebi que ele não queria falar, no entanto me aproximei, me abaixei próximo de sua

banca e questioneei: “para você, o que é sair da caverna?” Acanhado, o estudante olhou para o lado e, vendo que ninguém o observava, falou: “deixo a caverna todos os dias para me alimentar na escola”. Nesse dia, não tratamos apenas das discursividades acerca de um ser ou dizer no mundo, mas de um viver a vida. Às vezes, planejamos uma aula e enumeramos várias hipóteses, mas temos percebido que, no contexto da escola pública de educação, as hipóteses, no viver da vida, têm se tornado outras e difíceis realidades, porque temos percebido que, na formação do ensino médio, é relevante tratar de um discurso e de uma filosofia que possa olhar para a vida e, assim, nesse enxergar a vida, possa também instigar o estudante para que ele próprio possa perceber-se nesse contexto de ser-estar no mundo e busque transformá-lo.

Quando indagamos uma filosofia na formação básica de ensino diferente da formação acadêmica do discente e futuro docente, pensamos em uma discursividade específica, não como regra, mas fundamentada em um olhar descentralizado sobre si mesmo e sua prática discursiva, no qual o conhecer-se acontece também na partilha das discursividades com um outro. Na prática, “é preciso que o(a) aluno-discente(a) e futuro(a) docente esteja inserido(a) na realidade a ser vivenciada por ele(a) num futuro próximo, de forma interna (teoria universitária) e de forma externa (prática e experiência escolar)” (LIMA; MELO, 2020, p. 41). Noutras palavras, através da filosofia poderíamos atentar mais para as problematizações da vida desses estudantes da educação básica. Essa apreensão remonta olhares descentrados para os “eus” da própria vida, um encontro consigo mesmo que não pode apenas se resumir na reprodução dos conteúdos, mas na criação de novas e transformadas perspectivas para se viver a vida.

Para Foucault (2010b), a prática da filosofia materializa-se na concretude de um filosofar sobre a própria vida, uma filosofia na sala de aula “entendida como conjunto das práticas pelas quais o sujeito tem relação consigo mesmo, se elabora a si mesmo, trabalha sobre si. O trabalho de si sobre si é o real da filosofia” (FOUCAULT, 2010b, 221). Utilizando-nos desse pensamento foucaultiano, é oportuno esclarecer que não falamos apenas de uma filosofia que sai da Universidade e vai para o ensino médio, seja de maneira técnica, objetiva, conceitual ou analítica. Nosso debate não é sobre qual filosofia é melhor; aqui refletimos sobre uma discursividade na sala de aula que pode ser utilizada no horizonte do modo de viver dos sujeitos da escola básica. Falamos de instigá-los para que voltem seus olhos para si mesmos e para que trabalhem no perceber-se em sua própria realidade. Nesse contexto, “o sujeito deve ir em direção a alguma coisa que é ele próprio” (FOUCAULT, 2010a, 222).

Por um lado, é pertinente estabelecer o conhecimento filosófico no âmbito do desenvolvimento da racionalidade intelectual, mas, por outro, esse conhecimento pode estar

intimamente ligado ao vasto contexto da identidade social do estudante e fundamentado subjetivamente em determinadas formas de moral, de ética e de justiça no viver do cotidiano. Não se trata de uma discursividade para um modo de vida filosófico, no sentido objetivo e pleno do termo, mas de um cuidado de si mesmo, como um agir em meio ao contexto contemporâneo. Aquilo que Foucault (2010a) vai tratar como “deslocamento”, apresenta-nos como um “caminhar” do discurso filosófico que sai da Universidade e passa a adentrar a realidade de uma filosofia inserida no contexto dos sujeitos do ensino médio.

Curiosamente, nos cursos de filosofia, em eventos acadêmicos ou em conversas com os filósofos graduados e pós-graduados, costumamos ouvir ou nos deparar com a ideia de uma filosofia “que não precisa ter sentido ou finalidade”. Essa afirmação nos provoca, ainda mais quando tratamos da filosofia na formação básica de ensino. Ora, como tratar, entre os estudantes do ensino médio, de uma filosofia que “não precisa” ter sentido e que não carece ter finalidade? Pensamos ser um problema essa vertente entre os estudantes da educação básica. Contudo, parece-nos que não é muito difícil encontrar, dentro das escolas ou entre docentes e estudantes envolvidos, um sentido e uma finalidade para a filosofia. Claro, “[...] a resposta segundo a qual a grandeza da filosofia estaria justamente em não servir para nada é um coquetismo que não tem graça nem mesmo para os jovens” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 15). Não queremos aqui exaltar apenas a filosofia que tem sentido e finalidade no contexto da educação básica, mas sim atestar a sua importância na formação básica dos estudantes do ensino médio.

A filosofia que sai da Universidade e adentra a sala de aula da escola pública como disciplina de filosofia no ensino médio sugere fazer sentido entre os sujeitos educacionais: seja com os professores, suas metodologias e práticas de um lado, ou com os alunos/as e suas concepções de mundo em processo de elaboração e reelaboração constante de outro. Pensamos como Cerletti (2009), não podemos conceber ou instituir a ideia de uma filosofia reduzida a uns poucos. Sua importância na ressignificação de vidas pode ser imprescindível para um tanto de discursividades suprimidas que utilizam seu viver apenas para sobreviverem, pois:

[...] 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 antiguidade com a qual os jovens não teriam qualquer relação. Não há sentido em tentar transmiti-los sem vivenciá-los ao perguntar aos alunos. [...] Ensinar significa retirar a filosofia do mundo privado e exclusivo de uns poucos para colocá-la aos olhos de todos, na construção coletiva de um espaço público. Por certo, 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. (CERLETTI, 2009, p. 87)

Cerletti conclui nosso pensamento com muita ênfase. Aqueles e aquelas que convivem com a filosofia no ensino básico percebem a sua relevância na formação e transformação dos estudantes e do seu olhar para o mundo. É oportuno elucidarmos que a presente reflexão acerca de uma filosofia no ensino médio tem também como propósito levantar uma observação direta e coerente ao trabalho do docente que transforma um conteúdo com os discursos provenientes de um falar acadêmico em uma discursividade acessível para o ensino da filosofia na sala de aula – contexto interessante, que é discutido e desenvolvido com a “Metodologia Melo”, por exemplo: metodologia “desenvolvida e criada por necessidade de uma forma didática que atendesse a demanda urgente de se trabalhar os conteúdos de filosofia na sala de aula” (MELO, 2019, p. 113).

Não podemos pensar em uma filosofia que saiu da Universidade, com uma rigorosa linguagem, como “ponte” para uma compreensão de vida do estudante do ensino médio. Vivenciamos o dia a dia com esses estudantes. A linguagem rústica, às vezes, condiciona problemas de aprendizagem e compreensão; por outro lado, sugerimos uma discursividade que alcance o entendimento desse sujeito que, como falamos anteriormente, não é um estudante específico de filosofia.

Podemos concluir, portanto, que não devemos pensar em um conhecimento filosófico para a educação básica, longe dos contextos das experiências de vida que envolvem o professor de filosofia e seus estudantes. Pensamos que um dos maiores defeitos da educação hoje “consiste em que os homens não são mais aptos à experiência” (ADORNO, 1995, 148). A trajetória da filosofia na educação básica pode ser voltada para uma problematização do modo como cada sujeito envolvido experiencia a própria vida e o mundo das vivências. Enfim, falamos de um trajeto filosófico e de uma discursividade no ensino médio que possa contribuir com o estudante no olhar para si mesmo, tendo em vista seu debruçar na experiência com o outro. Falamos de uma filosofia inserida nos contextos de um dizer a vida, assim como veremos no capítulo a seguir.

### 3 DE UM MODO PRÓPRIO DE DIZER A VIDA

Ora, quanto mais voltamos o olhar para nosso modo de viver a vida, mais temos a oportunidade de um encontro íntimo conosco (LIMA; MATOS, 2022, p. 9).

Até o momento, temos destacado a importância do conhecimento filosófico na formação básica dos alunos de ensino médio para além do instrucionismo e reprodutivismo de saberes. Doravante, nosso dizer próprio sobre uma filosofia de vida busca tratar da presença de seu ensino na escola como componente formativo curricular; basicamente seu afimco como configuração de um processo investigativo para um modo de viver. A presença desse conhecimento na escola reflete um ambiente complexo e tenso, nos mobiliza a pensar suas implicações para um diversificado modo de viver de diferentes sujeitos envolvidos com a disciplina. No que diz respeito à obstinação problematizadora no viver, configuramos uma filosofia como filosofia de vida, a qual possa provocar nos sujeitos uma autopercepção, um retorno a si mesmo.

Mantendo uma cautela com as orientações tecnicistas de formação e de educação, pensamos que a proposta para uma base de um modo próprio de dizer a vida como filosofia de vida na escola sugere três pilares educacionais/filosóficos: a) um filosofar para a problematização; b) um filosofar para o desvelamento; c) um filosofar para uma hermenêutica de si mesmo. Essas três dimensões apontadas e aludidas por nosso pensar podem nos permitir uma concepção de filosofia sem os moldes de uma *cientifização* acadêmica do conhecimento filosófico e/ou como uma reprodução de conteúdo escolar, que pode ser repassado pelo docente, decorado e reproduzido pelo estudante. Uma possível ruptura a esses moldes pode e deve ser apontada.

Antes, tentamos promover um diálogo no qual o modo de viver é objeto de veridicção e provocação do filosofar. Ao referirmo-nos aos postulados de uma hermenêutica crítica de si, a uma interpretação dialógica com o outro e ao desvelamento acerca do mundo, entendemos que a relação entre os sujeitos e suas maneiras de ser-estar no mundo podem caracterizar uma ruptura com a continuidade de suas rotinas. Não falamos de um paradigma que deva ser copiado, mas de um olhar crítico acerca de si mesmo e dos esquemas como vivem a vida.

Aqui, falamos dos padrões que modelam o vivido, observando os seres vivos – no nosso caso, tratamos das vivências presentes nos entornos do ensino de filosofia de uma escola pública do interior de Alagoas. Isto é, tratamos de estudantes e uma diversificada maneira de

viver a vida, com suas demandas, indolências e provocações de uma geração em formação. Um olhar-se sobre esse ser-estar no mundo pode ser um movimento valoroso para a ruptura de uma possível formação sistêmica e, conseqüentemente, pode ser também o início de uma transformação das discursividades. Segundo Foucault (2008a, p. 198), “a ruptura é o nome dado às transformações que se referem ao regime geral de uma ou várias formações discursivas”.

Pensamos que nosso modo de viver possa ter resquícios de estereótipos modeladores. Nesse caso, o filosofar a vida a partir da escola, tem a ver com as investigações postas nas discursividades sobre um ser-estar no mundo para além dessa disciplina. São enunciados que podem caracterizar discursividades presentes e oriundas do modo de viver desses sujeitos. Em meio ao filosofar a vida na escola, podemos não dizer sobre as coisas ou mesmo não ter as respostas para algo, mas o desenvolvimento sobre um perguntar poderá ser uma atitude de suspensão das convicções e vigilância das rotinas.

Larrosa (2017) nos convida a manter aberta a pergunta sobre a formação. Para o autor, a pergunta sempre aberta dirige o sentido de que “da assimilação da não resposta, da ausência de resposta, possa surgir, silenciosa, uma resposta” (LARROSA, 2017, p. 96). Claro, esse aspecto indica uma necessidade de problematização do papel daquilo que concebemos por filosofia, por seu ensino na educação básica e sua ânsia por responder provas e avaliações, bem como por sua presença nas orientações educacionais; inclusive diante das provocações que dela advêm para o entendimento da sociedade. No entanto, é apropriado romper com as continuidades modeladoras de vivências e, dessa maneira, as problematizações cotidianas tornam-se indispensáveis.

Nessa conjuntura, como fizemos anteriormente, contestamos o cenário de educação em um ensino médio árido em conhecimento, particularmente de um currículo mais preocupado com a reprodução dos conteúdos, com habilidades e competências e menos preocupado com as discursividades presentes nas experiências humanas. Por isso, enveredados por um pensar problematizador-esclarecedor-hermenêutico, propomos aqui a importância de um filosofar provocativo, desvelador e perspicaz, dispondo de uma filosofia como filosofia no modo de viver a vida, uma filosofia como exercício para um pensar, dizer e viver o mundo em todas as suas dimensões.

Consideramos aqui aquela esfera que compreende prazer e satisfação e é assimilada por angústia e sofrimento. Para Lima e Matos (2018, p. 197), “é preciso trilhar por uma concepção de filosofia de vida vista como lócus, no qual os conflitos e as contradições vivenciadas se reúnem e se revelam”. Nesse horizonte, pensamos que o filosofar significa experienciar a vida,

buscando compreender suas demandas, suas formas de manifestação e as experiências veladas às quais nos submetemos.

Finalmente, neste capítulo, abordamos a importância de pensar o “viver do mundo” singularmente, um modo próprio de dizer a vida amparado por um viver crítico e hermenêutico, reconhecendo a coragem de interpretar a si mesmo, no seu modo de ser-estar no mundo. Noutras palavras, sugerimos aqui uma filosofia de vida que possa contribuir para o exercício de atenção ao modo como vivemos o dia a dia, em especial na interpretação de si entre as relações fundamentais para as discursividades do ser vivente, as quais são, notadamente, uma ligação entre si mesmo e o mundo, que representa o espaço/tempo da existência humana.

Conforme declaramos, pensamos em um filosofar como um contributo hermenêutico-crítico aos diferentes modos de ser-estar no mundo. Quer dizer, sugerimos um ressignificar de uma filosofia na interpretação e compreensão do sujeito como construção de si mesmo. Quanto mais investigamos uma coisa, mais temos a chance de conhecer a realidade verdadeira sobre ela. Quanto mais entendemos nossos limites na estrada, melhor caminhamos. Buscamos chegar a um sujeito que se dobra sobre seu viver como "elaboração" de um exercício realizado sobre si mesmo, “não apenas para tornar seu comportamento conforme a uma regra dada, mas sim para tentar transformar a si mesmo em sujeito moral de sua conduta” (FOUCAULT, 2006, p. 213).

Os processos de veridicção sobre si ajudam no desvelar da vida e nos vários modos de conduzi-la. Tratando-se de uma filosofia como modo de viver, podemos dizer que a veridicção contribui no exame que podemos fazer sobre nossa própria maneira de ser-estar no mundo. Esse processo filosófico de investigação pode configurar um domínio do “eu”, tem a ver não apenas com o viver sob uma regra, mas com poderes sobre a própria vida.

### **3.1 Navegar é preciso: cartografia do atravessar filosófico**

Os três pilares educacionais/filosóficos a seguir estão intencionalmente voltados para investigar o modo como somos e estamos no mundo: primeiro, um filosofar para a problematização reflete um aspecto indispensável para a autonomia crítica do pensamento dos sujeitos; depois, um filosofar para o desvelamento pondera sobre o pensamento de um sujeito autônomo e não sobre uma ação desveladora do mundo à sua volta e, por fim, um filosofar hermenêutico considera, basicamente, uma interpretação de si mesmo, isto é, um sujeito que olha para si como fonte de compreensão de si e do outro no mundo.

Nesse âmbito de pensamento e versando sobre nosso quadro do filosofar como filosofia de vida abaixo:

**Quadro 1 – O filosofar no viver da vida**

<b>FILOSOFAR COMO FILOSOFIA DE VIDA</b>				
<b>FILOSOFIA</b>	<b>NA ESCOLA</b>	<b>NO OLHAR PARA SI MESMO</b>	<b>NO MODO DE VIVER e</b>	<b>DIANTE DO MUNDO</b>
Filosofias	Problematizar	Olhar Crítico	Perceber a si mesmo	Provocador/a
Filosofar	Desvelar	Pensamento autônomo	Ação desobrigada	Desvelador/a
Hermenêutica	Interpretar	Compreensão de si	Discurso descentrado	Perspicaz

Fonte: Desenvolvido pelos autores (2022)

Para explicar a tabela ilustrativa acima, reiteramos que a filosofia como filosofia de vida é configurada no filosofar do vivido. Antes de mais nada, queremos revelar que o quadro acima não caracteriza modelos ou regras que devem ser tomados para um fazer filosófico, não é sobre protótipos, mas é sobre dispor de discursividades possíveis para um filosofar a vida. Uma filosofia presente na escola pode contribuir com estudantes no olhar para si mesmos, nos seus modos de viver no seu ser-estar diante do mundo. Indiscutivelmente, uma filosofia de vida pode estimular o sujeito a fixar-se em si mesmo como um exercício de investigação diária e transformadora, sobre o modo de ser-estar no mundo.

Primeiro, tratamos de um filosofar na escola como problematização do modo de viver; isto é uma filosofia questionadora que nos impulsiona a uma *autoprovação*, um pensamento crítico acerca do “eu”, buscando, em especial, despertar um incômodo perante o seu modo de ser-estar no mundo. Aqui, quanto mais buscamos conhecerno-nos, mais sabemos sobre o nosso próprio respeito. Nada pode nos definir mais que a nossa própria autodefinição. Nesse caso, ninguém pode nos conhecer melhor que nós mesmos, pois, quando passamos a olhar para nós,

passamos a provocar um olhar sobre si que nenhum padrão pode conceber. Esse conhecer-se tem, como definição principal, um domínio do “eu”. Ora, “não se trata de competência, não se trata de técnica, não se trata de mestre nem de obra. De que se trata? Trata-se [...] da maneira como se vive” (FOUCAULT, 2011, p. 126). O filosofar na escola não está preocupado com as habilidades e competências, mas com a autonomia dos sujeitos de viver a vida.

Segundo, buscamos falar de um filosofar na escola que possibilite um desvelamento sobre algo colocado como concluído ou determinado, sobre um modelo de vida que deve ser copiado ou institucionalizado. No olhar do sujeito para si mesmo, importa desprender-se das amarras preconceituadas de um viver engessado por regulações e paradigmas. Referimo-nos aqui a um agir sem as obrigações de um pensamento contínuo em prol da contribuição para um ser-estar no mundo a partir de um pensar independente, livre de regras e padrões. O filosofar para o desvelamento é compreendido no pensar por si mesmo sobre sua própria realidade. Não podemos negar que

o conhecimento filosófico é uma ponte para o desvelamento da realidade em que vivemos. É um ato de desocultamento da realidade, pois a Filosofia procura descortinar a realidade do real. É também um ato de assombro, pois a todo instante ela nos leva ao inusitado, a novos horizontes e possibilidades (LIMA; MELO; MENEZES, 2015, p. 157).

Por fim, falamos de uma hermenêutica na escola como interpretação de si mesmo à moda foucaultiana: um interpretar-se para uma compreensão de si. Quando interpretamos errado nossa maneira de viver a vida, podemos comprometer o modo de sustentar a autenticidade sobre algo. Por vezes, no vivido, nossas interpretações seguem modelos bem definidos e protótipos determinados. A regra é padronizar para dominar uma realidade que pode caracterizar a colonização de nosso ser-estar no mundo. De outro modo, necessitamos interpretar bem para compreender, de maneira fidedigna e descentrada, nós mesmos e, conseqüentemente, o mundo. A reconstrução de um sujeito hermenêutico que interpreta a si mesmo está fundamentada na “exploração e na ativação de todos os jogos de relações: de si com o outro, de si com a multiplicidade de suas pertenças, de si com seu passado, presente e futuro” (DELORY-MOMBERGER, 2014, P. 344).

É interessante compreender, com vista nesses três pilares, que o ensino da filosofia na formação básica, pode ser uma mobilização oportuna na constituição de uma subjetividade autônoma, de uma identidade social desveladora e de uma racionalidade hermenêutica descentrada sobre si mesmo, tanto para uma contínua crítica do modo de ser-estar no mundo

quanto para sugerir uma formação em prol da individuação sem preceitos, regulações ou discriminações. Claro, não ponderamos aqui um filosofar como vocação única de uma formação, pelo contrário, interessa-nos pensar o/a estudante como sujeitos sociais e históricos; como seres humanos em um permanente processo de subjetivação e constituição do “eu”. É sobre esses três pilares que veremos nos subitens a seguir.

### 3.1.1 A autonomia e o desvelamento no processo da descolonização do sujeito

Creemos ser pertinente informar que não desejamos enveredar pelas trilhas de uma discussão envolvendo um melhor modo de se fazer educação. Como já alertamos anteriormente, não temos a intenção de moldar novos padrões, mas de problematizar a estrutura atual de uma formação educadora sistêmica. Porém, faz parte de nossa premissa discutir sobre uma possível colonização do modo de ser, de dizer e de viver no ensino básico. O que queremos dizer é que, quando falamos de pensar as necessidades e curiosidades dos jovens e adolescentes da educação básica, referimo-nos à crítica a um ensino, a uma educação e a uma filosofia tracejada na relação heterônoma, algo que já tratamos anteriormente. Por outro lado, isso significa que, geralmente na formação básica, os juízos estão permeados por subordinações ou preceitos exteriores aos sujeitos, os quais, submetidos a vontades de outros, tornam-se alvos fáceis dos pensamentos formulados por outras pessoas. Atualmente, entre os jovens e adolescentes presentes nas salas de aulas, isso é notório.

Esse protótipo de ser-estar na formação básica pode consistir na colonização de um padrão para uma maneira de viver no mundo depois dessa fase. Como contraponto a essa ideia, Foucault (2006) fala de uma autonomia que pode ser desenvolvida, contudo o autor alerta que não confundamos o estado de heteronomia com o “[...] estado de infância natural de uma humanidade que ainda não adquiriu os meios e as possibilidades da sua autonomia” (FOUCAULT, 2010, p. 28). Como tratamos anteriormente, entendemos a heteronomia e seu papel na formação dos indivíduos desde as suas necessidades básicas de sobrevivência, agora, em nosso humilde pensamento, o que não pode acontecer é a padronização no processo de formação de subjetividade, como, por exemplo, a ideia de uma heteronomia na fase jovem do ensino médio, que pode contribuir com o processo de indolência no modo de viver no mundo.

A escola é parte da construção do desvelamento. Ela pode se tornar o *locus* que envolve os estudantes na busca de sua autonomia, tanto na mediação do aguçamento da curiosidade

quanto pela necessidade de veridicção dos fenômenos<sup>15</sup> que os cercam. Talvez, as investigações no ensino médio não estejam pautadas nos criteriosos métodos científicos, porém, ainda assim, é possível que o sujeito, provocado pelo desejo de saber e pelo incômodo com o meio em que vive, passe a questionar a realidade que lhe foi imposta e a ressignificar suas discursividades sobre a vida, de forma a compreender as coisas sob outras perspectivas. Foucault (2010) nos convida a desenvolver “uma prática de veridicção”. Tal abordagem remete-nos para a diversidade de possibilidades sobre uma informação “a partir e do ponto de vista da análise das práticas discursivas e da história das formas de veridicção” (FOUCAULT, 2010, p. 41).

Pensamos que, na fase da formação básica do ensino médio, o cotidiano pode conduzir o estudante ao próprio método de investigação e à sua resposta. Ocorre que, nesse momento, a colonização do pensamento é passível de ocorrer por um viés de heteronomia, como vimos anteriormente. Por uma formação fundamentada pela submissão externa ao meio em que vive, o sujeito pode se tornar subordinado aos padrões e submetido às vontades de uma outra pessoa. Pois bem, nessa fase da vida, acompanhando as formulações de Foucault (2010a), é aconselhável romper com a ideia de déficit da autonomia de si mesmo. O estudante, na escola de educação básica, não pode ser visto como uma *tábula rasa* a qual deve ser preenchida por normas, condutas e condições. A atuação do estudante no desvelamento do mundo, e vice-versa, aponta para novas discursividades e, conseqüentemente, para novas problematizações e ressignificações de conhecimentos e modos de viver a própria vida.

Vale lembrar que não tratamos aqui de uma formação autônoma individualista, autossuficiente e supostamente fechada em si mesma, mas de uma autonomia de pensamento pautada na atitude desamarrada, descentrada e livre de modelos. Ainda que reconheçamos os limites imensos de um pensamento autônomo, devemos assinalar que o preconizamos como postulação política de um sujeito cidadão que vive em uma comunidade e tem atributos que lhe são próprios na ordem das escolhas e decisões.

Matthew Lipman (1995, p. 36-37), por sua vez, exalta o objetivo de uma autonomia que possa:

Articular as diferenças causadas por atritos na comunidade, desenvolver argumentos para sustentar as reivindicações procedentes para, então, através de deliberação, obter uma compreensão de um quadro mais amplo que permitirá um julgamento mais objetivo.

---

<sup>15</sup> “Fenomenologia significa o discurso sobre aquilo que se mostra como é (phenomenon + logos) [...] Assim, o ver fenomenológico que se dá no cotidiano produz, através da experiência, formas diversas de perceber a realidade, que passam pelos sentidos, lembranças e emoções. Cada sujeito é único com sua história própria que lhe permite dar significado à experiência e construir o cotidiano” (CUNHA, 1994, p. 36).

A formação filosófica, na mirada do cenário que temos demarcado, poderia provocar, no estudante do ensino médio, um inquietar-se e um olhar descentrado para o mundo das discursividades com seus próprios olhos desde cedo – naturalmente, sem invalidar a presença dos seus condicionamentos e contextos de vida -, atribuindo suas problematizações autônomas à sua realidade, de preferência de modo a reconstruir novas percepções, a criar e recriar novos conceitos acerca de si mesmo e do mundo. Segundo Deleuze e Guattari (2010, p. 8), “[...] a Filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos”. Logicamente, a constatação expressada por Deleuze e Guattari demonstra a ideia de uma formação filosófica como movimento relevante para construção da autonomia de pensamento do estudante. Nesse viés, temos defendido um ensino de filosofia não como colonizador de pensamentos, mas como um dos caminhos possíveis com vistas à inquietação com o modo de ser-estar no mundo.

Na sociedade atual, normalmente as pessoas são cauterizadas, suprimidas de expressar sua sensibilidade e suas emoções. Na realidade, esses indivíduos são colonizados a serem dóceis, são chamados a estarem quietos diante de um contexto de vida inquieto, provocante, injusto e segregador. Essas destituições podem fazer parte da vida dos nossos estudantes e, por isso, é considerável perceber-se, incomodar-se e contradizer esse modo de viver no mundo.

Em sala de aula, muitas vezes, os estudantes relutam em tratar de política, pois, à primeira vista, deduzem o tema como algo inútil e desprezível. Isso tem contribuído para um desleixo no sentido de não se sentirem mobilizadas a discutir as raízes de suas dificuldades, de seus problemas econômicos e sociais, porque acham que essas discussões estão em uma ordem para além de suas possibilidades. Sobre denominados discursos, achamos que vivemos um aprisionamento e uma domesticação do falar, problematização levantada pelo próprio Foucault (1996) quanto às práticas discursivas na sociedade, as quais enveredam caminhos controlados e restritos, delimitando onde os sujeitos devem pisar:

Desta vez, não se trata de dominar os poderes que eles têm, nem de conjurar os acasos de sua aparição; trata-se de determinar as condições de seu funcionamento, de impor aos indivíduos que os pronunciam certo número de regras e assim de não permitir que todo mundo tenha acesso a eles. Rarefação, desta vez, dos sujeitos que falam; ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo. Mais precisamente: nem todas as regiões do discurso são igualmente abertas e penetráveis; algumas são altamente proibidas (diferenciadas e diferenciantes), enquanto outras parecem quase abertas a todos os ventos e postas, sem restrição prévia, à disposição de cada sujeito que fala (FOUCAULT, 1996, p. 36-37).

Consideramos que esses jovens estão em um processo de colonização do pensamento crítico, um pensamento crítico empobrecido; mas esse empobrecimento, no mínimo, os faz mirar e reproduzir os pensamentos de outros. Na realidade, o pensamento crítico sobre as discursividades, sobre a cultura, sobre a possibilidade de inscrever-se no mundo com seu potencial mostra-se negado desde a tenra idade.

De outro modo, os sujeitos da escola básica são pessoas concretas, que vivenciam experiências de vidas concretas e, como tais, estão em constante movimento e transformação do meio em que existem. Buscar hoje uma discursividade autêntica na concretude das experiências de vida é recomendar perguntas do viver, que se desvelam continuamente em situação de contradição ou ficam escondidas em nosso desleixo. Foucault (2006, p. 19) defende uma filosofia como um “pensamento que se interroga sobre o que permite ao sujeito ter acesso à verdade”. Consideramos esse viés foucaultiano como uma das características mais importantes da formação filosófica, especialmente acerca de se debruçar sobre os paradigmas que modelam o modo de viver a vida.

O que pode mobilizar o estudante, em meio aos contextos de dificuldades, não seria a busca da verdade das coisas e/ou o desvelar daquilo que está oculto em sua maneira de viver? O processo não é fácil. Porém, possivelmente podemos aprender que o pensamento acerca de quem somos e como vivemos é, antes, uma busca desprendida das sujeições que nos institui a ser-estar no mundo. Esse processo tem a ver com emancipação e transformação. Não podemos inserir os/as estudantes em uma concepção de educação e filosofia, como ferramentas de modelação de estudantes, “porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior” (ADORNO, 1995, p. 141); a autonomia da qual falamos aqui é justamente o oposto disso.

Se o sujeito é livre para questionar, ele precisa começar a questionar-se primeiro, investigar a verdade sobre as coisas de maneira esclarecida, não pelo argumento colonizador e subjacente de outros, mas buscando as respostas no olhar desordenado sobre si mesmo. A propósito, pensamos ser mais adequado que a filosofia detenha-se a instigar um pensamento subversivo, descentrado sob outros horizontes e para além das verdades pré-estabelecidas.

É relevante pautar a formação dos estudantes no livre pensamento crítico dos próprios sujeitos. Ao falarmos de autonomia, falamos da liberdade de pensamento sobre si e, quando abordamos o termo “liberdade”, ensinamos o pensar descolonizado e sem amarras, pois, para Velloso (2012, p. 20), “[...] a ideia é que o aluno possa pensar por si mesmo”. O pensar por si mesmo pode romper com o déficit de autonomia anteriormente colocado por Foucault (2010a).

O exercício de um pensamento autônomo remonta para um sujeito esclarecido que olha para seu modo de viver, para sua existência, para sua maneira de pensar, dizer e viver a vida. Aliás, quanto mais vigilantes acerca de si, mais os indivíduos estarão atentos à problematização e à interpretação do contexto que se passa ao seu redor. Por isso, é oportuno que essa vigilância aconteça primeiramente com o modo em que se vive. Por ora:

[...] ocupar-se consigo terá por efeito – como sentido e como finalidade – fazer do indivíduo que se ocupa consigo mesmo alguém diferente em relação à massa, à maioria [...] precisamente, as pessoas absorvidas na vida de todos os dias” (FOUCAULT, 2010, p. 70).

Com efeito, pensamos que a colonização do pensar está estruturada nessa absorção do ser-estar no mundo. Nossa preocupação também é de que a formação filosófica não se torne refém da engenhosa propaganda messiânica de educação ou mesmo como adorno preparatório para as seleções, provinhas e provões que insistem pelas respostas prontas, pela resolução dos problemas pré-estabelecidos e pelos anseios do mercado de trabalho, como vimos anteriormente.

No plano geral da formação filosófica, referimo-nos ao ensino da filosofia distanciado da reprodução dos conteúdos volatizados e dos insaciáveis resultados segregadores. A filosofia pode ser inserida na formação da discursividade autônoma, e não na reprodução do pensamento de outros. Isso significa que a formação filosófica pode emanar uma sinergia de transformação e ressignificação da audácia de como cada um tem de olhar para si mesmo e, por conseguinte, para o mundo à sua volta. Acerca disso, pensamos em Foucault (2006) e no seu dizer sobre uma “cultura de si” assentada na atitude vigilante de Epicteto<sup>16</sup> e na sua cautela com as “representações”.

Essa referência convida-nos a um comportamento precavido diante das representações da vida, um princípio de “vigilância permanente em relação às representações do pensamento” (FOUCAULT, 2006, p. 610). Ninguém escapa dos condicionamentos do viver e de suas consequências. Em nosso modo de ser-estar no mundo, pensamos que essas representações estão bem definidas na relação consigo mesmo e com os outros, seja no julgamento precoce, no pensamento análogo ou nas interpretações apressadas que possamos ter. Dessa maneira,

---

<sup>16</sup> Epicteto pretende que tenhamos uma atitude de vigilância permanente em relação às representações que podem advir ao pensamento. Exprime esta atitude em duas metáforas: a do vigia noturno, que não deixa entrar qualquer pessoa na cidade ou na casa; e a do cambista ou verificador de moeda - o argyronómos - que, ao ser-lhe apresentada uma moeda, olha-a, pesa-a, verifica o metal e a effigie. (FOUCAULT, 2010, p. 610).

cotidianamente, somos avaliados e levados a desenvolver discursividades e pensamentos superficiais sobre nós mesmos e sobre o mundo.

Hoje, podemos afirmar que esse aligeiramento das relações podem implicar na ideia de uma “autonomia de pensamento” como um lindo devaneio. Claro, o mundo sistêmico requer respostas rápidas. As juventudes vertiginosas perseguem acelerados *feedbacks*; meios rápidos e áridos, preciosos para um convívio moderno. Além do mais, observamos que estamos a desaperecer as coisas. Contudo, podemos afirmar também que carecemos, desde já, contribuir com a formação de sujeitos que possam demorar-se no pensar, afastando-os de discursividades alienantes, “incapazes de uma relação subjetiva e crítica com sua realidade” (VILELA, 2010, p. 39).

Com efeito, geralmente, aprendemos na filosofia que é conveniente demorar-se no pensar. Esse demorar-se pode ser um cuidado íntimo consigo mesmo. Para Foucault (2006, p. 14), “o cuidado de si implica uma certa maneira de estar atento ao que se pensa e ao que se passa no pensamento”. Demorar-se no pensar implica em oportunizar práticas mais sensatas, porém subversivas, pois o agir pode estar sempre amparado em argumentos críticos e solidamente elaborados pelo sujeito da ação.

Queremos dizer também que o processo de descolonização da filosofia na escola caracteriza, de um lado, um rompimento com a idealização de uma filosofia que oferece respostas prontas para os questionamentos das juventudes e reitera, de outro, a prática da pergunta autônoma. O pensar em si mesmo pode conduzir o/a estudante ao exercício do desvelamento das coisas, segundo um vigiar-se, um pensar-se como um modo de viver, pois, atentos às problematizações de suas vidas no mundo, é possível que esses indivíduos tenham mais oportunidades de suscitar desse pensar precavido. Afinal, uma filosofia que conduz o/a estudante a um pensar por si mesmo/a instiga seu pensamento para renovadas perguntas e transformadas práticas em direção a um sempre novo modo de lidar com o jeito em que vivem.

Para Foucault (2006), quando a filosofia se preocupa em querer estabelecer respostas, seu discurso se torna metódico ou mesmo um conteudismo caçoado entre os/as estudantes do ensino médio:

Há sempre algo de derrisório no discurso filosófico quando ele pretende, do exterior, estabelecer a lei para os outros, dizer-lhes onde está a sua verdade e de que maneira achá-la, ou quando pretende demonstrar-se por positividade ingênua; porém, é seu direito explorar o que, em nosso próprio pensamento, pode ser modificado, pelo exercício que ele faz de um saber que lhe é estranho. [...] é preciso entender como experiência transformadora de si mesmo e não como apropriação simplificadora de

outrem - é o corpo vivo da filosofia, se pelo menos esta for ainda o que era antigamente, ou seja, uma "ascese", um exercício de si, no pensamento (FOUCAULT, 2006, p. 197).

Outra faceta terrível é apontada por Rancière (2018, p. 20) quando fala sobre uma imposição do sistema de ensino no qual é relevante “[...] a necessidade de explicações”, uma falsa necessidade de uma ordem explicadora dos mestres do conhecimento. Parece que carecemos, a todo momento, das explicações de outros como “especialistas” e “entendedores” sobre determinados assuntos de nossa vida.

A ideia que passa é que há pessoas, exteriores a nós, que possuem respostas para tudo o quanto podemos necessitar em nosso modo de viver e que, obrigatoriamente, nesse jogo contínuo, devemos também oferecer uma resposta a qualquer problema, como se tudo estivesse “escrito nas estrelas”. Pensamos que, dentro dessa lógica de respostas rápidas e aligeiradas, não há tempo ou espaço para o pensamento independente, pois as respostas estão “prontas”.

Decerto,

Responder apressadamente as perguntas, evidencia nesse contexto, uma atitude cativa do senso comum, dos status e das presunções. A proclamação aligeirada das respostas sobre alguma coisa denota um encontro entre o ardiloso que compartilha um dessaber e o indolente que por sua apatia comunga da ignorância e se torna fonte do compartilhamento sofismático (LIMA; MATOS; SILVA, 2021, p. 7).

Queremos dizer com isso que, na esteira de uma colonização do pensamento indolente, a reprodução apressada de pensamentos pode estagnar o processo de desvelamento e de autonomia do/da estudante, pois a sua essência está acorrentada à indolência dos modos “prontos” de pensar, de dizer e de viver dos outros. Essa realidade causa-nos espanto, pois estamos dentro da sala de aula de formação básica e entendemos que tal perspectiva, no âmbito da formação dos *experts*, torna-se incoerente, visto que, pensar por si mesmo é perceber o modo de vida vinculado a cada estudante e, nesse aspecto somos cotidianamente perpassados por heterogêneos modos de viver. Ora, não se trata de um caixote contendo estudantes padronizados e com resultados semelhantes; trata-se de uma interdiscursividade multifacetada, de sujeitos diferentes e de diversificados discursos.

É indicado esclarecermos que a formação filosófica não deve ser vista como um meio hábil do qual me utilizo para chegar a uma resposta; pelo contrário, o conhecimento filosófico deve ser visto como um exercício do pensamento em si mesmo e que pode ser construído nos processos de problematização do mundo com o diferente e, tratando-se das discursividades em

sala de aula, “[...] a participação parece ser a mediação para a construção do seu espaço de autonomia” (MATOS, 2015, p. 32). O fato é que, na escola, nossas individualidades são constantemente atravessadas por muitas outras particularidades. O "eu", em plena formação da autonomia, encontra-se e relaciona-se com um outro diferente, um encontro de discursividades inconstantes, mas que buscam constituir-se cada qual em seu modo de ser-estar no mundo.

Segundo Merleau-Ponty (2015, p. 39):

Não saberei jamais como vocês veem o vermelho, e vocês não saberão jamais como eu o vejo; [...] é preciso portanto, que, pela percepção de outrem, eu me encontre posto em relação com um outro eu, que ele esteja em princípio aberto às mesmas verdades que eu, em relação com o mesmo ser que eu. E essa percepção se realiza: do fundo de minha subjetividade, vejo aparecer outra subjetividade investida de direitos iguais, porque, em meu campo perceptivo, se desenha a conduta de outrem, um comportamento que compreendo, a palavra de outrem, um pensamento que eu abraço, e porque este outro, nascido em meio aos meus fenômenos, apropria-se deles, tratando-os segundo as condutas típicas das quais eu próprio tenho a experiência. Assim, como o meu corpo, enquanto sistema de minhas apreensões do mundo, funda a unidade dos objetos que percebo, assim também o corpo de outrem, enquanto portador de condutas simbólicas e da conduta do verdadeiro, é arrancado da condição de um de meus fenômenos, propõe-me a tarefa de uma comunicação verdadeira e confere a meus objetos a dimensão nova do ser intersubjetivo ou da objetividade.

No geral, dentro das salas de aulas da educação básica, as individualidades precisam ser respeitadas e reconhecidas, pois o esforço em conduzir o peculiar a generalidades e o “diferente” ao mesmo protótipo é uma constante que tende a negar as individualidades dos estudantes. Significativo é, ao nosso ver, superar a formação tradicional que oferece uma percepção fragmentada e confusa do “eu” em uma nefasta tendência de eliminar peculiaridades e idiossincrasias. O pensamento filosófico, em meio aos estudantes, pode suscitar horizontes diferentes e descentrados, porque alguém que não está confortável diante do diferente denota características estruturais de colonização das coisas e, conseqüentemente, de padronização da imagem que tem de si e do outro.

Por mais difícil que seja se desvincular dessa formação engessada, o desejável seria contribuir com o estudante em um salutar processo de pensar por si mesmo e despertá-lo para o respeito ao pensamento diferente. Acreditamos que, como alude Lima (2017), a relevância de ensinar a pensar é “mais importante que ensinar ideias. É preciso fugir do modelo de educação tradicional para que o sujeito possa ser capaz de se reinventar, de se reconstruir” (LIMA, 2017, et al, p. 63).

Nisto, pode se desenvolver um processo de descolonização do pensamento, tendo em vista que, quando estabelecemos uma maneira de discussão sobre nós com o outro de forma

autônoma, temos a oportunidade de reconstruir nossa perspectiva sobre algo ou de ajudar o outro em sua interpretação, que pode estar errada, e, assim reciprocamente. Ora, “[...] o ato da visão, que permite ao olho apreender a si mesmo, só pode efetuar-se em outro ato de visão, aquela que se encontra no olho do outro” (FOUCAULT, 2006, p. 88). Essa comparação de Foucault parece-nos oportuna e nos mostra que, mesmo pensando na formação autônoma e esclarecida de nossa formação subjetiva, na prática, o modo de pensar, de dizer e de viver a vida só se materializa na relação com o outro no mundo.

Assim, a filosofia no ensino básico é concebida enquanto um conhecimento que pode apontar para uma autonomia esclarecida do mundo das subjetividades. Por esse ângulo, o conhecimento filosófico passa a ser, além de um contributo para conhecimento de si mesmo, um modo de desvelar o mundo à procura dos sentidos verdadeiros, pois “[...] o conhecimento é uma forma de interpretação da realidade que visa elucidá-la. Ou seja, desvelá-la, compreendê-la, torná-la inteligível; em síntese, encontrar a verdade” (LUCKESI; PASSOS, 2004, p. 55).

Como mediação para ajudar a compor nossa linha de pensamento, apelamos a Adorno (1995) quando cita o filósofo kantiano para sugerir que o “esclarecimento” seja a saída do pensamento incapaz. Não pensar por si mesmo pode resultar no reproduzir o pensar de outros, no viver o modo de vida de outros, no consentir as representações dos outros como verídica. Por outro lado, o esclarecimento que pode produzir uma autonomia de pensamento como autenticidade do estudante demonstra uma contrapartida, expande um viajar sem estar sob a direção de outrem, conduzindo-o ao pertencimento a si mesmo.

Portanto, o objetivo do conhecimento filosófico na formação básica dos sujeitos não se restringe a pautar-se nas competências e habilidades orientadas por diretrizes reguladoras, nem tampouco a sucumbir aos mecanismos de instrumentalização do sistema educacional, mas estimular a formação do sujeito crítico, do/a estudante problematizador/a dos contextos históricos e atuais, os quais podem ser destituições ou más interpretações da realidade social, econômica e educacional em que está inserido/a.

Aqui, miramos no aspecto da formação crítica no modo de viver a vida. Adorno (1995, p. 143) reflete que a ideia de independência talvez precise “[...] ser inserida no pensamento e também na prática educacional”. Essa audácia de um modo de viver livre pode ser uma relevante finalidade entre jovens e adolescentes da educação básica. Decerto, esse propósito requer abertura para um modo de viver albergado no espanto e na problematização de sua realidade.

O objetivo citado acima instiga resistência e contradição. Em sintonia com o pensamento de Adorno (1995, p. 154), nós diríamos que “hoje o indivíduo só sobrevive enquanto núcleo impulsionador da resistência”. Pensamos que a superação dos conflitos como militância de sobrevivência pode repousar na obrigação de todos e de todas em resistir e em contradizer as formações tradicionais e segregadoras.

Negar às novas gerações as possibilidades de olhar criticamente para sua vida e para seu mundo é escamotear as confusas relações de poder e as tensas experiências da vida. Pensamos que um receituário no qual tudo está previsto e prescrito pode ser qualquer coisa, menos filosofia. Com isso, um desvelamento para o esclarecimento acerca de uma forçosa realidade é indicado, sobretudo para verificar a realidade sob o prisma de uma autonomia de pensamento e para não se habituar às respostas prontas ou alicerçadas no senso comum.

### 3.1.2 A hermenêutica de si como compreensão filosófica do viver

Nossa formulação de uma hermenêutica de si busca suporte no afastamento de uma formação tecnicista, apontada inicialmente à luz de Luckesi (2011) e de uma filosofia apenas como técnica de habilidades e competências. Contrário ao paradigma acerca de uma formação de *experts*, optamos e sugerimos uma educação e um ensino de filosofia sustentados na interpretação e na compreensão do sujeito que se dobra sobre si mesmo e, como tal, com conotações de uma formação desveladora não só do mundo à sua volta, mas do modo como vive neste mundo.

Como introdução acerca de uma concepção hermenêutica em nosso falar, salientamos, a seguir, recortes epistemológicos de uma filosofia hermenêutica como um movimento valoroso na interpretação e como condição relevante de compreensão das coisas. Entre alguns pensadores, buscamos ressaltar, introdutoriamente, conceitos que compreendem “Ciência” ou “filosofia” antes de refletirmos acerca de uma hermenêutica foucaultiana.

Para Hans-Georg Gadamer (1997), no seu livro “Verdade e Método”, a hermenêutica caracteriza-se na “tradição”, na “autoridade” e na “preconceituação” histórica. Aquilo que é fonte de interpretação histórica ou aquilo que se foi transmitido historicamente pode se tornar objeto da hermenêutica. Gadamer (1997) tem, na tradição histórica e na universalidade hermenêutica, sua fundamentação epistemológica. Com efeito,

A reabilitação da tradição, da autoridade e do preconceito constitui-se como elementos frontais para esta discussão. A ideia da Tradição remetida aos textos clássicos e o princípio de autoridade advindo desta perspectiva, faz com que Gadamer dialogue com a tradição ocidental do pensamento. Ao reabilitar a ideia de preconceitos legítimos e ilegítimos contra toda uma perspectiva iluminista, singulariza o pensamento gadameriano (LIMA; MENEZES, 2016, p. 54).

É interessante pensar a hermenêutica de Gadamer (1997) como tentativa de rompimento com os métodos e padrões de um fazer hermenêutico técnico. Contudo, sua exegese hermenêutica tem, nos “preconceitos”, uma condição indispensável para a compreensão das coisas. Como o próprio filósofo diz: “‘preconceito’ (*Vorurteil*) quer dizer um juízo (*Urteil*) que se forma antes da prova definitiva de todos os momentos determinantes segundo a coisa” (GADAMER, 1997, p. 407). Aqui, tratamos de “preconceito” como uma configuração de uma compreensão anterior à coisa. Gadamer (1997) reassume o conceito de “preconceito” como especulação que pode conduzir à verdade.

Quando percebemos esse olhar hermenêutico no campo das subjetividades em formação no ensino médio – e, aqui, não podemos fugir da ideia de “preconceituação” colocada por Gadamer (1997) – imaginamos estar antepondo um sujeito que é em si mesmo e que não pode ser predeterminado, muito menos, preconceituado. Por certo, mesmo querendo escapar do olhar gadameriano, circulamos nosso entendimento em torno de sua perspectiva hermenêutica. No entanto, pensando no sujeito da educação básica e na nossa relação com esse sujeito em sala de aula, seria correto, nesse momento, suspender qualquer juízo de sobrepor o estudante pesquisado. Claro, não é nosso objetivo tratar do debate acerca da hermenêutica gadameriana. Queremos apenas desenvolver reflexões acerca das discursividades históricas sobre o assunto.

Diz também que, segundo Grondin (2012, p. 17), o termo “hermenêutica” só apareceu no século XVII “quando o teólogo estraburguense, Johann Conrad Dannhauer (1603-1666), o inventou para nomear o que se chamava antes de ‘*Auslegungslehre*’ ou a arte da interpretação”. Em sua análise, Grondin (2012) situa a interpretação do mundo como uma arte que pode nos permitir alcançar o entendimento e o sentido das coisas. Essa perspectiva parece validar o processo da interpretação como causa para a compreensão. Interpretar bem pode ser uma maneira de compreender melhor e com mais veracidade. Porém, como tratamos anteriormente, quando interpretamos mal, podemos reproduzir para os outros uma compreensão errada sobre algo. Além disso, visto que nossa ênfase é com os sujeitos da educação básica de ensino, a tarefa de interpretar aqui precisa ser com base no sujeito que olha para si, que busca compreender-se desde o estranhamento do mundo em que vive até o desvelamento daquilo que é colocado como padrão ou modelo de realidade para dirigir seu modo de viver.

De outro modo, Japiassú (2006) indica que o termo original “hermeneutikós, de hermeneuein: interpretar” apresenta como preceitos as interpretações teológicas, que têm como objetivo a compreensão das escrituras sagradas. Já no século XIX, a conduta “hermenêutica” é utilizada para as interpretações filosóficas e científicas da época, nesse século “Dilthey vinculou o termo ‘hermenêutica’ à sua filosofia da compreensão vital: as formas da cultura, no curso da história, devem ser apreendidas através da experiência íntima de um sujeito” (JAPIASSÚ, 2006, p. 130). Na linha de tradução apresentada por Japiassú (2006), a hermenêutica do século XIX acontece intrinsecamente com a experiência. No campo da formação básica, em especial, vale ressaltar a importância da constituição da identidade social do estudante na escola. Pela heterogeneidade das discursividades vivenciadas e inseridas nesse *locus*, interpretar pode ser relevante para uma compreensão melhor de cada discursividade de vida que perpassa esses indivíduos.

Já no dizer de Flickinger (2014, p. 14), a palavra “hermenêutica” tem, como figura mitológica grega, o semideus Hermes, mensageiro do Olimpo, que tinha como objetivo “[...] traduzir as palavras dos deuses na linguagem profana do homem”. Sustentando essa afirmativa em nosso contexto, esse “traduzir” consiste na adequada compreensão das mensagens obscuras que possam fazer parte da realidade do estudante.

A todo momento, ocupamo-nos dos discursos dentro e, particularmente, fora da escola. Vivenciamos isso no dia a dia da sala de aula, contudo cada discurso carrega uma interpretação e, por conseguinte, uma compreensão. Como objeto do trabalho hermenêutico, parece oportuno perceber, no dizer do outro, aquilo que não está dito ou aquilo que, por sinal, sugere estar implícito, seja por medo, obediência, estratégia ou desconhecimento. Orlandi (2007, p. 28) professa que “as palavras são múltiplas, mas os silêncios também são”.

Orlandi (2007) dá-nos a liberdade de pensar que, nos dias de hoje, a hermenêutica pode se constituir como um conhecimento salutar para uma atuação interpretativa e compreensiva das multiplicidades colocadas no mundo e daquilo que não foi exposto. Nesse aspecto, não desejamos tratar aqui de uma hermenêutica apenas como mais uma ferramenta de interpretação dos textos, dos discursos, dos silêncios ou dos símbolos de nosso tempo, mas da atitude prática do sujeito que olha para si mesmo e para o seu desvelamento de mundo, principalmente do que não foi bem compreendido.

Poderíamos citar, porém, outras passagens acerca de uma filosofia hermenêutica que também fosse capaz de sustentar nosso discurso acerca desse conhecimento na história. Contudo, agora, olhando para nossa prática filosófica dentro da sala de aula da educação básica,

sugerimos que, para entender a hermenêutica como interpretação do sujeito no vivido, buscamos, a partir do pensamento de Foucault (2010a), aludir um sujeito compreendido como sujeito de transformação em seu modo de ser-estar no mundo.

Agora, falamos de um interpretar não do mundo, não das coisas, não de uma busca da verdade que está posta no mundo, mas de um sujeito capaz de um exercício de interpretação sobre si, com o objetivo principal de modificar-se, de transformar-se, de reconstruir-se no modo como vive. Um sujeito que entende que seu modo de viver a vida pode esconder algo que está oculto. Aqui, tratamos de um olhar hermenêutico a partir do qual o sujeito pode impulsionar um entendimento vigilante sobre si mesmo no sentido de romper com as ilusões do vivido. Em uma primeira aproximação, tratamos da hermenêutica que remete aos modos de subjetivação e da busca por outros sentidos. Moderadamente, aqui tratamos da hermenêutica foucaultiana do “cuidado de si” e sugerimos um “conhece-te a ti mesmo” socrático<sup>17</sup> (FOUCAULT, 2010a).

Além dessa definição e alocados sobre o pensar de um sujeito da educação básica, não podemos refletir o ensino de filosofia sem ressaltar a influência do contexto atual do mundo contemporâneo e sem pressupor diferentes intervenções que se confrontam sob um contexto heterogêneo e multifacetado. A necessidade de olhar para si mesmo é justamente a de configurar um possível deciframento do modo de ser-estar no mundo. A manifestação errada de uma prática ou de uma discursividade, seja pelas mídias, pelas relações de interesse ou pela necessidade das respostas frequentes, pode caracterizar tanto a deterioração da compreensão do estudante quanto a descaracterização de seu modo de viver no mundo.

Lembre-mos de Foucault (2011), que, ao falar sobre o discurso de Laques e Sócrates, afirma que, “interpretar é desrespeitar o movimento do texto” – aqui, pensamos no sujeito que interpretar a sua realidade e, a partir de sua compreensão, transforma-se em um subversivo movimento de desobediência a um viver convencido e determinado por dogmas e paradigmas. Nossa preocupação, cá neste lugar, não é na interpretação das coisas para saber mais ou melhor. Todas as coisas têm suas compreensões de ser-estar no mundo. Nossa inquietação e provocação é com a possibilidade de interpretação e compreensão do “eu”. É sobre esse deslocamento sobre si que queremos tratar aqui.

Na prática, podemos dizer que esse modo hermenêutico de se debruçar sobre a própria vida tem pretensões de transformação, mas também pode estar ausente de uma autopercepção, visto que falamos de uma hermenêutica que trata de “dotar o sujeito de uma verdade que ele

---

<sup>17</sup> Algo que veremos no próximo item sobre o “filosofar na escola de Sócrates”.

não conhecia e que não residia nele; [...] de fazer desta verdade aprendida, memorizada, progressivamente aplicada, um quase-sujeito que reina soberanamente em nós” (FOUCAULT, 2010a, p. 451).

Nos exercícios ou naquilo que pensamos desenvolver com “autoridade” e buscamos fazer bem, os resultados são melhores. Similarmente é o desempenho de perceber-se, de dobrar-se sobre si, pois, quando interpretamos bem quem somos, passamos a compreender com autoridade nosso ser-estar no mundo. Esse modo de viver interpretado e compreendido pode configurar maneiras transformadas de pensar, de dizer e de viver no mundo. Tal processo ocorre também em uma via de mão dupla, pois, por outro lado, quando nos tornamos estranhos em nós mesmos, quando fazemos uma interpretação errada de algo ou quando somos levados a ambíguas maneiras de ser, podemos estar em um movimento errôneo com “eu”, com o outro e, conseqüentemente, com o mundo.

Ao olhar para o mundo das discursividades, salientamos que, quando nos deparamos com a temática da interpretação acerca do vivido, assalta-nos o dever de partilhar a convicção de que esta, a interpretação acerca do vivido, não existe abstrata e genericamente. O que há de faltar é uma janela epistêmica sobre a qual nos apoiamos para olhar os eventos que nos ultrapassam e/ou experimentamos. Assim, um mesmo “dado objetivo” do chamado “mundo concreto” pode ser lido e interpretado das mais diversas formas a depender do lugar de fala, do espaço de mirada, das convicções que possam afetar nossa leitura.

Desse modo, apoiar-se em um estereótipo dado para um esforço hermenêutico implica num recorte desse imenso e polissêmico olhar que lançamos ao mundo. Não é que nos recusamos conhecer o mundo e suas implicações no modo como vivemos; nosso dizer aqui é sobre uma hermenêutica inquietante que se debruça no conhecimento e na maneira como o ser humano olha para si mesmo através das coisas, dado que:

O conhecimento dos meteoros, o conhecimento das coisas do mundo, o conhecimento do céu e da terra, o mais especulativo conhecimento da física, nada é recusado, longe disto. Mas eles são de tal modo apresentados e modalizados na physiología, que o saber do mundo constitui, na prática do sujeito sobre si mesmo, um elemento pertinente, elemento efetivo e eficaz na transformação do sujeito por ele mesmo (FOUCAULT, 2010a, p. 217).

Por enquanto, nosso olhar hermenêutico é lançado, de início, sobre um “eu” em transformação, um “eu” que busca tratar de discursividades e maneiras de ser-estar pelas quais a sua vida se manifesta, livre de protótipos ou de ideias preconcebidas. Nesse ponto, não se

trata de um mundo que se transforma para transformar o sujeito, pelo contrário, é sobre um sujeito que olha para si mesmo, que busca transformar-se e, conseqüentemente, transformar o modo como vive o mundo à sua volta. Geralmente, tratando-se desses sujeitos e com vista em suas discursividades, o ser-estar no mundo de tais indivíduos inserem-se no modo de viver segundo conceitos distintos de normas, princípios e saberes, o quais se tornam, geralmente, competências preestabelecidas ou habilidades preconceituadas, que são constantemente construídas, reguladas e que devem ser seguidas ou copiadas.

A ousadia e subversão hermenêutica acontece não na reconstrução das normas, dos princípios ou dos saberes, mas na transformação desse sujeito que renova o olhar e passa a decifrar melhor o seu modo de viver nesse mundo preestabelecido e predeterminado. Para Lima e Matos (2018, p. 200), “daí importa um olhar hermenêutico sobre o cotidiano, sobre a educação, sobre o ensino da filosofia e, simultaneamente, sobre as experiências dos sujeitos”.

Até este ponto, desenvolvemos nossa reflexão objetivando analisar a hermenêutica como prática alinhada ao modo de viver a vida. Nesse aspecto, gostaríamos de salientar nossa concordância quando concebemos a hermenêutica como um conhecimento filosófico na formação e na transformação do estudante do ensino médio que olha para si e, conseqüentemente, olha para a natureza e para as coisas do mundo. Referimo-nos a um dizer que propõe um hermenêutico modo de decifração como “autoexegese”. Sobre esse modo de viver, Foucault (2010a, p. 217) afirma que “nada pode apresentar-se como preliminar ou como esboço do que será mais tarde a decifração da consciência por ela mesma e a autoexegese do sujeito”.

Queremos destacar que não é pretensão desta pesquisa elaborar uma discussão que reescreva ou introduza mais diretrizes para o currículo de filosofia no ensino médio. Nosso intuito aqui é pensar um ensino de filosofia que estimule e provoque o sujeito a desenvolver um outro olhar sobre si mesmo, para além daquele padrão colocado como verdadeiro ou inalterado. Por isso, revela-se apropriado discutir o lugar da hermenêutica na compreensão da prática filosófica em sala de aula. Vale ressaltar que, diante das perspectivas dos estudantes no ensino médio, a busca por uma esfera hermenêutica pode ser análoga e relevante para mais uma forma de olhar para si mesmo e, por conseguinte, uma sempre renovada maneira de ver o mundo. Esse conhecimento hermenêutico como atividade do pensamento filosófico demanda ampliar as explicações e os desvelamentos acerca do “mundinho” de cada um.

Nesse sentido, apreende-se dessa concepção um sujeito vigilante e crítico em sua leitura, interpretação e compreensão do modo como vive no mundo, pois “[...] a partir daí, tudo se torna

objeto hermenêutico. Essa universalização avança paralelamente com uma ampliação da estranheza” (GRONDIN, 2012, p. 30). Conforme Grondin (2012), o conhecimento hermenêutico entre os sujeitos, na sala de aula, pode se desenvolver nos impulsos da percepção e do estranhamento sobre si mesmo, seja diante dos sinais contemporâneos expostos nas mídias e de suas mensagens – entre sujeitos e seus discursos –, seja diante das estruturas de crenças inabaláveis e seus paradigmas.

Nesse caso, é adequado superar toda e qualquer pretensão unilateral de compreensão inquestionável, pois tudo pode ser colocado no horizonte das refutações e interpretações, visto que interpretar é trazer à luz aquilo que possa estar oculto; é confrontar aquilo que nos é determinado ou instituído, afinal “[...] o que é que se pretende dizer quando alguém fala? Quando alguém escreve? Quando alguém diz mais do que efectivamente diz?” (RICOEUR, 1976, p. 83). A compreensão justa daquilo que se fala, escreve ou quis dizer pode ser sempre a mais próxima possível da autenticidade do autor do enunciado.

Quer dizer, no olhar sobre o sujeito da formação básica no mundo contemporâneo, trazemos diferentes marcas de interpretações, sinalizadas por diferentes discursividades e em suas variadas convicções. Nesse aspecto, é relevante desvelar os enunciados obscuros, tendo em vista que perpassam, a todo momento, a nossa interpretação sobre nós mesmos e sobre o mundo. Nesse caso, “é preciso saber a que se refere o enunciado, qual é seu espaço de correlações, para poder dizer se uma proposição tem ou não um referente”. (FOUCAULT, 2008a, p. 101). O referente disposto por Foucault tem a ver com alguém com um modo de viver ou com alguma coisa que pode estar escondido. É significativo interpretar o enunciado, o contexto e, singularmente, quem fala, pois são referentes que podem estar de maneira concreta, sujeitando nosso modo de ser-estar no mundo.

Pensando nas hipóteses da vida e nas formulações de Foucault (2011), refletimos que a intenção de obter a veracidade do que se fala, do que se quis dizer ou do que se quis escrever, na realidade, é semelhante à quando Sócrates buscou compreender, da melhor forma, aquilo que era exposto pelo oráculo e que se tornava correto “[...] tentar interpretar para compreender da maneira mais justa possível” (FOUCAULT, 2011, p. 71). Aliás, tudo em nós é interpretação e compreensão.

Às vezes, compreendemos erradamente, claro, mas, nas veredas do pensamento foucaultiano, somos instigados a problematizar: estamos sendo justos na compreensão do modo como vivemos no mundo? Nossa concordância com o pensamento de Foucault (2011) e com o modo de compreender socrático escapa da tendência atual acerca das apressadas perguntas e

das respostas aligeiradas, enquanto o traço constitutivo da hermenêutica, no decurso do ensino da filosofia na educação básica, geralmente envolve um processo dinâmico do demorar-se na interpretação.

Preocupar-se com uma interpretação de si e com uma tradução fidedigna do mundo pode caracterizar um melhor processo de formação desses sujeitos. Prudentemente, “não se trata de empreender uma interpretação, mas de empreender uma busca para testar, para pôr à prova a verdade colocada [...]” (FOUCAULT, 2011, p. 72). A busca hermenêutica de Sócrates, traduzida por Foucault, pode ser a perspectiva plena de desmistificação e desvelamento daquilo que nos é colocado como verdade. Esse contexto hermenêutico do que é exposto é pautado em uma racionalidade interpretativa que tem, como característica, percorrer os caminhos mais próximos possível da compreensão da verdade sobre o sujeito e seu modo de ser-estar no mundo.

A ideia de uma formação que instiga os sujeitos a serem hermeneutas é o pensamento de formar intérpretes de sua própria realidade, em especial de compreender as discursividades dos contextos plurais e cada vez mais heterogêneos, que podem, a todo momento, ser colocados à prova. Ora, “na apresentação de si mesmo, o indivíduo é seu próprio hermeneuta: ele explicita as etapas e as áreas temáticas de sua própria construção biográfica” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 295).

Ser hermeneuta é ampliar horizontes de compreensões, pois

Uma frase deve ser entendida a partir de seu contexto, o contexto deve ser entendido a partir do todo de um livro, todo que deve ser entendido a partir da obra e da biografia de um autor, que por sua vez, deve ser entendido a partir de sua época histórica, época que só pode ser entendida a partir da história em conjunto (GRONDIN, 2012, p. 31).

Utilizando-se de Larrosa (2017) e seus escritos acerca da ideia de formação em Peter Handke, o ser humano é capaz de buscar uma compreensão acerca do mundo, de intensificar sua própria forma de vê-lo, de suscitar um olhar cuidadoso e estimulante que não é só de admiração do mundo, mas também de interpretação crítica daquilo que está subjacente, da mesma maneira que “[...] o leitor não olha o autor, nem sequer o livro, mas a paisagem [o contexto], o mundo aberto e sempre por ser lido de uma maneira renovada” (LARROSA, 2017, p. 63). Nossa concordância com Grondin e Larrosa repousa onde queremos pensar a questão das discursividades presentes nas salas de aulas, afinal somos perpassados cotidianamente por discursos, sujeitos e suas biografias históricas.

Para Foucault (1996), os discursos são materializações de uma realidade pronunciada ou escrita, isto é, basicamente, é uma

Inquietação diante dessa existência transitória destinada a se apagar sem dúvida, mas segundo uma duração que não nos pertence; inquietação de sentir sob essa atividade, todavia cotidiana e cinzenta, poderes e perigos que mal se imagina; inquietação de suportar lutas, vitórias, ferimentos, dominações, servidões, através de tantas palavras cujo uso há tanto tempo reduziu as asperidades (FOUCAULT, 1996, p. 8).

É relevante interpretar melhor os discursos, as vivências e suas lutas diárias, assim como é indispensável compreender aquilo que não está visível para o próprio sujeito. O sentido da interpretação aqui é inverso: é o sujeito que pode olhar, interpretar e compreender, da melhor maneira, suas experiências, seus conflitos e os discursos subjacentes que podem estar regrado, ferindo ou dominando seu modo de ser-estar no mundo.

Com efeito, o sujeito, no âmbito da hermenêutica de si, na relação com o mundo e, conseqüentemente, com o outro, pode ampliar o horizonte de compreensão das experiências discursivas. Em contrapartida, essa guinada hermenêutica revela uma autorreflexão do sujeito social, impulsionando-o a adentrar o ponto de vista do outro, que pode estar distante de seu horizonte, pois “de imediato, o crivo não é claro; a transparência se acha turva desde o primeiro lance. Aparece um espaço sombrio que será necessário progressivamente aclarar” (FOUCAULT, 1999, 41). O autor sugere que, no início, na compreensão de si mesmo e na socialização com o outro, as interpretações podem estar confusas e distantes. Contudo, é cabido um esforço para tornar sempre mais explícitas as coisas e, assim, construir e, se possível, reconstruir uma compreensão com mais fidedignidade.

O agir hermenêutico pode realçar todos os horizontes pertinentes para uma experiência autêntica entre o “eu” e um “outro” que não é idêntico. Assinalo que esse “outro não idêntico” não é apenas um “fora do eu”; trata-se daquilo que nos constitui com ele e nos torna um outro do outro. O seu papel interpretativo é de tornar compreensível aquilo que está subjacente no “eu” e no convívio com o “outro” diferente. A esse respeito e na esfera das relações entre os estudantes da educação básica da contemporaneidade, é propício estar atento às interpretações atravessadas pelos vestígios de padrões formadores, de ações excludentes e de sentidos embrutecidos.

Segundo Merleau-Ponty (2015, p. 39):

É preciso, portanto, que, pela percepção de outrem, eu me encontre posto em relação com um outro eu, que ele esteja em princípio aberto às mesmas verdades que eu, em relação com o mesmo ser que eu. [...] Assim como o meu corpo, enquanto sistema de minhas apreensões do mundo, funda a unidade dos objetos que percebo, assim também o corpo de outrem, enquanto portador de condutas simbólicas e da conduta do verdadeiro, é arrancado da condição de meus fenômenos, propõe-me a tarefa de uma comunicação verdadeira e confere a meus objetos a dimensão nova do ser intersubjetivo ou da objetividade.

O autor constata que a experiência interpretativa do sujeito sobre si mesmo pode ser valorosa para uma formação perceptiva acerca do outro e do mundo. O encontro com o “outro diferente”, que não é idêntico, compreende uma fusão considerável de interpretação do mundo para a formação subjetiva de cada um, pois leva-se em conta suas discursividades e subjetividades. Certamente, em meio às interpretações simbólicas dos modelos tecnicistas e dos monismos metodológicos e diante dos saberes positivistas e tradicionalistas, é indicada uma compreensão contra a ditadura do “eu irreduzível” e da deposição do “outro diferente”. Ao contrário, supõe corroborar com um processo de discursividade, no qual o estudante possa dizer de si a si mesmo e de si ao outro, sucessivamente.

A formação hermenêutica de um olhar para si não está pautada apenas na maneira de interpretar as coisas, mas na educação transformadora da sua própria subjetividade, especialmente na reconstrução da relação com um outro diferente. Noutras palavras, o sujeito se reconhece no reconhecimento do outro como um “outro não idêntico”, porque “[...] só no encontro dialógico é que se revela a totalidade do homem” (BUBER, 2001, p. 34).

A partir do dizer de Buber (2001), podemos propor que, quando o sujeito decide, respeitosamente, compreender-se e compreender o outro no âmbito da experiência hermenêutica, ele se coloca no entendimento de um processo de investigação, de verificação e de interpretação para além das normas e para além das predefinições sobre seu modo de ser-estar no mundo, pois, hermeneuticamente, o sujeito e seu significado está para além daquilo que especulam sobre ele. E, como afirmamos anteriormente, as normas não podem nos definir e os discursos não podem nos abranger por completo, visto que, segundo Merleau-Ponty (2015, p. 37), “há, portanto, na percepção, um paradoxo da imanência e da transcendência. Imanência, visto que o percebido não poderia ser estranho àquele que o percebe; transcendência, visto que comporta sempre um além do que está atualmente dado”.

Perceber o conhecimento hermenêutico na atitude dos sujeitos é instigá-los a superar modelos, fórmulas e normas que possam enrijecer o agir, o pensar e o jeito de compreender o mundo e as coisas de maneira diferente, pois “[...] não basta confiar no apoio em técnicas e

regras; os seus conhecimentos práticos são essenciais à tomada de decisões” (FLICKINGER, 2014, p. 99). Poder-se-á, assim, dizer que o sujeito será sempre uma incógnita para si mesmo. Porém, o seu desvelar-se no mundo das discursividades é um *continuum* que enseja um esforço de entendimento das suas relações vitais consigo mesmo e com o outro.

É relevante perceber que, antes que as pessoas, as normas e os discursos busquem nos definir, precisamos nos definir. O sujeito é, a princípio, objeto de interpretação de si mesmo e, nesse aspecto, concordamos com o pensamento de Foucault (2010), dado que o sujeito é tomado como objeto de seu cuidado e passa a questionar a si mesmo “sobre o que ele é, sobre o que ele é e o que são as coisas que não são ele. Há que interrogar-se sobre o que depende dele e sobre o que não depende” (FOUCAULT, 2010, p. 177).

Parece interessante registrar que, ao mencionar nossa própria definição, não ignoramos os condicionamentos de base que caracterizam a primeira infância e os recortes da cultura que visam nos moldar. Entretanto, o conhecimento fornece-nos chaves de interpretação e entendimento do mundo das subjetividades, possibilitando, de alguma forma, ainda que limitada, nossas próprias compreensões, decisões e escolhas.

Foucault (2010) sustenta a relevância do interrogar-se, tendo em vista que questionar é caminhar em direção ao conhecimento. Nesse sentido, desnudar a realidade é uma incessante caminhada pelas veredas das interpretações do mundo em que estamos inseridos. Diante disso, não é interessante pautar o conhecimento apenas em dados objetivos e preestabelecidos, posto que isso pode refutar uma verdade almejada que não está aparente. Nesse caso, sugerimos desenvolver uma práxis hermenêutica entre os estudantes da educação básica sobre o seu modo de ser-estar no mundo; mas como configurar um agir pautado nos saberes provindos das interpretações que fazem parte das discursividades da sala de aula?

Por tudo que já foi dito até o momento, pode ser possível aventar uma resposta positiva, pois o estudante que é colocado no exercício interpretativo sobre si mesmo poderá navegar pelas ondas da existência e formular para si um modo seguro de velejar nas águas das discursividades.

Concluimos que pensar a interpretação hermenêutica na formação básica de ensino, nesse sentido, tem caráter de compreensão de si mesmo e, conseqüentemente, das coisas e do mundo, isso de forma autêntica, peculiar e, ao mesmo tempo, descentrada. Por isso, naquilo que se refere à interpretação do outro, deve-se levar em consideração uma “preconceituação”, uma vez que o outro é repleto de complexidade presente e, à vista disso, deve-se ter em conta não

apenas o que foi expresso em sua discursividade, mas aquilo que, de certa forma, foi omitido, bem como os contextos do dito e não dito.

Por outro lado, querer interpretar por completo o outro é ser audacioso nas suas compreensões, pois, agindo assim, inferimos estar direcionados por um juízo técnico de padrões e controle. Pensando nessas definições ardilosas, defendemos que “o outro não pode ser objetificado ou especulado, não pode existir uma descentralização para um mundo pré-estabelecido ou para um sujeito pré-determinado” (LIMA, 2020, p. 50). Noutras palavras, para Buber (2001), as relações com um outro como coisa ou objeto pré-estabelecido respalda e define, de maneira arbitrária, a relação “Eu-Isso”, na qual o outro está negado em sua essência.

Parece interessante pensar uma hermenêutica como mobilização para a compreensão da vida e que possa inserir, na formação do estudante, uma sempre renovada perspectiva de interpretação de sua realidade, sobretudo na relação humana com o outro e na ruptura do imediatismo ou no aligeiramento das interpretações. É solene destacar que “[...] o que a hermenêutica demonstra é que a compreensão não pode ser buscada na ausência do contexto de uma interpretação ou de um referencial de interpretação” (SANTOS FILHO; GAMBOA, 2013, p. 42). Por isso, é interessante ler interpretando o contexto do mundo; um olhar para si levando em consideração sua discursividade histórica. Nesse caso, é cabido compreender as heterogeneidades que pertencem aos contextos vividos e, à vista disso, é relevante interpretar a si mesmo e ao mundo, respeitando e reconhecendo suas respectivas particularidades.

Finalmente, diante das aspirações instigantes do conhecimento hermenêutico e, tratando de metodologia, pensamos que, na formação básica dos estudantes do ensino médio, segundo as ideias renovadoras de Merleau-Ponty (2015), somos convidados/as a uma compreensão de mundo nos liames do reaprender a ver melhor a nós mesmos e o mundo. Não temos dúvidas de que, para além da estrutura curricular, é pertinente reaprender a ver as coisas e o seu modo de ser-estar no mundo e, conseqüentemente, reaprender a ver o outro para além dos muros da escola. Essa perspectiva aponta para o processo de uma filosofia como filosofia de vida, configurada na oportunidade de refletir sobre nosso modo de pensar, de dizer e de viver não só na sala de aula, mas para além dela.

### **3.2 O filosofar na escola de Sócrates**

A experiência docente na sala de aula da educação básica mostra-nos que, tanto com a teorização quanto com a didática no ensino/aprendizagem, regularmente, os estudantes

encontrarão saberes/disciplinas mais “atrativas” que outras. Pensamos que isso seja esperado, tendo em vista que os estudantes do ensino médio têm uma familiaridade instável com as disciplinas e com os conteúdos desenvolvidos, fato pressupõe práticas e metodologias que se diferenciam às vezes de uma aula para outra ou de um docente para outro.

Pensamos que, dentro dos contornos de uma aula de filosofia no ensino médio, um cenário é ansiosamente esperado pelo docente e se torna instigante entre os estudantes: são as aulas sobre o filósofo Sócrates. Por vezes, na sala de aula da educação básica, pensamos que Sócrates seja até mais conhecido que a própria filosofia em seu sentido na escola. Basta perguntarmos nas turmas: “quem já teve aula de filosofia?” Cerca de dois, três, no máximo cinco, em uma turma com 40 a 45 estudantes, dizem ter tido contato com a filosofia. Por outro lado, se perguntarmos: “quem já ouviu falar do filósofo Sócrates? Ou de sua enigmática frase ‘só sei que nada sei’”, mais da metade da turma levantará a mão.

Quem for dar aula no primeiro ano do ensino médio – turma na qual a maioria dos alunos nunca teve contato com o conhecimento filosófico no ensino fundamental – pode conferir. Faça o teste. Esse dado é notório. Nesse sentido, é relevante a indagação de que a primeira impressão com a disciplina de filosofia, normalmente, tem como conexão a figura do filósofo Sócrates. Concordamos com Foucault (2011, p. 134), que afirma que “é preciso, para um professor de filosofia, dar pelo menos uma vez na vida uma aula sobre Sócrates e a morte de Sócrates”.

A partir deste ponto, refletimos também que não se destina tratar aqui sobre trajetória, concepção política ou morte de Sócrates, nem mesmo defender sua filosofia como padrão ou modelo a ser imitado – até porque as ideias socráticas têm mais a ver com as escritas de Platão que com o pensamento exposto por Sócrates<sup>18</sup>, mas isso também não será um ponto que trataremos aqui. Nesse momento, estamos interessados no modo como o filósofo lidou com as “verdades” colocadas pelo oráculo de Delfos sobre ele, especialmente diante dos percursos impostos por sua maneira de vida.

Nesse horizonte, como objeto das introduções sobre a filosofia na sala de aula, Sócrates é apresentado como figura de um filosofar vigilante e desprovido de um modelo de sabedoria centrado na agilidade das respostas. Ele não está preocupado em responder. Referendamos aqui um Sócrates que preza pelo “não saber daquilo que realmente não se sabe” como prática para

---

<sup>18</sup> Considerando que Sócrates nada escreveu e que a nossa principal fonte para o estudo são os diálogos de Platão, podemos com bastante propriedade afirmar que, na verdade, o método em questão é muito mais platônico do que propriamente socrático. No entanto, por uma questão de tradição, continuaremos a usar o termo “método socrático” (SOFISTE, 2007, p. 39).

atingir a verdade; nos dizeres de Sócrates: “nem sabedor de minha sabedoria nem ignorante de minha ignorância” (PLATÃO, 1999, p. 73). Decerto, Sócrates sempre se demonstrou sábio e indagador.

Quando Sócrates preferiu tirar a prova daquilo que o oráculo tinha dito a seu respeito, ele se utilizou da sua filosofia de vida para questionar e interpretar as respostas ao seu redor sobre o tema colocado, visto que ele buscava compreender melhor as verdades que lhe eram atribuídas pelos deuses na pergunta de Querefonte, como seu amigo “dirigiu-se em certa ocasião a Delfos e atreveu-se a perguntar ao oráculo se existia alguém mais sábio que eu. A pitonisa respondeu que não existia ninguém” (PLATÃO, 1999, p. 70). Claro, tratando-se de Sócrates e de seu modo de viver a vida, primeiramente, ele não considerou a “verdade” que lhe foi atribuída. Por outro lado, ele buscou verificar a questão, ou seja, “[...] ele empreendeu uma busca [que tem em vista] saber se o oráculo disse a verdade” (FOUCAULT, 2011, p. 71).

Segundo os escritos da defesa de Sócrates (PLATÃO, 1999), sua filosofia de vida estava assentada na atitude inquieta, pois, de maneira demorada e permanentemente, ele se mantinha em dúvida. Pensamos que, aqui, a verificação de Sócrates sobre a mensagem do oráculo pode se tornar uma trilha metodológica para um modo de viver a vida: “que pretende o deus dizer? Qual o significado oculto do enigma?” “Que quer dizer o deus ao afirmar que sou o mais sábio dos homens?” (PLATÃO, 1999, p. 71). Seu modo de viver é pautado na inquietude, no incomodar-se com aquilo que foi determinado. Ele não está preocupado em ser notado pela sua sabedoria. Não tem pretensão de ser aceito entre a maioria. Na realidade, seu compromisso é trilhar os caminhos sinuosos da veridicção. Essa trilha é caracterizada por Sócrates como um processo de verificação, dado que se torna relevante saber daqueles com reputação de sábios se existiriam outros além daquele que o oráculo afirmava.

Uma digressão pode ser oportuna para registrar a nossa constatação de que, não poucas vezes, como docentes, somos tentados a sermos esses “sábios máximos” do saber e buscarmos o reconhecimento das “verdades” que advogamos com entusiasmo em sala de aula. Por seu turno, não poucos estudantes focam na suposta sabedoria do professor e lhe atribuem uma dimensão além daquilo que realmente são. Porém, como podemos observar, a atitude questionadora de Sócrates torna o modo de viver dos indivíduos uma incansável busca por saber. Nesse aspecto, como docente, parece oportuna a ideia de um distanciamento da aura de “sábio” da sala de aula.

O questionamento, as compreensões e as afirmações daqueles que se diziam sábios determinavam o tipo de homens que eram, pois, enquanto os que se diziam sábios afirmavam

saber sobre o que é bom, belo ou justo, Sócrates propugnava que “ao contrário, como não sabia, também não julgava saber” (PLATÃO, 1999, p. 71), um modo de constatação, conferência e investigação acerca do que se foi falado e atestado. Trata-se de uma postura frente aos contextos submetidos e refere-se a uma atitude filosófica de investigação e, posteriormente, de refutação ou aceitação.

O “*eu nada sei*” é o desdobrar do autoconhecimento socrático, da sua decisão de ir além das coisas aparentes, porque é aí que Sócrates torna-se mais sábio que os outros: não só quando percebe que não sabe, mas quando não acredita sabê-lo. No dizer de Brocanelli (2010, p. 40) “o reconhecimento da ignorância levava a um efeito de purificação das falsas certezas, passando a um conhecimento novo e sem riscos de engano”. Seja no período antigo ou na contemporaneidade, a formação do sujeito pode estar intimamente ligada à melhor forma de trilhar a própria vida. A formação da discursividade é um acontecimento histórico que se complexifica, pois está no decurso da experiência humana.

Quanto mais se demora no processo de “veridicção” de si mesmo, das vivências e da realidade à sua volta, melhor pode ser seu aperfeiçoamento. A investigação caminha intrinsecamente associada à necessidade de colocar à prova a sua própria ignorância. Enquanto os outros julgavam saber sobre algo, a única sabedoria desse estorvo era Sócrates assentir que não sabia, pois sempre teve “[...] a impressão de que, ao menos numa pequena coisa, fosse mais sábio que eles, ou seja, porque não sei, nem acredito sabê-lo” (PLATÃO, 1999, p. 71).

No contexto do estranhamento e da verificação – isto, é a forma de vida socrática como filosofia de vida – tanto o docente quanto os estudantes tornam-se verificadores e investigadores diante dos saberes que constantemente atravessam suas discursividades, pois essa forma de vida socrática é capaz de ser um exercício contínuo para a busca do que pode ser verdadeiro, de preferência como uma forma sempre nova de ver, rever e, possivelmente, transformar as coisas. Nessa ocasião, “[...] o mundo da filosofia e do filósofo é o da pergunta, da investigação e do questionamento constante, e este mesmo ambiente deve ser proporcionado e buscado nas escolas” (BROCANELLI, 2010, p. 42). Somente dessa maneira é que o docente não se colocará como detentor do saber e o estudante não será pensado como *tábula rasa*.

Creemos ser oportuno, tomando como base as atitudes de vida do filósofo Sócrates no confronto das imposições do oráculo, assumir a própria ignorância diante de algo que não se sabe, caminho que pode ser uma instigante característica para um fazer filosofia. Não obstante, em meio aos estudantes do ensino médio, mostrar conhecimento dos assuntos, normalmente, é um ritual de aceitação e agregação entre eles. Noutras palavras, existe uma necessidade do

estudante contemporâneo em ser notado, em ser visto, em ser contemplado por uma numerosa parte da turma. Essa é uma dinâmica cultural na qual o poder e o saber ganham características dominantes na sociedade.

Às vezes, inclinamo-nos a pensar que são mais indicados aqueles/as que demonstram mais conhecimentos e, por isso, são detentores de mais poder, confessamos que gostaríamos dessa máxima. Contudo, trata-se, infelizmente, de um equívoco, pois o predomínio da ideia de “poder” e de “controle” na contemporaneidade, por exemplo, alberga-se naqueles que são os donos do capital. Aqui, “o caráter do poder nas sociedades modernas está ligado aos problemas de controle das populações” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 74). De outro modo, Foucault (2006) enxerga essa concepção do saber como poder como um dos “mecanismos da repressão”, no qual dominar e/ou penalizar poderia ser a melhor medida.

À vista disso, na linha de concepção dos estudantes, Lima (2021, p. 9) coloca que atualmente “presenciamos os sujeitos submetidos aos avanços tecnológicos na ânsia por seguidores e por segundos de fama. Sua atitude tem resquícios de competitividade e de dilaceramento do outro pela necessidade das disputas”. Observamos o frenético modelo de vida contemporâneo pautado em saber as respostas ou mostrar que sabe. Consideramos estar vivendo um tempo no qual a percepção sobre a “verdade” do mundo é apenas um vestígio.

Parece válido conceber que, sem um exame rigoroso da vivência do tempo, tornamo-nos, cada vez mais, seres passivos e indiferentes com a realidade em que vivemos. Nesse cenário, deve-se reconhecer uma formação discursiva fundamentada nos consideráveis questionamentos sobre a vida. Por influência, como já tratamos anteriormente, a proclamação aligeirada das respostas sobre alguma coisa é assinalada pelo ardiloso, que produz um dessaber, e por um indolente, que, por sua apatia, comunga da ignorância e se torna fonte do compartilhamento e persuasão à moda sofisticada<sup>19</sup>.

Nota-se, atualmente:

Uma preocupação em saber a todo custo e uma despreocupação com a legitimidade do saber ofertado. Essa despreocupação se torna um modo de vida alimentado apenas por uma satisfação individualista acerca de algo, uma vez que, se tem a ver com o que quero escutar, tem minha aprovação e reprodução, mas se é contraditório com aquilo que quero ouvir, reprovoo e criminalizo (LIMA; MATOS; SILVA, 2021, p. 9).

---

<sup>19</sup> Os sofistas: “Contemporâneos de Sócrates, Platão e Aristóteles, foram combatidos por esses filósofos, que condenavam o relativismo dos sofistas e sua defesa da ideia de que a verdade é resultado da persuasão e do consenso entre os homens” (JAPIASSÚ, 2006, p. 257).

Não nos parece um despropósito sinalizar que os jogos de exposições promovidos pelos *reality shows* televisivos flertam com *pseudos* que se apresentam como padrões de uma maneira de viver: seja pelo culto exagerado e padronizado de um corpo, pelo jogo como sinônimo de trapaça ou pela felicidade vinculada exclusivamente a dinheiro e posses. Enfim, aqui tratamos de artifícios que, na contemporaneidade, incidem no modo de pensar, de dizer e de viver das sociedades contemporâneas; aqui, vemos uma população de telespectadores que assume o suposto “poder” de acionar “seu voto” em favor daqueles que correspondem às suas concepções e afinidades. Poderíamos questionar, quem sabe, sobre serem falsas as imagens que se deixam revelar? Seria possível editar e manipular o que se enxerga e o que se escuta para corresponder às pretensões daqueles que “patrocinam” o entretenimento?

Na prática, a ideia de estar “incluso” em um grupinho, em uma conversa de amigos ou de ser aceito pela maioria, por exemplo, pode potencializar encaixotamentos de um pensar crítico sobre aquilo que devemos assistir, escutar e reproduzir, tendo em vista que esse movimento evidencia modos de viver “aceitos” entre aqueles que compõem e implicam valor no nosso ser-estar no mundo. Esse pensamento de uma vida posta segundo a anuência de outros é sofrível, pois é difícil uniformizar a dispersão.

Embora Sócrates estivesse angustiado pela reputação de ser o mais sábio diante das problematizações que fazia com aqueles que diziam saber, era pertinente convencer-se “de que a palavra do oráculo era incontestável” (PLATÃO, 1999, p. 72). Compactuamos com o pensamento de que todas as imposições podem e devem sofrer uma refutação, até mesmo aquelas sobre nós mesmos, as quais, por alguma razão, acreditamos ser verídicas. O problema coloca-se na percepção da manipulação desse modo contemporâneo de pensar que propõe, com malícia e competência, seus “*pseudos*” como “verdades”. Aqui, vale recordar a nossa perspectiva de interpretar, da melhor maneira, tais juízos com a mediação hermenêutica.

Na realidade, referendamos que a prática socrática de refutação pode ser um contributo diante das imposições do cotidiano contemporâneo. Dentro dos contornos da forma como dialogava (*dialética socrática*), do modo que instigava o saber (*parto das ideias*) e da maneira que observava criticamente sua própria realidade através dos questionamentos (*maiêutica*), Sócrates retrata não só um tipo de filosofia, mas uma filosofia como modo de viver a vida. Até esse ponto, contra o aligeiramento das ações, o modo socrático pode ser caracterizado pelo prazer de demorar-se debruçado sobre as indagações e sobre o pensar crítico.

Não custa recordar que as perguntas de Sócrates sobre a “verdade” das coisas do mundo embaraçavam os atenienses. Naquilo que certificava a bondade, a beleza, a coragem e a justiça;

Sócrates suscita no outro uma inquietação, mesmo possuindo a percepção de que os outros não sabiam as respostas. Afinal, o filósofo não se mostra sábio apenas quando diz não saber mas também quando verifica e constata que os ignorantes afirmam saber o que não sabem, pois, no dizer do filósofo, “[...] a verdade, porém, é que esses homens demonstraram ser pessoas que dão impressão de saber tudo, porém, naturalmente, não querem dizer a verdade” (PLATÃO, 1999, p. 74).

A única sensatez incontestável nessa atitude de Sócrates era a de reconhecer que deveria, em todo o tempo, ter consciência de seu não saber; isto é, a filosofia de vida socrática é sustentada por reconhecer a sua própria ignorância sobre aquilo que não se sabe. Essa não é, contudo, uma atitude ingênua, nem uma concessão impostora, é, antes de tudo, uma atitude virtuosamente sábia: admitir que não sabe, para possivelmente, alcançar o conhecimento verdadeiro.

A indagação que nos vem é: como refutar, afirmar ou discorrer sobre algo que não se tem conhecimento? Reconhecer que não sabe e afirmar não saber é apresentado como um agir virtuoso na concepção socrática. Não sabemos, mas, pela busca por saber, poderemos conhecer. A valer, acerca dessa concepção, trazemos a mestria socrática: “é interessante na medida em que o papel de Sócrates consiste em mostrar que a ignorância, de fato, ignora que sabe, portanto, que até certo ponto o saber pode vir a sair da própria ignorância” (FOUCAULT, 2006, p. 159). Essa atitude não trata apenas de uma prática reflexiva ou mesmo somente de uma interpretação da realidade imposta, mas trata também de verificação daquilo que se fala e daquilo que se diz saber. O modo de viver filosófico fundamentado na atitude socrática pode ser de vigilância diante dos contextos apresentados como “verdade”, principalmente de “dessaberes” jogados ao vento.

Não é somente não aceitar aquilo que foi imposto ou compartilhado. Não se trata apenas de não reproduzir o que foi enunciado. É relevante entender que a busca em verificar o enunciado colocado pode nos remeter à compreensão de si mesmo e do contexto no qual estamos inseridos. A atitude socrática instiga-nos a uma busca constante de averiguação e apuração dos fatos apresentados para compreender as coisas da forma mais genuína que pudermos e vivê-las da maneira mais autêntica possível. Assim, aquilo que foi enunciado pode sofrer, no campo das contestações, uma integração, modificação ou oposição.

Noutras palavras, no dizer de Michel Foucault (2008a, p. 119) aquilo que “[...] circula, serve, se esquia, permite ou impede a realização de um desejo, é dócil ou rebelde a interesses, entra na ordem das contestações e das lutas, torna-se tema de apropriação ou de rivalidade”. A

perspectiva do filósofo apresenta, como válido, conceber o processo da formação humana em seu constituir-se, e não em uma discursividade egocêntrica fundamentada em admirar-se naquilo de “que sabe mais” ou em apenas aceitar ou negar aquilo que lhe convém.

A filosofia socrática não tem como objetivo apenas o “*parto das ideias*”, a “*maiêutica*” ou o desenvolvimento da “*dialética*”; a filosofia socrática visa também chacoalhar a percepção do outro sobre sua realidade de ignorância acerca daquilo que tinha como inquestionável. De outro modo, essa perspectiva, nas salas de aula do ensino médio, pode contribuir na forma de pensar, de dizer e de questionar dos estudantes e dos docentes de nosso tempo. Para Brocanelli (2010, p. 40), “[...] a principal finalidade do método socrático é de natureza ética e educativa”.

O requisito aqui é propor uma formação na consecução de valores fundantes, de princípios que organizem a sua existência e discursividade no mundo. Nesse caso, parece acertado ensinar um cuidado ético no confrontar dos fenômenos colocados como verídicos e, em especial, compreender seus contextos no campo da materialização das coisas. Isto é, a investigação socrática pode caminhar intrinsecamente com a necessidade de uma formação educativa e filosófica. Nesse aspecto, é sugestivo colocar à prova a ignorância daqueles que pensam saber alguma coisa.

Decerto, pensamos que a ideia do viver socrático é problematizar a própria vida diante dos contextos submetidos, na medida em que é relevante enriquecer seus questionamentos diante das certezas do mundo. Brocanelli (2010, p. 40) coloca que “[...] o reconhecimento da ignorância leva a um efeito de purificação das falsas certezas”. É cabível, portanto, que os sujeitos envolvidos na disciplina de filosofia no ensino médio possam interpretar suas “certezas” pré-estabelecidas em sua forma de viver a vida e que sejam capazes de pensar em práticas de verificação das “verdades” paradigmáticas que aprisionam e alimentam privações e exclusões; ou seja é importante que esses alunos possam fazer parte de sua maneira de ser-estar no mundo. Entender essa perspectiva na sala de aula é contribuir com os sujeitos no enfrentamento dos saberes postos como “verdades inabaláveis”. Segundo Pierre Hadot (2016, p. 129), “[...] a filosofia rege a vida cotidiana e, por vezes, dá até prescrições detalhadas”.

Assim, o que buscamos é pensar na possibilidade de tornar o ensino da filosofia uma prática para verificar o modo que se vive. Postulamos aqui um ensino como formação filosófica de verificação da vida. Por ensino, podemos entender todas as práticas que possam transmitir conhecimentos de transformação. Entretanto, a formação tem como escopo dar conta da pessoa em suas múltiplas dimensões, demandas, necessidades e do seu constituir-se como pessoa no mundo das discursividades.

Para Sócrates, o reconhecimento da própria ignorância gera um afastamento de uma forma de vida pautada nas certezas. Uma vida cheia de certezas pode ser uma vida alicerçada na ignorância. Sócrates pressupõe que “[...] o verdadeiro saber consiste em saber que não se sabe” (PLATÃO, 1999, p. 73). Isto é, as convicções sobre os saberes instituídos podem impedir diferentes horizontes e embaraçar diversas maneiras de ver as coisas e o mundo. A vida requer o exame atento e contínuo de seu movimento e é nisso que está centrada a nossa proposta. A valer, a configuração para um modo de vida socrático pode ter como ingrediente o estranhamento sobre os contextos impostos para uma forma padronizada de viver. De acordo com o pensamento de Foucault (2010), nutrimos mal nosso viver quando nos ocupamos em alimentar nossa formação individual com base nas condecorações e não nos ocupamos com a configuração de nosso modo de pensar, dizer e viver a vida.

Essa configuração de vida, portanto, tem uma relação sensata entre o pensar e o dizer as coisas que entrelaçam nosso viver, entre o aprender com a ignorância e o estar vigilante sobre as coisas da vida. O discurso e o saber sobre as coisas são capazes de estar em conformidade. Ora, o modo de vida socrático interpretado por Foucault (2011, p. 129) é uma prática a ser observada, justamente “[...] porque existe precisamente essa sinfonia, essa harmonia entre o que diz Sócrates, sua maneira de dizer as coisas e sua maneira de viver [...] autenticada, pelo dom da vida do próprio Sócrates”.

Assim, nosso querer saber pode caminhar harmoniosamente com a nossa forma de ser-estar no mundo. Noutras palavras, deve-se levar em consideração aquilo que ousamos afirmar saber e, principalmente, aquilo que enfatizamos ao outro saber que sabemos. Importa quem fala, pois quem diz que sabe sobre alguma coisa deve ter, na fala e no saber das coisas, uma autenticidade prática no modo de viver a vida, pois a genuína filosofia de vida não está amparada apenas no nosso discurso sobre o mundo, mas também no nosso agir no mundo. Buscando abordar os estudantes do ensino médio, é vantajoso, então, “[...] dar vida e eficácia ao discurso” (HADOT, 2016, p. 141). Aqui, a discursividade e o saber podem ser reconhecidos na sua maneira de viver a vida.

### **3.3 A coragem de dizer a verdade: textos e contextos do fazer ensino**

Não é absurdo dizer que, em meio a um projeto de educação sistêmica, o chão da escola tem se constituído como espaço de disputas. A escola capitalista, configurada desde o alvorecer do mundo moderno como espaço para atender as demandas da sociedade burguesa, migrou

rapidamente para adequar-se ao mundo do trabalho. As contradições que ali ganham forma e os variados paradoxos que perpassam o ser e o fazer educacional parecem indicar que ela é apenas um curral para o adestramento de pequenos seres. A sala de aula, micro espaço de gestão do conhecimento e da burocracia cartorial escolar, corriqueiramente, apresenta-se como o podium da disputa.

No livro “A educação para além do capital”, Mészáros (2008, p. 9) coloca que “pensar a sociedade tendo como parâmetro o ser humano exige a superação da lógica desumanizadora do capital, que tem no individualismo, no lucro e na competição seus fundamentos”. Queremos evidenciar aqui docentes munidos de saberes curriculares que passam ao largo da vida dos estudantes; estudantes, quando muito, buscando somente a acreditação para galgar outros pilares de ascensão no mundo do trabalho e do próprio êxito. Frente a essa lógica, às vezes, parte dos estudantes mostram-se desiludidos e desacreditados na possibilidade de um futuro alvissareiro.

Podemos compreender, no entanto, que esse palco onde estudantes/atores encontram-se para o sabor e o dissabor dos processos de ensino/aprendizagem e, para além de um campo de concentração que fabrica desconexos da realidade, ainda pode configurar-se em um espaço de formação de discursividades e modos de viver subversivo. Não há uma fórmula mágica. Há, entretanto, a confiança de que tanto o docente quanto os estudantes, em seu ser-estar no mundo, podem ser constituídos por uma militância, por luta, por transformação de vidas, ainda que em meio a um modo de viver adverso.

De maneira distinta, os docentes são instados a um dizer nem sempre bem-vindo em sala de aula, muitas vezes não absolvidos e/ou entendidos para uma reconfiguração formativa. Acreditamos, contudo, que é esse o espaço do nosso tornar-se sujeito de discursividades: tenso, contraditório, delicado. Destacamos o dizer da *parresía* de Foucault (2011), segundo o qual os discursos daqueles/as que dizem ou tentam dizer que é bom e agradam a quem escuta têm sua aprovação e seguidores, porém “os que dizem ou tentam dizer o que é verdadeiro e bom, mas não agradam, estes não serão ouvidos. Pior, eles suscitaram reações negativas, irritação, encolerização” (FOUCAULT, 2011, p. 34).

Mas como negar a discursividade, que está na base de nossa profissão docente? Como tornar-se arauto de mentiras que negam os sujeitos em sua dignidade e em seu ser? Aí está o dilema: não somos convocados ao conforto que uma postura conformista e comodista talvez nos propiciaria. Somos homens e mulheres com uma possibilidade única de interagir na

formação e transformação de pessoas pelo compromisso com a legitimidade no modo de viver a vida.

Neste tópico, trazemos as inquietações de um dizer a “verdade” fundamentado nas vibrações de uma *parresía* foucaultiana<sup>20</sup>, como uma discursividade capaz de dizer tudo sem esconder nada. Buscamos aqui uma correlação entre a afirmação corajosa e os inúmeros discursos “confinados” presentes nas salas de aula da disciplina de filosofia no ensino médio. No caso em questão, podemos observar e problematizar, por exemplo: como ter a coragem de dizer a verdade mesmo indo de encontro a paradigmas e dogmas instituídos por séculos e que se fazem presentes no modo de viver dos estudantes? Como reverter a ideia de “verdade” frente às pretensiosas afirmações contemporâneas? Pensando no docente enquanto figura do *dizer-a-verdade*, como reagir diante das práticas atuais de um dizer pelos meios de comunicação?

Por outro lado, o docente como aquele que possui a *tékhne*<sup>21</sup>, *know-how*, isto é, “detêm o saber, professam-no e são capazes de ensiná-los aos outros” (FOUCAULT, 2011, p. 23), caracteriza aquele que, no exercício de sua aprendizagem, compreendeu e é capaz de passar o que aprendeu aos outros. Nesse caso, o/a professor/a teria coragem de dizer a verdade mesmo precisando confrontar questões tão incisivas do meio em que vive, sejam elas de trabalho, de religião, de política ou de ideologia. Essas problematizações são, entretanto, recorrentes no pensamento da maioria dos docentes de filosofia frente aos contextos de seu exercício nas salas de aulas de nosso tempo.

Podemos dizer que todas as questões acerca desse contexto são delicadas. No que se refere ao docente que diz corajosamente, podemos assinalar que esse dizer não pode estar tracejado sobre um falar pejorativo, empregado como um discurso manifestado na gritaria das paixões ou pelos interesses próprios. A técnica do/a professor/a do *dizer-a-verdade* em sala de aula pode estar fundamentada nos princípios da racionalidade parresiástica, na afirmação arrojada e na fala franca sem dissimulação ou sob máscaras. Nesse aspecto, na medida em que o docente incomoda-se com o modo de viver à sua volta e busca investigar as concepções e os valores colocados à mostra em meio à nossa sociedade moderna, é relevante para ele/a, como

---

<sup>20</sup> A *parresia*, empregada com um valor positivo, “[...] é etimologicamente a atividade que consiste em dizer tudo: *pân rêma*, *Parresiázesthai* é “dizer tudo”. O *parresíastés* é aquele que diz tudo. Assim, a título de exemplo, no discurso de Demóstenes, *Sobre a embaixada*, Demóstenes diz: é preciso falar com *parresia*, sem recuar diante de nada, sem esconder nada. Do mesmo modo, na *Primeira filípica*, ele retoma exatamente o mesmo termo e diz: “vou expor meu pensamento sem nada dissimular. O parresiasta é aquele que diz tudo” (FOUCAULT, 2011, p. 10).

<sup>21</sup> O saber caracterizado como *Tékhne*, *know-how* “implica conhecimentos, mas conhecimentos que tomam corpo numa prática e que implicam, para seu aprendizado não apenas um conhecimento teórico, mas todo um exercício [...]” (FOUCAULT, 2011, p. 23).

profissional que detém a prática, por vezes, ultrapassar o falatório do instrucionismo e ancorar seu dizer revolucionário nas vibrações do discurso parresiástico. Tal posição está fundamentada no dizer de Foucault (2011, p. 29), uma vez que, quando o discurso revolucionário “assume a forma de uma crítica da sociedade existente, desempenha o papel de discurso parresiástico”.

A *parresía*, um dos quatro modos de verificação<sup>22</sup> sobre o dizer-a-verdade, ilustrada por Foucault (2011), repousa em uma atitude para além daquilo que achamos que é certo ou errado. A preocupação primeira da *parresia* é com a verdade. Não é com aquilo que achamos que é certo ou correto. Nossas crenças ou nosso senso comum de opinar devem ser secundários e não podem ser concebidos como peça crucial para uma “verdade” nessa relação de discursividades na sala de aula. Recordamos disso que o termo do dizer-a-verdade não implica na imposição de ideias pré-concebidas, ainda que admitamos que cada um de nós coloca-se no diálogo a partir de um lugar de fala e um conjunto de saberes. Entretanto, enxergamos aqui a *parresía* como esse cuidado com a busca da verdade, reconhecendo as motivações profundas de cada um/a e a humildade em partilhar, discursivamente, os achados que a vida e os estudos nos ofereceram e oferecem.

Decerto, *parresía* significa, etimologicamente, a atitude de dizer tudo. Essa atitude, sob a ótica de um ensino de filosofia pautado na afirmação corajosa, pode assinalar um conhecimento filosófico dentro da sala de aula com características de falar sobre tudo, sem esconder nada. Foucault (2011, p. 11) escreve que o ‘dizer tudo’ é o momento de “dizer a verdade sem dela nada esconder, sem escondê-la com o que quer que seja [...] é, portanto, o ‘dizer tudo’, mas indexado à verdade”.

Como abordamos anteriormente, não se trata de um falatório fundamentado na emoção pejorativa, mas no dever da verdade e com o dever de dizer segundo um princípio autêntico. É compreensível que tal obrigação estará sempre mirando o outro em suas peculiaridades. Uma prática filosófica fundamentada na atitude socrática é também uma filosofia com características da *parresía*; é a ideia de uma filosofia capaz de “dizer-a-verdade”, após as relevantes perquirições da vida. Sócrates foi esse parresiasta. (FOUCAULT, 2011).

De outro modo, obviamente que tal postura de um falar corajoso pode fazer do ensino filosófico um contributo para as problematizações dos paradigmas presentes nas discursividades de nossas salas de aula. Isso, contudo, não é fácil, principalmente diante de

---

<sup>22</sup> “Profecia, sabedoria, ensino, *parresia*, são, a meu ver, quatro modos de verificação que, [primeiro], implicam personagens diferentes; segundo, requerem modos de palavras diferentes; e terceiro, referem-se a domínios diferentes (destino, ser, *tékhne*, *éthos*)” (FOUCAULT, 2011, p. 25).

sujeitos tão marcados por “verdades inquestionáveis”, seja na crença passada de geração em geração, na política, nas ideologias ou mesmo no modo em que vivem a vida. O discurso filosófico como interpretação e reflexão do contexto de vida, em especial da “crítica de tudo o que pode, seja na ordem do saber, seja na ordem da moral [...] [desempenhar] um pouco o papel da *parresía*” (FOUCAULT, 2011, p. 29).

Ocorre que, de posse do dever de dizer-a-verdade, o comportamento acerca dos contextos da vida dentro da sala de aula pode sofrer uma reformulação no enfrentamento das “verdades” colocadas, sem se limitar, sem medo de ofender ou de se acovardar diante do outro. Para Foucault (2011, p. 12), alinhar esse modo de ser a perspectiva da *parresía* é configurar um agir “em uma certa forma de coragem, coragem cuja forma mínima consiste em que o parresiasta se arrisque a desfazer, a deslindar essa relação com o outro [...]”.

É sintomático pensar uma sala de aula do ensino médio, em uma escola pública do interior do Estado, onde muitos estudantes têm aptidão e devoção religiosa. Trata-se, amiudadamente, de um pensamento mágico, fanático, de extremos que reduz a vida e o modo de viver no mundo às prescrições doutrinárias dessa ou daquela confissão religiosa. Pensamos que essa constatação é resultado de uma aculturação religiosa histórica que cresceu e ainda perdura na formação das pessoas desde crianças, principalmente nos interiores de nosso país. Contudo, é preocupante que, nas aulas de filosofia, nas quais debatemos o conhecimento, ainda existam sempre aqueles que não entendem o debate e demonizam ou criminalizam o docente, geralmente o de filosofia.

Algumas depreciações, sobretudo que acontecem comumente nos debates acerca dos temas religiosos, não resultam simplesmente do fato de dizer-a-verdade sobre a existência ou não de uma divindade – pensamos que esse não seja o objetivo da filosofia: dizer se Deus existe ou se não existe –, mas pela prática de problematizar e investigar a possibilidade de essa vertente ser verdadeira ou não. Falar sobre a possibilidade da não existência de Deus é algo muito sério e passível de muita crítica e reprovação por parte dos estudantes nas salas de aula do ensino médio. Igualmente, temas polêmicos, como o aborto, a vida após a morte, a pena de morte etc., também promovem reações, às vezes, drásticas. Vivenciamos essa realidade constantemente, ano após ano.

Diante da realidade exposta, qual a estratégia didática para tal fim? Muito possivelmente, Foucault (2011, p. 15) diria que “a *parresía* é, afinal, outra coisa que não uma técnica ou uma profissão”. Aqui, está a definição mais relevante da formação do dizer-a-verdade com papel na *parresía*: a *parresía* “é uma atitude, uma maneira de ser que se aparenta

à virtude, uma maneira de fazer”. Não se trata de procurar diretrizes, de oratórias ou de ficar no blá, blá, blá das habilidades e competências. Cá, neste lugar, a *parresía* pode instigar um modo de viver a vida. Pensamos ser interessante refletir que essa maneira de pensar, de dizer e de viver a vida pode estar caracterizada no exercício do/a docente, no qual a coragem de “dizer-a-verdade” faz parte de seu modo didático de ser professor/a.

Nessa definição, como docentes da escola básica, podemos dizer que vivenciamos efetivamente a coragem de “dizer-a-verdade” foucaultiana na escola? Respondemos que não! Contudo, podemos indicar que estamos em constante formação desse exercício. Pensamos que os vestígios dessa prática pairam nas cabeças pensantes no interior de nossas quatro paredes no fim da aula. O dizer-a-verdade, no chão da sala de aula, pode tornar-se, em sua essência, um dizer da realidade sem medo; transformar-se no provocar de si mesmo e do outro; transfigurar-se no inflamar do pensar crítico como exercício de um ir além; atingir um dizer-a-verdade que pode nos levar a sair dos nossos encaixamentos; um conhecimento filosófico com características de convocar o outro a pensar, repensar e, na melhor das hipóteses, ressignificar uma posição anterior.

A correlação de pensamento e prática autônoma entre docentes e estudantes em sala de aula é passível de configurar os diferentes modos de discursividade, ou aquilo que Foucault (2011, p. 27) chamaria de “diferentes ‘regimes de verdade’, os quais são encontrados nas diferentes sociedades” e nas diferentes e diversificadas realidades. Vale ressaltar que a atitude da “coragem de dizer a verdade”, dentro do contexto da formação no ensino médio, pode conduzir os sujeitos ao desvelamento de sua realidade, não apenas na dimensão da *parresía*, mas no exercício da veridicção de si mesmo e do modo como se vive a própria existência, porque a verificação sobre o seu modo de viver pode se tornar a causa do seu dizer-a-verdade sobre si mesmo no mundo das discursividades.

Moderadamente, é possível dizer que o/a docente e até mesmo o/a estudante podem se tornar sujeitos do “dizer-a-verdade”, relação daqueles que possuem a coragem de falar a verdade com o/a interlocutor/a e que têm a coragem de escutar a verdade proferida dele/a. Essa visão, aparentemente, apresenta o “*locus*” de um dizer franco, mas como local onde se revelam as vibrações de um dizer parresiástico; um exercício da discursividade que acontece na atitude particular de ambos a partir do momento que assumem o risco de um afirmar corajoso sobre algo. Decerto,

a *parresía* é, portanto, em duas palavras, a coragem da verdade naquele que fala e assume o risco de dizer, a despeito de tudo, toda a verdade que pensa, mas é também a coragem do interlocutor que aceita receber como verdadeira a verdade ferina que ouve (FOUCAULT, 2011, p. 13).

Contudo, queremos deixar dito aqui que existe uma aparente ressalva que Foucault (2011) nos ajuda a entender sobre, por exemplo, o dizer do/a docente e a *parresía*, especialmente quando afirmamos que o/a docente e o/a estudante não podem ser vistos como parresíastas. Claro, não é nossa intenção fazer confusão com os termos. Queremos apenas ensinar um modo de veridicção acerca da realidade imposta nas salas de aulas do ensino médio, configurada nas mostras de um dizer parresiástico.

Para Foucault (2011), o profeta, por exemplo, não é um parresíasta, porque o seu dizer está condicionado à revelação, visto que a sua fala é apenas uma reprodução. Para o filósofo francês, “o profeta não fala por si, mas em nome de outro, e articula uma voz que não é a dele” (FOUCAULT, 2011, p. 16). Nesse caso, concordamos com Foucault: o “dizer a verdade” de um/a docente, por exemplo, pode percorrer o caminho de uma educação tradicionalista, na medida em que o/a professor/a segue um currículo escolar, diretrizes, resoluções e leis de ensino-aprendizagem, devendo cumprir com algumas burocracias ou instruir segundo algumas tradições ou técnicas, mediante as orientações da BNCC na prática docente do ensino de filosofia na educação básica. Não tão diferente, o/a estudante cumpre aquilo referente à prática do/a docente em sala de aula e de acordo com as normas impostas pelo plano de educação. Na ideia de uma formação tradicionalista, docentes e estudantes são resultados de uma ação intermediária, seguem estruturas de um dizer e de um reproduzir pré-estabelecidos. Pode-se afirmar que, pretensamente, ambos estão vinculados às “verdades” curriculares sacramentadas e permitidas pelas classes institucionalizadas.

Ora, seja o falar do profeta, do/a docente ou do/a estudante, não podemos negar que, de modo abrangente, é reproduzido, em sala de aula, um dizer e uma “verdade” que geralmente vêm de outro lugar. Logo, docentes e estudantes encontram-se presos/as aos dizeres de suas práticas segundo diretrizes e bases de orientação. O/A docente intermedia o dizer dos livros e daquilo que aprendeu, determinado em sua formação pelos currículos e diretrizes, por outro lado, o/a estudante reproduz os mesmos dizeres nos seus cadernos e nas avaliações finais.

Claro, não propugnamos ou julgamos necessária uma apropriação detalhada e fidedigna da prática do parresíasta, colocada por Foucault (2011) no dizer da filosofia em sala de aula. As conclusões de seus relatos denotam a impossibilidade disso, ao menos no termo. A valer, não é

objetivo de nossa pesquisa querer inserir tal perspectiva, mas, como já destacamos anteriormente, buscamos aqui ressaltar o entendimento desse ser-estar da *parresía* como parte da configuração de nosso modo de viver e enfrentar os contextos pré-estabelecidos e padronizados como “verdades absolutas”. Ao trazer a *parresía* para nosso diálogo, temos em mente a possibilidade de um modo de viver a vida, configurada na investigação daquilo colocado como “verdade” e na condição de um compromisso em dizê-la. Todavia, nossa discursividade na escola pode ser um “dizer a verdade” não ao modo parresiástico, mas à luz dos sinais parresiásticos como modo de veridicção da realidade de maneira franca e clara.

Creemos que aludir à *parresía* pode ser significativo na percepção daquilo que é imposto e, precipuamente, pode nos ajudar a perceber a característica de uma coragem em tratar de “verdades” estabelecidas dentro da sala de aula, mesmo que esses debates possam conduzir a comportamentos desagradáveis. Contudo, imersos no pensamento de Foucault (2011), somos provocados e convidados a pensar uma prática do dizer-a-verdade como projeto de releitura do fazer educação.

Destarte, após desenvolver e esclarecer nossas intenções sobre a configuração de um dizer-a-verdade do/a docente de filosofia à luz da *parresía*, trazemos toda essa discussão e configuração do “modo de veridicção” para nosso contexto do ensino de filosofia na sala de aula. Reconhecemos que um conhecimento filosófico, consoante a *parresía*, é um dizer-a-verdade pautado na fala aberta sobre algo, especialmente com a ânsia de fundamentar um conhecimento legítimo acerca das coisas, conforme já tratamos no início deste capítulo.

Assim, segundo Foucault (2011), não podemos ficar presos aos dizeres intermediários, nossas fundamentações e enunciados não podem ser apenas baseados em discursos de outros ou em reproduções que fazemos de uma “verdade” que vem de outro lugar; o nosso “dizer a verdade” pode se opor a isso. O autor francês expõe que devemos ser vistos como aqueles que falam em seu próprio nome, o que evidencia nosso pensamento inicial de constituição dos sujeitos subjetivos, de formação da identidade social e das formações discursivas.

A proposta aqui, com ênfase na *parresía*, tem característica “na modalidade do dizer-a-verdade” de maneira corajosa. Queremos chamar a atenção neste ponto para um exercício nos moldes da busca pelo saber. Foucault (2011) convida-nos a sermos um sábio que fala e que não tem medo de falar. A proposta pautada no dizer do autor é de um docente que fala na sala de aula acerca de tudo, de qualquer assunto; o professor não pode silenciar-se diante dos dogmas e paradigmas pré-concebidos pela sociedade ou mesmo por uma turma de estudantes, “ao

contrário, seu dever, sua obrigação, seu em cargo, sua tarefa é falar, e ele não tem o direito de se furtar a essa tarefa” (FOUCAULT, 2011, p. 18).

Quando a conduta está presa aos paradigmas cientificistas ou aos padrões sociais e religiosos do senso comum, por exemplo, a “verdade” de um dizer sobre algo pode descaracterizar-se. Tanto a repetição de conteúdos quanto um discurso moralista podem confundir aquilo que é da prática do que é dizer-a-verdade por estarem presos às concepções predispostas. Essa conduta lembra mais o dizer empregado com valor pejorativo que já discutimos aqui e que consiste “em dizer tudo, no sentido de que se diz qualquer coisa” (FOUCAULT, 2011, p. 10).

O que Foucault (2011) propõe não é um processo de retórica estabelecido por um vínculo harmonioso de palavras contendo perguntas e respostas entre estudantes e docentes, mas uma atitude pautada na obrigação da verificação do que se fala e de não ficar em silêncio diante daquilo que urge pela autenticidade, independentemente da reação sentimental que o docente ou o estudante possa ter. O discurso filosófico no desempenho do papel parresiástico estabelece “entre aquele que fala e o que ele diz um vínculo forte, necessário, constitutivo, mas abre sob a forma do risco o vínculo entre aquele que fala e aquele a quem ele se endereça” (FOUCAULT, 2011, p. 14). Foucault, através do exercício de dizer-a-verdade, provoca-nos ao argumentar que, nesse caso, o docente não pode ficar preso aos laços de amizade ou vínculos de condições sentimentais, considerando que, dessa forma, fica mais difícil “dizer a verdade” em razão do receio de mágoa da possibilidade de colocar em risco a relação com o outro.

Para o autor francês, o discurso revolucionário à luz parresiasta será como um “[...] dizedor corajoso de uma verdade em que ele arrisca a si mesmo e sua relação com o outro” (FOUCAULT, 2011, p. 14). Não tratamos aqui do risco de morte. Pensamos ser uma atitude muito drástica no contexto da sala de aula da formação básica. No entanto, não descartamos também tal cenário, tendo em vista uma atualidade em que tem sido tão difícil reconhecer e respeitar concepções diferentes. De outra forma, pensamos que o arriscar-se pode envolver uma conexão de afeto com o outro ou até mesmo um vínculo empregatício, isso no caso de uma relação que envolva: trabalhador/a (docente) *versus* meio de sobrevivência (escola).

Claro, um/a docente de filosofia, no contexto de sala de aula, sob a possibilidade do cotidiano e que procura dizer-a-verdade sobre algo, deve assumir um risco diante dos/as estudantes e daquilo que normatizam como suas “verdades” sobre o mundo e sobre si mesmos. Contudo, o/a professor/a de filosofia, no exercício de sua prática docente, pode ter a “coragem

de dizer a verdade” na relação com o outro, mesmo que esse dizer, nessa veridicção, implique um efeito de desagrado.

Neste momento, é relevante entender que a relação constituinte entre o/a docente e o/a estudante é capaz de ser pautada somente “[...] entre a verdade dita e o pensamento de quem disse [...] e aquele a quem essa verdade é endereçada” (FOUCAULT, 2011, p. 12). Para ilustrar o nosso ponto de vista, desejamos, na apresentação que se segue, descrever e interpretar, com um exemplo, o dizer do/a docente de filosofia que trabalha em uma instituição educacional privada católica e que tem a sala cheia de religiosos e/ou filhos/as de religiosas, bem como toda composição gestora da escola. Vamos considerar que, na docência que é calcada no discurso filosófico – desempenhado à luz do papel da *parresía* –, o professor não pode, por exemplo, ter problema algum em falar sobre as perseguições da igreja a Nicolau Copérnico (1473-1543), que publicou, com relutância e no leito de morte, “o livro onde afirmava que o Sol, e não a Terra, é o centro do universo”<sup>23</sup> (BRODY; BRODY, 1999, p. 24); ou sobre a perseguição da igreja a Giordano Bruno (1548-1600), queimado vivo no período medieval por afirmar o heliocentrismo de Copérnico<sup>24</sup>; ou mesmo de Galileu Galilei (1564-1642), que foi forçado pela igreja a se retratar “sob pena de ser torturado e queimado vivo”<sup>25</sup> por ensinar as ideias de Copérnico.

Claro, não se trata de utilizar a aula para um julgamento das atitudes cristãs desse período, mas se trata da demonstração de coragem de dizer algo sobre a relevância de se pensar, reconhecer e respeitar as concepções diferentes, mesmo diante da possibilidade de repulsa e reprovação por parte dos/as estudantes e da escola. Concebemos esse exemplo alinhado às perspectivas do “dizer-a-verdade” no papel da *parresía* de Foucault (2011). A afirmação corajosa pode salientar um dizer sobre si mesmo e sobre o mundo, com suas próprias palavras e com base na veracidade, sem receio da perseguição.

---

<sup>23</sup> Sobre as afirmações de Nicolau Copérnico, para a igreja medieval: “A verdade incontestável era que Deus nos pusera no centro e no maior dos objetos, pois a vaidade, o medo e a Bíblia requeriam essa correlação de localização e tamanho com importância” (BRODY; BRODY, 1999, p. 37).

<sup>24</sup> Sobre as afirmações de Giordano Bruno: “As acusações contra ele baseavam-se principalmente nas obras em que ele afirmava que a Terra não é o centro do universo, que o universo é infinito e que as estrelas não se encontram fixas em uma esfera cristalina. [...] O papa Clemente VIII proferiu a sentença de morte em 8 de fevereiro de 1600, e nove dias mais tarde, no Campo di Fiori, Giordano Bruno, amarrado e amordaçado, foi queimado vivo – transformando-se de mero pensador progressista em mártir da liberdade de pensamento e expressão” (BRODY; BRODY, 1999, p. 54-55).

<sup>25</sup> Sobre as afirmações de Galileu Galilei: “passou anos tentando provar a verdade da teoria de Copérnico. Quando publicou a prova em 1632, no Diálogo sobre os dois máximos sistemas do mundo, a Igreja concluiu que ele violara a proibição de ensinar as ideias de Copérnico e declarou que o livro era herético” (BRODY; BRODY, 1999, p. 24).

Quando pensamos nessa atitude do “dizer-a-verdade”, aliada ao discurso da disciplina de filosofia em sala de aula, rompemos com a repetição dos saberes preestabelecidos nos currículos, os quais, geralmente, têm, como característica, os anseios da instrução e da reprodução de conteúdo. De outra forma, procuramos problematizar a ideia subjacente da realidade imposta, isto é, tratamos acerca daquilo que somos e fazemos, enveredados por um agir para além das aplicabilidades de competências, pois, com vistas na formação do pensar autônomo e, conseqüentemente, na criação de conceitos no nosso dizer sobre as coisas, essa atitude acontece “[...] como crítica dos preconceitos, dos saberes existentes, das instituições dominantes, das maneiras de fazer atuais, desempenham justamente esse papel parresíástico” (FOUCAULT, 2011, p. 29).

Como se vê, percebemos que a relação do dizer-a-verdade sobre algo, especialmente sobre o contexto de vida dos estudantes da formação básica, pode configurar uma relação de interpretação, compreensão e possível ressignificação dos contextos apresentados como “verdade” pelos discursos de dominação. O dizer-a-verdade sobre as coisas pode despertar o estudante de uma indolência paradigmática instituída por uma sociedade conformista. É interessante olhar para si mesmo, perceber-se no dizer do outro, nas narrativas do outro e, especialmente, nas destituições do outro que podem ser as mesmas que as minhas.

Como mencionamos anteriormente, a relação do dizer-a-verdade é um caminho de mão dupla, uma vez que “o dizer-a-verdade do professor une e vincula” (FOUCAULT, 2011, p. 24). Ressaltamos que o interesse aqui não é apenas desvelar as histórias de vida de cada aluno, mas criar um vínculo na relação docente-filosofia-estudante, no qual o dizer-a-verdade do/a docente, na aula de filosofia, seja capaz também de configurar uma verificação e, eventualmente, uma ressignificação acerca do olhar do/a estudante de ensino médio sobre si mesmo e sobre o modo de viver a vida.

Pois bem, a atitude filosófica da “coragem de dizer a verdade”, aliada à prática docente nas aulas de filosofia da educação básica, pode ter, como efeito relevante nos sujeitos, o incômodo e a problematização crítica de sua própria realidade. Como já comentamos, nesta seção, a ideia da *parresía* instiga-nos a olhar para si mesmo, para nossas “verdades” pré-estabelecida; e é justamente esse ponto que pensamos indispensável para os/as estudantes do ensino básico: colocar-se constantemente em um processo de “veridicção”, perceber-se, atentar-se ao seu modo de viver a vida.

No dizer de Foucault (2011), a *parresía* tem uma ação que anseia por uma ressignificação das discursividades; primordialmente, leva-se em conta o modo em que se vive o mundo de hoje, isto é, é um dizer-a-verdade

que questiona, aponta para indivíduos e situações a fim de dizer o que estes são na realidade, dizer aos indivíduos a verdade deles mesmos que se esconde a seus olhos, revelar sua situação atual, seu caráter, seus defeitos, o valor da sua conduta e as consequências eventuais da decisão que eles viessem a tomar (FOUCAULT, 2011, p. 18-19).

Assuntos relacionados à verdade e ao estar no mundo expõem significados que devem ser complexificados. Às vezes, percebemos as destituições dos/as estudantes em sala de aula, mas eles/as revelam uma indolência acerca de seu jeito de lidar com suas realidades que os/as tornam habitualmente impotentes naquele modo de vida. Claro, não queremos aqui tratar de uma prática salvadora ou de um dizer messiânico, mas de um falar franco, sem dissimulação. A questão do “dizer-a-verdade” aqui está condicionada à tomada de consciência de si mesmo e à verificação do contexto de mundo que lhe é imposto.

Quando o sujeito é levado a questionar suas próprias “verdades”, ele também é arrastado a transitar na problematização de sua própria existência. Foucault (2011, p. 9) tem ressaltado uma possibilidade de percepção do sujeito “do ponto de vista da prática do que se pode chamar de governo de si mesmo e dos outros”. A prática do governo de si e dos outros se faz pertinente na compreensão desse estudante do ensino médio e de seu modo de viver diante da realidade estabelecida. A veridicção e vigilância sobre si mesmo, no modo de viver a vida, podem estar adormecidas. Entretanto, nosso entendimento é de que o dizer corajoso no contexto da sala de aula pode ser um movimento de instigar esses indivíduos a preocuparem-se consigo mesmos, a não quererem viver a vida de outros ou sob a perspectiva de outros, mas com vistas na sua própria maneira de viver.

Essa atitude das confrontações na sala de aula podem não descrever uma *parresía* no seu aspecto mais autêntico, aquele contemplado no modo prático do dizer foucaultiano (FOUCAULT, 2011). Contudo, pensamos também que o “dizer-a-verdade” não está posto em protótipos de como fazer ou dizer, mas no exercício da coragem de falar francamente como configuração possível de um modo de vida no qual a linguagem corajosa careça ser uma prática cotidiana, e não uma ação celeste que deve ser saudada ou vangloriada. Não! Tratamos aqui de um “dizer-a-verdade” como uma virtude e um exercício rotineiro no modo de ser-estar no mundo.

Neste ponto, falamos da possibilidade de uma “verdade” vista e pensada como humilde compromisso com o outro, uma coragem de pôr-se à prova, desvelar-se, desnudar-se diante do outro e abrir-se aos embates dialógicos com o mundo. Esse pensamento de Foucault (2011) provoca-nos a pensar as coisas a partir de nossas próprias provocações. A declaração corajosa pode lembrar nossas problematizações acerca da necessidade de autonomia de pensamento – assunto discutido no capítulo anterior – contudo, aqui, outra característica pode fazer parte dessa configuração do modo de viver a vida: a autonomia de pensamento estabelecida na coragem de um estudante, capaz de dizer-a-verdade, especialmente sobre si mesmo com a sua própria palavra.

Diante dessa visão, a configuração do modo de viver dos sujeitos não deve estar acorrentada a um discurso de uma voz que não é a deles. Reconhecemos que cada um possa dizer sua própria palavra. De outra forma, quando o discurso é motivado pela causa moral, ele passa a normatizar como deve ser a conduta dos sujeitos, pois “[...] o que faz que um discurso moral não seja mais que um discurso moral é que ele se limita a prescrever os princípios e as normas de conduta” (FOUCAULT, 2011, p. 59). Quando o discurso passa a atender apenas os anseios do instrucionismo tradicional, ele demarca a maneira como cada qual deve compreender as coisas e o mundo pelo dizer objetivista e instrucionista.

A esse respeito, quando esse discurso é fundamentado nas reproduções dos livros, no senso comum, nas crenças ou nos dogmas, ele denota uma discursividade segundo aquilo que se deve fazer sem questionamentos ou interpretações distintas. Essas falas limitam-se a diretrizes institucionais ou a princípios e normas de conduta preestabelecidas. Para Foucault (2011), trata-se de aceitar regras e padrões que embaraçam as condições de uma “coragem de dizer a verdade”.

Finalizando a discussão, reconhecemos que o “dizer a verdade” é uma prática muito difícil de apreender e, sobretudo, de ensinar dentro das repartições institucionalizadas de formação básica dos estudantes do ensino médio. No entanto, por outro lado, pensamos nesse exercício dentro da sala de aula como um ato subversivo, que pode deixar vestígios para o desencadear de um dizer corajoso dos/as estudantes de maneira franca e singular.

Aqui, não interessa encontrar um comum acordo entre o ser parresiástico e a prática do docente em sala de aula, tendo em vista que esse não é o interesse da nossa pesquisa; o nosso objetivo nesta pesquisa é compreender os diferentes modos de “veridicção” da forma de viver a vida, especificamente as variadas maneiras que compõem as divergências, e auferir desse ponto a “coragem de dizer a verdade” sobre algo sem juízos pré-estabelecidos, considerando

suas características mais irreduzíveis. Isso porque o dizer corajoso não remete apenas ao discurso, mas também “[...] quando se trata de dar à vida forma e estilo” (FOUCAULT, 2011, p. 140). E é esta a nossa proposta no ensino de filosofia da educação básica: uma filosofia como modo corajoso de pensar, de dizer e de viver.

### **3.4 Onde se faz filosofia? Como rimar amor e dor?**

Quando falamos de exame contínuo para um cuidado de si, entendemos um perceber-se em nossa maneira de agir no vivido. Essa postura não é, evidentemente, uma sinalização sobre um pensar em si mesmo em sintonia com a ideia de comodidade no mundo, mas um preocupar-se consciente em compreender o modo, onde e como dizemos, vemos e vivemos a vida. Com esse propósito, Pierre Hadot (2016, p. 138) entende que o cuidado de si “não é em absoluto um cuidado com o bem-estar, no sentido moderno do termo; o cuidado de si consiste em tomar consciência de quem se é realmente [...]”.

Acerca disso, pensamos que, quanto mais temos lucidez acerca de nós e, porventura, de nossas ações, melhor compreendemos os aspectos e as posturas de nosso agir cotidianamente. Não se trata, obviamente, de pensar um “ser-em-si” como algo dado, finalizado, configurado de forma definitiva ou como algo que se busca apoditicamente e que se encontra com uma coisa palpável. Pensamos um “si-mesmo” como um construto permanente, inconcluso, imensurável. Essa parece ser a dinâmica da própria maneira de viver a vida, um fazer-se incomensurável.

Em outras palavras, pensamos que o exame contínuo da vida está intrinsecamente ligado à forma como cuidamos de nós mesmos e como alinhamos a isso o cuidado com os outros. Esse cuidado não é semelhante a uma preparação para um momento da vida, mas trata-se de uma configuração contínua para um modo de ser-estar no mundo. Para Foucault (2010a, p. 446), “ocupar-se consigo não é, pois, uma simples preparação momentânea para a vida; é uma forma de vida”, ou seja, é a própria vida em seu infundável constituir-se.

Encontramos, em Foucault (2010a), o termo “*epiméleia heautoû*”, que trata da noção do ‘cuidado de si mesmo’, um cuidado zeloso, caracterizado por uma atenção ao modo de viver; nas palavras do filósofo, trata-se de um “cuidado de si mesmo, o fato de ocupar-se consigo, de preocupar-se consigo, etc.” (FOUCAULT, 2010a, p. 4). Contudo, o cuidado de si não pode ser visto apenas como uma espiritualidade ou um produto da reflexão cotidiana, afinal

Essa definição é capital. O si mesmo na relação de si consigo, o si mesmo nessa relação de zelo por si mesmo é definido [em primeiro lugar] pela *phrónesis*, isto é, a razão de certo modo prática, a razão em exercício, a que permite tomar as boas decisões, a que permite rechaçar as opiniões falsas (FOUCAULT, 2011, p. 74).

O “cuidado de si” (*epiméleia heautoû*) é configurado na prática de ocupar-se consigo e atentar-se para si mesmo com vista no outro. Isso tem como princípio o “conhece-te a ti mesmo” (*gnôthi seautón*). Veja os dizeres de Foucault (2010, p. 4) sobre o termo *gnôthi seautón*:

É um tanto paradoxal e sofisticado escolher essa noção, pois todos sabemos, todos dizemos, todos repetimos, e desde muito tempo, que a questão do sujeito (questão do conhecimento do sujeito, do conhecimento do sujeito por ele mesmo) foi originalmente colocada em uma fórmula totalmente diferente e em um preceito totalmente outro: a famosa prescrição délfica do *gnôthi seautón* (“conhece-te a ti mesmo”) [...] o *gnôthi seautón* é, sem dúvida, a fórmula fundadora da questão das relações entre sujeito e verdade”.

Por exemplo, a característica principal do cuidado de si está fundamentada na preocupação de Sócrates em provocar no outro uma preocupação moral consigo mesmo. Sócrates apresenta-se como aquele que “[...] tem por função, ofício e encargo incitar os outros a se ocuparem consigo mesmos, a terem cuidados consigo e a não descurarem de si” (FOUCAULT, 2010, p. 6). Esse percurso de provocar o outro, segundo o autor, pode ser um método possível para a relação instigante sobre um sujeito que não busca ou não tem cuidado consigo mesmo, mas que pode ser inspirado a buscar a veracidade das coisas a partir do momento que se torna capaz de procurar modos de cuidar de si mesmo.

Esse viés “cuidar de si e cuidar do outro” remete a um cuidado de si quando encorajamos o outro ao zelo de uma busca pelo cuidar-se. Esse horizonte ganha sua importância, principalmente, no incentivo do outro a trilhar o caminho que o leva a desejar o acesso à genuinidade das coisas e a ter zelo por si mesmo, pois “[...] é isso que o leva, cuidando de si mesmo, a cuidar dos outros, mas a cuidar dos outros de tal modo que lhes mostre que eles têm, por sua vez, de cuidar de si mesmos” (FOUCAULT, 2011, p. 78). Lembremo-nos que esse exercício não pode ser impositivo, não é uma questão forçosa de como cuidar de si mesmo, também não é uma prática que tomamos no lugar do outro, mas um exercício cotidiano de provocar o outro a se questionar, a se tornar um dos maiores problemas para si mesmo diante do modo como vive sua própria vida.

Contudo, parece haver um hiato entre aquilo que almejamos na teoria para nós e como praticamos essa teoria no modo de viver a vida com o outro. Não se trata apenas de dizer que a

teoria, na prática, é outra. É que, com efeito, algumas vezes, na prática, a teoria não convém. Geralmente, ao postergarmos a consciência de si, postergamos também uma característica principal e determinante: a íntima relação com o outro. É relevante ponderar, em nossa prática, elementos que intermediam e influenciam nossa maneira de pensar, de dizer e de viver a vida, sejam os privilégios que podemos desfrutar ou as destituições que comumente sabemos possuir. Evidentemente, esquecemos sempre que a configuração básica do modo como vivemos a vida não está só demarcada pelo que aproveitamos ou por aquilo que nos falta no dia a dia, mas fundamentada na nossa relação com o outro.

Sobre isso, Foucault (2010a), em seu estudo acerca de um modo de vida vinculado entre o cuidado de si e o cuidado dos outros, utiliza-se do diálogo entre Platão e Alcebíades para ilustrar que o outro “é indispensável na prática de si a fim de que a forma que define essa prática atinja efetivamente seu objeto, isto é, o eu, e seja por ele efetivamente preenchida” (FOUCAULT, 2010a, p. 115). Pensamos que, no contexto da formação básica do ensino médio, a relação com o outro na experiência real da sala de aula e para além dela pode configurar, em nossa discursividade, renovados modos de agir em nosso olhar para si mesmo e em nossas relações com as coisas, com o outro e com o mundo.

Quando utilizamos a expressão ‘experiência real’, queremos falar de um agir que envolve a relação entre um “eu” e um “outro” no mundo das relações. Conforme atestamos no dizer de Foucault (2010a) e Hadot (2016), a conexão com o outro pode guardar o *locus*, onde nossas discursividades e práticas do viver podem se encontrar e se concretizar. Dessa maneira, “para que a prática de si alcance o eu por ela visado, o outro é indispensável” (FOUCAULT, 2010a, p. 115).

Nesse caso, a formação do sujeito que busca conhecer-se ocorre em meio às vibrações de sua subjetividade no contexto do viver; e, em tal, não se pode perder de vista a realidade da experiência com o outro. Um dos posicionamentos que encontramos nos instigantes pensamentos de Foucault (2010a) repousa na configuração do cuidado de si como ampliação do olhar e do adentrar a realidade da constituição do sujeito, a qual envolve o cuidado de si e dos outros com vista à experiência do mundo. A perspectiva do autor nos encoraja a observar um estudante – aquele mesmo do ensino médio da escola pública do interior do estado – que vem para a realidade da escola sem se esquecer de seu contexto de vida fora desse ambiente.

Esse estudante pode suscitar em si um “preocupar-se” como modo de viver a vida. Tal preocupação é capaz de repousar no objetivo de pensar a própria forma de ser-estar no mundo, de problematizar o próprio contexto de vida e, conseqüentemente, de ser capaz também de

instigar no outro uma preocupação em ocupar-se no cuidado de perceber-se, pois, como assevera Foucault (2010a, p. 158), “quem se ocupa consigo, torna-se capaz de ocupar-se com os outros”. Dessa forma, esse ocupar-se consigo pode configurar um ocupar-se com o outro naquilo que incentiva o outro a pensar e a cuidar também de si mesmo.

Geralmente, nas salas de aula, as vivências dos/as estudantes estão condicionadas aos celulares e as suas experiências nas redes sociais. Seu pensar, dizer e viver no mundo, sobretudo dentro da escola, está intrinsecamente associado às suas postagens e curtidas em tempo hábil. O pensar demorado é reprimido pelo agir afobado. Dentro da escola, atualmente, presenciamos os estudantes submetidos a um cuidado de si com vistas na ambição natural da tecnologia e na vida moderna desse agir, o que, por exemplo, resulta em um aligeiramento das relações, uma ânsia por seguidores e por segundos de fama, como vimos anteriormente. Poder-se-á, assim, afirmar que o sujeito moderno está caracterizado por uma individualidade egoísta, um imediatismo impensado e um discurso obscuro. Larrosa (2017, p. 94) chama esse discurso moderno e imediatista de uma “linguagem arrogante e dominadora que pretende iluminar e esclarecer, explicar, dar conta das coisas, dizer tudo”.

Não é difícil perceber que, em tempos contemporâneos, o cuidado de si repousa no interesse daquele que se entende mais perspicaz em responder apressadamente as perguntas sem um exame contínuo, apenas pela artilosa eclosão do ego, dos *status* e das presunções. Nesse cenário de educação de habilidades e competências, o outro se mostra como “aquele que devemos superar”, um “adversário” ou “concorrente” que pode nos prejudicar. Pensamos que essa conjuntura faz parte de um forte projeto de formação, com objetivo de deposição da experiência com o outro. Adorno (1995, p. 152) propõe reflexões de um embate contemporâneo que compõe uma formação que força a autossuficiência pessoal e egocêntrica, afirmando que “é preciso se opor ao antiindividualismo autoritário [...]. A educação para a individualidade não pode ser postulada”.

Ora, ao vivenciarmos a formação básica no dia a dia, percebemos claramente que faltam elementos para darmos sentido às experiências vividas, como já citado e problematizado no capítulo anterior, e avaliamos que uma dessas ausências na formação humana são as indagações acerca do nosso agir diante da vida e do próprio contexto social inserido. Uma visão indolente posta na realidade que nos cerca pode induzir o/a estudante a uma vida desleixada, pautada apenas na inércia “feliz” e no abanar das moscas. Já falamos isso, tornamos a repetir: pensamos em um filosofar a vida que possa fazer sentido diante dos/as estudantes e que propicie a eles/as encontrar sentido para seu modo de viver diante de suas próprias questões.

Sem um estranhamento sobre o mundo ou um rigoroso exame acerca de si mesmo e do modo de ser-estar no vivido, poderemos somente estar nos preocupando com os cuidados da aparência, “o que vou ser no futuro?”, “qual o melhor curso para uma vida próspera?”, “se eu quero, eu consigo, pois querer é poder!”, etc. As aparências sempre conduzem para uma preocupação com o futuro. Veremos acerca disso no dizer dos estudantes no quinto capítulo. Os paradigmas do mundo contemporâneo têm inflamado o cuidado com as aparências e com a fomentação dos status nas mídias sociais. O cuidado com os aspectos exteriores, dentro de um contexto de formação básica da escola pública, pode estar alimentando egos vazios e omitindo percepções reais e questionamentos valorosos acerca do viver: “o que eu vou comer hoje?”, “por que meus pais sofrem tantos desamparos pela cor da pele?”, “como não ficar preso aos paradigmas impostos pelas sociedades?”.

A partir do dizer de Foucault (2010), falamos desse cuidado de si com indícios e intenção de um cuidado com o outro, mas com vista nos discursos que materializam nosso ser-estar no mundo hoje. O encontro cotidiano com as discursividades presentes nas salas de aulas remonta para estudantes atravessados pela ilusão das facilidades. É adequado romper com as promessas oferecidas pelo viver midiático e, por outro lado, desenvolver uma discursividade constituída na formação de sujeitos que possam ter a coragem de elaborar as perguntas sobre si e sobre seu mundo.

Essa preocupação consigo mesmo pode ser refletida na inquietação com o modo de vida que temos e, segundo Foucault (2011), deve ser uma inquietude constante com o jeito que se vive a própria vida. Essa angústia tem a ver com a liberdade de um ser-estar sem as correntes dos preceitos, dos padrões, dos reguladores sociais. Quantos estudantes, para serem “aceitos” em determinados grupinhos, deixam de ser quem são? Ora, esses indivíduos, ao buscarem tal aceitação, são submetidos a uma colonização do jeito de ser pelos padrões de um modo de viver, muitas vezes, conservador, egocêntrico, autoritário ou indolente. Os paradigmas e suas padronizações não podem enrijecer o modo como devemos ser ou estar no mundo. É relevante que, por meio do filosofar a vida em sala de aula, possamos, cuidando de si mesmos, provocar no outro um cuidado descentrado de si. Aqui, falo do/a docente também como ponte nesse processo de levar o/a estudante a cuidar de si mesmo, de olhar para si, para seu contexto de vida, para as possibilidades do amor e da dor.

A preocupação egocêntrica com o contexto de vida tem vestígios de uma busca material e ambiciosa, uma vez que, se jovem, a ânsia incessante é pelas coisas que ainda não possui; quando velho será pelo desejo de possuir ainda o que lhe falta. O vislumbre nos leva a uma

falsa ideia daquilo que é essencial ou acidental em nossas preocupações e anseios, daquilo que é bom ou ruim. De todo modo, “[...] é preciso submeter [a própria] vida a uma pedra de toque para separar exatamente o que é bom do que não é bom no que se faz, no que se é, na maneira de viver” (FOUCAULT, 2011, p. 127). No contexto da sala de aula da educação básica, essa preocupação com o cuidado de si pode levar jovens e adolescentes a questionarem o seu modo de viver a vida.

De acordo com Foucault (2010, p. 80), “[...] o cuidado de si é uma obrigação permanente que deve durar a vida toda”. Deve-se destacar que esse autocuidado está ligado, intrinsecamente, ao discurso e ao agir do cuidar com os outros; em outras palavras, o cuidado do outro se reflete no cuidado de si. O ocupar-se consigo mesmo é uma prática de vida que, por conseguinte, em uma leitura platônica<sup>26</sup>, exala para o cuidado do outro.

A formação de uma vida preocupada com a imagem exposta revela um cuidado superficial provocado por práticas que estão alheias às experiências e às discursividades de vida com o outro. O cuidado de si, nesse sentido, não pode ser pautado pelo interesse em riquezas, ou privilégios, nem pela busca do poder sobre o outro; ao contrário, o autocuidado de que estamos falando até pode definir os anseios do agir tecnicista, mas, antes, ele deve compreender uma relevante formação filosófica do ensino médio, conforme o pensamento de Foucault (2010), repousando em um agir cuidadoso acerca do modo como enxergamos e vivemos a vida de acordo com cada discursividade existencial. No fim, o cuidado não é só consigo mesmo, mas com os outros também. Contudo, vê-se, atualmente, uma preocupação das pessoas com outras coisas que não com a própria existência em movimento e lado a lado com outras subjetividades.

O cuidado de si é o zelo com aquilo que faz o ser humano ser quem ele é, dizer o que ele diz e agir como ele age. Essa configuração do modo de viver a vida busca uma relação sensata entre o agir na vida e o dizer a vida da sua maneira sobre as coisas do mundo, pois, se o “dizer” pode ser considerado uma ação no mundo, as discursividades e o agir devem estar em conformidade com modo de viver a vida. Utilizando-se de Sócrates, Foucault (2011, p. 129) coloca que

Quando a vida (*o bíos*) de quem fala está em conformidade, há uma sinfonia entre os discursos de alguém e o que esse alguém é, e é nesse momento que aceito o discurso. Quando a relação entre a maneira de viver e a maneira de dizer é harmoniosa é nesse momento que aceito o discurso [...] porque existe precisamente essa sinfonia, essa

---

<sup>26</sup> O termo “ocupar-se consigo” em Platão tem relação íntima com o outro, ou seja, “ocupar-se consigo porque era preciso ocupar-se com os outros. E, ao salvar os outros, simultaneamente se salvava a si” (FOUCAULT, 2010, p. 173).

harmonia entre o que diz Sócrates, sua maneira de dizer as coisas e sua maneira de viver.

Em outros termos, Sócrates revela um princípio valoroso para as experiências humanas no dia a dia: um cuidado de si como incentivo para o cuidado com o outro, fundamentado na autenticidade harmoniosa não só daquilo que falamos, mas também da maneira como agimos. Na perspectiva de Hadot (2016), Sócrates era aquele que se preocupava em andar pelas ruas, em manter experiências amigáveis com o outro; noutras palavras, Sócrates não era filósofo “porque ensinasse numa cátedra, mas porque papeava com os amigos, fazia brincadeiras com eles [...] é a prática da vida cotidiana de Sócrates que é a sua verdadeira filosofia” (HADOT, 2016, p. 131).

O discurso sem a materialidade da experiência no vivido tem como resultado a infertilidade de ambos. De outro modo, é relevante abrir os olhos para discutir esse ponto de vista na formação básica. Consideramos nos preocupar com a formação de um estudante com vistas no cuidado de si mesmo, mas refletido na relação com o outro. Como diz Pierre Hadot (2016, p. 139), “[...] é preciso primeiro transformar a si mesmo. Mas essa transformação de si consiste precisamente em estar atento ao outro”.

Uma filosofia como um projeto de vida disposto no modo de viver, algo que falaremos no 5º capítulo, pode configurar um ser-estar na dimensão do contexto social, seja dentro dos muros da escola, entre os/as estudantes e suas discursividades nas salas de aula, ou para além deles. É significativo apontar o cuidado de si para uma formação humana com vistas também no cuidado do outro. Como divergentes de uma formação egocêntrica, é bom ficar claro, falamos de uma formação básica amparada no perceber-se, não na vertente individualista de ser-estar no mundo, mas na constituição de uma amorosidade sobre si mesmo, que pode estar vinculada à experiência com o outro diferente.

Podemos estar tropeçando um pouco na palavra empregada, no entanto esse sentido de “salvação” que Foucault (2010) vai trazer adiante tem vestígios de uma concepção de amor e dor do “cuidado de si” e se aproxima de um termo “religioso” da filosofia platônica. Contudo, não é nosso interesse desenvolver uma problematização acerca de uma “salvação” desenvolvida pelo filósofo, seja com vista nos contextos do helenismo, do platonismo ou da cultura; por outro lado objetivamos pensar esses temas pretendendo desenvolver um olhar para si mesmo como um amoroso cuidado de si e, conseqüentemente, como uma dolorosa provocação da indolência de nosso modo de ser-estar no mundo.

Por outro lado, o propósito de “salvação” foucaultiano fala de uma ideia coletiva edificada na noção de “salvação de si e salvação dos outros”, é a ideia de olhar para as discursividades no sentido “sózein” da formação – a propósito, “sózein significa fazer o bem, quer dizer, assegurar o bem-estar, assegurar o bom estado de alguma coisa, de alguém ou de uma coletividade” (FOUCAULT, 2010, p. 165). No dizer do autor, podemos pensar uma formação filosófica fundamentada em um cuidado de si, não no contexto autocentrado de ser, mas na prática coletiva de agir, de se incomodar e de adicionar novos e diferentes discursos. Ora, fazemos parte das humanas como diretrizes reguladoras da educação básica. Necessitamos da experiência humana na formação e da relação humana com o outro, reconhecendo suas discursividades e se fazendo reconhecer também. O pensar em si mesmo não pode ser em detrimento do outro, mas em prol do outro.

O termo “salvação” utilizado por Foucault (2010) tem um sentido que vai para além do salvar-se dos perigos ou das ameaças. Esse salvar-se representa soltar-se das correntes, isto é, na percepção helenística e romana, significa escapar de um domínio de uma escravidão, “escapar a uma coerção pela qual se está ameaçado, e ser restabelecido nos seus direitos, recobrar a liberdade, recobrar a independência” (FOUCAULT, 2010, p. 166).

Esse contexto da “salvação”, configurado pelo autor e com os olhos na possibilidade de uma discursividade na educação básica, pode nos instigar e encorajar outros a libertarem-se da dominação de um sistema segregador e excludente, podendo fazê-los resistir às destituições da saúde, da moradia, da educação, da alimentação, as quais ameaçam o sobreviver no dia a dia. Trataremos dessa “biopolítica” no próximo capítulo. Aqui, falamos de sujeitos, participantes de nossa pesquisa, que carregam modos de viver que urgem por uma “salvação”. Claro, não almejamos um filosofar messiânico, mas um olhar que possa contribuir na transformação da maneira de ser-estar dos sujeitos. É relevante, no horizonte da formação básica, desenvolver um senso de vigilância, de contradição e de resistência ao modo de viver a vida que lhe é/foi imposto.

No entanto, vale ressaltar que o termo empregado aqui não deve ser visto com referência a uma educação divina ou milagrosa. O “salvar-se” não é no contexto de fugir da morte iminente ou escapar da prisão; sua significação tem fundamentos discursivos que podem ser estabelecidos na liberdade de pensamento, na quebra de paradigmas, na descentralização do modo como se pensa, como se diz e como se vive a própria vida. Aqui, referimo-nos a um salvar-se da dominação do sistema, a um contribuir para que outros possam perceber-se e, quem

sabe, buscar se transformar também. Esse transformar-se pode “salvar” modos de viver há tempos “falecidos”.

Como veremos no próximo capítulo, no contexto da sala de aula do ensino médio, encontramos estudantes da periferia do interior do estado cativos aos pensamentos de outros, reféns dos padrões impostos pela sociedade tradicionalista e inertes às perturbações do conservadorismo repressor. A ideia de ‘salvação de si mesmo’, fundamentada na cultura de si, proposta por Foucault (2010), sugere alinhar o contexto do conhecimento filosófico na sala de aula com características de um exercício preocupado com o modo de viver e, sobretudo, com a salvação de si e salvação dos outros, dado que “o termo salvação é absolutamente tradicional. Com efeito, nós o encontramos em Platão e precisamente associado ao problema do cuidado de si e do cuidado dos outros. É preciso salvar-se, salvar-se para salvar os outros” (FOUCAULT, 2010, p. 163).

Ora, quando olhamos para nós mesmos e para nossas histórias e discursividades subjetivas, vislumbramos esse salvar-se para salvar os outros colocado por Foucault (2010). Adentramos a sala de aula e reconhecemos nossas práticas cotidianas de ontem e de hoje, enxergamos os reflexos de um agir aprisionado pelos padrões e pelos sistemas e podemos ter a chance de, junto ao conhecimento filosófico, contribuir para uma possibilidade de suscitar resistências frente a essa padronização do modo de viver.

Diante de tantas discursividades que nos atravessam, que nos envolvem e que requerem nossas atenções, almejar o retorno do cuidado para si mesmo é imprescindível, visto que esse retorno para si remete-se a modos práticos nas experiências com o mundo e com os outros. Não por acaso, o ensino de filosofia pode nos ajudar a desenvolver um pensamento desafiador, descentralizador, especialmente quando buscamos quebrar paradigmas ou quando se tem a pretensão de romper com o silêncio das vozes excluídas. A “salvação” aqui pode ter conotação de formação humana; é capaz de estar fundamentada no exercício diário de perceber-se e na contínua prática de um cuidar de si com vista no cuidado dos outros.

Portanto, o esforço em reunir toda a reflexão em um diálogo, prioritariamente, constante no pensamento foucaultiano, implica relevantemente em buscar entender e apontar para um caminho possível e subversivo para a filosofia e seu ensino. Em nosso entender, ensejamos, por aqui, uma perspectiva de enredar a filosofia com a tarefa precípua de contribuir com os indivíduos na construção de uma possível e dinâmica subjetividade, que encontra o outro quando busca entender a si e encontra a si quando percebe o outro. Trata-se de uma relação em contínua reciprocidade.

#### 4 VIVER NÃO É PRECISO: CHAVES E GANCHOS DA CAMINHADA

Nossa percepção aqui é defender uma pesquisa com definições e contextos éticos que buscam, em primeiro lugar, respeitar o outro em sua subjetividade e em sua diversidade (LIMA; LIMA; RAMALHO, 2018, p. 52).

Pensamos neste capítulo justamente após termos desenvolvido conceitos e problematizações acerca de nosso objeto de estudo e antes de nossas discussões acerca dos dizeres colocados pelos/as estudantes no campo de pesquisa. Ora, repetindo o dizer do poeta “navegar é preciso, viver não é preciso”, pois aqui, ponderamos que “viver não é preciso”, não sob regimes, padrões ou paradigmas de apoio que necessitem de chaves e de ganchos para viver a vida. Claro, se tratando da pesquisa no qual o objeto é um outro “eu” não idêntico, os instrumentos, orientações e regulações não podem defini-los.

A trilha metodológica, segundo Tenório (1989, p. 37), decorre de um pensar sobre a característica do método. Para o autor: “la acepción común de la palabra ‘método’ significa el camino através del cual se alcanza un objetivo”<sup>27</sup>. A partir desse critério, consideramos o método da pesquisa como uma trilha que aponta o caminho a seguir; como uma viagem a percorrer ou em um olhar para o horizonte na consecução de um objetivo formulado. Essa conjuntura, isto é, a estrada que fundamenta a viagem metodológica, compreende também uma norma científica a transitar. O Método referido aqui na pesquisa científica sustenta esse caminhar através do qual podemos alcançar um propósito. Essa sustentação destaca possibilidades de “verdades” a partir de procedimentos técnicos.

Segundo Larrosa (2017), nossa viagem metodológica percorre os vestígios de outras trilhas metodológicas, porque

A viagem desenvolve-se sobre os rastros de outra viagem, o olhar desenvolve-se sobre os rastros de outros olhares, a leitura desenvolve-se sobre os rastros de outras leituras; e nesse desenvolver-se da viagem, do olhar e da leitura, constitui-se, para além da evocação, a recordação, isto é, a própria história daquele que narra (LARROSA, 2017, p. 79).

Claro, não podemos deixar de destacar que, tratando-se da pesquisa científica, a “verdade” é uma postulação e, tratando-se de um método, de um caminho que precisa levar em

---

<sup>27</sup> “[...] A aceção comum da palavra “método” significa o caminho através do qual se alcança um objetivo” (Tradução nossa).

consideração a subjetividade em seu percurso, deve-se ter consciência que, em algum momento, durante a viagem, podemos estar errados em determinado olhar ou em determinada leitura, pois não podemos esquecer que nosso percurso metodológico é também “a busca de uma maneira de ler que é, ao mesmo tempo, uma maneira de olhar” (LARROSA, 2017, p. 81) e esse olhar para o outro não pode oscilar; ao contrário, devemos ver o outro como ele é, e não o enquadrar naquilo que queremos que ele pertença.

Não podemos nos esquecer também que vários fatos podem ser interpretados, compreendidos e explicados por diferentes hipóteses e teorias (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998). Quando tomados isoladamente, os fatos nada representam; apenas na atenção indagadora e na interpretação arguta é que conferimos sentidos a eles, o que os faz componentes que propiciam a construção de argumentos.

Uma pesquisa para ser considerada científica precisa passar pelo crivo dos processos de técnicas de investigação, de problematização, de questionamentos coerentes relacionados ao objeto pesquisado. Isso também tem a ver com a veracidade daquilo que se fala sobre um objeto. Para Tenório (1989, p. 38), “en realidad la palabra método equivale a procedimiento. Cuáles son los ‘procedimientos’ que realizamos para encontrar la verdad en la práctica de la investigación científica?”<sup>28</sup> Assim sendo, tratamos de um método científico traduzido na trilha metodológica, procurando possibilidades de realçar uma coesão entre a teoria e a prática do estudo. Complementando, o método visa materializar o cerne da pesquisa, possibilitando o desenvolver de novos conhecimentos, de novas perguntas, de novas trilhas. Além disso, o método e a sua investigação implicam na problematização de um contexto sempre novo que será exposto e que, possivelmente, será remontado em futuras pesquisas.

Coerente com essas preocupações, abordamos, nesta pesquisa, uma experiência como prática que compreende a aproximação do objeto, e, por outro lado, versamos de teoria, para um entendimento frente ao contexto daquilo que é pesquisado. Entretanto, embora procuremos tratar do tema sem fazer eco à dicotomia entre teoria e prática, a trilha metodológica é composta por convergências e divergências, que configuram primórdios relevantes para uma exigência científica.

Com efeito, no estudo acadêmico, o exercício da investigação compreende a percepção ampla do trabalho desenvolvido e dos apontamentos de informações para uma referida

---

<sup>28</sup> “[...] Na realidade a palavra método equivale a procedimiento. Quais são os ‘procedimientos’ que realizamos para encontrar a verdade na prática da pesquisa científica?” (Tradução nossa).

pesquisa. De início, levamos em conta a possibilidade das problematizações, das questões norteadoras, das possíveis hipóteses, dos objetivos específicos e gerais, além do manejo das principais obras que devem ser utilizadas na pesquisa. Acompanha-nos, todavia, a consciência de que somos atravessados por uma cultura acadêmica que desponta aqui e ali e que pode guardar alguma contradição sobre aquilo que temos em mente. Procuramos, não obstante, certificarmos da coerência possível sempre que tal contradição veio à baila.

De certa maneira, construir um texto de tese, para além de páginas e de títulos, é preparar uma materialidade de investigação que pode ser propícia para nossa atualidade e para pesquisas posteriores. Nesse caso, a vivacidade dos moldes acadêmicos pode ajudar na nossa percepção acerca de nossas próprias escolhas dentro da pesquisa. Assim, o caminho metodológico pode resultar no amadurecimento de um resultado, capaz de ser fundamentado e apresentado à comunidade científica e à sociedade geral. Nesse viés, é relevante que este trabalho seja disponibilizado como fonte de consulta, posto em avaliação científica, publicado, além de, necessariamente, ser um aporte para outros estudos.

A pesquisa acadêmica não se furta, em alguma medida, das vivências experimentadas por aqueles que realizam a investigação. Dessa forma, uma tese é mais que a seleção de textos que revelam os estudos empreendidos para a sua formatação. A tese é, na prática, uma trajetória vivenciada em uma vida, consignada nos espaços/tempos em que se realiza o doutoramento. Com isso, permitimo-nos sugerir que o que aqui se apresenta é tão somente um componente de um percurso maior.

#### **4.1 A configuração da pesquisa**

Como configuração de nosso trabalho, avaliamos o método como trilha que precede o pesquisador em seu estudo e que vê o pesquisado como contexto histórico que antecede a pesquisa. Na estrutura do conhecimento científico, o objeto já está dado, mas aquele que é pesquisado, por ser sujeito repleto de subjetividade, deve antepor a ideia de objeto e da pesquisa imposta pelo pesquisador. Isso significa que o sujeito pesquisado tem uma identidade, faz parte de um contexto social, é um ser histórico. Minayo (2012) advoga que, no íntimo das pesquisas que tratam das Ciências Humanas e Sociais, faz parte da configuração do objeto a sua historicidade, a qual deve ser considerada e respeitada, do início até o fim de um estudo.

Neste ponto, é interessante que a construção da pesquisa ocorra, primeiramente, no processo de percepção e de leitura dos contextos que envolvem o pesquisado, isto é, naquilo

que o torna individualmente único e coletivamente um ser social dotado de autenticidade. O objeto, que é o sujeito pesquisado, traz marcas da experiência coletiva que é configurada por suas inúmeras experiências individuais.

Nesse sentido, é preciso entender que “o pesquisador é antes de tudo um leitor” (VALDEMARIN, 2010, p. 49), um leitor que se esforça na interpretação e na compreensão daquilo que o objeto/sujeito quer dizer, um leitor que se preocupa com o modo como começará a trilhar esse caminho. Nesse sentido, o processo de investigação atenta-se, inicialmente, ao método que será utilizado, da mesma forma que o pesquisador atenta-se, prioritariamente, às particularidades do sujeito pesquisado.

O que devemos perceber, como base constituinte de uma pesquisa, é a capacidade de integração, de autonomia e de assimilação dos conhecimentos que serão abordados. Para Gamboa (2013, p. 133) “a pesquisa tem de captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear a sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento do real”. Essa fala significa que, para o desenvolvimento de uma pesquisa, é relevante perceber cada ponto, dissociando um contexto do outro, um sujeito do outro e um estudo de outro.

Nesse aspecto, por outro lado, é solene saber quem fala, de quem falamos, como falamos, por que falamos e qual é o nosso lugar de fala diante de quem diz algo, pois “[...] entender o que será pesquisado, como será pesquisado, para quê e por que será pesquisado é justificar sua pesquisa e o contexto que envolve o pesquisado e os anseios do pesquisador” (LIMA; LIMA; RAMALHO, 2018, p. 53). Assim, considerando as investigações e observações a serem realizadas sobre o objeto, buscamos examinar, de forma crítica e reflexiva, as reações e respostas dos sujeitos observados, com objetivo de desenvolver análises que possam nortear e organizar todo um estudo desenvolvido por meio dos dados/processos coletados pelo pesquisador. Concordamos com Delory-Momberger (2014, p. 302) quando afirma que os dados “constituem eles próprios um texto a ser interpretado, no sentido de que, entrando diferencialmente no contexto do fenômeno social e do período considerados, formam nele uma figura singular”.

No horizonte do fenômeno acima, parece-nos fundamental assinalar que aquele que empreendeu a investigação que busca alimentar nossa pesquisa, ora aqui ofertada ao público, a fez do lugar pertinente de um docente de filosofia da rede pública, ele mesmo, egresso das bancadas da escola pública. Esse é um lugar privilegiado de visada, uma vez que o insere em uma perspectiva de que a pesquisa tem uma dimensão social e de que a educação é um direito

de todo e qualquer cidadão, especialmente tratando-se dos sujeitos oriundos da classe trabalhadora. Em nosso pensar modesto, refere-se a elementos que configuram essa “figura singular” de nosso falar.

Assim, as escolhas determinadas aqui estão atravessadas por uma identidade social que vem sendo tecida por discursos, experiências, ideias e concepções de que a educação ocupa um lugar privilegiado na luta pela transformação de estruturas excludentes que silenciam o empobrecido e subvaloriza a escola.

#### 4.1.1 Uma escola sendo nas ALAGOAS: a escola como *locus* da pesquisa

Com o objetivo de contribuir com nossa pesquisa acerca do ensino de filosofia, buscamos alinhar o estudo durante o doutoramento com a nossa prática docente em sala de aula. Além de sermos os pesquisadores principais desta tese, exercemos também o ofício de docente de filosofia da Secretaria de Educação do Estado de Alagoas - SEDUC/AL.

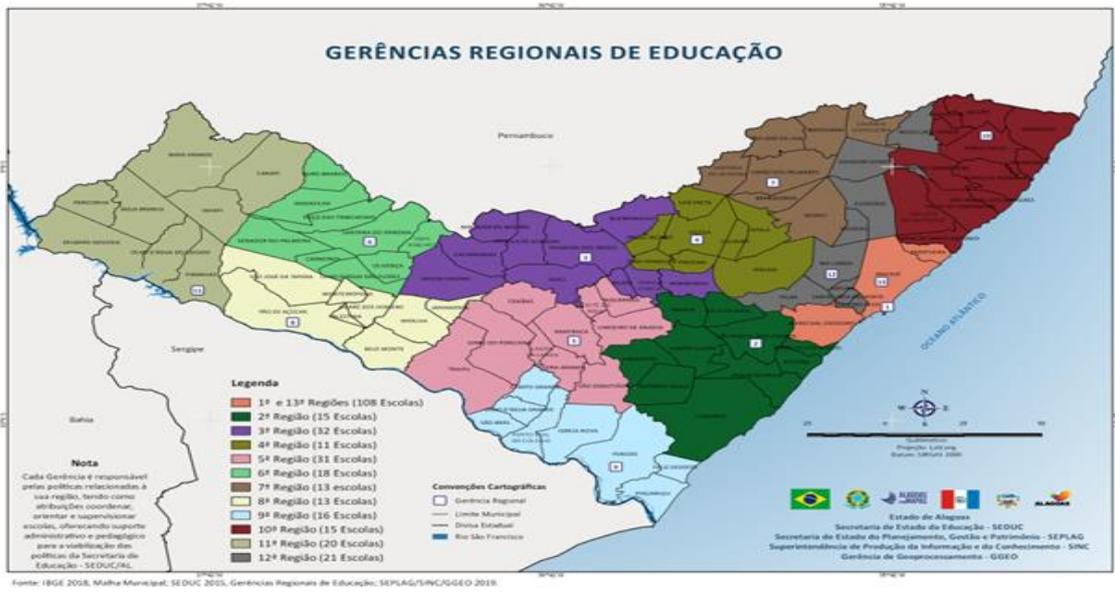
Os dados/processos aqui apresentados têm como fonte a pesquisa de campo<sup>29</sup>, tendo em vista nosso interesse em buscar sinergias para o estudo diretamente no chão da escola. Para esse fim, utilizamos a escola – que é referida aqui pelo termo “Escola X” – onde o docente/pesquisador está lotado

A nossa pesquisa foi desenvolvida no interior do estado de Alagoas, na cidade de Teotônio Vilela. Nossa escola faz parte da segunda Gerência Regional de Ensino – 2ª GERE, com o polo administrativo localizado na cidade de São Miguel dos Campos/AL. Cada gerência tem, como responsabilidade, organizar e coordenar os trabalhos administrativos e pedagógicos junto às diretrizes preconizadas pela Secretaria de Educação do Estado de Alagoas – SEDUC/AL. Para ilustrar o nosso campo de estudo, apresentamos, na Figura 2 abaixo, as regionais de educação do Estado de Alagoas e nossa região de atuação docente destacada na cor verde-escuro.

#### **Figura 2** – Mapa das Gerências Regionais de Educação do Estado de Alagoas.

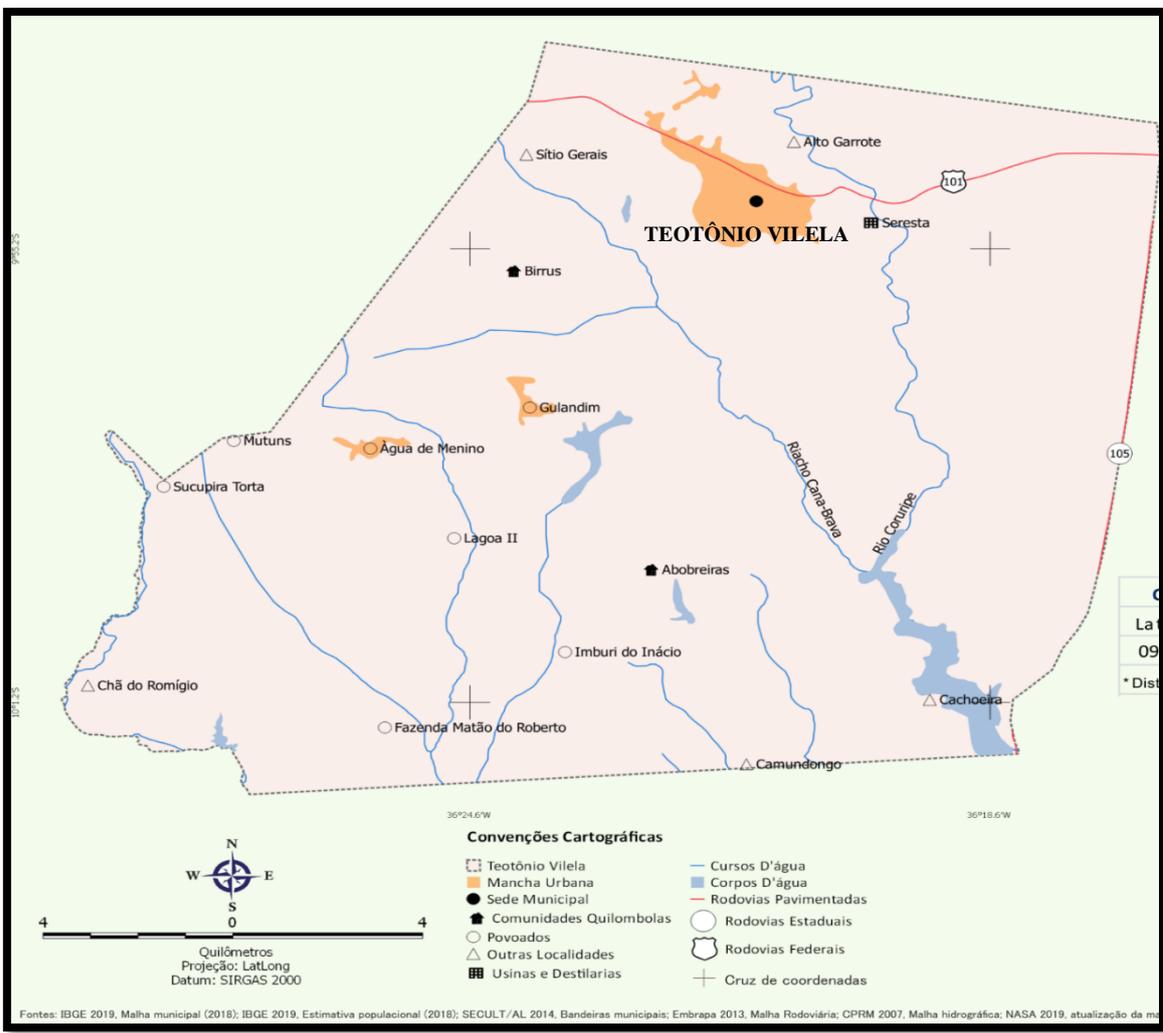
---

<sup>29</sup> O referido projeto de estudo tem como título: A filosofia como filosofia de vida: sua importância na interpretação crítica do viver. A pesquisa foi aprovada no comitê de ética com o número de Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – CAAE: 53000821.0.0000.5013. Número do Parecer: 5.172.969. Aprovado em 16 de dezembro de 2021.



Fonte: <https://dados.al.gov.br/>

**Figura 3 – Mapa da cidade de Teotônio Vilela/AL**



Fonte: <https://interneturbana.com.br/>

Na figura 3 acima, destacamos o mapa referente ao território de Teotônio Vilela/AL, que traz materialidades que justificam nosso *locus* em questão. A cidade de Teotônio Vilela localiza-se na Mesorregião do Leste Alagoano, a 101 km de distância da capital do estado, Maceió. Teotônio Vilela, município que compõe a segunda regional de educação, dispõe, conforme o censo disponibilizado pelo IBGE (2020), de uma população de 41.152 pessoas e tem um – baixo – salário médio mensal de até 1,8 salários-mínimos por trabalhador formal, que conta com o agronegócio e a indústria de cana de açúcar como fontes principais da economia da cidade, junto ao funcionalismo público. Uma das principais indústrias de cana de açúcar da cidade é a histórica Usina Seresta, hoje conhecida como a Impacto Bioenergia de Alagoas – IBEA, que fica localizada apenas a 3,5 km de distância do centro da cidade de Teotônio Vilela/AL.

Como materialidade presente na área urbana da cidade, a Escola X é uma instituição pública estadual, que atua com as séries finais da educação básica nos horários matutinos e vespertinos e com a modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos – no horário noturno. A educação no município de Teotônio Vilela, tratando-se das séries finais do ensino básico da rede pública de educação, tem nota 3,9 segundo as referências do IBGE (2020). Essa nota atinge a meta nacional para as escolas públicas do ensino médio.

Como vimos na figura 2, fazem parte da escola e de nosso objeto de pesquisa os estudantes da sua localidade e das regiões próximas: das áreas urbanas vêm estudantes das regiões do Gulandim e Água de Menino; das comunidades quilombolas vêm estudantes de Abobreiras e Birrus. Há ainda alunos que residem nos povoados de Fazenda Matão do Roberto, Imburi do Inácio, Mutuns e de outras localidades, como Alto Garrote, Chã do Romigio, Cachoeira e Sítio Gerais. Vale revelar que esses discentes vivem em localidades de difícil acesso e de infraestrutura deficitária nos setores de distribuição de energia, saúde, transporte, saneamento básico e telecomunicações, por exemplo.

Um dado curioso para ilustrar a nossa fala é que, neste ano de 2022, do início do ano letivo, em fevereiro, até 23 de setembro, houveram 25 modos diferentes de os estudantes não conseguirem chegar à escola em decorrência de problemas relacionados ao transporte, como quebra do veículos, chuvas, interdições da estrada de barro ou atolamento, além do, não podemos deixar de destacar, desabamento de pontes que ligam os povoados à cidade de Teotônio Vilela/AL devido às chuvas de inverno deste ano, o que resultou na impossibilidade de os estudantes das localidades do Matão, Imburi, Lagoa e Água de Menino irem não só à escola, mas a qualquer outro lugar.

Ao trazer tais situações para este texto, buscamos ressaltar uma discursividade dotada de características e particularidades que não podem ser desprezadas. O *locus* de nossa pesquisa é carregado de situações e materialidades que, às vezes, é incomum aos nossos olhos e aos olhos dos colegas da própria escola. Portanto, reconhecer esses estudantes e suas destituições é perceber uma diversificada heterogeneidade no viver da vida.

#### 4.1.2 Objeto da pesquisa

O objeto de pesquisa representa o campo sobre o qual debruçamos nosso olhar. No horizonte do estudo sobre o objeto, busca-se desenvolver renovadas perguntas e respostas, com a possibilidade de fortalecer e de assimilar conhecimentos. Esse falar com vista no objeto inclina-se na interpretação das inúmeras e diversificadas experiências de vida, as quais compõem o mundo das vivências e dos fenômenos que fazem parte do objeto de discussão. No nosso caso, debruçamos nosso olhar sobre o ensino de filosofia na Educação Básica da escola pública. Vale ressaltar que os recortes oferecidos até então esclarecem que focamos em uma escola pública alagoana presente na cidade de Teotônio Vilela. Nesta, debruçamo-nos sobre o fenômeno definido como objeto da pesquisa: o ensino de filosofia.

Tal perspectiva é construída, montada e remontada. Aqui, nosso objeto decorre das interpretações do território escolar, em específico no âmbito do ensino da filosofia no ensino médio. Tem a ver com o processo que se desdobra nas salas de aulas, onde acontecem as reflexões filosóficas entre estudantes do ensino básico. Mas calma! A filosofia na educação básica é muito ampla. Como vimos e detalhamos anteriormente, não nos reportamos a um ensino de filosofia genérico ou, melhor dizendo, a qualquer ensino de filosofia. Falamos aqui sobre o ensino que se dá no chão daquela escola. Portanto, aproximamo-nos do objeto de pesquisa mediante problematizações que desvelam contradições e resistências cotidianas. Seu entorno geográfico está sujeito ao senso comum e aos paradigmas enrijecidos. Tratamos aqui de um objeto de pesquisa que reflete o modo de viver a vida dos estudantes da disciplina de filosofia do ensino médio do leste alagoano.

Como tal, esse objeto carrega marcas históricas de um passado vivenciado e tem no presente representações que fazem parte e modelam seu modo biográfico de viver, oferecendo uma cartografia múltipla e apresentando requerimentos que necessitam de cuidados para que as ilações não falseiem a realidade. Entre os fenômenos que caracterizam seu contexto de vida, identificamos expressões de colonização verificadas por inúmeras outras vivências ao seu

entorno, condições que afetam costumes e discursos, alinhados a um conservador modo de viver passado de geração em geração e que, conseqüentemente, moldam a maneira de ser e de estar no mundo das pessoas. Tal colonização da vida, expressa em diferentes marcadores culturais, apresenta possibilidades de demandas, indicando um ensino de filosofia atento à perspectiva descolonizadora.

Nesse aspecto, como visto anteriormente, fazem parte desse objeto um dinamismo geográfico, que corresponde às dificuldades e destituições pertencentes a uma escola situada no interior do Estado, onde o modo de viver é sofrido, onde as desigualdades são gritantes por serem marcadas por uma carência radical. A falta de água, de transporte, de infraestrutura, de políticas públicas são algumas das especificidades e características provenientes do modo de existir do sujeito naquele tempo/espaço do leste alagoano.

Tratamos de um objeto que tem, no seu jeito de ser, uma narrativa que insiste em transbordar ressignificações e modos de sobrevivência, mas também reflete no protagonismo dos sujeitos frente à falta de escolhas e mediante as conseqüências, uma sempre subversiva conduta de viver na sociedade atual. Nós não podemos dissociar o objeto de sua subjetividade, de sua história, de suas lutas e de suas vivências. Segundo Minayo (2012, p. 13), “existe uma identidade entre sujeito e objeto”.

É óbvio destacar que, no contexto das pesquisas nas Ciências Humanas e Sociais, no qual as subjetividades estão inseridas, os objetos de estudos são seres humanos, grupos sociais que possuem narrativas biográficas e históricas, “não podendo ser tratados como coisas ou dados distantes e objetivos, da forma como pretende o positivismo” (GAMBOA, 2013, p. 90). Tal como no observar de Gamboa (2013), o objeto é antes um ser humano, um sujeito com identidade social e biografia histórica.

Por isso, vale ressaltar que nosso objeto/sujeito de estudo é dinâmico, está em constante mutação, tem uma subjetividade que deve ser levada em consideração. Por fim, devemos considerar uma pesquisa sugestivamente qualitativa. Noutras palavras, esse objeto/sujeito tem, na realidade social, não uma objetividade fria e especulativa, mas “a cena e o seio do dinamismo da vida individual e coletiva com toda riqueza de significados dela transbordante” (MINAYO, 2012, p. 14).

Um estranhamento pode ser promovido quando informamos ter os sujeitos como objetos. A indagação que pode se seguir a tal notícia é se relegamos o foco no ensino a um plano secundário? A resposta a ser oferecida seguramente será, obviamente, que não.

Entretanto, quando falamos em ensino, necessariamente, falamos em relação, em pessoas, em protagonismos. Por isso, registramos perceber o ensino como uma mediação entre pessoas, uma estratégia, um processo para o assenhramento cognitivo de códigos que possam dizer o mundo e dizer de si (FREIRE, 2005).

Nossa pesquisa em torno do ensino da filosofia no contexto da educação básica tem, como característica epistemológica<sup>30</sup>, compreender o objeto/sujeito na experiência dos estudantes em contato com o conhecimento filosófico a partir das aulas de filosofia<sup>31</sup> no ensino médio. Tenório (1989, p. 39) opina que “[...] todo objeto es aprenhedido por un método y todo método actúa sobre un objeto”<sup>32</sup>. Concordamos com o autor na percepção de que não tem sentido desenvolver um método sem a percepção e a contextualização de um objeto/sujeito ou pensar em um objeto/sujeito sem a consideração de um método correspondente. Isso pode resultar no embrutecimento objetivista da pesquisa por um ângulo e na falta de compreensão das subjetividades, que devem ser reconhecidas e respeitadas, por outro.

Portanto, cabe alertar, a todo momento, que a pesquisa foca, continuamente, em aspectos do objeto/sujeito pesquisado em meio aos fenômenos. Esse entendimento pode refletir razões, princípios, questões e necessidades de seu contexto de vida, possibilitando as interpretações mais próximas da realidade do objeto pesquisado (ensino), que também é interpretado em nossa pesquisa como sujeito e que é compreendido como estudantes (pessoas) de ensino médio participantes do estudo (objeto/sujeito/estudante).

#### 4.1.3 A justificativa da pesquisa

Primeiramente, reafirmamos que desenvolvemos um trabalho de investigação por meio de uma pesquisa qualitativa, que “tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11). Aqui, deixamos evidente um ambiente escolar natural que começa na sala de aula e vai para além dela.

---

<sup>30</sup>Para Santos Filho e Gamboa (2013, p. 67): “A análise epistemológica situa-se como análise conceitual de segunda ordem que questiona os fundamentos das ciências, os processos de produção do conhecimento e os parâmetros de confiabilidade e veracidade da pesquisa científica [...] Os estudos epistemológicos buscam na Filosofia seus princípios e na Ciência seu objeto e têm como função não só abordar os problemas gerais das relações entre Filosofia e a Ciência, senão também servem como ponto de encontro entre elas. Esse encontro só é possível na prática concreta. Portanto, quando falamos de epistemologia da pesquisa educacional, fazê-lo com base nas práticas concretas de pesquisa na área da Educação”.

<sup>31</sup>“Hoje, a reflexão filosófica, por intermédio da epistemologia, vem dando importante contribuição ao estudo sobre os métodos científicos e, sem dúvida, essa contribuição é ainda mais necessária na atual fase de aprimoramento da pesquisa educacional em face dos riscos de tecnicismos” (SANTOS FILHO; GAMBOA, 2013, p. 64).

<sup>32</sup> “[...] todo objeto é capturado por um método e todo método atua sobre um objeto” (Tradução nossa).

Alhures, aludimos à nossa condição de estudante que vivenciou, na escola pública, todo o seu processo de escolarização e a atuação profissional que desenvolvemos na escola pública em Alagoas, na cidade de Teotônio Vilela. É, para nós, motivo de júbilo poder atuar no ensino público e oferecer à juventude do Estado um pouco daquilo que recebemos. Porém, para além do prazer e dos afetos que afetam tal realidade, imprimimos na docência o compromisso cidadão com a luta pela escola pública de excelência e qualidade social.

Assim, consignamos esse texto de doutoramento como coerente, na medida do possível, com a nossa trajetória de vida e o apelo que recebemos para militância pela vida justa e digna de nosso povo. Cabe, de tal forma, destacar que o pesquisador, também docente da disciplina na escola e do campo de pesquisa, comunga das vivências dos estudantes e, inevitavelmente, tem, nas suas práticas, na sua discursividade e no seu modo de viver, traços de um ambiente que também já foi natural para ele. Neste ponto, queremos mencionar os modos de viver a vida dos estudantes que estão em volta da disciplina de filosofia na referida escola pública e, em especial, realçar as experiências do seu dia a dia, algo que buscaremos retratar com mais fidedignidade no próximo capítulo.

O fenômeno acerca da filosofia no ensino médio está imerso nas práticas biográficas dos sujeitos de escola pública. Nosso fato fenomenológico repousa no modo de viver dos estudantes no mundo e suas relações sociais. Noutras palavras, abordaremos aqui os sujeitos envolvidos na pesquisa, compartilhando suas experiências singulares, sob o prisma dos conceitos problematizados em sala de aula, buscando sempre que possível, ressignificar o modo acerca de seu agir no mundo.

Nesse aspecto, justificamos uma visão holística, pelo princípio “[...] de que a compreensão do significado de um comportamento ou evento só é possível em função da compreensão das inter-relações que emergem de um dado contexto” (ALVES-MAZZOTTI, 1998, p. 131). Esse modelo de pesquisa permite-nos perceber o cenário das vivências de um sujeito social multifacetado, dinâmico e em constante mutação. Além disso, destacamos as interpretações e compreensões hermenêuticas realçadas no método diacrônico das experiências subjetivas.

Vale destacar ainda que, na conjuntura de uma pesquisa qualitativa, nossa preocupação é “com a compreensão (*verstehen*) ou interpretação do fenômeno social, com base nas perspectivas dos atores por meio da participação em suas vidas” (SANTOS FILHO; GAMBOA, 2013, p. 41). Nossa problematização baseia-se na justificativa de uma filosofia inserida na

formação crítica dos sujeitos à sua volta e de como a busca pelo conhecimento pode contribuir para uma ressignificação do seu modo de ver e viver no mundo.

O argumento básico é que o processo de conscientização de si mesmo sugere um olhar para o próprio modo de ser. Nesse critério, ao percebemos a ideia subjacente dos contextos de dominação, estamos envolvidos em um pertinente processo de emancipação. O que pode justificar uma filosofia emancipatória é sua *práxis* provocativa sobre a realidade posta. Nesse caso, os sujeitos compreendidos no contexto cotidiano da prática filosófica no ensino médio podem ser considerados como aqueles/as que são constantemente provocados/as pelo meio em que vivem, suscitando pertinentes problematizações a respeito de sua realidade. Na perspectiva de Adorno (1995, p. 143), “[...] de um certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade”. A valer, nossa justificativa sustenta-se em um processo que busca provocar um pensar de maneira autônoma e configurar um modo de viver no mundo de forma racional e lúcida.

Aqui repousa um pensar subversivo à luz de um dizer foucaultiano. Michel Foucault (2011) reflete sobre um discurso e uma postura em que suas características são o “dizer sobre as coisas”; o provocar de Foucault (2011) instiga-nos a aprender a dizer sobre as coisas. Ora, que tudo seja sempre dito e que esse dizer possa ser materializado como uma ação no mundo. (DELEUZE, 2019).

Pensamos ser útil salientar uma pesquisa sustentada na ideia de filosofia como prática para a vida dos sujeitos à sua volta. Um dizer filosófico que saí ao encontro do outro, e não o contrário, pois, lembrando o diálogo de Laques posto por Foucault (2011, p. 111), “[...] é preciso cuidar dos jovens, ensinar os jovens a cuidar de si mesmo [...] Aqui, o objeto designa a vida (*bios*), isto é, a maneira de viver”. A indispensabilidade de uma filosofia preocupada com a formação é refletida na necessidade de um dizer concretizado no princípio do cuidado.

Nossa pesquisa percorre uma ordem prática no intento de oferecer uma contribuição à questão social. A relevância de nosso estudo repousa na perspectiva de contradizer e romper com os paradigmas. Quebrar paradigmas é fazer prevalecer a oportunidade de conhecimento de si mesmo, compreensão daquilo que nos define e nos caracteriza. Essa quebra tem a ver com a contemplação da própria essência, sem resíduos ou fragmentos. A justificativa do estudo segue o viés de uma construção e de uma possível reconstrução de um modo de viver que possa contribuir com a modificação da realidade à nossa volta, seja na prática do contexto social ou nos discursos sobre o mundo.

Assim, por fim, sustentamos que o conhecimento científico adotado em nosso estudo será justificado pelas Ciências Humanas, tendo em vista a manifestação das subjetividades e das humanidades presentes em nosso objeto/sujeito e em nosso modo de proceder na pesquisa. Esses motivos são condizentes, ainda, com o aporte da filosofia no ensino médio e sua prática na esfera da educação pública, base mentora de nossa investigação.

#### 4.2 O percurso metodológico e o espaço de investigação

A base metodológica da nossa pesquisa é mediada pela compreensão hermenêutica presente na experiência do objeto/estudante *versus* filosofia/conhecimento *versus* mundo/vida. Em outras palavras, destaca-se uma relação de interpretação do viver a vida, a qual envolve o estudante e a filosofia, e o quanto essa relação configura e condiciona o seu modo hermenêutico de estar e viver no mundo. É válido lembrar que já desenvolvemos e argumentamos sobre a hermenêutica no capítulo anterior.

No prisma da fenomenologia, a subjetividade deve ser privilegiada. Esse aspecto da subjetividade é compreendido “[...] como o que ocorre nas mentes das pessoas – isto é, disposições, sentimentos e percepções que as pessoas têm sobre suas vidas” (GAMBOA, 2013, p. 140), ou, no expressar de Santos filho e Gamboa (2013, p. 33), “[...] a abordagem fenomenológica, como a hermenêutica, é holística e tenta por meio da empatia (*Einfühlung*) entender os motivos subjacentes às reações humanas”.

A propósito, ao perceber o fenômeno exposto no objeto/estudante sob o ponto de vista hermenêutico – interpretativo/compreensivo – ressaltamos aspectos epistemológicos e identitários dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Nesse viés, utilizamos um questionário<sup>33</sup> para levantar relatos dos sujeitos envolvidos no estudo e para utilização posterior das análises dos fenômenos presentes nas respostas.

Para Santos Filho e Gamboa (2013, p. 88-89), os enfoques da pesquisa qualitativa sob o horizonte da fenomenologia permitem, em contraposição ao quantitativo, que:

[...] a descrição densa de um fato, a recuperação do sentido, com base nas manifestações do fenômeno e na recuperação dos contextos de interpretação [...] limitam a importância dos dados quantitativos, pelo seu ‘reducionismo matemático’, embora os aceitem apenas como indicadores que precisam ser interpretados à luz dos elementos qualitativos e intersubjetivos.

---

<sup>33</sup> A aplicação dos questionários teve-se à autorização do Comitê de Ética na Pesquisa da UFAL – CAAE: 53000821.0.0000.5013. Número do Parecer: 5.172.969. Aprovado em 16 de dezembro de 2021.

Não podemos, contudo, apenas considerar as competências técnicas da investigação qualitativa ou quantitativa, devemos contemplar também “[...] outros aspectos relacionados ao método e os pressupostos teóricos e epistemológicos nos quais se fundamentam os processos da investigação” (GAMBOA, 2014, p. 87).

Conforme sustentado anteriormente, esta pesquisa dá ênfase a uma comunidade geograficamente concentrada (escola pública) e está fundamentada nas experiências de vida dos sujeitos (estudantes residentes da cidade de Teotônio Vilela/AL) e no seu contato com a disciplina de filosofia durante ensino médio de uma educação pública no interior de Alagoas.

Nosso propósito aqui é investigar como o conhecimento filosófico na sala de aula, enquanto projeto de vida, pode contribuir com o modo de pensar, de dizer e de viver a vida desses estudantes durante o percurso do ensino médio e para além dele. O objetivo de tal questionamento é provocá-los diante dos descasos, das destituições e das privações que possam estar presentes em seu cotidiano e que, frequentemente, corroboram uma vida conformada, despreocupada e ociosa. Nesse caso, “[...] em vez da linguagem científica, o pesquisador qualitativo defende uma linguagem real, não neutra e semelhante à do dia a dia” (SANTOS FILHO; GAMBOA, 2013, p. 39). De maneira franca, sugerimos adentrar o chão da escola e perceber os sujeitos envolvidos e os seus contextos de vida para, conseqüentemente, podermos provocá-los, confrontá-los e, quem sabe, contribuir com a ressignificação de seus modos de ser-estar no mundo.

Mesmo mantendo uma relação íntima com o sujeito da pesquisa, é primordial reconhecer e respeitar o seu contexto moral e histórico, sem coação, sem manipulação e sem constrangimento. Noutras palavras: “[...] o estudo do ser humano é o estudo de atores morais, ou seja, de pessoas que agem na base de seus próprios valores e disposições – daí ser impossível adotar uma postura distante no processo de compreensão da ação humana” (SANTOS FILHO; GAMBOA, 2013, p. 40).

Quer dizer, este estudo abarca, desde as implicações do docente (professor/pesquisador) até as respostas antropológicas dos/as estudantes (objeto pesquisado). Eles/as têm como fundamento para suas respostas as provocações do conhecimento filosófico em sala de aula e sua correlação implicada no modo de viver a vida. Essas respostas antropológicas levam em consideração a história de vida do sujeito pesquisado, sua personalidade, gênero, orientação teórica e prática, além de suas convicções políticas, religiosas e ideológicas. Para Gamboa

(2013, p. 117), “o sujeito do conhecimento é um sujeito histórico que se encontra inserido em um processo igualmente histórico que o influencia”.

Pensamos que a socialização dos achados da investigação não pode ser enrijecida, inalterável ou irretocável, mas, por outro lado, os resultados dos dados/processos recolhidos devem fazer parte de uma observação evolutiva, descentrada e respeitosa quanto ao sujeito pesquisado. Como tratamos anteriormente, falando da subjetividade, que compõe diversidade e heterogeneidade, não podemos fazer uma pesquisa com seres humanos estando presos a concepções autoritárias, pré-definidas ou exercendo o papel de juízes da verdade como se o que falamos fosse o único meio válido de obter conhecimento. É relevante romper com a objetividade das pesquisas quanto aos sujeitos/objetos subjetivos, pois, embora possamos concluir uma pesquisa com vista nos fatos apresentados pelos resultados, pensamos que “torna-se bastante problemático afirmar de forma conclusiva que ela é verdadeira. A qualquer momento podemos descobrir novos fatos que entrem em conflitos com a hipótese” (GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 5).

Carece, desde já, reafirmarmos que procuramos sempre manter o perfil desta pesquisa distante de uma visão puramente positivista. Consideramos estar tratando de sujeitos históricos que se inclinam e se retraem diante das provocações acerca dos modos como vivem seus cotidianos. Convivemos com essa postura em sala de aula. Não perceber o objeto como sujeito dotado de particularidades pode corroborar com um bloqueio do estudante. De outro modo, nosso objetivo com a participação efetiva na pesquisa é manter um caráter filosófico-social, a propósito, assumimos aqui uma condição de contribuição com o “[...] processo histórico visando a emancipação do homem através de uma ordem social mais justa” (GAMBOA, 2013, p. 117).

É necessário esclarecermos que, com os impactos da pandemia causada pelo novo coronavírus – Covid-19 –, em 2020 e 2021, o percurso metodológico sofreu alterações e ajustes, tendo em vista que, inicialmente, o principal instrumento metodológico de nossa pesquisa para a organização do trabalho em campo e para coleta dos dados seria a utilização de cadernos etnográficos, contudo, em meio à pandemia e, conseqüentemente, com a indisponibilidade da escola no âmbito presencial, só conseguimos realizar a pesquisa com a volta das aulas presenciais, pois consideramos que uma pesquisa de maneira online ocasionaria, dentre outros problemas, a impossibilidade de muitos dos estudantes participarem.

Compreendemos os importantíssimos cuidados sanitários, dentre os quais o afastamento social, preconizado pelas autoridades públicas. Entretanto, esse nefasto fenômeno inibiu o

trabalho de coleta, impôs um ritmo mais lento a esta pesquisa e demandou uma revisão dos instrumentos previstos, estendendo, ainda, o tempo previsto para a coleta de dados. Honestamente, esforçamo-nos para assegurar a qualidade, a coerência e o foco, não somente dos processos de investigação, mas também da organização do que nos propomos discutir.

#### 4.2.1 O perfil dos participantes da pesquisa: a escolha dos estudantes da disciplina de filosofia

Podemos dizer que a escolha do perfil dos estudantes que participaram da pesquisa levou em conta experiências e empatia entre pesquisador/docente e objeto/estudante tanto dentro do contexto da sala de aula quanto fora dela. Para Cunha (1994), essa empatia está amparada, especialmente, no colocar-se no lugar do outro e, como já mencionado anteriormente, nós nos enxergamos no modo de viver a vida desses estudantes.

Não podemos negar que a nossa justificativa acerca do perfil dos alunos teve como fundamento o convívio com eles, levando em consideração a relação construída durante os três anos do ensino médio e a nossa prática docente na disciplina de filosofia entre os anos de 2019 e 2021 na Escola X, tanto de forma presencialmente quanto remota.

Para Gamboa (2013, p. 162):

A escolha do campo onde serão colhidos os dados, bem como dos participantes é proposital, isto é, o pesquisador os escolhe em função das questões de interesse do estudo e também das condições de acesso e permanência no campo e disponibilidade dos sujeitos.

Como docente da disciplina, nós poderíamos já ter em mente as turmas e os estudantes pré-definidos, mas, como pesquisador, buscamos seguir um cronograma com critérios bem definidos e relacionados ao nosso objeto de estudo. Aqui são levadas em consideração as turmas participantes da grade curricular nos três anos do ensino médio, além da disponibilidade do/a estudante durante todo o processo de pesquisa.

Além de justificar as escolhas, buscamos formalizar as questões discutidas e as turmas com perfis específicos para participar do estudo. Esteve fora desse juízo de escolha qualquer definição antecipada relacionada à ideologia política, à classe social, a etnias, a gênero ou a crença religiosa. Correr o risco de trilhar uma centralização de pensamento pode caracterizar uma polarização das ideias, por isso procuramos orientar nossa pesquisa sob o aspecto do

respeito e do reconhecimento da subjetividade e diversidade, que fazem parte do objeto/estudante pesquisado.

Devemos observar que esse campo de estudo tem nossa participação como docente da disciplina e como pesquisador. Enquanto pesquisador, tendo em vista a pesquisa de doutorado em andamento, buscamos alinhar nosso objeto de estudo com a nossa prática profissional em curso. Como docente, trata-se de um professor efetivo com carga horária de 30 horas na educação básica do Estado de Alagoas, sendo 10 horas para trabalhos de departamento – isto é, fora de sala de aula – e 20 horas para prática docente exclusiva no ensino do conhecimento filosófico dentro de sala de aula. A experiência filosófica, em sala de aula, na escola pública, dispõe de uma hora/aula por semana e são, no total, 20 turmas semanais.

Para o desenvolvimento da pesquisa, tomamos, como base, as dez turmas que fizeram parte da disciplina de filosofia entre os anos 2019 e 2021 como turmas potencialmente aptas a fazer parte de nossa pesquisa. A referida delimitação considera a vivência filosófica durante os três anos do ensino médio na mesma escola e com o mesmo docente/pesquisador, para que, desse modo, cada estudante pesquisado/a pudesse dispor do mesmo nível de conhecimento, sem quaisquer diferenças quanto ao que foi ofertado na disciplina. Assim sendo, ao levarmos em conta os/as participantes que entraram na pesquisa dispondo do mesmo tempo de conhecimento filosófico na Escola X, imaginamos que esses sujeitos estiveram presentes nas discussões dos assuntos ofertados e discutidos em sala de aula, durante os três anos da disciplina de filosofia do ensino médio.

Se o conhecimento ofertado foi bom ou se foi assimilado por todos e todas, não fez parte de nosso estudo ou de nossos parâmetros. Nossa pretensão foi unificar a amostra, mas por outro lado, foi também de contemplar concepções e narrativas diferentes, pois “saber” ou “não saber” o assunto, não se tornou condição importante em nosso diálogo. Lembramos que um dos requisitos para participação do estudante na pesquisa, era fazer parte das nossas turmas de filosofia durante os anos de 2019 a 2021.

Nesse aspecto, tendo como base as dez turmas de ensino médio que fizeram parte da disciplina de filosofia ministrada pelo docente/pesquisador desde 2019, pensamos, inicialmente, em realizar a pesquisa de campo com um percentual entre 15% e 30% do total de turmas. A princípio, propusemo-nos a trabalhar com 20% das dez turmas da nossa grade docente. Mas, com desistências, repetências, remanejamentos e transferências, apenas sete turmas que iniciaram sua formação básica em filosofia na Escola X no ano de 2019 chegaram no último ano do ensino médio em 2021.

Essas sete turmas que cursavam o terceiro ano em 2021 eram compostas ainda por estudantes provenientes de outras instituições escolares, por estudantes que vieram de outra instituição sem nunca sequer terem visto filosofia e/ou por estudantes da escola que não faziam parte da grade de disciplinas do docente/pesquisador. Com isso, o convite de participação para esta pesquisa foi lançado a todos os alunos e alunas das sete turmas que atendiam ao critério principal e básico deste estudo, qual seja, desenvolver o trabalho de campo apenas com os/as estudantes que participaram da disciplina de filosofia desde o primeiro ano do ensino médio em 2019 até o final dessa etapa em 2021.

As setes turmas aqui mencionadas contavam com, aproximadamente, 48 alunos regularmente matriculados na disciplina de filosofia, o que significa que levantamos um número geral de, aproximadamente, 330 alunos. Desses 330 estudantes, apenas dois terços faziam parte dos discentes que caminharam junto ao docente/pesquisador entre os anos de 2019 e 2021 na mesma disciplina. Desses dois terços, 33 alunos dispuseram-se a participar da pesquisa, ou seja, conseguimos o equivalente a 15% da quantidade geral de alunos aptos a participarem do estudo em questão. Dessa forma, vale apontar que os resultados não poderão ser, em nenhum momento, generalizados, apesar de esse percentual de participantes nos autorizar a realizar ilações que impactam a prática como um todo.

Fundamentado o perfil de escolha dos estudantes para participar da pesquisa, promovemos a segunda parte, que foi a formalização do convite, conforme expresso no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido:

Caros alunos e alunas, paz e bem! Sua participação é voluntária e você pode recusar ou interromper o preenchimento do questionário a qualquer momento. Sua contribuição é fundamental para que esta pesquisa possa alcançar seus objetivos de investigar como o conhecimento filosófico na sala de aula pode contribuir com o modo de vida dos estudantes durante o percurso do Ensino Médio e, como resultado, provocá-los diante dos descasos, destituições ou privações presentes em nosso cotidiano, condicionantes que corroboram para uma vida conformada, despreocupada e ociosa.

Portanto, sintam-se à vontade para responder e compartilhar suas vivências com o conhecimento filosófico em sala de aula e fora dela. Seu anonimato está garantido, de forma que não há riscos de que dados individuais sejam identificados como seus. Os resultados serão tratados estatisticamente de forma agregada e os respondentes não serão identificados, privilegiando o sigilo de suas informações.

Esse questionário está dividido em duas partes e possui o intuito de coletar dados sobre a realidade de vida de cada sujeito e da importância da disciplina de FILOSOFIA na vida dos alunos e alunas na Educação Básica. Esta pesquisa é desenvolvida pelo doutorando, José Aparecido de Oliveira Lima, sob a orientação do Prof<sup>o</sup> Junot Cornélio Matos, do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas.

O referido estudo tem como título: **A filosofia como filosofia de vida: sua importância na interpretação crítica do viver**. A pesquisa foi aprovada no comitê de ética com o número de Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – CAAE: **53000821.0.0000.5013**

Caso existam dúvidas no preenchimento ou necessite de esclarecimentos, favor contatar-me pelo telefone (zap): (082) 98803-6202 ou pelo e-mail [aparecido.filosofia@gmail.com](mailto:aparecido.filosofia@gmail.com)

Agradecemos sua atenção e esperamos receber sua valiosa contribuição.

Para finalizar, a pesquisa foi realizada com 33 estudantes com idade entre 17 e 19 anos, concluintes das turmas do terceiro ano do ensino médio em 2021 e alunos da disciplina de filosofia entre o período de 2019 a 2021 – que aceitaram e se propuseram a responder e a participar da resolução de questionário. Vale ressaltar que o nosso estudo traz, por meio dos questionários, narrativas que podem não fornecer fatos, mas permitem adentrar as palavras que caracterizam o viver a vida desses estudantes.

Nosso intuito principal com a justificção do perfil dos estudantes que participaram da pesquisa não é prever contribuições sistêmicas para uma avaliação, mas perceber possibilidades de contribuição filosófica que possa ser relevante na compreensão do objeto/sujeito como um estudante historicamente constituído de experiências e de vivências e, especialmente, fortalecer seu modo de viver a vida sob as contribuições do conhecimento filosófico.

#### 4.2.2 Os procedimentos de captação de dados: o “além disso” do questionário estruturado

Tendo justificado os critérios e os participantes da pesquisa, buscamos fundamentar a captação dos dados. Nossa principal ferramenta foi o questionário estruturado com perguntas fechadas e abertas. A valer, “questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 200).

Aqueles que demonstraram interesse na participação da pesquisa foram convidados a respondê-la através de uma inquirição desenvolvida na plataforma do Google Forms. Nosso procedimento de captação das informações repousa em uma pesquisa qualitativa sustentada nos trabalhos de investigação com questionários pré-estabelecidos. Essa abordagem ajuda-nos na compreensão das “[...] definições da situação das pessoas que são pesquisadas” (SANTOS FILHO; GAMBOA, 2013, p. 42).

Enxergando os estudantes como o principal sujeito/ator desse processo de pesquisa, nosso objetivo com os questionários é o de investigar o seu contexto de vida, que envolve seu

viver cotidiano em casa com a família, em sua comunidade, na cidade onde mora e em meio à sua formação na educação básica da escola pública. “A vida cotidiana está organizada em volta daqui e do agora, do presente do sujeito” (CUNHA, 1994, p. 36). A construção desse conjunto leva em consideração o modo de viver a vida desses estudantes e a sua relação com a filosofia. Nesse caso, é relevante não só escrever sobre o que achamos do modo como vivem mas saber deles como veem e vivem o mundo.

Dessa forma, após um período pandêmico causado pelo novo coronavírus e, conseqüentemente, após a impossibilidade das aulas presenciais, somado a certa urgência de cumprir o cronograma de doutoramento, decidimos que, com a volta das aulas presenciais, buscaríamos desenvolver a pesquisa de campo sob o viés dos questionários, os quais objetivam provocar o objeto/estudante a falar sobre algo para alguém – nesse caso, esse alguém é o pesquisador em questão e/ou seu professor da disciplina de filosofia.

O aspecto metodológico de saber o que responder e como responder sustentou os questionários estruturados. Para responder, os estudantes levaram em consideração as aulas de filosofia, as anotações de seus cadernos e/ou os debates e as atividades realizados dentro da sala de aula. Aqui o questionário mostra-se como um exercício filosófico decorrente das discussões acerca dos temas frente ao cotidiano. No mesmo sentido, “a pergunta se origina na necessidade problematizada e a resposta só acontece pela exigência da pergunta [...] a necessidade problematizada é a condição que possibilita tanto a pergunta quanto a resposta” (GAMBOA, 2013, p. 96).

Vale ressaltar que o horário e o local de resposta do questionário ficaram a critério do estudante, que pôde optar pelo melhor horário e pelas melhores condições de estrutura, seja em casa, na escola ou em outro espaço físico de sua escolha. Os estudantes que demonstraram interesse na participação da pesquisa e que não possuíam celular ou acesso à internet responderam ao questionário utilizando a sala de informática da Escola X. Por fim, a pesquisa foi respondida pelos estudantes de maneira individualizada.

Lakatos e Marconi (2003) assinalam que os questionários possuem vantagens quanto ao atendimento de nossos requisitos, seja com relação ao cronograma e à agilidade, seja pelo alcance do maior número de pessoas possíveis. Segundo as autoras:

Como toda técnica de coleta de dados, o questionário também apresenta uma série de vantagens [...]: a) Economiza tempo, viagens e obtém grande número de dados. b) Atinge maior número de pessoas simultaneamente. c) Abrange uma área geográfica mais ampla. d) Economiza pessoal, tanto em adestramento quanto em trabalho de

campo. 201 e) Obtém respostas mais rápidas e mais precisas. f) Há maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato. g) Há mais segurança, pelo fato de as respostas não serem identificadas. h) Há menos risco de distorção, pela não influência do pesquisador. i) Há mais tempo para responder e em hora mais favorável. j) Há mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento. D) Obtém respostas que materialmente seriam inacessíveis (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 201-202).

Claro, toda pesquisa e toda ferramenta metodológica têm suas vantagens e desvantagens. As autoras citadas alertam para os possíveis problemas na utilização de questionários como método, veja:

a) Porcentagem pequena dos questionários que voltam. b) Grande número de perguntas sem respostas. c) Não pode ser aplicado a pessoas analfabetas. d) Impossibilidade de ajudar o informante em questões mal compreendidas. e) A dificuldade de compreensão, por parte dos informantes, leva a uma uniformidade aparente. f) Na leitura de todas as perguntas, antes de respondê-las, pode uma questão influenciar a outra. g) A devolução tardia prejudica o calendário ou sua utilização. h) O desconhecimento das circunstâncias em que foram preenchidos torna difícil o controle e a verificação. i) Nem sempre é o escolhido quem responde ao questionário, invalidando, portanto, as questões. j) Exige um universo mais homogêneo (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 202).

Algumas das desvantagens citadas acima foram consideravelmente superadas em nossa pesquisa. Abaixo, apresentamos algumas considerações sobre esse ponto:

1. Sobre a hipótese de uma “porcentagem pequena” de adesão ao questionário, informamos que foi atingida uma quantidade oportuna para o estudo, tendo em vista que houve adesão de 33 estudantes, um percentual de 15% de participação, o que foi previsto inicialmente.
2. A respeito das “perguntas sem respostas”, obtivemos uma abstenção que não ultrapassou 2% do total de participantes.
3. Em relação a “pessoas analfabetas”, isso não aconteceu, tendo em vista que a pesquisa se deu com os estudantes concluintes do Ensino Médio.
4. Quanto às orientações sobre as “questões mal compreendidas”, estivemos em contato com os/as estudantes, via ferramenta de *WhatsApp*, sempre que possível para elucidar quaisquer dúvidas quanto a significados de palavras, divergências ou explicações que fossem necessárias. Claro que pode ter existido aqueles ou aquelas que não revelaram suas dúvidas e/ou questionamentos. Acerca dos estudantes que responderam na biblioteca da escola, pudemos atendê-los de maneira presencial sempre que foi solicitada a nossa presença.
5. No que se refere à “devolução tardia” dos questionários, atestamos a entrega em tempo hábil para análise dos dados e conclusão da pesquisa.

Como falamos anteriormente, as desvantagens são possibilidades que fazem parte de qualquer ferramenta de pesquisa. Na realização de um processo de análise por questionário, é provável que não seja possível prever todos os problemas ou dúvidas que podem surgir durante sua aplicação. Contudo, nos esforçamos e buscamos dar assistência aos estudantes com o objetivo de minimizar todo e qualquer tipo de prejuízo à qualidade da pesquisa, em especial em relação ao pesquisado. É relevante, afinal, amparar a veracidade daquilo que foi dito e que reflete o sujeito pesquisado.

Definida a ferramenta de captação dos elementos e prevendo as hipóteses quanto às vantagens e desvantagens, o ponto a seguir se deu com relação à estruturação do questionário. De maneira mais clara, nosso questionário ficou limitado a 18 questões estruturadas, divididas em duas partes: a primeira parte abordou questões socioculturais, questões relacionadas ao seu modo de viver em casa, na escola e frente aos contextos que lhes são apresentados no cotidiano. Essa conjuntura trata das informações pessoais, familiares, geográficas, educacionais, profissionais e filosóficas na escola. A segunda parte das perguntas destaca as experiências dos estudantes pesquisados com o conhecimento filosófico; basicamente, as perguntas da segunda parte apontam para um modo de viver a vida, tendo como aspecto aquilo que foi debatido dentro de sala de aula através dos filósofos e de suas filosofias.

Outro aspecto que merece atenção e a partir do qual procuramos nos orientar é com relação à ordem das perguntas: primeiro, é preciso “iniciar o questionário com perguntas gerais [...] e colocar no final as questões de fato, para não causar insegurança. No decorrer do questionário, devem-se colocar as perguntas pessoais e impessoais alternadas” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 211). Com isso, inicialmente buscamos deixar a pesquisa mais próxima dos estudantes mediante perguntas que abordassem o seu contexto pessoal de vida. Essa postura natural e o mais familiar possível pode estabelecer uma relação de proximidade entre o pesquisado e a pesquisa. No decorrer do questionário, assinalamos, de forma mínima, mas objetiva, seu pensar sobre a vida com traços fundamentados no conhecimento filosófico. Lembrando que todos os estudantes participantes da pesquisa são informados a respeito da não-obrigatoriedade de responder às perguntas.

A seguir, trazemos as questões norteadoras da primeira parte do questionário (Apêndice B - questionário utilizado na pesquisa de campo):

1. Qual a sua idade?

2. Qual o seu endereço de moradia?
3. Como é a rua onde você mora?
4. Existe saneamento básico na sua rua e tratamento de esgoto?
6. Qual sua crença religiosa?
7. Quantos moram com você em sua casa?
8. Quem convive com você dentro de casa?
9. Qual a renda familiar de sua casa?
10. Qual nível de escolaridade de seus pais?
11. Você trabalha?
12. O que você acha da escola e de estudar?
13. Para você, qual a importância da disciplina de filosofia na sua vida?
14. Na sua opinião, a filosofia interfere na sua vida?
15. Você costuma “utilizar” a filosofia no seu dia a dia?

Nesta primeira parte, buscamos interpretar os significados que compõem e estruturam o modo de viver de cada estudante; isto é, aquilo que se refere ao meio em que vivem, às aptidões religiosas, aos aspectos educacionais e econômicos que possam modelar a maneira de ser da família, além de problematizar as possíveis implicações do conhecimento filosófico em sua constituição social.

Na segunda parte do questionário, tratamos sobre as perguntas da vida. Veja abaixo:

1. Quando você olha para a sua vida ontem, hoje e amanhã, o que enxerga?
2. Quando você pensa em toda a sua formação filosófica na escola, todos os questionamentos e as problematizações de nossas aulas acerca da nossa realidade, qual projeto de vida você faz para seu futuro?
3. O que te deixará feliz após a sua saída da escola básica e por quê?

Aqui, ressaltamos as perguntas que podem conduzir o nosso modo de viver. É engraçado pensar sobre isso, tendo em vista que, na sala de aula, muitos dos estudantes não lembram de pensar a existência para além dos paradigmas preestabelecidos pelo positivismo ou pela proposta dos triunfos na vida. Com a experiência da sala de aula e do convívio com esses estudantes da educação básica, podemos reiterar que geralmente as questões desenvolvidas na pesquisa sobre a maneira como vivem tiraram-lhes, mesmo que por algum momento, de uma zona de conforto indolente.

A estruturação dos questionários foi alicerçada por três vias de pensamento: primeiro, abordamos o modo de viver dos pesquisados (estudante/objeto) e suas respostas epistemológicas a respeito do “EU”; segundo, levamos em consideração o preceptor (docente de disciplina) que fala de filosofias, que instrui e provoca, em sala de aula, reflexões acerca do modo de viver, impulsionado pelos diálogos e debates acerca dos filósofos e de suas filosofias; e terceiro, nós, observadores (pesquisadores), que, apoiados nessa estrutura, dedicamo-nos ao estudo das implicações sobre o “EU” dos sujeitos pesquisados, os quais são provocados por temas e por suas problematizações filosóficas em sala de aula. Afinal, diante desse conjunto de fenômenos, evidencia-se um estudo por questionário, no qual, com a metodologia da pergunta, anseia-se não só a resposta do estudante pesquisado, mas a hipótese de fazê-los, por um instante, problematizar o seu modo de viver.

É oportuno reconhecer a diversidade dos sujeitos envolvidos por seu cotidiano e compreender seu modo de viver tendo, como vínculo, tudo o que possa existir da filosofia em sua vida. Segundo Falabelo e Brito (2010, p. 337) afirmam que se trata “[...]de estimular a elaboração do que os alunos vivem e sentem, ampliando sua experiência e seu pensamento, ressignificando a docência e a aprendizagem enquanto lugares de intercambiamento de conhecimento [...]”.

É benéfico lembrar, ainda, a relevância da pesquisa em tratar das questões sociais. Portanto, pretendemos um estudo que considere oportuna a transformação social. Em outras palavras, não estamos interessados em estatísticas, em criar modelos e quadros ou em explicar fenômenos; ao contrário, nosso intuito aqui é interpretar e compreender os significados que possam orientar ou modelar um modo de viver dos sujeitos em plena formação básica.

No cerne da defesa de nosso método, não podemos negar que, mesmo se tratando de um questionário estruturado com perguntas pré-estabelecidas, os sujeitos pesquisados são atores de suas próprias palavras. Essa característica revela um cunho assimétrico das narrativas dos pesquisados durante todo o processo de captação dos dados.

A fase seguinte da pesquisa constitui-se na organização, interpretação e compreensão hermenêutica dos dados/processos coletados. Destarte, procuramos verificar respectivas diferenças e similitudes encontradas nas respostas dos questionários, especialmente aquelas que estão vinculadas ao contexto de sua realidade social, familiar, escolar e filosófica.

Todos os dados/processos coletados durante a realização da pesquisa estão organizados em bancos computadorizados. Esse meio facilitou o arquivamento, a ordenação, a conservação

e o armazenamento dos dados/processos recolhidos. A organização feita contribuiu com os procedimentos de observação, comparação, interpretação e compreensão, aspectos consideráveis para o fornecimento de informações confiáveis. Vale ressaltar que tudo isso foi feito respeitando, a cada instante, as subjetividades dos atores participantes. Aliás, tratando-se de debruçar-se no campo das investigações, “[...] a pesquisa tem de captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento do real” (GAMBOA, 2013, p. 133).

### **4.3 Questões norteadoras**

Nosso principal intuito é sustentar uma pesquisa alicerçada por problematizações críticas, as quais possibilitam um incômodo com a realidade posta e têm o poder de provocar e instigar a necessidade de um reconhecimento de si mesmo e do modo como se vive a vida. Esse questionar-se pode instigar os participantes da pesquisa a pensarem em possibilidades de transformação do meio em que se vive ou a ressignificarem narrativas em evidências.

Mesmo se tratando de uma pesquisa, quando somos tomados por um pensamento crítico “[...] a atividade intelectual reflexiva se organiza para desenvolver a crítica e alimentar a práxis (reflexão-ação) que transforma o real e libera o sujeito dos diferentes condicionantes” (GAMBOA, 2013, p. 73). Assim sendo, é relevante pensar nos questionamentos sobre a vida e sobre as perguntas que envolvem o ser humano no mundo, ainda que sejam maiores ou pequenas problematizações, imediatas ou demoradas no pensar. Ora, posto que o questionar nos move e nos mantém ativo, não haveria de ser diferente com a nossa pesquisa.

Nesse aspecto, nosso indagar repousa no nosso objeto, que é dinâmico, repleto de subjetividade e de historicidade e que está em constante mutação e, por isso, não podemos enxergar os sujeitos da pesquisa como meros modelos paradigmáticos, consumados em uma totalidade. Ao contrário, devemos enxergar os participantes como indivíduos dotados de historicidade e imersos em uma forma de viver, epistemologicamente fundada nos condicionamentos do pensar, do dizer e do viver a cultura, a formação ideológica e os valores criados no mundo, que são complexos e que estão em constante mudança.

As nossas questões estão situadas na crítica de uma ótica sistêmica e na divergência de uma concepção tradicionalista de educação e de filosofia, cenário alimentado nos parâmetros de um objeto inanimado ou nas diretrizes preocupadas em desenvolver habilidades e

competências. Complementarmente, nossas problematizações são compostas de discursividades biográficas, configuradas nos sujeitos ocultos das bases educacionais que gritam por reconhecimento.

Além disso, é correto colocar que as problematizações feitas aqui são frutos de reflexões teóricas e de práticas desenvolvidas durante todo processo de formação acadêmica e de docência em sala de aula, visto que, as questões norteadoras de nossa pesquisa fazem parte das provocações e das contradições de nossas experiências no modo de ser-estar no viver da vida, uma vida que não é muito diferente dos estudantes participantes da pesquisa. Fomos ontem aquilo que, eventualmente, os/as estudantes são hoje. Experienciamos uma vida ontem, a qual uma parte deles/as, podem estar vivenciando agora. Nossos questionamentos carregam pertinentes destituições, respectivas segregações e semelhantes modos de viver a vida. Nesse aspecto, nosso objeto de pesquisa compartilha dos questionamentos que fizemos durante todo nosso viver.

Pois bem, abaixo, apresentamos os questionamentos norteadores de nossa pesquisa, os quais configuram nossas reflexões e contestações:

- Como desenvolver uma problematização no horizonte dos sujeitos sociais e nas suas experiências de vida sem deixar de perceber as degradações que estão à sua volta?
- Como a compreensão de si e do outro nos remete a um sujeito que não é só cognição, mas também corpo, subjetividade, linguagem, experiência etc.?
- É importante uma filosofia de vida que contribua para o exercício da criticidade dos sujeitos? Que filosofia seria essa? Seria uma filosofia que filosofa sobre a vida? Nesse sentido, como o filosofar pode ser experienciado no modo de ver e de viver o mundo?
- Como o filosofar poderia ser um contributo hermenêutico/crítico para as discursividades destituídas?
- As destituições oriundas da crença alienante e da obediência obcecada, que se fazem presentes nas experiências de vida contemporânea, podem traduzir-se no empobrecimento da autonomia crítica e do pensamento independente? E esse contexto na relação com o outro é diferente?

- Qual será, a partir do contato com a filosofia, a possibilidade de resignificação da narrativa anterior? Isso seria possível tratando-se de estudantes de uma disciplina de filosofia na educação básica de uma escola pública do interior do estado?

São essas as indagações que sustentaram e sustentam nosso objeto de pesquisa, pois pensamos que as questões presentes na verificação do conhecimento filosófico podem estar interligadas com a formação dos sujeitos no âmbito escolar. Em acordo com o pensamento de Gamboa (2013, p. 131): “[...] é preciso aprender a pesquisar. Isto é, a utilizar a lógica que dinamiza a relação entre perguntas e respostas”.

Nossa abordagem repousa nas amostras dos sujeitos participantes de nossa pesquisa, ponto abordado no próximo capítulo. Pensamos que a pesquisa de campo pode auxiliar na dinâmica hermenêutica do nosso estudo, o qual envolve perguntas da vida e possibilidades não só de respostas sobre o modo de viver mas também de um perceber-se diante destas respostas.

#### **4.4 Pretextos que abraçam textos e contextos: olhando o falante e o seu lugar**

Com a utilização de perguntas abertas no questionário, pareceu-nos pertinente tratar, mesmo que brevemente, da importância do/a falante e de seu lugar de fala em nossa pesquisa. Para a autora Laura Pizzi (2006), a observação do sujeito e de seu discurso não se limita apenas à análise dos textos ou de sua linguagem percebida, mas abrange também o debruçar sobre os discursos “como prática social que revelam muito sobre o que e como as pessoas fazem determinadas coisas” (PIZZI, 2006, p. 13).

Primeiramente, queremos deixar claro que não pretendemos realizar um estudo metódico acerca de uma “análise do discurso”. A nossa proposta é utilizar conceitos que possam nos ajudar na problematização da formação ideológica de um sujeito, dando, sobretudo, ênfase a quem fala do seu lugar de fala. Nosso falar na pesquisa é alicerçado no ouvir e no dizer dos estudantes da educação básica. Olhando para o contexto do estudante, não se trata de caracterizar seu lugar de fala como pior ou melhor. O intuito principal de nosso estudo é contribuir para que o estudante possa olhar para si mesmo, para seu modo de viver e que ele próprio possa fazer essa comparação e possa dizer-se

Não se trata, portanto, de comparação objetiva ou de saber se são “piores” ou “melhores”. Nosso intuito é apenas atestar a existência de um lugar de fala e que importa quem fala a própria palavra. Ora, “falar é dizer sua inserção social, cultural, profissional; é dar mostras

de gostos, de opiniões, de juízos que se referem a convenções e a códigos recebidos [...], é enunciar maneiras de agir que remetem a atitudes morais e ideológicas” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 261).

Pensamos que reconhecer quem fala está ligado a uma vertente qualitativa, encontrada nas observações das perspectivas sobre o outro: é, quem sabe, poder revelar a ideia central dos/as autores/as e a ênfase evolutiva do sujeito durante o seu desenvolvimento dentro da pesquisa, tanto em seu dizer a vida quanto em seu modo de viver a vida encontrado no texto; por fim, os aprofundamentos sobre quem fala reflete uma construção subjetiva, referente às experiências de vida daqueles que falam sua própria palavra, ou seja, dos/as estudantes. No dizer de Cunha (1994, p. 59), a percepção do discurso “trabalha com a linguagem no intuito de desvendar o significado que ela tem para o sujeito. Neste sentido, o estudo da linguagem não pode estar separado da sociedade que o produz”.

Por certo, os discursos estão sugestivamente alinhados a um meio e/ou a um objetivo pela simples expressão histórica do contexto social inserido, pelo entretenimento e perspicácia linguística ou pela autonomia desveladora e manipulação. O lugar de fala de quem está com a palavra tem uma característica interessante: a de interpretar e compreender o lugar do sujeito e de seus efeitos no modo de viver no mundo, pois “essas são algumas das variáveis que se tem de levar em conta, quando se pretende compreender o lugar do sujeito do discurso e dos efeitos discursivos da sua práxis” (CAVALCANTE *et al.*, 2009, p. 49).

Nesse aspecto, somos hermenêuticos na atenção da interpretação e compreensão do outro sobre o contexto de seu modo de viver no mundo. A valer, deve-se ter cautela, pois adentrar a realidade do outro é configurar a nossa ação interpretativa de modo a respeitar as fenomenologias sociais presentes nas particularidades de cada sujeito.

Gamboa escreve que (2013, p. 74):

O enfoque histórico-hermenêutico, mais utilizado nas ciências humanas e sociais, concebe o real como fenômenos ‘contextualizados’; preocupa-se com a capacidade humana de produzir símbolos para comunicar significados; por isto, o processo cognitivo se realiza por meio de métodos interpretativos. Os fenômenos não são isolados ou analisados, são compreendidos por meio de um processo de recuperação de contextos e significados.

Esses contextos e significados podem ser compreendidos como um modo de agir de alguém em algum lugar. Nosso modo de viver corresponde às experiências históricas que estão configuradas em nosso falar, em nosso lugar e em nosso ser/estar no mundo. Partindo de uma

premissa na qual nenhum discurso é neutro e, portanto, toda fala é ideológica, é relevante destacar que um enunciado decorre das relações de um convívio social, uma vez que “toda e qualquer enunciação é resultado das relações sociais que o sujeito estabelece” (CAVALCANTE ET al., 2009, p. 53). Nesse sentido, a configuração de nosso falar no mundo dispõe de contextos históricos e conceituais que sugerem juízos aos seus significados. Importa quem fala e, sobretudo, importa “compreender o significado que o sujeito dá às suas palavras” (CUNHA, 1994, p. 59); isto é, o lugar de fala deve ser reconhecido.

Quando passamos a negar o discurso e a segregar o outro do seu lugar de fala, apresentamos apenas resquícios sobre alguém. Isso é especular o outro, é torná-lo concreto apenas a partir de interesses, suposições ou analogias. Por esse aspecto, pensamos ser urgente romper com a edificação do discurso indolente e desinteressado das biografias de vida e dos modos como vivem as pessoas no mundo.

Aos nossos olhos, esse falar petrifica o modo de viver do outro no mundo e embrutece a nossa maneira de olhá-lo. De certa maneira, agir assim é uma forma de desrespeito, de violência e de coação do outro. Por outro lado, estar aberto a perceber e a reconhecer quem fala é facilitar um descortinamento do lugar de fala do outro; é um ato de transformação e de descentramento do “eu”, afinal, o que não se transforma, fica rijo, se enrijece, torna-se duro, insensível, sem aberturas.

Em nossa pesquisa, saber quem fala (estudantes da disciplina de filosofia de uma escola pública) é procurar entender o lugar de fala (*locus* da pesquisa) desses indivíduos e compreender seu modo de agir no mundo frente aos problemas do cotidiano (práticas, hábitos, condutas e particularidades de ser-estar no mundo). Nesse caso, o discurso realizado no mundo reflete não uma neutralidade desse dizer, mas um falar e um lugar estabelecido. Trazendo para o contexto do nosso objeto de pesquisa, sinalizamos que o falar do estudante “[...] a partir de um lugar social, de uma perspectiva ideológica [...] veicula valores, crenças, visões de mundo que representam os lugares sociais que ocupa (CAVALCANTE *et al.*, 2009, p. 28 e 29).

Finalmente, podemos concluir que o caminho epistemológico que configura a metodologia de nosso estudo está caracterizado pelo reconhecimento de um objeto/sujeito/estudante que tem discursividades, história e narrativa anterior e que é, acima de tudo, dinâmico, pois possui uma subjetividade que está em constante transformação histórica e discursiva. Portanto, não podemos negar, todo discurso é ideológico, toda fala expõe uma ação no mundo e constitui objetos de conhecimento, na medida em que, conforme o pensamento

foucaultiano, “trata-se de revelar as práticas discursivas em sua complexidade e em sua densidade; mostrar que falar é fazer alguma coisa [...]” (FOUCAULT, 2008a, p. 234).

À vista disso, a nossa pesquisa não é neutra, mas uma categoria fundante de uma formação discursiva que busca contribuir para uma transformação social. Nesse caso “alguns aspectos básicos a respeito do discurso precisam ser considerados. O primeiro deles é o entendimento de que a linguagem é ação” (PIZZI, 2006, p. 14). Dessa maneira, “o discurso constitui os objetos de conhecimento, os sujeitos e as formas sociais do “eu”, as relações sociais e as estruturas conceituais” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 64). O que queremos expressar é que o dizer. Seja em sala de aula, em uma pesquisa ou no filosofar a existência, o nosso enunciar no viver da vida pode implicar em uma ação transformadora do mundo. Aqui, falamos de uma mudança na ordem do discurso e da maneira de ser-estar.

A configuração social que constrói o lugar de fala de nossa pesquisa é o mesmo contexto social no qual estamos imersos. A transformação do discurso e/ou a possibilidade de resignificação do lugar de fala determina a forma ideológica de nosso modo de ver, de falar e de viver no mundo. Segundo Volochinov (2017), a construção do discurso está vinculada à sua formação no lugar de fala, em outras palavras, pode compor experiências autocentradas no “eu” individualista ou nas vivências descentradas do “nós” coletivo.

## **5 A FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO E SEUS SUJEITOS: UM RECORTE REALIZADO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO INTERIOR DO ESTADO DE ALAGOAS**

O filosofar como filosofia de vida pode/deve encaminhar novas relações dele com ele mesmo e com o mundo. De outro modo, o indivíduo passa a espantar-se no momento em que ele se debruça sobre a realidade que lhe é imposta. (LIMA; MATOS, 2018, p. 197).

Nos primórdios de nossa pesquisa, já estávamos embalados pela curiosidade que, formulada como indagação, manifestava-se da seguinte forma: qual a importância do conhecimento filosófico (isto é, ensino de filosofia) no ensino médio? Como esse conhecimento pode ser um contributo na formação e transformação do modo de viver a vida de adolescentes e jovens? Será que aquilo que aconteceu conosco, a ressignificação de nosso discurso anterior, desde o contato efetivo com o conhecimento filosófico, pode acontecer com outros modos de viver a vida? As respostas para esses questionamentos começaram a ser ensaiadas a partir de nossa participação, ainda como graduandos do curso de filosofia, no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), nas salas de aulas das escolas públicas de Maceió e no 5º período de nossa licenciatura, quando iniciamos as aulas de Estágio Supervisionado em Filosofia na Universidade Federal de Alagoas/UFAL.

Ao observar as dificuldades dos estudantes com o ensino médio e a sua pequena recepção para com um ensino de filosofia proposto como um conhecimento “sem a preocupação de fazer sentido”; percebemos que tratar de um trabalhar a filosofia desprovida daquilo que pode ser mais fundamental na educação básica – que é a construção de sentidos – ocasionaria um desleixo com a formação filosófica e colocaria essa disciplina em um discurso padrão de conteudismo, próprio da educação básica.

Assim, como em um restaurante que serve iguarias típicas de uma região, acreditamos que, tratando-se de um turista que visita o lugar e que não conhece bem a culinária do local, geralmente, só se tem aptidão por algo que é bonito aos olhos, apresentável e saboroso. Pensando o contributo da filosofia na formação humana e filosófica dos sujeitos, que constituem o corpo social da educação básica, ponderamos a importância de um conhecimento filosófico em suas experiências teóricas e práticas, para mostrar a esses estudantes o quanto vantajoso seria interpretar o mundo à sua volta e demorar-se no pensar das coisas – com vista na apreciação do conhecimento filosófico, em sua maneira de viver no dia a dia – e o quanto seríamos

apresentáveis, como pessoas autônomas e críticas, na compreensão factual das coisas e do mundo.

Em outras palavras, o que pretendemos é mostrar a esses indivíduos que dizer o mundo seria dizer de si a si mesmo, ao mesmo tempo que dizer de si seria dizer do mundo. Em tal diapasão, a filosofia apresentar-se-ia como um processo cartográfico de mão dupla: o sujeito e o mundo, o sujeito e os outros; o mundo e o sujeito, os outros e o sujeito, sempre no horizonte da construção de sentidos.

É importante lembrar que esse pensar filosófico não pode ser somente uma reprodução, mas deve disseminar no modo de vida, novos saberes, conceitos e práticas, pois, sem a tessitura de transformados modos de viver a vida, estamos apenas repetindo outras condutas ou nos silenciando. Foucault (1999) propõe, como relevante, que o pensamento seja “por si mesmo e na espessura de seu trabalho, ao mesmo tempo saber e modificação do que ele sabe, reflexão e transformação do modo de ser daquilo sobre o que ele reflete” (FOUCAULT, 1999, p. 452). Às vezes, os estudantes estão silenciosos na sala de aula porque, para eles, as coisas são enigmáticas ou banais; é como se um véu cobrisse as experiências e discursividades concretas. Torna-se urgente, então, uma formação que estimule um olhar explorador acerca do mundo e que, especialmente, instigue o sujeito a levantar o véu sobre si mesmo.

Na formação básica do ensino médio, é cabida uma transição entre o viver indolente e uma maneira de viver perspicaz. Larrosa (2017, p. 86) observa que “o jovem está mudo porque as coisas são ilegíveis, e o planeta está mudo porque não tem nenhum narrador que o indulte e que, ao narrá-lo, lhe dê um sentido e o faça habitável”. O falar filosófico, na formação do estudante de ensino médio, repousa na importância do conhecimento enquanto um instrumento de formação e de transformação desses sujeitos no modo de oferecer sentido ao seu viver; em nossa opinião, trata-se de ressignificar a autonomia de pensamento, como já tratamos no segundo capítulo, de redefinir independentemente do modo de viver o mundo das experiências, e, principalmente, de atribuir novos significados para os conceitos e paradigmas que funcionam como padrões centralizadores e conservadores que escravizam crianças, adolescentes e jovens. Vale mencionar que, nesse ponto, não tratamos de uma coletividade coerente de pensamentos, mas de divergentes concepções, cada qual com sua face histórica e discursiva.

À vista disso, precisamos pensar em um horizonte no qual ocorra o debate das ideias diferentes, os embates sobre o modo de viver a vida e as confrontações dos paradigmas. Segundo Lima (2010, p. 66), é relevante uma ruptura com o senso comum paradigmático, “[...] propiciando a abertura ao debate, à crítica, à manifestação da contradição no âmbito da relação

entre o público e o privado, naquilo que é urgente para a construção da cidadania”. Entendemos que o estudante de filosofia no ensino médio pode ser capaz de ter uma experiência particular com o conhecimento filosófico, através de sua maneira única de viver, procurando de forma crítica, sair do senso comum e adentrar um novo posicionamento, descentrado de uma posição conservadora e enrijecido do modo de viver contemporâneo.

O estudante pode, ele mesmo, desenvolver um pensamento independente, criar conceitos, e não mais somente reproduzir modos de ser, de dizer e de viver de outros. Para Lima (2000, p. 199): “a Filosofia é uma disciplina criadora, forja conceitos por necessidade de nos situar melhor no espaço-tempo”. Acreditamos que, quanto mais cedo os estudantes da educação básica tiverem contato com o conhecimento filosófico, mais cedo será o processo de fundamentação de seu discurso, seja sobre os valores morais e éticos, seja sobre a interpretação crítica do mundo ou mesmo sobre a formação autônoma do pensamento. Tudo isso pode contribuir na formação e na transformação do modo de viver e no desvelamento autêntico da vida em que estão inseridos, assim como veremos nos textos e nos dizeres dos sujeitos a seguir.

### **5.1 O ensino de filosofia no ensino médio: suas agulhoadas e provocações no viver da vida**

No trajeto do ensino de filosofia entre os estudantes do ensino médio, a história da filosofia pode ser contextualizada como uma atividade apropriada para o entendimento e compreensão da vida. Durante todo contexto histórico, filósofos e filosofias apresentaram elementos e problematizações relevantes para a formação e transformação da humanidade. São filosofias, conceitos, vocabulários, métodos e finalidades que marcaram a história do conhecimento filosófico na formação do ser humano. Na prática, “aprendemos filosofia através da história da filosofia, buscamos o conhecimento através dos questionamentos históricos sobre o mundo e, principalmente, sobre a realidade em que vivemos” (LIMA; MELO; MENEZES, 2015, p. 155).

Em todo caso, não temos interesse em propor ou preservar critérios e padrões filosóficos na sala de aula da educação básica, nosso intuito é tratar aqui da história clássica da filosofia e de seus filósofos no desenrolar da interdiscursividade com os estudantes, resultando em um tecer sobre a vida, sobre cada um e cada uma, tendo em vista a sua maneira de pensar, de dizer e de viver a própria vida. Entretanto, não tenhamos objeções a formular as postulações como a indicada acima, não soa exagero assinalar que a história da filosofia pode ser entendida como espaço de contextualização para o processo de construção do filosofar. Não se pretende

entender que “a” história seja a melhor, mais importante ou única mediação para o filosofar; mas, como dito, trata-se de uma possibilidade de contextualização para as intencionalidades que se consigam em pretextos e colaborem na seleção de textos para o ensinar.

Neste recorte, apresentamos o cerne de nossa pesquisa. Destacamos aqui nossa discussão trazendo aspectos de nosso objeto de estudo, tendo em vista a nossa docência com a disciplina de filosofia na educação de formação básica do ensino médio. Nesse ponto, nosso falar repousa no envolvimento do professor que também é o pesquisador principal. Além disso, não podemos deixar de lembrar e salientar que nosso intuito básico não é desenvolver cartilhas ou fórmulas de como ensinar ou aprender filosofia no ensino médio, muito menos de catequizar pensamentos filosóficos ou modos de viver padronizados e coletivos; nosso objetivo é, ao contrário, destacar ênfases que apontam para uma sempre nova maneira de pensar o dia a dia, configurado por uma filosofia como filosofia de vida e como uma prática em que os estudantes busquem, eles mesmos, romper com os limites burocráticos do ensino na escola. Como afirma Hadot (2016, p. 138), é interessante realizar exercícios sobre pensar a vida e pensar sobre a vida é refletir sobre si mesmo, pois “o cuidado de si consiste em tomar consciência de quem se é realmente, isto é, em última instância, de nossa identidade com a razão”.

À luz de uma filosofia que nos ajuda a olhar para si, já destacada em nosso segundo capítulo, esclarecemos aqui um falar que aponta para uma filosofia de vida que pode ser contributo para uma possível e diferente forma de viver a vida. Esse conhecimento filosófico indica uma filosofia preocupada com o ser-estar no mundo e com o contexto do viver interdiscursivo com o outro na sala de aula. Pensar essa relação dentro do contexto da escola de formação básica, mesmo sendo um conhecimento introdutório, destaca um ensino de filosofia em aproximação dos contextos que evidenciam o modo como vivemos a vida, isto é,

Oferece ao estudante, condições para ampliar sua compreensão de algumas realidades, amadurecer certas concepções, valores, decisões, bem como emitir juízos mais bem fundamentados sobre os dilemas com que vier a ser defrontar (RODRIGO, 2009, p. 24).

Cá, neste lugar de fala do ensino médio, a filosofia não pode ser vista como “sem sentido” ou como “despreocupada” com o seu propósito prático no dia a dia. A filosofia apresentada, discutida e compreendida na escola carece de vivências, visto que, na formação básica entre jovens e adolescentes, salientamos uma filosofia entrelaçada nas experiências do viver no mundo. O envolvimento desses estudantes na sala de aula ocorre desde o ponto de vista dos filósofos clássicos até os dispersos cotidianos de subjetivação dos estudantes da escola

básica. Segundo Hadot (2016, p. 117), na escola, o conhecimento filosófico consegue “se apresentar sob a forma de uma resposta a uma pergunta, em associação com o método de ensino. Na realidade, não se responde de imediato à pergunta”. Claro, não falamos de uma filosofia ininteligível na sala de aula, também não tratamos dogmaticamente sobre testes e *quizzes* com os estudantes. O que fazemos é abordar um filosofar que problematiza a vida e que busca respostas para as provocações dos contextos que afetam a maneira como vivemos.

Referir-se a um falar de filosofia, na educação básica, com um discurso bem definido no contexto de olhar o mundo das experiências, contribuiria para a problematização do pensar, um ensino de filosofia que poderia provocar o pensamento frente às condições que implicam o nosso agir no dia a dia com o outro e com o mundo. Na prática, tratamos de uma “ensinagem” que se configura com uma “dialogação” com aprendentes e “ensinantes” em um processo de filosofar que visa à construção de filosofias ancoradas na tradição, no legado sócio-histórico de escolas, de pensamento, de filósofos e de problemas filosóficos. Contudo, a definição de discurso no contexto da formação básica estabelece modelos contínuos de sínteses e de conhecimentos padronizados de olhar as coisas e o mundo.

No dizer de Foucault (2008c, p. 28):

Não se trata, é claro, de recusá-las definitivamente, mas sacudir a quietude cora a qual as aceitamos; mostrar que elas não se justificam por si mesmas, que são sempre o efeito de uma construção cujas regras devem ser conhecidas e cujas justificativas devem ser controladas; definir em que condições e em vista de que análises algumas são legítimas; indicar as que, de qualquer forma, não podem mais ser admitidas. Seria bem possível, por exemplo, que as noções de "influência" ou de "evolução" originassem uma crítica que as colocasse - por um tempo mais ou menos longo - fora de uso.

Pensando de outra maneira, a experiência filosófica no plano discursivo da sala de aula consiste em uma certa maneira de olhar para um objeto qualquer do vivido, ponderando interpretações diferentes, descentradas e que buscam uma compreensão mais confiável sobre o subjetivo e o inconclusivo modo de dizer, ser e viver no mundo e, especialmente, a maneira de viver a vida com um outro que é diferente.

Deve ficar claro que a filosofia desenvolvida e aprofundada entre os estudantes de educação básica não pode ser definida em um contexto de “filosofia dos *experts*” ou dos filósofos especializados que a discutem nas academias. Falamos de uma filosofia que possa sacudir o modo como olhamos as coisas do mundo, de uma filosofia que não enxergue o estudante como um objeto, mas que seja capaz de fazê-lo ser abalado e afetado pelas

provocações de um filosofar da vida em sala de aula e, quem sabe, em um processo de descontinuidade, poder transformar seu modo de viver nesse mundo. Segundo Foucault (2010, p. 217):

Não é um saber que capturasse a alma, que fizesse do eu o próprio objeto do conhecimento. É um saber que se reporta às coisas, ao mundo, aos deuses e aos homens, mas cujo efeito e função é modificar o ser do sujeito. É preciso que esta verdade afete o sujeito, e não que o sujeito se torne objeto de um discurso verdadeiro. Esta é, creio, a grande diferença. É isto o que temos a compreender [...].

Com efeito, Foucault (2010) convida-nos a tratar de uma filosofia de vida como um conhecimento que pode transformar e/ou reconstruir um estudante em seu modo de viver no mundo, e não de uma filosofia ou de um conhecimento fechado em si mesmo e que trata o sujeito como seu objeto de filosofias. Quando estamos fechados em nós mesmos, o outro que está fora de nós se torna cada vez mais “anormal”. O exercício de olhar para si não é uma prática egoísta de pensamentos e interesses próprios; na realidade, a prática do olhar para si mesmo é de autotransformação, na medida em que, ao realizarmos esse exercício, permitimo-nos perceber as coisas, o mundo e o outro, sem preconceitos ou amarras. Quando percebemos o outro sem os protótipos preestabelecidos, passamos a nos livrar daquilo que nos prendia.

Nesse ponto, a percepção sobre o outro pode destacar um outro que não é idêntico a nós, mas possuidor de uma identidade social particular, que deve ser reconhecida e respeitada. Esse outro detém um modo de viver a vida amparado nos significados históricos à sua volta, patrocinado pelas privações sociais, por segregações geográficas e, muitas vezes, dotado de uma insistente resistência subversiva. Regularmente, essa narrativa histórica pode equivaler a semelhantes modos de viver a vida, compreendidos por diferentes indivíduos que são perpassados por distintas possibilidades. Por isso, o “outro diferente” não é idêntico e corresponde a um diferente modo de ser-estar no mundo.

Nesse momento, vale ressaltar que o recorte de nossa pesquisa, que será exposto adiante, repousa em um chão bem definido. Esboçamos aqui uma filosofia presente entre sujeitos inseridos em uma escola pública da rede estadual de educação básica, cingidos no interior do Estado de Alagoas e localizados no território nordestino de nosso país. Aqui falamos de um objeto de estudo que pertence a uma população com um grupo de “biopolítica” bem fundamentado e definido, porque o modo de viver desses sujeitos carregam uma formação subjetiva bem demarcada, mas repleta de discursos e de vivências diferentes. Falamos de uma condição cultural, étnica, religiosa e social que é subvalorizada e preconceituada no País.

Este país, contudo, parece, em detrimento dessa diversidade, priorizar as condições de inferioridade postas nos discursos comparativos positivistas: “a escola pública *versus* a escola privada”; “o Norte e o Nordeste *versus* o Sul e o Sudeste do País”; “o sulista *versus* o nordestino”; “o estudante da capital *versus* o matuto do interior” - como alguns lamentavelmente afirmam. São demarcações oriundas das “provinhas” e “provões” e de seus resultados. Nossa perspectiva não é a de oferecer juízos de valores. Não buscamos orientar nossa tese na busca daquilo que é mais certo ou menos errado. Não estamos na encruzilhada do bom e do menos ruim. A demarcação do melhor ou do pouco bom não nos fascina. O intento é aproximarmos-nos da pessoa do estudante, menina, menino, moça, rapaz, em seus contextos de vida, nos atravessamentos de suas culturas, nos afetos que afetam as suas existências.

As comparações servem apenas para demarcar uma posição hegemônica de superioridade e inferioridade na lógica do pensamento dominante, nada mais. Aqui tratamos de percepções que prendem nosso entendimento e afetam nossa relação com o outro. Como já mencionamos anteriormente, estamos presos a estereótipos que modelam contínuas formas de se fazer educação e petrificam muitas das maneiras de viver no mundo contemporâneo. Pensamos que é relevante evitar uma educação positivista com ideias e métodos de positivities.

Para Foucault (2008c), precisamos romper com a filosofia e, especialmente, com a educação que são fundamentadas nas formas imediatas de “continuidade de um domínio”, domínio que é delineado e constituído por conjuntos de conceitos e padrões bem definidos. Esse modelo de educar e de estar no mundo confina, marginaliza e coage os diferentes modos de pensar, de dizer e de viver no mundo. Uma predominância do pensar alinhado e fechado em si mesmo força uma competitividade egocêntrica, na qual o outro é sempre um adversário, o outro é sempre alguém que precisamos vencer, eliminar, subjugar, inferiorizar, para, assim, nascer a ideia de um vencedor; de um ser superior ou de alguém mais forte e capaz.

Nossa pesquisa e nossa forma de fazer filosofia busca romper com esses preceitos, reluzindo experiências e discursos provenientes de indiferentes subjetividades, na qual os discursos se relacionam com outros diferentes discursos. Contudo, não queremos demarcar isso em nossa pesquisa como modelo de vida, pois estaríamos definindo um discurso contínuo e nos mesmos parâmetros. Buscamos apontar uma prática que envolve um sujeito que pensa a sua vida, que olha para si e, percebendo-se diante de uma esfera burocrática e reguladora, provoca-se a um olhar descentrado, vigilante e subversivo.

Por outro ângulo, os sujeitos de nossa pesquisa carregam cicatrizes preconcebidas que são históricas e institucionalizadas por uma formação educacional positivista que força um “biopoder” ou um modo de viver segundo um modelo de “excelência”, “habilidades” e “competências”, estabelecido por diretrizes padronizantes e que deve ser seguido. Como podemos pensar que toda essa herança não seja capaz de interferir sobre o modo de ser e viver a vida dos sujeitos? Claro, não é nosso objetivo tratar de juízos de valores que possam contribuir para discutir as desigualdades e segregações que norteiam a educação de nosso País.

Também não é objetivo de nosso estudo desenvolver uma aprofundada discussão sobre as relações de poder em Foucault (1984). Aqui assinalamos que nosso objeto de pesquisa tem uma identidade social e histórica, um discurso biográfico que traz influências de uma governamentalidade idealista e liberalista que devem ser levadas em consideração. A valer, para Foucault (2008c), deveríamos estar tratando dos problemas da vida, das questões fora dos livros e das delinquências históricas:

O que deveria ser estudado agora é a maneira como os problemas específicos da vida e da população foram postos no interior de uma tecnologia de governo que, sem ter sempre sido liberal, longe disso, não parou de ser acossada desde o fim do século XVIII pela questão do liberalismo (FOUCAULT, 2008c, p. 439).

Nesse encadeamento de ideias, pensamos desenvolver nossa problematização sobre um sujeito/objeto de pesquisa enraizado na nossa prática docente dentro da sala de aula, em meio aos estudantes matriculados na disciplina de filosofia do ensino básico.

É apropriado colocar que não tratamos desse estudo pelo viés da instituição escolar vinculada ao sistema privado de ensino, tendo em vista que a nossa prática docente, assim como nossa constituição social e discursiva, acontece e aconteceu no chão da escola e da universidade pública e gratuita, porque seria mais acessível tratar da pesquisa e do estudo alinhando-os ao nosso contexto não só profissional ou funcional mas também identitário. Contudo, não poderíamos deixar de assentar uma digressão para informar que nossa opção, para além do chão no qual nos constituímos como gente, cidadão e profissional, é política. Essa escolha refere-se, sobretudo, à nossa visão de mundo e de projeto político em favor da educação como direito social e da escola pública como genuína expressão da democracia.

Assim, o *locus* de nossa pesquisa é fundamentado no modo de existir de seus sujeitos participantes, em suas maneiras de pensar, de dizer e de viver o mundo à sua volta. Esse mundo, como vimos anteriormente, é institucionalizado por paradigmas bem definidos, é regimentado,

é segregador e, principalmente, é composto por uma racionalidade que está fora dos contextos de uma educação fundamentada no mundo das relações subjetivas.

Complementando, nossa pesquisa em sala de aula acontece por meio dos filósofos e pensadores, porém seu enlace se dá nos confrontos com a realidade imposta. Esta é a racionalidade e a discursividade que temos e utilizamos: debater sobre um possível pensamento indolente de dizer, de ser-estar no mundo e reconsiderar, por outro lado, um instigante pensamento subversivo e problematizador acerca da maneira de viver no mundo e com o outro diferente.

Nesse caso, problematizar o modo como vivemos a vida pode conduzir o nosso olhar para uma interpretação e compreensão dos fenômenos à nossa volta, condicionando nossa prática como docente, em especial direcionando o nosso olhar sempre indiscriminado sobre os sujeitos subjetivos e, quiçá, fornecendo provocações para um pensar perspicaz. Para Brocanelli (2010, p. 84) o docente apresenta-se como “[...] o árbitro que conduz, facilita e estimula a discussão dos estudantes sobre seus próprios problemas”.

Tais considerações nos evocam a prosseguir discorrendo sobre a prática docente com o ensino de filosofia associada à realização da investigação acadêmica com o ensino de filosofia.

### 5.1.1 O ensino da filosofia na prática docente do pesquisador

Como pesquisador e docente, dentro da sala de aula da escola pública alagoana, é indicado recordar que nossa prática percorre um modelo curricular pré-estabelecido, no que se refere às nossas convicções, que a restringe nossa atuação no ensino-aprendizagem. Contudo, buscamos tratar dos assuntos recomendados pelas diretrizes do ensino de filosofia sob uma racionalidade própria nos possíveis espaços encontrados no cotidiano da escola. Não podemos nos esquecer, como tratamos no primeiro capítulo, das implicações que a nova BNCC traz para limitar ainda mais o exercício do conhecimento filosófico na escola pública de educação básica.

Vale ressaltar que a nossa pesquisa esteve trilhando os modelos curriculares do novo ensino médio, mas ainda sem as alterações que aconteceram no ano de 2022 com a nova BNCC. Noutras palavras, no contexto de nossa prática docente e da pesquisa realizada em curso, o ensino de filosofia aqui tratado é visto ainda como disciplina obrigatória no ensino médio, fato que foi alterado com a nova BNCC, a qual passou a tratar o exercício do conhecimento filosófico mediante “possibilidades dos sistemas de ensino” – aspectos que já tratamos e criticamos anteriormente.

Como já falamos anteriormente, naquilo que se refere à docência, como professor efetivo da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas, dispomos de uma carga horária de 30 horas semanais, as quais se dividem em 20 horas de ensino exclusivo de filosofia em sala de aula e em 10 horas de HTPC - Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo na Escola – e HTPI – Horário de Trabalho Pedagógico Individual. Apesar de a nossa pesquisa ter acontecido na borda de uma mudança paradigmática do contexto educacional imposto pela nova BNCC, esses novos parâmetros introduzem uma nova face, em especial no ano de 2022 na escola. Atualmente a filosofia está inserida na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, junto com as disciplinas de história, geografia e sociologia.

A BNCC (2017) definiu que:

Para assegurar o desenvolvimento das competências específicas de área, a cada uma delas é relacionado um conjunto de habilidades, que representa as aprendizagens essenciais a ser garantidas no âmbito da BNCC a todos os estudantes do Ensino Médio: As áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) (BRASIL, 2017, p. 33).

Claro que não deixamos de perceber essa influência na prática do docente e no modo de se fazer filosofia dentro da sala de aula por meio dos livros disponibilizados. Hoje, entre os primeiros anos do ensino médio, os livros didáticos compõem assuntos “interdisciplinares” como parâmetros para serem discutidos entre as disciplinas. Contudo, as especificidades de cada matéria não aparecem mais com tanta ênfase, isso falando, é claro, acerca da filosofia. De toda forma, não é o nosso objetivo desenvolver um debate sobre essa mudança, apenas queremos situar o leitor em nosso falar.

Embora esta pesquisa tenha ocorrido em meio às diretrizes de um “Novo Ensino Médio” em transição, seguíamos ainda diretrizes, livros e práticas que modelam e modelaram o conhecimento filosófico em anos anteriores. Nesse âmbito, a Matriz Curricular do Ensino Médio (Diurno), segundo a Portaria da Seduc nº 38/2017, que norteia a nossa prática docente, fundamenta o Ensino de filosofia através da LDB nº 9.394/1996, Resolução CNE/CEB nº 4/2010, na área de conhecimento das Ciências Humanas, totalizando uma (1) hora de Carga Horária Semanal (CHS) e quarenta (40) horas de Carga Horária Anual (CHS) na sala de aula (ALAGOAS, 2017). Vale ressaltar que a pesquisa ocorreu com os terceiros anos nos quais a aludida transição só ocorrerá em 2024.

O projeto que norteia o ensino de filosofia na educação básica é apresentado pelas “orientações curriculares para o ensino médio”. Trata-se de referências que possam sustentar o

currículo que será trabalhado em sala de aula nas três séries finais do ensino médio. A sequência abaixo abrange todo o conteúdo referente à história da filosofia sugerida nas orientações da disciplina em sala de aula:

1) filosofia e conhecimento; filosofia e ciência; definição de filosofia; 2) validade e verdade; proposição e argumento; 3) falácias não formais; reconhecimento de argumentos; conteúdo e forma; 4) quadro de oposições entre proposições categóricas; inferências imediatas em contexto categórico; conteúdo existencial e proposições categóricas; 5) tabelas de verdade; cálculo proposicional; 6) filosofia pré-socrática; uno e múltiplo; movimento e realidade; 7) teoria das idéias em Platão; conhecimento e opinião; aparência e realidade; 8) a política antiga; a República de Platão; a Política de Aristóteles; 9) a ética antiga; Platão, Aristóteles e filósofos helenistas; 10) conceitos centrais da metafísica aristotélica; a teoria da ciência aristotélica; 11) verdade, justificação e ceticismo; 12) o problema dos universais; os transcendentais; 13) tempo e eternidade; conhecimento humano e conhecimento divino; 14) teoria do conhecimento e do juízo em Tomás de Aquino; 15) a teoria das virtudes no período medieval; 16) provas da existência de Deus; argumentos ontológico, cosmológico, teleológico; 17) teoria do conhecimento nos modernos; verdade e evidência; idéias; causalidade; indução; método; 18) vontade divina e liberdade humana; 19) teorias do sujeito na filosofia moderna; 20) o contratualismo; 21) razão e entendimento; razão e sensibilidade; intuição e conceito; 22) éticas do dever; fundamentações da moral; autonomia do sujeito; 23) idealismo alemão; filosofias da história; 24) razão e vontade; o belo e o sublime na filosofia alemã; 25) crítica à metafísica na contemporaneidade; Nietzsche; Wittgenstein; Heidegger; 26) fenomenologia; existencialismo; 27) filosofia analítica; Frege, Russell e Wittgenstein; o Círculo de Viena; 28) marxismo e Escola de Frankfurt; 29) epistemologias contemporâneas; filosofia da ciência; o problema da demarcação entre ciência e metafísica; 30) filosofia francesa contemporânea; Foucault; Deleuze (BRASIL, 2006a, p. 34-35).

Mesmo tratando de uma “orientação curricular”, torna-se difícil fugir dessas sugestões nos trabalhos de planejamento pedagógicos na escola. Claro, o nosso foco no ensino de filosofia é o modo como os estudantes vivem o mundo no seu dia a dia – nesse caso, tratamos do conhecimento filosófico amparado e norteado pelas orientações curriculares –, contudo os debates, as discussões e as práticas seguem as problematizações do nosso cotidiano que estão fora dos muros da escola e ausentes dos livros didáticos. Concordamos com o pensamento de Matos (2015, p. 169) segundo o qual a “amorosidade não implica conivência ou licenciosidade, tampouco rende-se à utopia de um aluno, ou professor, idealizados em abstratos tratados que não levam em conta o cotidiano, com suas contradições”. Por isso, a prática docente deve acontecer no exercício do conhecimento filosófico em sala de aula, trazendo problematizações dos filósofos e de suas filosofias.

Trabalhamos com textos clássicos, com recortes e com comentadores dos principais filósofos. Desenvolvemos a instrumentalização das práticas e das atividades com os cadernos, livros e avaliações, além de intervir nas contextualizações dos temas filosóficos mediante atividades em grupo, seminários e debates em sala de aula, ferramentas que são conduzidas a

uma materialização do que acontece nas salas de aulas e que são reproduzidas friamente nos sistemas online de armazenamento – Sistema de Gestão do estado de Alagoas (SAGEAL) – e traduzidas em competências e habilidades objetivadas por diretrizes e burocracias que devem ser criteriosamente preenchidas nesse sistema.

Por outro lado, abrangendo a prática do pesquisador, nosso horizonte é com o cotidiano manifestado pelo estudante, a maneira de ele produzir seu pensar, dizer e viver no mundo. Não tratamos de um sujeito que reproduz, mas de um aluno que é instado a pensar e a problematizar sobre aquilo que lhe é colocado. Aqui, a teoria trabalhada nas práticas instrumentalizadas ganham novos discursos e novos significados, pois, quando tratamos do dia a dia, quando debruçamos nosso olhar no cotidiano, as vozes, os gritos e os silêncios excluídos das diretrizes e dos livros florescem no terreno da interdiscursividade em sala de aula. Sim, é nesse ponto que se encontram o estudante, o docente e o pesquisador. A sala de aula torna-se, então, um *locus*, onde o espaço dos acontecimentos discursivos não se torna fechado, isolado ou silenciado em si mesmo, mas, ao contrário, torna-se um local onde os discursos passam a ser livres para descrever, sem limites, todos os discursos que possam aparecer (FOUCAULT, 2008a).

Para entender a relação envolvente que compõe o professor e o pesquisador, basta compreender que a prática docente em sala de aula aparece quando utilizamos os temas filosóficos presentes nas diretrizes do ensino básico e passamos a confrontá-los com nossa forma discursiva/problematizadora de pensar, de dizer e de viver o mundo. Passamos, então, a pensar, perceber, interpretar e compreender a maneira como vivemos a nossa própria vida. Isso remete-nos a um processo de interpretação de si mesmo e de uma possível ressignificação de nosso olhar anterior sobre o nosso ser-estar no mundo. Assim, a ideia é conceber a filosofia como uma forma de habitar o mundo desde a emergência de indagações próprias até o processo do tornar-se sujeito que se ancora em postulações que lhes são peculiares.

### 5.1.2 A filosofia como criação de conceitos contra a reprodução de saberes

Pensamos que o ensino da filosofia na educação básica tem, como características pertinentes, a busca pelo conhecimento e a criação de conceitos. Nesse sentido, dentro da sala de aula, justificamos nossa abordagem ao conhecimento filosófico, interpretando-o e compreendendo-o no modo como vivemos o dia a dia. Noutras palavras, dentro de um ensino filosófico na sala de aula da educação básica, consideramos o modo como vivem a vida um objeto de problematização filosófica do estudante, realizado com vistas na história da filosofia,

por meio dos filósofos e de seus questionamentos sobre o mundo e, principalmente, no confronto da realidade com os olhos de uma interpretação sobre si mesmo, pois, segundo Foucault (2008a), é conveniente olhar para si mesmo sobre aquilo que queremos saber.

O ensino do conhecimento filosófico no ensino médio mostra-se como parte de uma formação humana, especialmente quando buscamos um sentido crítico para a vida e para as coisas que nos cerca. Para Walter Lima (2010, p. 76), “o trabalho da filosofia nos dá condições de debruçarmo-nos sobre nossa experiência, discutindo nossa prática e transformando nossas ações”. Vale ressaltar que não podemos confundir a busca de um sentido “crítico para viver” com um modelo paradigmático. Lima (2010) convida-nos a nos desdobrar sobre a experiência; nesse caso, esse debruçar sobre o viver pode revelar incompatibilidades e divergências. Pensamos que o debruçar sobre si mesmo pode contribuir na interpretação de nosso modo de ser-estar no mundo das experiências.

Ghedin (2008, p.76) sugere conceber a filosofia como um saber sobre a experiência e compreende que “a filosofia oferece condições teóricas para superação da consciência ingênua e o desenvolvimento da consciência crítica, pela qual a experiência vivida é transformada em experiência compreendida”. Nesse aspecto, a nossa prática na escola e o desenvolvimento da nossa pesquisa estão fundamentados em uma perspectiva para além dos modelos reprodutores de saberes e de conteúdo. Partimos de um pressuposto no qual é relevante destacar a importância de criar conceitos discursivos na formação básica junto aos estudantes do ensino médio – Foucault (2008a) trata dessa prática como uma questão metodológica de interpretação e de análise do mundo à nossa volta.

Claro, como visto anteriormente, quanto mais questiono, quanto mais busco saber sobre as coisas, mais tenho a possibilidade de entendimento dessa coisa. Nesse caso, é adequado caminhar para uma problematização sobre a necessidade de interpretar a vida, criando percepções, novos conceitos e novos discursos, tanto por meio do conhecimento filosófico trabalhado em sala de aula quanto a partir da formação de uma criticidade frente ao modo como indivíduos vivem a própria vida fora do ambiente educacional. Nosso intuito não é desfilarmos juízos pré-definidos ou preconcebidos acerca do melhor ou do pior modo de viver a vida, mas contribuir com os sujeitos no problematizar-se diante da atual maneira de pensar, ver, e viver no mundo.

Reconhecendo as dificuldades encontradas nas diretrizes-limites do ensino e aprendizagem de filosofia no ensino médio, percebemos que, além de provocar uma discussão sobre a instrumentalização da filosofia nessa etapa de ensino, ensejamos sugerir práticas

instigantes para análises e investigações na busca de favorecer o ensino crítico aos discentes da educação básica, algo que pode ser específico nessa disciplina. A valer, o pensamento crítico, por exemplo, pode ser uma dessas sugestões para o cotidiano tanto em sala de aula quanto intrínseco à maneira de viver no mundo fora da escola. Afinal, provocar o estudante a questionar o mundo e auxiliá-lo com o pensamento filosófico nas suas problematizações acerca do dia a dia pode aproximá-lo, cada vez mais, de uma compreensão acerca de sua própria condição de vida, na medida em que o questionamento e a problematização da realidade à nossa volta podem contribuir com a interpretação do nosso viver nesse mundo.

Tratando desse aspecto, Pierre Hadot (2016) coloca que a filosofia tem se distanciado cada vez mais do cuidado da vida dos sujeitos, por estar presa às formalidades das diretrizes burocráticas do mundo:

Perdeu-se o aspecto pessoal e comunitário da filosofia. Além disso, a filosofia se embrenhou cada vez mais nessa via puramente formal, na busca a qualquer custo da novidade por si mesma: trata-se, para o filósofo, de ser o mais original possível, se não pela criação de um sistema novo, ao menos pela produção de um discurso que para ser original, se faz muito complicado. A construção mais ou menos hábil de um edifício conceitual vai se tornar um fim em si mesma. A filosofia se distanciou cada vez mais, portanto, da vida concreta dos homens (HADOT, 2016, p. 79-80).

Pensamos que a filosofia, nessa etapa da vida estudantil dos jovens, pode se preocupar com as questões não ditas dos livros, com as perguntas que aparecem nas dobras das vivências e nas entrelinhas da relação discursiva com o outro. De outro modo, é lamentável perceber, na contemporaneidade, uma filosofia no ensino médio com vestígios conteudistas, confinada à reprodução das temáticas e com objetivo máximo de preparar os sujeitos para os processos seletivos.

Deve-se pensar, no entanto, em um ensino de filosofia atento aos abundantes modos de viver do mundo cotidiano. Em outras palavras, deve-se preocupar com uma formação que inclua um olhar interpretativo de si no mundo, dado que uma filosofia de vida fundamentada no sujeito hermeneuta pode estar voltada à interpretação e compreensão de si mesmo, das diversidades discursivas, dos saberes distintos, de conhecimentos elaborados, difundidos – pela sociedade, pela família e pela cultura – e presentes na interdiscursividade.

Essas interpretações podem contribuir para a compreensão de si mesmo. É revigorante quando destruimos conceitos e discursos pré-estabelecidos e paradigmáticos e passamos a reconstruir um modo sempre novo e diferente de pensar, de dizer e de viver no mundo. Nesse caso, vale ressaltar que tratamos aqui de um estudo fundamentado em um ensino de filosofia

que favorece os sujeitos do ensino médio como hermeneutas e que pode ser sugerido como um relevante modo de interpretar a vida.

Ora, no âmbito das relações, “a abundância discursiva também precisa ser interpretada” (MEZAN, 1985, p. 112). Claro, essa interpretação não pode acontecer sob uma concepção mútua de compreensão, mas sob contraposições e discursos conflitantes, refletidos nas diferentes faces de uma configuração discursiva. Consideramos, assim, que o estudante torna-se uma das melhores ou piores preocupações para si mesmo, pensando e repensando seu ser-estar no mundo como sujeito e autor de sua prática discursiva no cotidiano.

Nesse sentido, é considerável correlacionar os discursos transformados e reconstruídos, pois, tratando-se da filosofia, a busca pelo criar pode ser um exercício contínuo do pensar. Quando nos demoramos no pensar sobre algo de maneira descentrada e multifacetada, passamos a criar possibilidades de conceitos e práticas que, até então, poderiam estar ocultas. O discurso centralizador e/ou conservador restringe o olhar para além daquilo que se diz, vê e vive. As coisas são mais do que aquilo que dizemos, vemos e vivenciamos e, quanto mais demoramos no pensar, quanto mais amplificamos nosso olhar, mais temos a oportunidade de nos identificarmos com os conceitos e discursos que criamos. “Aparece, assim, o projeto de uma descrição dos acontecimentos discursivos como horizonte para a busca das unidades que aí se formam” (FOUCAULT, 2008b, p. 30).

Desse modo, a convicção principal deste estudo está no discurso filosófico em sala de aula, materializado na correlação das problematizações filosóficas com o cotidiano dos sujeitos presentes, e na criatividade desses estudantes/autores de sua própria maneira de pensar, dizer e viver a vida. Tais entendimentos autoriza-nos a discutir e a propor um ensino de filosofia muito além das imposições dos discursos legais.

### 5.1.3 A filosofia de vida na relação da interdiscursividade: para além das regulamentações e diretrizes

Pensamos que um dos aspectos de nossa pesquisa é a contribuição para uma filosofia como filosofia de vida, com vistas a reconhecer um outro sujeito discursivo, um diferente, um outro “eu” que não é idêntico, mas que carrega uma discursividade dotada de aspirações, de desejos, de lutas e de resistências que denotam de uma subjetividade e de certa identidade social. Por isso, uma relação com o outro, a partir de um processo discursivo, pode não apenas

deixá-lo perceptivo aos olhos do “eu”, mas também revela o “eu” que, naquilo que ele é, não pode ser abolido pelo outro.

Quando procuramos tratar de uma pesquisa sob um cuidado com o outro, demonstramos muito de um zelo que buscamos ter com os participantes de nosso estudo. cremos ser oportuno destacar, em nosso texto, uma crítica à relação de um “sujeito sobre um objeto”. Inicialmente, pensamos a relação sujeito-sujeito como um vínculo que envolve um movimento de “subjetivação”<sup>34</sup> e “objetivação”<sup>35</sup>. As duas ideias convergem para um desenvolvimento denominado por Foucault (2006) como processo de “genealogia do saber”, no qual o sujeito é colocado como objeto de um saber possível e descentrado. Não queremos tratar da “genealogia do saber” como cerne principal de nosso debate, tendo em vista que pretendemos apenas delimitar e/ou explicar as composições que possam envolver uma relação sujeito-sujeito e/ou sujeito-objeto.

O estudante/sujeito está fundamentado na relação discursiva e histórica e na sua relação com os outros sujeitos (seja o professor, o pesquisador ou os outros estudantes). Aqui, tratamos de uma discursividade que compreende um sujeito com um outro sujeito diferente na qual ambos se lançam na problematização de um objeto. Esse entendimento é edificante: os sujeitos debruçam-se sobre o objeto, que é o seu modo de viver a vida. A interdiscursividade acontece na relação sujeito-sujeito, e não no confronto que possa envolver o outro como objeto, ou o “sujeito *versus* objeto”. A relação sujeito-objeto presentes nas discursividades das Ciências Naturais não é adequado às Ciências Sociais, porque “[...] os objetos das ciências humanas não são entidades físicas ou processos externos, mas manifestações da mente [...] das mentes daqueles que são parte da pesquisa” (SANTOS FILHO, 2013, p. 26).

Cá, neste lugar, observamos o pensamento de Foucault (2006) e de seus escritos acerca de um objeto que está posto entre os sujeitos discursivos. É preciso ficar claro que, na sala de aula, os estudantes têm como objeto o modo como veem, dizem e vivem a própria vida. Pois bem, a maneira como o estudante lida com a vida social, por exemplo, pode ser objeto das interpretações de si. Nesse caso, a relação sujeito-objeto ocorre quando ele próprio se coloca

---

<sup>34</sup>Para Foucault (2006, p. 235): “a questão é determinar o que deve ser o sujeito, a que condições ele está submetido, qual o seu status, que posição deve ocupar no real ou no imaginário para se tomar sujeito legítimo deste ou daquele tipo de conhecimento; em suma, trata-se de determinar seu modo de “subjetivação”.

<sup>35</sup> O filósofo conclui: “[...] a questão é também e ao mesmo tempo determinar em que condições alguma coisa pôde se tornar objeto para um conhecimento possível, como ela pôde ser problematizada como objeto a ser conhecido, a que procedimento de recorte ela pôde ser submetida, que parte dela própria foi considerada pertinente. Trata-se, portanto, de determinar seu modo de objetivação, que tampouco é o mesmo de acordo com o tipo de saber em pauta” (FOUCAULT, 2006, p. 235).

como objeto de seu conhecimento sobre si mesmo, tal como o modo como um estudante se reconhece como sujeito destituído de seus direitos básicos de sobrevivência. Nesse aspecto, o estudante torna-se sujeito-objeto de conhecimento (FOUCAULT, 2006).

Sincronicamente, na pesquisa, o sujeito/estudante, na relação com o outro sujeito discursivo, não se apresenta como objeto de pesquisa, sequer como objeto. “A fala de um produz a fala ou a reação do outro e a subjetividade de ambos produz uma aproximação única que nenhum outro sistema de sinais pode reproduzir” (CUNHA, 1994, p. 38). Essa ideia de um “sujeito *versus* objeto” pode remeter para um entendimento de manipulação e de degradação de um outro sujeito que possui uma formação histórica discursiva. Por outro lado, no desenvolvimento da pesquisa, no ambiente da formação do ensino básico, tratamos de um estudante como sujeito do conhecimento “como ser vivo, falante e trabalhador. [...] A afirmação de que o sujeito possui uma gênese, uma formação, uma história [...]” (REVEL, 2011, p. 146). A percepção de um sujeito como um objeto inanimado, destaca resquícios de uma realidade falsificada, o que pode declinar a maneira como vemos e lidamos com um outro diferente e com o mundo.

A maneira fragmentada de olhar para o outro como um simples objeto manipulável constrói relações acidentais, pautadas nas manobras de um viver a vida segundo as necessidades e os desejos. Esse modo de ser e de viver a vida compreende o sujeito e a relação com o outro sujeito, amparado apenas nas ideias positivistas e na relação do outro como coisa. Isso indica uma relação estipulada na maneira coisificada, coagida e violentada das relações. Deve-se salientar que o envolvimento com o outro como simples objeto pode caracterizar um manejo do sentido das relações. Menezes (2014, p. 69) indica que “[...] garantir o reconhecimento do outro como algo precípuo a toda reflexão democrática é perceber que existe um valor universal na expressão subjetiva de uma preferência particular”

É oportuno criar uma maneira de viver frente à ditadura do “eu”, que consiste nas relações especulativas fundamentadas na vinculação entre o sujeito cognoscente e o objeto cognoscível, relegando, de nosso contexto da sala de aula, um estudante capaz de induzir discursos e saberes que possam reger e manipular o outro que se deixa manobrar. O “eu”, assim como o outro, não pode ser objetificado ou sepultado em uma relação de discursos.

Pois bem, esclarecido esse ponto, voltamos à nossa questão sobre as discursividades. Na relação discursiva com o outro diferente, o nosso viver a vida representa nosso dizer, escutar e agir com o diferente. Nosso falar, por exemplo, não pode estar dissociado de nosso estar no mundo, bem como nosso ouvir não pode estar preso a concepções pré-fixadas. Muitas vezes,

somos colonizados por paradigmas, seja no discurso ou no modo de compreender e agir com o outro. É sensato romper com discursos preconceituados e predefinidos sobre as relações. É apropriado enxergar o outro como ser heterogêneo que é.

O problema da relação com o outro como objeto é não perceber o diverso que existe nele e, por outro lado, consolidar a relação com a validação singular das discursividades pautadas no egocentrismo. Nesse caso, seja o discurso, a pesquisa ou o modo de viver excludente, a única discursividade válida, é fechada em um “eu” irredutível. Sem mais delongas, é relevante romper com a descentralização de um ensino de filosofia e de uma discursividade que possam favorecer um modo de viver preestabelecido ou predeterminado, caso contrário, tenderemos a continuar uma formação de estudantes alienados. Entendemos como experiência de alienação aquilo que não é sobre só um indivíduo, “mas pertence a todo o conjunto da sociedade em cujo interior ele é reconhecido como doente” (MACHEREY, 1985, p. 63).

Parece relevante, para a formação dos estudantes da educação básica, um conhecimento interdiscursivo que trata, na sala de aula, das experiências cotidianas, dos contextos presentes nos discursos sobre a vida e nos dizeres dos sujeitos inseridos nas diversificadas circunstâncias do viver contemporâneo. Ora, não tem cabimento “suprimir a irrecusável pluralidade das consciências” (MERLEAU-PONTY, 2015, p. 39). Sob esse aspecto, é conveniente que busquemos a superação de um saber irredutível na escola, preso na padronização dos livros ou na reprodução de conteúdo e discursos pré-definidos, pois, assim como existem vários métodos de se obter conhecimento, várias maneiras de se viver a vida, existem, também, diferentes formas de discursos que foram tecidos em um determinado lugar ou tempo histórico e que devem ser respeitados e reconhecidos em uma interdiscursividade repleta de subjetividade.

Aqui absorvemos algo precioso em Foucault (2008a) sobre a “descontinuidade” desenvolvida nas discussões acerca da “genealogia do saber”. Não trataremos desse assunto de maneira ampla, tendo em vista que não é nosso objeto de discussão. Contudo, queremos evidenciar um ensino de filosofia na educação básica que não está apenas preocupado, por exemplo, em debater a evolução do conhecimento filosófico, mas que aborda uma problematização contínua dos mecanismos de “biopoder”, que descreve como diferentes discursos ou indiferentes sujeitos determinam o modo de viver no mundo e que, por consequência, instigue no estudante um olhar para si mesmo na forma de perceber-se, de reinterpretar-se e de transformar-se.

Segundo Foucault (1999), é cabido desenvolver uma crítica acerca do próprio viver, visto que a percepção de uma vida confinada nos mecanismos de regulação pode condicionar a um viver regido por um “biopoder”. Nesse âmbito de pensamento, “biopoder” é entendido como uma

Tecnologia do poder sobre a “população” enquanto tal, sobre o homem enquanto ser vivo, um poder contínuo, científico, que é o poder de “fazer viver”. A soberania fazia morrer e deixava viver. E eis que agora aparece um poder que eu chamaria de regulamentação e que consiste, ao contrário, em fazer viver e em deixar morrer (FOUCAULT, 1999, p. 294).

Aqui justificamos uma pesquisa e um ensino de filosofia em sala de aula inquietos com os mecanismos sociais e políticos, com o olhar dos sujeitos sobre como viver e o porquê de morrer. Noutras palavras, discutimos, neste ponto, a possibilidade de uma discursividade na sala de aula do ensino médio, preocupada com a “análise das opiniões mais que do saber, dos erros mais que da verdade; não das formas do pensamento, mas dos tipos de mentalidade” (FOUCAULT, 2008b, p. 155).

Não é demais lembrar: o estudante do ensino médio não é acadêmico de filosofia; antes de desenvolver um saber, existe uma pré-aquisição de saberes já formados, isto é, opiniões primeiras, aquilo que Japiassú (1977) vai chamar de “pré-saber” ou “pré-noções”<sup>36</sup>. Assim, como tratar de conceituações epistemológicas acerca do saber, da verdade ou dos pensamentos filosóficos sem, antes, ocupar-se com as opiniões e “pré-saberes” que moldam sua vida cotidiana? Sem antes interpretar as consequências históricas que os fazem permanecer ou repetir os mesmos erros ou sem antes contribuir com a autopercepção de uma mentalidade estigmatizada por uma herança familiar? Não tratamos de uma filosofia preocupada com a continuidade das ideias, dos discursos e dos saberes históricos; pelo contrário, estamos interessados na desconstrução desse movimento contínuo, que tem uniformizado os discursos e os modos como são e vivem no mundo.

A filosofia pode ser concebida como uma (in)disciplina no contexto de sua “curricularização” escolar ao pensá-la no embate tenso da escola, na diversidade de saberes pré-definidos pelo mundo da cultura, das imposições hegemônicas que estão travestidas no

---

<sup>36</sup> “Eles constituem as ‘opiniões primeiras’ ou pré-noções, tendo como função reconciliar o pensamento comum consigo mesmo, propondo certas explicações. Podemos caracterizar tais pré-noções como um conjunto falsamente sistematizado de juízos, constituindo representações esquemáticas e sumárias, formadas pela prática e para a prática, obtendo sua evidência e sua ‘autoridade’ das funções sociais que desempenham” (JAPIASSU, 1977, p. 18).

currículo escolar<sup>37</sup>. cremos ser pertinente, em meio à formação básica dos estudantes em sala de aula, evitar aquilo que Foucault (1987) vai denominar de “corpos dóceis”, porque:

[...] uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis” (FOUCAULT, 1987, p. 119).

Ao tratar dessa relação, seja acerca do ensino de filosofia, de uma pesquisa ou de uma formação em si, é elogiável pensá-la não como padrões ou roteiros que devem ser copiados ou reproduzidos na ânsia de formar e transformar sujeitos segundo interesses e regulamentações. Não queremos manifestar ou romantizar esse estigma, mas tratar de uma filosofia que provoca o sujeito a olhar para si mesmo e de uma pesquisa que possa contribuir para um exercício de interpretação do modo como se vive a própria vida. Pensamos que essa conjuntura pode configurar um transformar-se – não segundo um padrão pré-estabelecido, mas consoante um desejo de ressignificação e de transformação do modo de viver.

A mesma orientação básica de uma filosofia ofertada na escola onde lecionamos, para o estudante que mora no Matão do Roberto em Teotônio Vilela, é similar aos conteúdos ofertados aos estudantes de uma escola particular, que mora na capital e possui toda uma infraestrutura que lhe favorece. Não se trata do conteúdo que é ofertado, mas das discursividades históricas e biográficas que fazem parte de cada modo de pensar, de dizer e de viver desses estudantes. Não é sobre desenvolver juízos de valor sobre os casos, tratamos aqui de perceber a diversidade de um “ser-estar no mundo” dos sujeitos que devem ser levados em consideração.

Revel (2011) ajuda-nos a pensar que o objetivo desse olhar para si mesmo, frente ao viver, pode ser mais uma mobilização na percepção do estudante que olha para sua história de

---

<sup>37</sup> Matos (2021), ao tratar da Filosofia a ser trabalhada com crianças e adolescentes na escola básica, sugere que são as perguntas trazidas pelos estudantes, alavancadas do chão de suas existências, que podem ser mobilizadas para a construção dos sentidos de cada um, em sua individualidade, e do coletivo. Essa Filosofia não buscará, em primeiro plano, deter-se na tarefa de apontar resposta definitivas para os grandes questionamentos que marcam as existências das/dos sujeitos/as alunas/os; mas abarcará um incessante processo de aproximação do tempo/espaço de cada um na construção de perguntas que se desdobrarão em mais e mais indagações, em uma dinâmica que o autor chama de perguntação.

vida, que se percebe como um ser histórico constituído pelos variados discursos individuais em razão de tratarmos, na sala de aula, de uma filosofia que pode inicialmente

Descrever não somente a maneira pela qual os diferentes saberes locais se determinam a partir da constituição de novos objetos que emergiram num certo momento, mas como eles se relacionam entre si e desenham de maneira horizontal uma configuração epistêmica coerente (REVEL, 2011, p. 10).

Achamos adequado compreender a importância dessa discussão, pois consideramos relevante pensar em um ensino de filosofia na educação básica que contribua com o estudante na compreensão do seu discurso e do seu viver no mundo. Em suma, vemos como essa prática de olhar para si mesmo pode cooperar para que esse mesmo estudante possa, ele mesmo, perceber-se, interpretar-se e compreender-se no seu modo de pensar, de dizer e de viver a vida longe das amarras normatizantes.

Por outro lado, como tratado nos propósitos da BNCC no primeiro capítulo, diante do atual contexto de educação e sociedade contemporânea, torna-se cada vez mais difícil romper com um processo de subjetivação aos moldes da educação tradicional e sistêmica, pois as orientações, de certa maneira, convergem para uma educação – pré-definida e anterior à vivência dos estudantes – alinhada a padrões de experiências presentes nos livros, nas diretrizes e nos discursos planejados. As consequências dessa instrução são as moldagens de estudantes apáticos, sem lembranças históricas e caracterizados por uma indolência de pensamento.

É preciso, se possível, evitar uma educação e, conseqüentemente, um ensino filosófico pautados na ocultação das experiências dos próprios estudantes em sala de aula, a fim de evitar a ocultação e o silenciamento das pessoas<sup>38</sup>. Contudo, tanto as formações discursivas dos estudantes quanto o seu modo de viver a vida relacionam-se ao cotidiano da sala de aula, seja na formação tecnicista, seja na constituição histórica. E, por fim, tais formações estão entrelaçadas com intensidade na educação básica e na nossa pesquisa de campo também.

Não temos como desvencilhar o modo como os sujeitos vivem, nem podemos ocultar seus discursos nos processos de interdiscursividade. O que devemos ter cuidado é com as conclusões apressadas ou com as segregações de um olhar generalizado. Segundo Foucault

---

<sup>38</sup> Pensamos que a ocultação do discurso dos/as estudantes, de suas demandas, de sua historicidade e de seus contextos é, na verdade, a ocultação e o silenciamento dos próprios sujeitos. Trata-se de uma historicidade que ocorre patrocinado por epistemicídios atravessados por postulações eurocêtricas configuradas em valores da cultura e das classes dominantes. As vivências dos/das estudantes não são cartografadas, não há uma gramática que as traduzam, uma semântica que as legitime e as chame por um nome que não o daquele que a nega. Assim, a formação filosófica, aliada à formação da pessoa, é tão somente um apanágio de sua ocultação.

(2008a, p. 167), é indicado não confundir a diversidade dos “ordenamentos; não procurar em uma ‘descoberta’ inicial, ou na originalidade de uma formulação, o princípio de onde podemos tudo deduzir e derivar [...] ou que revele um esquema dedutivo”.

À vista disso, é considerável modificar o nosso olhar “metódico” sobre o sujeito pesquisado, em especial na relação do estudante consigo mesmo e com o outro, para, assim, podermos visualizar melhor as estruturas gerais que constituem um modo de ser-estar no mundo das discursividades. A tentativa aqui é desvelar aspectos fundantes de uma relação amparada pelo processo interdiscursivo, no qual um sujeito interpreta a si mesmo e busca olhar para o outro em seus diferentes discursos. Queremos dizer que nos movemos nesse enlace que envolve o docente, o pesquisador e os estudantes. Podemos falar, ainda, que “a personalidade se constrói nas relações de interação e comunicação com os outros. O *Eu* só existe na relação com o *Tu* ou com um *Ele*” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 246).

Neste seguimento e no encontro discursivo com o outro, seja na pesquisa ou na sala de aula, construímos uma percepção na qual esse outro “eu”, como um outro ser humano que é, justificado e validado no solo discursivo da sala de aula e no seio das relações compartilhadas pelo modo como veem, dizem e vivem no mundo, também possui suas particularidades discursivas, que podem ser também incompatíveis, incoerentes e conflituosas relacionadas às nossas particularidades.

Por certo, tratamos aqui de um ensino de filosofia e de uma pesquisa que podem tornar-se o *locus* que reúne a interdiscursividade, que abriga os discursos diferentes e que inclui os indiferentes sujeitos. Entretanto, é pertinente definir campos simples de discernimento quanto ao respeito e ao reconhecimento do outro “eu” e do outro olhar diferente. Nesse último caso, referimo-nos à própria sala de aula onde embates dialógicos tendem a conduzir o sujeito a aligeirados ajuizamentos de posturas para as quais não há prévio consenso.

Portanto, podemos concluir que é significativo compreender, com vista nessa reflexão, que uma filosofia como filosofia de vida pode ser mais um movimento no processo do dizer a vida, respeitando as diferentes subjetividades, tanto para uma contínua crítica de uma realidade forçosamente posta à nossa frente como também para trilhar os campos da interdiscursividade oriundas da relação discursiva em sala de aula. Falamos de um dizer a vida que compreende um modo de pensar, de dizer e de viver tecidos por uma formação subjetiva sem preceitos conservadores, totalitários, discriminatórios ou reguladores. De outra forma, sem reconhecer e respeitar a extensão do discurso do outro em suas experiências no âmbito do seu viver no mundo

das subjetividades, torna-se difícil nosso ensino, nossa formação, nosso discurso e nossa pesquisa.

Nesse caso, é oportuno evitar o conhecimento filosófico e a pesquisa de campo pautados na ocultação das experiências e na deposição do outro como sujeito de identidade social, pois, como falamos anteriormente, isso indica uma formação sem memórias e sem discursos autênticos. Por outro lado, uma abordagem filosófica que busca no sujeito uma percepção de si mesmo compreende também a assimilação do outro como um outro “eu” diferente, e não como um simples objeto inanimado, o que nos remete a um descentramento favorável no processo do conhecimento de si mesmo e do modo como vivemos no mundo.

## **5.2 A problematização do mundo e a hermenêutica de si mesmo: um contributo para o domínio do “eu”**

Concebemos que a filosofia está presente na multiplicidade dos contextos da vida humana e nas diversificadas áreas do conhecimento. Ela está em todo lugar, sendo causada pelo espanto, pelo questionar, pelo pensar ou mesmo pelo incômodo com algo posto ou dado como “verdade”. Aqui, também suspiramos por uma filosofia no ensino médio que seja caracterizada por incomodar, por problematizar e por perguntar o modo como vivem os estudantes. Aliás, como tratamos anteriormente, desejamos um “perguntar no percurso da formação de si” e pensamos que essa característica filosófica independe de respostas, embora a sua efetivação seja materializada no questionar das coisas.

Ora, mas no ensino médio a filosofia precisa fazer sentido? Sim, mas a ideia da necessidade de resposta é sobreposta ao desejo de demorar-se no pensar. Naturalmente, distinguimos sentido de utilidade. Uma coisa é propugnar a utilidade da filosofia; outra coisa é cogitar seu sentido. Sobre a utilidade, não nos deteremos por não ser nosso objeto. Entretanto, na linha do pensar o/os sentido/os, como já tratado anteriormente, a resposta não precisa ser imediata, até porque ela pode sofrer mutações. Tanto o sujeito quanto o objeto podem sofrer transformações, ou melhor, “sujeito e objeto são ambos constituídos apenas em certas condições simultâneas, mas que não param de se modificar um em relação ao outro” (FOUCAULT, 2006, p. 236).

A fala de Foucault (2006) implica dizer que, reciprocamente, nos transformamos ao modificarmos o modo como vivemos. Em geral, nos momentos de nossa existência, utilizamos o questionar como uma nascente para a dúvida, para investigação e interpretação das coisas que

perpassam nosso viver cotidiano e que podem se modificar dia após dia. Mesmo aquelas coisas que indicamos como “confusas”, no fim, podemos tirar como compreensão, uma vez que, na prática, a confusão pode estar em nosso olhar metódico sobre o objeto, e não no objeto como forma histórica de subjetivação. Vale mencionar o dito de Freire (2005) segundo o qual a humanização do ser impele a humanização do mundo.

Claro, tratando-se de uma filosofia debatida na escola durante o ensino básico de educação, sabemos que não podemos separá-la do cotidiano interdiscursivo dos estudantes envolvidos. As salas de aulas podem ser o *locus* onde entrelaçam as interpretações e os discursos sobre o modo de viver fora da escola. Em vista desse entrelaçar, a filosofia torna-se um fio no cordel que pode reduzir a distância que envolve o estudante e a problematização de seu mundo ou que, interpretando sua maneira de viver a vida, pode ser uma possibilidade de dominação de si mesmo.

Acerca do modo de viver, o qual está intrínseco ao ser de uma pessoa – seus pensamentos, seus desejos ou suas necessidades individuais – e do *locus* da interdiscursividade – isto é, discursos sobre as diferentes maneiras de viver a vida, tanto na escola quanto nos locais de debates provenientes dos interesses da sociedade e do Estado –, consideramos que o conhecimento filosófico pode ter um papel desvelador do modo como cada estudante olha para si mesmo e percebe o outro diferente e do modo como o seu olhar acerca das mesmas coisas é alterado.

Não nos mobiliza propugnar um “modo de viver” que deve ser copiado, mas instigar, nos sujeitos, um ter consciência acerca do modo como vivem. Sobre isso, tanto a escola quanto a filosofia devem formar “[...] alunos-cidadãos, [devem] preparar homens pensantes, que buscam novos caminhos e participam ativamente da DEsconstrução e REconstrução de novas formas de vida em sociedade” (MATOS, 2015, p. 171). Por outro lado, uma maneira de viver pautado na indolência, por exemplo, carrega vestígios de uma vida despreocupada, desleixada e preguiçosa; o agir do sujeito nesta maneira de viver no mundo é moroso e sem ânimo.

O indolente evita o conflito, não está preocupado com “desconstruções”, muito menos com as “reconstruções” ou com os questionamentos. Sua insensibilidade e indiferença, presente no seu modo de pensar, de dizer e de viver, simboliza uma submissa maneira de experienciar o mundo. Claro, nosso papel aqui não é despejar postulações morais ou juízos valorativos acerca de como esse sujeito pode viver – pois, dessa maneira, cairemos no mesmo labirinto de regulações e diretrizes que buscamos a todo momento romper. O que intentamos neste ponto,

é contribuir com um sujeito que interpreta a si mesmo e que compreende um discurso de transformação desse ser-estar no mundo, mas por ele mesmo.

Consideramos que o ser humano indolente não vive o mundo segundo as suas vontades e os seus desejos. Ele está no mundo e, no mundo, está sendo. Ele segue o que minimamente lhe convém ou o que lhe é submetido. Ele é como uma folha seca que vaga, carregada segundo o vento e o seu discurso não é uma ação criadora, mas uma reprodução de dizeres pré-estabelecidos ou pré-ordenados. Contudo, em meio às discursividades dos sujeitos em sala de aula acerca do modo como são, como dizem e como vivem, o romper com a indolência pode ser uma guinada para a modificação de si mesmo. Quer dizer, esses indivíduos são capazes de reconhecer os padrões estabelecidos e de inquietar-se diante daquilo que os fizeram desprender-se dos mecanismos padronizantes de sujeição, pois “exige atenção cuidadosa a nossas atuais posições de sujeito e às formas pelas quais cuidamos ou governamos nossos eus” (DEACON; PARKER, 2011, p. 107). Nesse viés, primeiro, vem o olhar para si; segundo, vem o perceber-se inserido no mecanismo; terceiro, vem o incomodar-se com a moldagem do seu ser-estar no mundo e, por fim, mas não menos importante, vem o buscar transformar-se ou resignificar-se na sua maneira de viver no mundo. Do contrário, a nossa constituição de sujeitos tem a ver apenas “com abuso de poder, limitar ou minimizar a dominação de nosso eu” (DEACON; PARKER, 2011, p. 107).

Alguém que possa se utilizar de uma filosofia de vida, caracterizada na problematização de seu mundo, pode desenvolver uma maneira de olhar para si mesmo para além de um modo de ser-estar caracterizado nos mecanismos do “biopoder”. Mas como vivenciar o desvelamento desse sistema junto aos estudantes participantes da pesquisa? Desconfiamos que viver a vida, os desejos, os pensamentos e as aspirações de outrem pode ser um modo de viver confinado aos cuidados e ao governo dos outros. Não ter domínio de seu modo de ser-estar no mundo e se acomodar ou jogar a responsabilidade aos outros acerca do que ver, do que vestir, do que comer e do que fazer, por exemplo, reflete apenas um viver segundo aptidões e desejos alheios.

Podemos dizer que esses mecanismos são caracterizados por padronizar um modo de viver a vida que deve ser regrado, disciplinado e regulamentado, segundo aprovações ou autorizações. Porém, contradizer esse despojar de si pode ser um ato de inquietação e de subversão, pois “[...] uma vida desprovida de tais análises não é digna de ser vivida” (PLATÃO, 1999, p. 91). A problematização do mundo à nossa volta é urgente, é como se o questionar sobre a vida fosse o próprio ato de respirar: quanto mais indagamos sobre o mundo, mais podemos ter a chance de dominar o “eu” no viver nesse mesmo mundo.

De outro modo, a problematização costumeira das coisas pode refletir um pensar, um dizer e um viver de um ser humano despreocupado por incomodar ou por ser diferente. Esse estudante, em sala de aula, não pode estar envolvido em um processo de educação por entretenimento, mas deve estar envolvido na reelaboração crítica do modo como pensa, como diz e como vive no mundo. Não se trata de desenvolver uma totalidade coletiva de ideias ou de pensamentos. O domínio de si mesmo não pode ser construído segundo uma coerência ajustada, mas sob uma interpretação conflituosa e segundo as subjetividades incompatíveis. De certa forma, buscamos aqui substituir o olhar sobre as totalidades, pela interpretação e pela análise das raridades invisíveis, excluídas e segregadas pertencentes a diferentes modos de ser-estar no mundo (FOUCAULT, 2008a).

O foco de uma filosofia de vida vigilante e fundamentada na problematização rompe com o processo de padronização e de discursos mútuos. O conhecimento e o domínio de si mesmo não são orquestrados por espectadores presentes em uma sala de aula, que aplaudem como uma plateia e se entretêm com o dizer do personagem, mas no vazio das subjetividades e das identidades sociais como *locus* do preenchimento natural da problematização do mundo e domínio do “eu”. Melhor dizendo, esse preenchimento de si é pessoal. É um encontro particular consigo mesmo.

Nesse âmbito, o conhecimento filosófico desenvolve-se na relação de contestar a maneira como delineamos sobre algo com relação a nós mesmo. Esse debruçar sobre nosso modo de viver pode preencher as lacunas existentes no discurso sobre si mesmo, sobre o outro e sobre o mundo. O que somos é raro, não há nada igual; o que está em nós pode ser reconstruído, não só com vista nos discursos equivalentes, mas na problematização das discursividades antagônicas. Aquilo que destoa em nossos ouvidos pode ser o encorajar de outros. Como falamos anteriormente, à luz do pensamento foucaultiano, não podemos recusar por completo, mas devemos nos inquietar diante daquilo que é colocado à nossa vista como verdade inabalável (FOUCAULT, 2010a).

Complementando, é propício desenvolver um problematizar a vida com vista nas destituições, nas privações, nos segregamentos ou nas deposições que denotam ações de exclusão e de preconceituação sobre o outro e sobre si. Precisamos ser capazes de salientar e de comparar questionamentos e dificuldades de um contexto social, tanto acerca das vertentes egocentristas e indolentes quanto diante de suas causas mais profundas. Nesse aspecto, uma filosofia de vida problematizadora do “eu” no mundo pode contribuir com diferentes e subversivas maneiras de um viver vigilante sobre si mesmo diante do mundo.

Para realçar nosso dizer, Foucault (2010a) utiliza um exemplo de “Cassiano e o texto sobre o moinho”<sup>39</sup> como um instigante olhar cuidadoso e precavido que devemos ter sobre nós mesmos e sobre as coisas que estão diante de nós. O pensador francês fala de um exercício de vigilância e de cuidado que deve estar atento aos “movimentos” constantes acerca de novos pensamentos, de novos objetos e de novas representações. Nesse caso, é acertado escolher bem e separar aquilo que possa ser ruim.

Para o filósofo francês, em referência ao texto de Cassiano, é relevante que, a cada instante, “sejamos suficientemente vigilantes para que, diante deste fluxo das representações que se nos oferecem, decidamos o que é preciso fazer, o que devemos aceitar e o que devemos recusar” (FOUCAULT, 2010a, p. 268). É correto perceber e escolher os “grãos” que possam oferecer boas farinhas e, assim, bons pães. No dizer da sala de aula, é significativo cuidar dos pensamentos e das ações que interferem em nosso ser-estar no mundo, pois, às vezes, não damos conta ou não consideramos seus movimentos e transformações.

Por vezes, ficamos paralisados em nossas convicções e, por submissão, somos carregados e jogados nos becos da indolência. Pensamos que aceitar esse estigma é negar a própria essência humana de questionar; é, basicamente, contradizer aquilo que pode estar em constante mutação. Estagnar é parar. Conservar não é transformar. Não estar atento aos movimentos de transformação do viver é abdicar de um desvelamento descentrado de si, o qual envolveria atenção aos “movimentos” das problematizações do cotidiano moderno e as questões inerentes ao mundo das subjetividades, isto é, a meta de nosso exercício é provocar no estudante um perceber-se inserido no papel autônomo de um pensar vigilante e de um sujeito/autor principal de sua própria maneira de viver a vida.

No contexto da filosofia na educação básica e diante do estudante preso em sua indolência, é necessário contribuir com o seu olhar para si mesmo e para o outro à sua volta, uma vez que fazê-lo questionar sobre sua maneira de viver pode ser encorajá-lo a perceber os vários estudantes existentes que passam despercebidos por seu olhar. A experiência com o outro diferente pode nos ajudar a compreender o nosso ser-estar no mundo. Não podemos negar que o processo de problematização do mundo é, especialmente, uma busca pelo conhecimento de si.

---

<sup>39</sup> Foucault (2010a) cita um texto de Cassiano sobre o moinho: “Cassiano dizia que o espírito é algo que está sempre em movimento. A cada instante, novos objetos se lhe apresentam, novas imagens se lhe fornecem, e não podemos deixar que essas representações entrem livremente - como em um moinho” (FOUCAULT, 2010a, p. 268).

Dentro da sala de aula, é possível conhecer e reconhecer a diversidade dos sujeitos e do modo como vivem em seus cotidianos e, a partir disso, questionar os seguintes pontos: em qual processo de educação escolar estamos imersos? Qual sujeito faz parte de nosso dia a dia? Como vivo e como vivem os outros? O que penso e como pensam os outros? Quais as nossas experiências de vida? Para Falabelo e Brito (2010, p. 337), “trata-se de estimular a elaboração do que os alunos vivem e sentem, ampliando sua experiência e seu pensamento, ressignificando a docência e a aprendizagem enquanto lugares de intercambiamento de conhecimento [...]”. Relevante é perceber que muitas das experiências de vida dos estudantes que apresentam posições ou segregações estão fora das interpretações hermenêuticas em sala de aula.

Pensamos que muitas vezes, esses estudantes servem de desculpa para “justificar” o fracasso da escola, para argumentar o fracasso das diretrizes e das normas educacionais, o que pode ser usado para ancorar um viver indolente no mundo. Enxergar o estudante apenas como uma presumível caixa de depósito de saberes é atrofiar o potencial de seus pensamentos. Olhar seu modo de viver apenas por uma luneta pode ser prejudicial na compreensão de um contexto que pode e deve ser levado em consideração.

Por exemplo, quando olhamos para "subgrupos", aliás, quando, subversivamente, somos desafiados a olhar para as “minorias”, seja as desigualdades provenientes da pobreza, de gênero, de etnias ou de tantos outros vistos como “problemas sociais”, somos provocados a desenvolver novas interpretações e novos “movimentos” que revelam que esses estudantes estão ocultos no âmbito do “pertencimento” educacional, fora das diretrizes curriculares da escola e distantes das problematizações e compreensões das salas de aulas. Segundo Giroux (2008), é lamentável um modelo de currículo educacional que não interpreta as emergentes necessidades sociais. Veja:

[...] Esse modelo não só não consegue reconhecer como estão entrelaçados os assuntos de raça, gênero, idade, orientação sexual e classe, mas também se nega a reconhecer a função pedagógica da cultura como lugar em que as identidades são constituídas, os desejos são mobilizados e os valores morais são formados (GIROUX, 2008, p. 66).

Seja pela crítica de Foucault (2010a), pelo pensamento de Falabelo e Brito (2010), ou mesmo diante da apreciação de Giroux (2008), a formação e o conhecimento de si mesmo podem estar fundamentados no modo como velamos, dizemos, reconhecemos e buscamos transformar o mundo. Quando, atentamente, questionamos e buscamos compreender sobre as coisas, trazemos, à luz do contestar, um saber sobre as coisas do mundo. Quando problematizamos e buscamos interpretar nosso modo de vida, podemos configurar um olhar

para si mesmo que está destacado nas experiências de nosso viver no mundo, porque refutamos e suspeitamos para nutrirmos nosso “eu”. O questionamento ousado das coisas pode contribuir para um diferente horizonte paradigmático. Em contrapartida, não podemos dispensar os motivos pelos quais essas discursividades estão fora dos conteúdos escolares, dos currículos de formação e das problematizações da sala de aula, pode ser um danoso movimento de desconhecimento das múltiplas subjetividades.

Dentro da sala de aula, a busca por superar as patologias excludentes da sociedade devem se assemelhar à atitude socrática tratada no segundo capítulo, visto um ensino de filosofia que tem como característica “provocar” e instigar o estudante para o conhecimento de si diante das inquietações proveniente do mundo. Trata-se de apreender a imagem de alguém que te gera uma dúvida e que te conduz, mesmo que inconscientemente, ao encontro de si. Nos dizeres de Foucault (2011), é preciso que sejamos capazes de nos incomodar diante das “verdades” colocadas pelo outro.

Em meio às discursividades na sala de aula, o ensino de filosofia que desafia e pergunta sobre o mundo à nossa volta pode ser um contributo que nos leva ao desvelar do nosso modo de viver. Tratamos aqui de um filosofar a vida como um exercício para o domínio do “eu”; de um olhar para si mesmo que configura um olhar para o mundo; de uma compreensão e de um domínio do “eu” que pode colaborar para uma interpretação do viver. Nesse ponto, a hermenêutica de si, à luz do pensamento foucaultiano, tem aspectos de uma interpretação daquilo que está escondido em nosso “eu”. Cabe uma compreensão do mundo em que vivemos, uma interpretação dos signos à nossa volta, fugindo da ilusão de uma maneira de ser, de dizer e de estar no mundo que deve ser reproduzida e que corrobora para uma aparente e contemporânea maneira de viver.

No pensar de Castro (2009, p. 203), a hermenêutica do sujeito em Foucault “[...] se funda na ideia de que há em nós algo oculto e que vivemos sempre na ilusão de nós mesmos, uma ilusão que mascara o segredo”. Às vezes, a fantasia que o sujeito cria sobre si mesmo repousa na ideia de continuidade sem interrupções, sem desvio ou distorções. Segundo Foucault (2008a), é relevante romper com as “continuidades discursivas”, com o cárcere que nos prende a padrões e a modelos de viver. Noutras palavras, desprender-se de nossas continuidades pode contribuir com o reconhecimento de

Nossa identidade pelo jogo das distinções [...] que nossa razão é a diferença dos discursos, nossa história a diferença dos tempos, nosso eu a diferença das máscaras.

Que a diferença, longe de ser origem esquecida e recoberta, é a dispersão que somos e que fazemos (FOUCAULT, 2008a, p. 149).

Falamos de um dizer a vida fora dos padrões metodológicos e das propostas pedagógicas – não como mais um modelo didático utilizado para reprodução de conteúdo, mas como um exercício hermenêutico-crítico, pautado nas interpretações das histórias de vida e na capacidade crítica de compreender, de reconstruir e, possivelmente, de ressignificar o sentido de viver além das fronteiras da sala de aula.

Segundo o pensamento de Nadja Hermann (2002, p. 99):

Uma abordagem hermenêutica da educação retoma a formação humana enquanto um conceito histórico [...] que se constitui em elemento vital para as ciências humanas. [...] age em direção contrária à do reducionismo técnico, que não consegue ser fundador de sentido.

O que devemos buscar, portanto, é a filosofia que questiona; o questionar que problematiza; o sujeito que busca conhecer; o hermeneuta que interpreta e a interpretação que compreende. Tratamos aqui de um ser-estar que compreende um modo de viver filosófico: de um lado, um itinerário descentrado e multifacetado, com várias e inúmeras possibilidades, tendo em vista a diversidade subjetiva que nos perpassa e, de outro, o conhecimento como interpretação de si mesmo. Não configuramos um modelo, mas um segmento que se complexifica. Não estamos preocupados em especular para facilitar o entendimento, mas em demorar-se no pensar, em perceber as diferenças, os divergentes, os agrupamentos e, respeitosamente, fortalecer uma prática que se materializa na maneira de ser, de ver e de viver no mundo. Tudo isso tem a ver com o modo como vivemos.

Professores e estudantes podem participar desse percurso como sujeitos aprendentes e inseridos no contexto do conhecimento filosófico na sala de aula. A comunidade fora dos muros da escola pode englobar o processo de uma educação problematizadora, de um estudante hermeneuta – haja vista a escola e a filosofia como um tecer de questionamentos e interpretações para além da sala de aula –, pois, como vimos anteriormente, o nosso modo de viver esbarra com inúmeras outras maneiras de ser-estar no mundo e envolve muitos outros “eus”. Contudo, primeiramente, na realidade, a ideia de “comprometimento” decorre de um exercício de interpretação sobre si mesmo. Nesse caso, todos os sujeitos envolvidos com a filosofia podem suscitar comprometimentos com si mesmo, seja o docente ou o estudante envolvido nesse exercício filosófico.

No texto constitucional de 1988 (BRASIL, 2016), a educação ocupa o lugar de obrigatoriedade e de direito do Estado e da família. Assegurar esse direito quando o tema são os processos de escolarização é fundamental. Todavia, desejamos mencionar que o processo formativo encontra, no sujeito em formação, a primeira responsabilidade. Dizemos, assim, que a primeira pessoa interessada e comprometida com a formação deve ser o próprio indivíduo. Por isso, não deveríamos sonegar o seu direito à voz nem o seu lugar de decisão dentro de uma perspectiva colegiada. Logo, por entendermos que não há como falar do/da estudante sem lhes escutar, os relatos concernentes à nossa pesquisa reservaram espaço para socialização desse clamor – ainda silenciado – que ecoa nos corredores escolares.

### **5.3 O estudante e sua formação identitária: suas vozes, realidades e anseios**

O percurso reflexivo até aqui empreendido legitima a busca da fala dos/das estudantes que, doravante, confabularão conosco. O contexto de escrita a seguir é marcado pelos discursos dos alunos da disciplina de filosofia, coletados na pesquisa de campo. Como discutido anteriormente no quarto capítulo, o seguimento da pesquisa tem um campo de estudo geográfico bem definido, um objeto de pesquisa presente no exercício do ensino de filosofia no ensino médio, uma escola pública do interior do Estado de Alagoas e conta com a colaboração de sujeitos/estudantes conluentes da terceira série do ensino médio.

Por ora, diferentemente dos intensos debates acerca das questões filosóficas e das ideias dos principais pensadores clássicos, nesse momento de discussão da filosofia no ensino médio – contexto tratado por alguns pensadores como um *locus* secundário do filosofar –, entendemos e ressaltamos a questão do ensino de filosofia como um problema filosófico, no qual o processo pedagógico de formação filosófica do ser humano pode ser uma relevante preocupação. Defendemos esse discurso desde o início de nossos estudos, ainda na graduação, no ano de 2011.

Assim, desejamos, na formatação a seguir, descrever e interpretar o contexto biográfico e o dizer dos sujeitos/estudantes que participaram desse processo. Considerando o contexto da escola pública do Estado de Alagoas, a pesquisa foi realizada levando em consideração uma turma com 48 alunos em média e com a aula durando cerca de 60 minutos aproximadamente. Toda a pesquisa foi feita e fundamentada seguindo um planejamento de aulas junto às diretrizes da educação no Estado de Alagoas. Recapitulando, o estudo foi realizado com 33 sujeitos/estudantes participantes da pesquisa: são alunos e alunas com idade entre 17 e 19 anos,

concluintes das turmas de 3º ano do ensino médio, matriculados/as na disciplina de filosofia em 2019 e que fizeram parte das discussões em sala de aula entre os anos de 2019 e 2021.

Nos questionários, as perguntas iniciais buscam revelar o contexto de vida desses estudantes: seu cenário geográfico; sua conjuntura social; o panorama econômico e a esfera da formação subjetiva. Para não ter um caráter repetitivo acerca de aspectos tratados no quarto capítulo, não queremos trazer características já mencionadas anteriormente acerca do percurso metodológico da pesquisa. Nesse ponto, queremos apenas salientar o dizer dos estudantes, presentes nos questionários.

Não podemos nos esquecer de que o nosso sujeito pesquisado carrega muita historicidade, muitas vivências e sobrevivências. A fala sobre um estudante compõe aspectos de seu entorno de vida, levando em consideração que esse estudante é um sujeito composto de subjetividade e de experiências diversas, um sujeito que pode ser compreendido em sua narrativa de vida e que deve ser respeitado e reconhecido. Pensamos que tratar dessa educação, dessa escola e do modo de viver destes estudantes tem a ver com militância e, sobretudo, reflete a importância de quebrar paradigmas. Não podemos tratar e falar de um objeto, de um discurso ou de um sujeito sem antes entender a realidade que lhe é imposta ou sem antes ouvir e interpretar o seu falar biográfico no tecer das discursividades. Entendemos ter realizado as discussões relevantes durante todo o texto para referir-se a essas subjetividades discursivas.

### 5.3.1 As questões socioculturais: modos de viver a vida de diferentes sujeitos

Como um discurso pode ter diversas faces, alguém dotado de subjetividade pode ter várias particularidades, seja no ponto de vista acerca de um determinado tema ou no julgamento das coisas, seja com relação a sentimentos ou preferências. Por isso, pensamos que não pode existir um discurso determinado ou um falar que compreenda por completo um objeto ou um sujeito em sua discursividade.

Neste ponto, interpretamos os dados/processos resultantes do questionário que teve a participação de 33 estudantes a respeito da face identitária que compõe os dizeres de nossos participantes. À luz do pensamento de Japiassú (1977, p. 27), consideramos esses dados como um processo para o conhecimento, “como uma história que, aos poucos e incessantemente, fazem-nos captar a realidade a ser conhecida. Devemos falar hoje de *conhecimento-processo* e não mais de *conhecimento-estado*”.

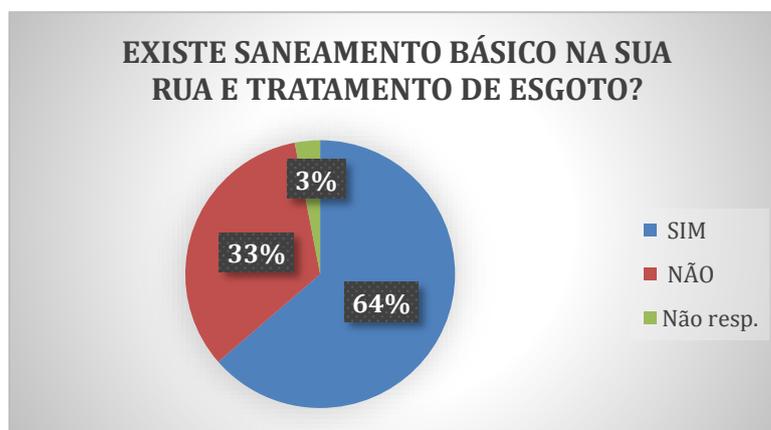
Os elementos gerais explorados neste primeiro questionário são intitulados como “Questões Socioculturais”, perspectiva que traz aspectos que se aproximam de um ser-estar no modo de viver desses sujeitos. Nosso objetivo aqui é suscitar dos questionários apenas as respostas que sejam capazes de respaldar as análises possíveis. Honestamente, queremos delinear que o estudo não traz uma característica definitiva, tendo em vista que estamos tratando de sujeitos e de subjetividades, os quais estão em constante mutação. Assim, temos a consciência de que as análises advindas de nossas discussões podem ser provisórias, mesmo se tratando de uma pesquisa científica.

Algumas considerações que precisam ser feitas antes de irmos ao questionário aplicado: o número total de participantes é de 33 estudantes, conforme mencionado anteriormente. A margem total de respostas, em alguns momentos, não é de 100%, em razão de determinadas questões não terem sido respondidas por alguns estudantes. Abaixo, são apresentadas as principais perguntas<sup>40</sup> feitas aos participantes deste estudo:

- **Existe saneamento básico e tratamento de esgoto na sua rua?**

33% dos participantes responderam que não dispõem de saneamento básico e tratamento de esgoto em sua rua de morada, enquanto 64% afirmam ter acesso a saneamento básico e tratamento de esgoto em sua rua de morada. 3% dos participantes não responderam à pergunta.

**Figura 4** – Saneamento básico



Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

- **Quantas pessoas moram com você em sua casa?**

<sup>40</sup> O questionário completo, com todas as perguntas e respostas, estará disponível nos apêndices deste estudo, no fim do texto.

52% dos alunos responderam que moram em uma casa com quatro ou mais pessoas; 42% disseram morar com três ou menos pessoas e 6% dos participantes não responderam à pergunta

**Figura 5 – Convívio em casa**

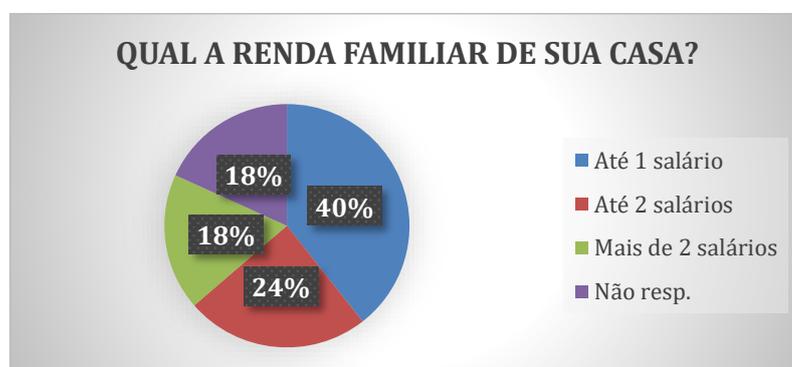


Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

- **Qual é a renda familiar de sua casa?**

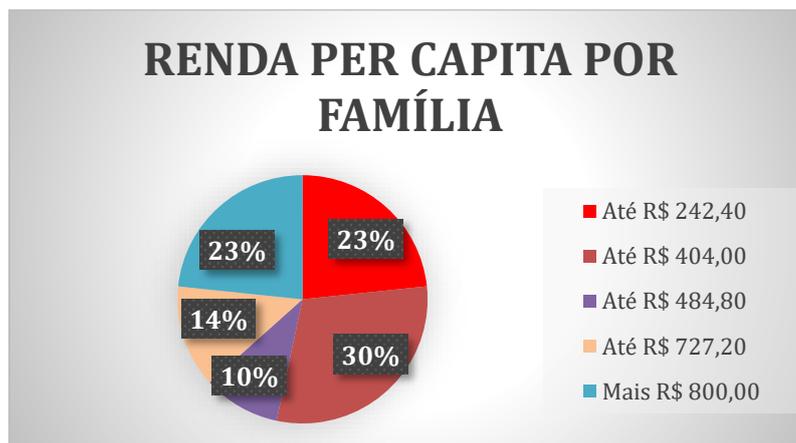
40% dos participantes declararam que têm uma renda familiar de até 1 salário-mínimo em casa (cerca de R\$ 1.212,00 por mês); 24% declaram ter uma renda familiar de até 2 salários-mínimos em casa (cerca de R\$ 2.424,00 por mês); 18% declaram que têm uma renda familiar de mais de 2 salários-mínimos em casa e 18% dos participantes não responderam à pergunta.

**Figura 6 – Renda familiar**



Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

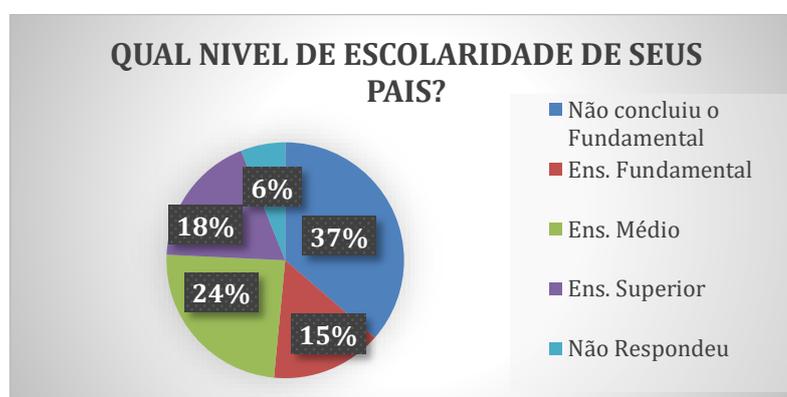
**Em relação à renda *per capita*, 23% dos participantes da pesquisa possuem uma renda *per capita* de R\$ 242,00; 30% possuem renda *per capita* de R\$ 404,00; 10% possuem renda *per capita* de R\$ 484,80; 14% possuem renda *per capita* de R\$ 727,20 e 23% possuem renda *per capita* maior que R\$ 800,00.**

**Figura 7 – Renda per capita**

Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

- **Qual é o nível de escolaridade de seus pais?**

37% dos participantes responderam que os pais ou o responsável não têm escolaridade ou não terminaram o Ensino Fundamental; 15% disseram que os pais ou responsável têm um nível de escolaridade até o Ensino Fundamental; 24% disseram que os pais ou o responsável têm um nível de escolaridade até o ensino médio e 18% responderam que os pais ou responsável têm um nível de escolaridade até o Ensino Superior. 6% dos participantes não quiseram responder à pergunta.

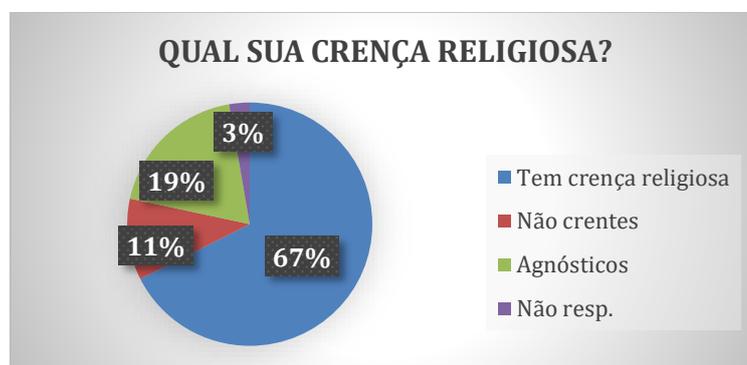
**Figura 8 – Escolaridade dos pais**

Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

- **Você tem uma crença religiosa?**

67% dos participantes responderam ter uma crença religiosa; 19% responderam ser agnósticos e 11% responderam não ter crença religiosa. 3% dos participantes não responderam à pergunta.

**Figura 9 – Crença religiosa**



Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

As singularidades de nossos estudantes denotam um padrão social contemporâneo bem definido de uma moradia precária, mas com um déficit de habitação muito alto, tendo em conta o contexto. Uma parte das famílias dispõe de baixa renda, de escolaridade debilitada, mas de um forte fervor religioso, características de um país de extensão continental e subdesenvolvido, que – impulsionado por políticas neoliberais, por guerras e pela pandemia – é palco para o crescimento vertiginoso da pobreza e das desigualdades (NERI, 2022).

Sobre a fome e pobreza, nossas discursividades são reais e assustadoras, sobretudo se levarmos em conta os dados de nossa pesquisa segundo os quais cerca de 23% dos participantes declararam ter uma renda familiar de até 1 salário-mínimo em casa, o que corresponde a cerca de R\$ 1.212,00 ao mês. Os números são frios, mas, tomando como base a renda por pessoa de 1/4 do salário-mínimo<sup>41</sup> de R\$ 1.212,00, ou seja, de R\$ 303,00 por pessoa, podemos afirmar em uma conta simples, que cerca de 23% das famílias que participaram de nossa pesquisa, levando em consideração uma família composta de 5 pessoas, teríamos uma média aproximada de R\$ 242,00 por pessoa.

É triste, mas, com base nessa informação, podemos afirmar que, no mínimo, por volta de 23% daqueles que compõem nossos estudos convivem constantemente com a insegurança

<sup>41</sup> Nossa fundamentação de cálculo para definir a renda *per capita* foi realizada com base na LOAS (LEI ORGÂNICA DA ASSISTÊNCIA SOCIAL), de acordo com a LEI Nº 14.176, DE 22 DE JUNHO DE 2021, “§ 3º Observados os demais critérios de elegibilidade definidos nesta Lei, terão direito ao benefício financeiro de que trata o caput deste artigo a pessoa com deficiência ou a pessoa idosa com renda familiar mensal per capita igual ou inferior a 1/4 (um quarto) do salário-mínimo” (BRASIL, 2021).

alimentar em algum momento. Essa estatística tem, como fundamento, os dados da última pesquisa sobre a fome. Um estudo da Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar, divulgado no mês de setembro de 2022, constatou que Alagoas é o estado brasileiro onde a fome é frequente, atingindo 36,7% das famílias pesquisadas (PENSSAN, 2022).

Claro, esse tema não é nosso objetivo de discussão, mas podemos perceber uma constituição discursiva bem definida em relação ao modo de viver de nossos/as estudantes e condicionada a um contexto de continuidades; isto é, há, aqui, um encadeamento padronizado de ser-estar no mundo tracejado em um viver aprisionados por uma regulação sistêmica inquebrantável. Este, embora imprescindível, é um assunto que não é tratado nas salas de aulas. Dessa maneira, parece que, “em seus parâmetros estruturais fundamentais, o capital deve permanecer sempre incontestável” (MÉSZÁROS, 2008, p. 27).

Olhando do macro para o particular, nossos estudantes refletem um modo de viver a vida assentado na segregação social e nas desigualdades econômicas acometidas, estigmatizadas historicamente e acentuadas nos últimos anos (PENSSAN, 2022). A falta de investimento nos componentes básicos de moradia e educação, por exemplo, são paradigmas que servem apenas para sustentar uma discursividade de esperança e/ou de reconstrução durante os períodos eleitorais.

Para Delory-Momberger (2014, p. 314):

Às dificuldades sentidas no seio de uma sociedade onde aumentam as desigualdades sociais e que não está mais em condição de garantir trabalho ou uma renda suficiente a cada um de seus membros, acresce o mal-estar identitário nascido da incapacidade das instituições de dar respostas às interrogações e às aspirações individuais [...] é significativo que as histórias de vida apareçam no campo da formação no momento em que o indivíduo tem cada vez maior dificuldade de encontrar seu lugar na história coletiva e onde ele é devolvido a si mesmo para definir suas próprias referências e fazer sua própria história.

Nosso intuito, como já mencionamos, não é discutir números da pobreza ou dos processos históricos de marginalização dos sujeitos, mas de pensar a sala de aula como um contributo na perspectiva de uma interpretação e compreensão das dificuldades dos indivíduos e da possibilidade de perceber-se inserido nesse projeto, para quem sabe, contradizer e reconstruir novas perspectivas para seu modo de viver. O estudante que olha para si, nesse contexto, pode esboçar uma quebra de paradigmas e criar uma ruptura com os discursos de continuidade. Ao sentir-se incomodado com seu modo de ser-estar, esse indivíduo passa a questioná-lo, a problematizá-lo e, por conjectura, a transformá-lo.

Em outras palavras, nosso olhar aqui não é para tratar das desigualdades, que são latentes e sempre foram muito evidentes em nosso país, seja em grau menor ou maior, como é hoje. O que objetivamos é instigar o sujeito, o jovem, o estudante a olhar para si mesmo e, conseqüentemente, a olhar para a sua maneira de viver; é perceber a sua realidade, as suas privações, os seus desamparos ou carências, os quais podem fazer parte de sua realidade social e os quais podem estar padronizando ou cerceando o seu modo de viver. Pensamos que esses problemas são históricos e será muito difícil erradicá-los um dia, mas uma coisa é cabível: ter consciência da possibilidade de transformar o lugar de fala, o contexto que impulsiona nosso discurso, nosso ver e viver no mundo.

Esse estudante que olha para si mesmo pode potencializar uma cicatrização dos estigmas vividos. Na prática, tratamos aqui de um viver a vida que o sujeito não deve só escutar ou perceber sua fala, mas transitar por um conhecimento e domínio do “eu”; deslocar-se para uma ressignificação de seu modo de pensar, de dizer e de viver no mundo. Só seremos capazes de fazer um carro funcionar e andar, se soubermos dirigir. Para dirigir, é preciso entender como o veículo funciona e como devemos proceder para ligá-lo; devemos saber o que acontece quando colocamos a primeira marcha ou como devemos fazer para se descolar e parar. Se aqui somos o motorista ou a motorista de nosso agir no mundo, devemos ter um conhecimento de como as coisas são e acontecem, para que possamos tomar as melhores e mais confiáveis decisões. Ao contrário, não sairemos do lugar, seremos sempre “carregados” por outros. Nada contra ser o carona, mas, como autores e condutores de nossas maneiras de viver a vida, precisamos tomar a direção de nosso percurso.

Os depoimentos colhidos nos questionários aplicados são demasiadamente valiosos, pois eles não apenas retratam o modo como os participantes percebem o espaço/tempo que lhes abraçam mas também dizem para nós quem são os nossos alunos. Eles não são ficção de uma realidade distante, não são aqueles que algumas vezes aparecem em alvissareiras e – mentirosas – estatísticas oficiais; São pessoas concretas com dificuldades reais, com objetivos e problemas que nos interpelam.

### 5.3.2 A filosofia para além da sala de aula: o estudante e a segunda impressão acerca da filosofia

Neste tópico, a nossa pretensão é perceber, mesmo que minimamente, a influência do pensar filosófico frente ao pensar a vida desses estudantes da escola pública de educação básica. O tema é, entretanto, uma percepção delicada, tendo em vista que não nos deteremos a respeito

de discutir a relevância ou não do ensino de filosofia, mas de atestar sua contribuição na formação discursiva do modo de pensar, de dizer e de viver a própria vida. Segundo Revel (2011, p. 23), essa formação “possibilita ao sujeito a construção de sua própria subjetividade”.

Sempre pensamos que é interessante desmistificar uma ideia recorrente entre os estudantes do ensino básico de que “a filosofia não tem sentido” ou de que “a filosofia não tem servidão prática” ou mesmo de que “a filosofia é uma disciplina ruim e enfadonha”. Conhecemos a experiência desses discursos. Fomos alunos da disciplina de filosofia no ensino médio. Cursamos estágios nas escolas de educação básica com as disciplinas de filosofia. Participamos de projetos de iniciação científica com a matéria de filosofia nas escolas. Claro, não atestaremos essa tese aqui, mas também chamamos a atenção para um olhar descentrado a respeito da filosofia na educação básica, pois ela é muito mais do que aquilo que achamos sobre ela ou do que aquilo que falam dela para nós.

Vale ressaltar que, em nossa pesquisa, os estudantes que expõem seu filosofar não são estudantes específicos da filosofia, o que não quer dizer que não possam filosofar a vida, ainda mais o seu viver. Pensamos que, na relação da filosofia com o ensino básico de educação, algo se torna preocupante: por um lado, a filosofia mostra-se presa a paradigmas estruturais sempre que “determinamos” quem pode fazer ou não filosofia; por outro, a filosofia mostra-se amarrada a diretrizes institucionais, quando o seu filosofar torna-se mero conteudismo, e das quais não se pode desprender em determinadas instituições. Já tivemos experiências em escolas evangélicas, por exemplo, onde a filosofia se reduzia ao desenvolvimento do conhecimento medieval/religioso.

Uma disciplina que está marcada por contextos e discursos de uma prática ou de um pensar que não são o dela passa a descaracterizar um conhecimento em específico. Por outro viés, o conhecimento filosófico não pode estar preso à aceitação, longe disso. Lembremo-nos das provocações de Foucault (2011) acerca da importância de “dizer tudo sem esconder nada”. Contudo, não podemos definir um discurso acerca do ensino de filosofia sem antes problematizar as várias faces e os diferentes contextos que padronizam seu dizer no ensino médio. Aqui assinalamos a necessidade de um segundo olhar.

O ensino de filosofia pode ser, nesse âmbito, destacado como uma sinergia posta no exercício do viver. Nesse ponto, deixamos claro uma interpretação de um conhecimento filosófico não somente como um produto pedagógico, mas como um problematizador da vida, o qual, no enfrentamento do viver, pode ter a sua essência mais solene evidenciada e o qual o seu dizer a si mesmo pode se aplicar sem amarras ou fingimentos. Esse afrontamento da

realidade vivida pode trazer aspectos relacionados à formação discursiva e identitária de um sujeito social, sobretudo na astúcia de perceber-se e de falar-se a si mesmo. Trata-se de uma preocupação em instigar a autopercepção, o conhecimento de si e o domínio do “eu”.

No dizer de Fairclough (2001, p. 66), a percepção dos discursos contribui para transformação dos sujeitos na vida social:

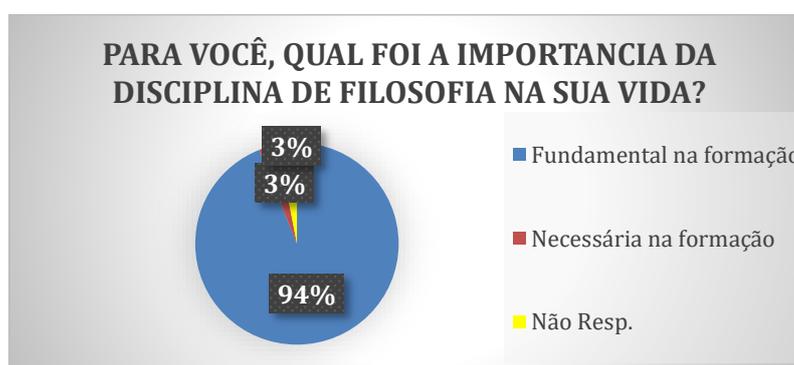
Isso implica que o discurso tem uma relação ativa com a realidade, que a linguagem significa a realidade no sentido da construção de significados para ela, em vez de o discurso ter uma relação passiva com a realidade, com a linguagem meramente se referindo aos objetos, os quais são tidos como dados na realidade.

Para refletirmos mais profundamente acerca da relação específica dos estudantes e de sua relação com a realidade vivida com a filosofia em seu olhar para o viver, tomamos, como categoria, algumas respostas dos 33 participantes da pesquisa:

- **Para você, qual foi a importância da disciplina de filosofia na sua vida?**

94% dos participantes colocaram a disciplina de filosofia como fundamental em sua formação.

**Figura 10** – Importância da filosofia



Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

- **Na sua opinião, a filosofia interferiu no seu viver?**

61% dos participantes disseram que a disciplina interferiu moderada ou totalmente em seu viver, enquanto 21% disseram que não interferiu.

**Figura 11** – Interferência da filosofia

Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

- **Você costuma “utilizar” a filosofia no seu dia a dia?**

52% dos participantes responderam que utilizam muito pouco a filosofia em seu dia a dia; enquanto 42% responderam que utilizam totalmente a filosofia no seu dia a dia.

**Figura 12** – Utilização da filosofia no dia a dia

Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

Pensamos que um olhar descentrado e não preconceituoso a respeito do conhecimento filosófico no ensino médio pode ser considerado, com vistas em uma filosofia como presença no modo de viver. Falamos de um filosofar em sala de aula convivendo com o desvelamento e com a interpretação da realidade vivida. A filosofia abandonou essa perspectiva imperialista do saber. Ela precisa ser vista com mais afinidade, em especial na relação da formação de sujeitos críticos e autônomos. Trata-se de uma filosofia que se aproxima do contexto de vida e de um ensino de filosofia comprometido com a transformação do modo de viver dos sujeitos sociais (SIEBENEICHLER, 2003).

Carece, desde já, reafirmamos a nossa convicção de que o ensino de filosofia no ensino médio não pode constituir um papel detentor do que é a verdade sobre as coisas. Siebeneichler (2003, p. 52) pondera que: “não é mais a filosofia que dita a verdade. O único critério de verdade passa a ser o da plausibilidade e da coerência possível entre os diferentes fragmentos teóricos”. Aplicar uma compreensão final sobre as coisas em sua totalidade pode ser dogmatizar o modo de desenvolvimento do conhecimento, além de torná-lo infecundo na formação diacrônica de seu pensamento. Nesse momento, partimos de uma premissa na qual pensar uma filosofia para estudantes do ensino médio da escola pública de educação é constituir uma filosofia sem o papel de “juíza da razão”.

Nessa perspectiva, argumentamos em favor de um ensino de filosofia alinhado com o processo de reconhecimento das diferentes discursividades, um *locus* onde os discursos se relacionam, um local onde as subjetividades são tecidas por outros discursos diferentes no qual os indivíduos se reconhecem nos conflitos, se respeitam nas incompatibilidades e são capazes de se ressignificar em suas vigilâncias acerca do ser-estar no mundo.

Cerca de 94% dos que responderam à pesquisa colocaram a filosofia como algo “importante” nesse momento de sua vida. Esse percentual é valoroso, considerando que é quase a totalidade dos respondentes. Com esse número, podemos afirmar que a filosofia não pode ser “tão ruim assim”, não pode ser tão “sem sentido”, como dizem. Com efeito, quando as discursividades se percebem inseridas nas problematizações de uma filosofia de vida, podemos inserir, no cotidiano da sala de aula, relações históricas, subjetividades e identidades sociais de cada sujeito envolvido. O processo de enfrentamento e de reconhecimento da realidade atrelada aos debates provenientes do conhecimento filosófica pode realçar experiências discursivas entre os estudantes e suas diversidades. Isso tem a ver com as problematizações paradoxais e antagônicas, que são consideráveis e presentes no mundo e na constituição das subjetividades. Há, ainda, um percentual menor, os 6% que não se manifestaram asseverando a importância da filosofia em sua vida. Embora a ideia não seja caçar unanimidades, afinal desconfiamos delas, há um dado a ser considerado.

Nesse contexto e trazendo aspectos dos dados/processos coletados, cerca de 61% dos que responderam ao questionário afirmaram que o ensino de filosofia interferiu, de alguma forma, seja moderada ou totalmente, em seu viver. Quase 40% não opinou sobre esse impacto favorável, dado significativo. Aqui, relembramos alguns dos temas debatidos em sala de aula. A escola é preciosa por sua pedagogia do encontro: encontro de pessoas, das diferentes possibilidades, dos diferentes pontos de vista, dos heterogêneos discursos e de diferentes

sujeitos. Poderíamos chamar de um local onde há uma sinfonia entre os discursos (FOUCAULT 2011).

A valer, a escola e a filosofia podem ser espaços de conflitos de ideias, de pensamentos e de filosofares. Nesse caso, a afirmação de uma filosofia que “interferiu no viver” tem muito a ver com as inúmeras práticas de enfrentamento das ideias conservadoras e preconceituosas que, geralmente, têm o poder de modelar e de enraizar maneiras de ser-estar no mundo. Esse cenário corresponde a discordâncias, junto a dogmas e a paradigmas, que forçam uma padronização do pensar e um desleixo no modo de pensar, de dizer e de viver.

Falando sobre a maneira de viver, ao questionar o estudante se a filosofia é presente em seu dia a dia, eles/elas responderam que costumam utilizá-la sim em seu cotidiano. Cerca de 52% alegaram que utilizam muito pouco a filosofia em seu dia a dia; porém cerca de 42% afirmaram utilizar totalmente a filosofia durante seu ser-estar no mundo. Não queremos aqui romantizar a aceitação da filosofia entre os estudantes do ensino básico de educação da referida escola, assim como não demonizamos os conceitos “definidores” de uma filosofia ruim ou “sem sentido”. No entanto, queremos reforçar uma atenção e um cuidado aos protótipos que às vezes buscamos fantasiar ou desprezar quando “concluímos” um pensamento.

Como falado inicialmente, nosso dizer aqui traz uma reflexão, não acerca da importância da filosofia, mas de sua correlação com a maneira de viver, especialmente daqueles que estão à nossa volta. Pensamos que não seja relevante dissociar a filosofia de nossa maneira de pensar, de dizer e de viver no mundo. Filosofar a vida seria como respirar. Nesse caso, o filosofar seria uma necessidade para um viver na constituição de autonomias<sup>42</sup>. Não queremos apontar uma filosofia messiânica ou como remédio para uma doença, mas ensejamos pensá-la como uma ação vivificante, vigorante nos discursos, nas histórias de vida e nas constituições das subjetividades; presente no pensar sobre o mundo, no dizer sobre as coisas e no modo como vivemos a vida.

Pois bem, como mediação para ajudar a compor esse pensamento, observamos o entendimento acerca do azul no céu. Mas como explicar o azul do céu? Segundo o físico irlandês John Tyndall (1820-1893), “a explicação por trás do fenômeno vem da forma como a luz se espalha pelas moléculas na atmosfera” (BBC NEWS BRASIL, 2019). A cor azul no céu acontece porque a luz do sol reflete nas moléculas existentes na atmosfera. Não temos como

---

<sup>42</sup> Pensamos em viver a autonomia na perspectiva freiriana (1996) como projeto de vida. Os processos educacionais visam à construção da autonomia do/da estudante. Porém, essa é uma tarefa constante ao longo dos percursos de vida. Enxergamos, então, a autonomia como possibilidade antropológica e como postulado político.

vê-las sem o auxílio de um instrumento óptico, mas sabemos que elas existem pela experimentação que constatamos todos os dias com o nascer do sol. Pensamos que assim é com a filosofia na escola.

Fazendo uma analogia com o ensino de filosofia no ensino médio, como atestar a presença da filosofia nas salas de aulas da educação básica? Não podemos vê-la, mas sabemos que ela pode se fazer presente. A molécula na atmosfera é a filosofia. Nosso incômodo com a realidade e nosso questionar o mundo à nossa volta é como a luz que resplandece e faz surgir a filosofia. Assim, a filosofia acontece no ato de refletir, de perguntar, de duvidar do modo como pensamos, dizemos e vivemos no mundo. Esse efeito, à luz de nossas problematizações, no dia a dia, faz surgir o filosofar, traz à tona a filosofia todos os dias. Podemos sugerir, dessa maneira, que as filosofias sozinhas nada são; apenas ganham sentido quando mobilizadas, dinamizadas pelas pessoas, por suas demandas, por suas indagações, por suas necessidades.

#### **5.4 A filosofia no projeto da vida: miradas do amanhã**

“Desejo um projeto de vida tendo como base a filosofia” (*sic*).

Iniciamos esta parte de nosso trabalho com uma das respostas ao questionário e com a qual intitulamos parte de nosso falar. Em nossas primeiras aulas no início de cada ano, apontamos para um discurso em sala, no qual o viver a vida contemporânea, usualmente, está acorrentado a um discurso frenético de perseguição por conquistas, por objetivos e por metas. Por esse aspecto, é relevante um questionar filosófico sobre o modo de viver, com o objetivo de perceber as coisas à nossa volta e como estamos diante desse mundo.

Aqui, não tratamos de pensar o passado para uma construção do presente ou mesmo de pensar no presente como um fundamento para construir um futuro. Sobre esse aspecto, é interessante o pensamento foucaultiano, pois o que será levado em consideração é a diferenciação que fazemos entre as experiências vividas no hoje. Segundo Castro (2009, p. 108), “não se trata de compreender o presente a partir do passado (como uma época do mundo) nem do futuro (como anúncio ou promessa), mas em sua diferença, a partir de si mesmo”. O que importa é o nosso “eu” hoje, diferente de ontem e, conseqüentemente, transformado amanhã. Distinguir esses aspectos de um viver a vida é compreender o modo como lidamos com nosso ser-estar no mundo.

Sobre a ideia de uma formação filosófica e humana no projeto da vida, iniciamos os questionários basicamente tratando das mesmas questões para todos os estudantes entrevistados: “quando você pensa em toda sua formação filosófica na escola, todos os questionamentos e problematizações de nossas aulas acerca da nossa realidade, qual projeto de vida você faz para seu futuro?” e “quando você olha para a sua vida, ontem, hoje e amanhã, o que enxerga?”. Nossos questionamentos iniciais vão em direção à possibilidade de interpretar o pensamento dos estudantes acerca desse mundo instituído.

Primeiro, como já elucidamos outras vezes, sabemos que a formação desses estudantes não é, especificamente, em filosofia, tendo em vista as outras onze disciplinas pertencentes ao seu currículo. Contudo, mesmo indicando questões que tratam sobre o pensar a vida como projeto, nossa intenção prévia é associar as questões ao contato do/a aluno/a com a disciplina de filosofia, entendendo também aspectos de sua formação na escola, como um todo.

Geralmente, no primeiro momento de nossas aulas com os estudantes no início do ano letivo – fase referida ao primeiro ano do ensino médio -, esses sujeitos não carregam as preocupações sobre um projeto para a vida. Às vezes, a princípio, até cobramos desses estudantes uma certa atenção com a sua formação e o provocamos a pensar em sua formação subjetiva, enquanto seres humanos que vivem em sociedade. Entendemos que a nossa identidade social precisa apreender e considerar o mundo das experiências subjetivas e suas diferenças no modo de viver – neste ponto, buscamos tratar de uma formação discursiva acerca de um estudante que problematiza o modo de viver com o outro e com o mundo, tanto na reformulação dos discursos do seu passado quanto na chance de, no futuro, mesmo diante das incertezas, poder ressignificar o seu discurso existente hoje.

Sobre isso, um estudante declarou:

Quando olho para o ontem, vejo uma série de erros e acertos que me guiaram por um caminho cheio de curvas. Quando olho para o hoje, vejo um quebra cabeças incompleto; ainda não estou onde queria estar, mas já dei alguns passos importantes e vejo como o passado se conecta para que eu pudesse chegar aqui. Quando olho para o futuro, não vejo nada, apenas algumas silhuetas do que estar por vir, o futuro é incerto (*sic*).

Entre as diretrizes e normas da educação básica, edificar habilidades e competências para o viver torna-se cada vez mais forte, posto que é priorizada uma estrutura construída por uma educação objetiva, preocupada apenas em naturalizar procedimentos e práticas que poderão ser importantes para o desenvolvimento profissional no futuro. Como tratamos no

primeiro capítulo deste texto, o ponto de vista acerca de uma educação sistêmica traduz uma formação para uma profissionalização com fins justificados na racionalidade de um mercado como promessa de uma vida melhor. Em nossa humilde opinião, essa é a nossa principal mácula contra essa maneira de formação, na qual o problema da humanização aparece apenas em segundo plano nesse projeto sistêmico.

As respostas coletadas a partir do questionário sobre um projeto para a vida representam como cada estudante enxerga o seu futuro e compreendem frequentemente uma formação salvífica e preocupada com o ser-estar no mundo dos *experts*. Assim como veremos nos diversificados discursos a seguir, para alguns dos participantes, o “projeto de vida” representa:

- “Sucesso, mas sempre em busca de mais” (*sic*).
- “Um futuro brilhante” (*sic*).
- “Felicidade e conquistas” (*sic*).
- “Ter uma boa profissão e viver bem com o que eu conquistei” (*sic*).
- “Ter uma formação profissional e se sentir realizada” (*sic*).
- “Sempre seguir minha intuição [...] buscando sempre o melhor para mim” (*sic*).
- “Conseguir um cargo bom que eu goste também, mas ao mesmo tempo não” (*sic*).
- “Entrar na área de segurança pública e transformar marginais em pessoas mais civilizadas” (*sic*).
- “Exercer uma profissão que me agrada” (*sic*).
- “Trabalhar” (*sic*).
- “Ter um trabalho para ter uma liberdade financeira e minha independência” (*sic*).
- “Trabalhar, porque preciso” (*sic*).
- “Trabalhar e ter orgulho do meu trabalho” (*sic*).
- “Poder trabalhar, ser independente” (*sic*).
- “Conseguir um emprego e entrar na faculdade, minha independência!” (*sic*).
- “Ficarei feliz porque irei trabalhar” (*sic*).
- “Um trabalho porque iria ajudar a mim e a minha família” (*sic*).

A formação do estudante ou o aprofundamento sobre o modo como vive, nessa fase estudantil, deveria ter, como características, o dever de pensar sobre as questões do cotidiano,

sobre as perguntas da vida, sobre o problematizar do viver da própria vida como um fim último e não como meio para a sobrevivência ou para triunfos pessoais. Podemos afirmar que uma educação com esses fins “está planejada para fracassar; ela produz necessidades e sujeitos necessitados, a fim de justificar sua própria necessidade” (DEACON; PARKER, 2011, p 105). O nosso atual projeto de educação parece mais preocupado em maximizar, a todo custo, um ofício para a vida, em detrimento do viver da vida.

Quão interessante seria sermos uns *experts* sobre nosso próprio viver a vida? Essa visão de uma educação como remédio, na qual a necessidade de glória no viver da vida e de se mostrar ser *expert* para alguém, pode desfigurar uma simples maneira de ser-estar no mundo e condicionar conflituosos modos de pensar, de dizer e de viver a vida. As justificativas dos estudantes acima indicam uma preocupação futura com a subsistência, e não com o modo como vivem hoje. De outra maneira, em sintonia com o pensamento de Foucault (2004), avaliamos um projeto de vida preocupado com o viver da vida, por exemplo um projeto no qual os estudantes pudessem forjar “novos modos de viver”, diferentes dos padrões estipulados por uma vida de sucesso, repletos de acontecimentos favoráveis ou apenas de resultados felizes.

Na vida, vemos as flores, mas também seus espinhos. Não podemos fantasiar ou romantizar o viver. Também não se trata de ser pessimista com a vida, mas de ser vigilante com a maneira de ser-estar no mundo. Aqui, torna-se relevante uma contribuição instigante no sentido de provocar o estudante do ensino médio ao amadurecimento de perceber-se no seu modo de viver e, assim, de poder confrontar o mundo estabelecido pelas instituições, pelas normas, pelos padrões sociais ou ideológicos.

Para Lima e Matos (2021, p. 138):

Deve-se salientar e destacar as diversas relações de poder com características repressoras, isto é, atualmente, vivenciamos isso a partir da soberania imposta pelo Estado e seu exercício de repressão, ou mesmo, pela própria forma como a sociedade busca agir com os chamados ‘diferentes e anormais’ baseado sem seus moldes culturais, religiosos e tradicionalistas. De fato, podemos concluir que estamos inseridos num processo histórico de formação social pautada nas regras, nas normas, nos paradigmas e naquilo que é dado como “normal”. Nesse caso, é importante adentrar o segmento contínuo de descentramento paradigmático e de reconstruir a ideia de “normalidade” frente ao contexto heterogêneo e a um sujeito em constante mutação.

Pensamos que o olhar para vida desses estudantes concluintes do ensino médio tem as marcas de um currículo caracterizado por uma formação pautada nos padrões e modelos de excelência. Nesta ocasião, a referida formação sugere um projeto de vida fundamentado pelas

viabilidades de sucesso e de desenvolvimento de especialidades, no entanto esse tipo de formação possibilita também um viver de medo, de incertezas e de angústias. Claro, não queremos preconizar aqui as possíveis “verdades ou inverdades” de uma formação ou de outra. O que queremos é problematizar a escola como instituição de controle social<sup>43</sup>, que tem, na sua formação, uma proposta tracejada no sistema do controle da individuação, ao pregar que o estudante deve ser: “o melhor aluno”; “o melhor da turma”; “o melhor da escola”; “o mais estudioso”; “o mais capaz e inteligente”; “aquele vai ser médico, advogado, arquiteto”, discursividades e características fundamentadas nas ideias iniciais de segregação e de um dispositivo que tipifica uma formação “bem-sucedida”.

A pressão sobre os ombros desses estudantes fica cada vez maior. Ao mínimo momento de insuficiência ou incapacidade, o discurso preestabelecido das instituições vai cobrar, julgar e descartar. Temos visto todos os dias nos corredores da escola, seja em dias de provas ou atividades avaliativas, estudantes com fortes crises de ansiedade causadas pelo buscar frenético de um futuro “bem-sucedido”, sem vivenciar as experiências da vida no presente.

Podemos perceber que as incertezas não são, rigorosamente, sobre o viver a vida, no qual a dúvida pode ser sim combustível para um encontro particular consigo mesmo. O que percebemos, por outro lado, é uma angústia por ter que decidir e se dedicar sobre o ofício da vida. As duas perspectivas andam entrelaçadas no seu modo como pensam a própria vida nesta etapa da escola. Um estudante escreveu:

O tempo vai passar, e a minha vida vai junto. Enxergo que a minha vida está em constante transformação, novos sonhos, sonhos que esfriam... o que me faz sempre pensar "o que estou fazendo aqui? Quem eu sou? O que devo fazer? E qual é o meu propósito?" E então fico com medo do "fazer o que ama ou amar o que faz". A pior parte é essa, eu me questionando ou não, o tempo está passando. (Essa pergunta é a mais difícil, estou um pouco confuso depois do término do ensino médio) (*sic*).

Observando o dizer dos alunos/as, pensamos que possa existir um projeto de vida que perpassa a cultura e chega até os/as estudantes, indicando a conquista e o sucesso como meta. O êxito parametrizado em dinheiro, em cargos ou em capacidades de influenciar mostra-se, em nossa humilde opinião, como um desvio de ideias e de formações que massacram os mais pobres. O apresentar a “boa vida” apenas como fruto do “mérito próprio” pode esconder

---

<sup>43</sup> Foucault (2008b) considera o controle social uma ferramenta de poder das instituições, com propósito de dominação e penalidade da espécie como um dispositivo de ordem sobre a sociedade: “trata -se da emergência de tecnologias de segurança no interior' seja de mecanismos que são propriamente mecanismos de controle social, como no caso da penalidade, seja dos mecanismos que têm por função modificar em algo o destino biológico da espécie” (FOUCAULT, 2008b, p. 15).

injustiças estruturais que não podem ser vencidas tão somente com boas ideias e/ou boas intenções.

A questão é que a felicidade, o bom e o belo da vida, a ética e a cordialidade nas relações estão subjugadas para que uma série de *pseudo* valores seja proposta como ideal de vida. A BNCC, que organiza toda a educação básica, confunde “projeto de vida” com capacidade empreendedora; reduz o projeto de vida ao empreendedorismo; propõe, consoante a forma de organização do capital em sua versão neoliberal, que cada um/cada uma pode se garantir em sua condição de empregabilidade e/ou produção do seu próprio trabalho.

Esse depoimento do estudante acima revela a frustração de nossos/nossas estudantes quando o tema é o futuro. Depois de longa jornada na escola, qual o futuro que se desenha? O que se deseja construir? Será que o jovem não tem horizonte? Pior dizendo, será que ele/a não tem futuro? Ora, se não tem futuro é porque os esforços escolares apresentaram para ele o futuro como *um mot de passe* para uma vida feliz; um dado pronto, acabado, cristalizado. Faltou pensar com ele a construção de sua própria vida, suas potencialidades para a consecução de objetivos muitas vezes mais leves do que focados em um ideal de felicidade para além das premissas do capital.

O pensar sobre o viver como projeto de vida na escola apresenta-se aqui como uma angustiante dúvida sobre o “que devo fazer” no futuro. A dúvida sobre o amanhã não é apenas quanto à formação de seu discurso identitário, que merece acontecer nessa fase de formação e transformação de vida, esse medo do futuro está acorrentado a um enfrentamento daquilo que “devemos ser” perante um padrão que já foi definido sobre “aquilo que todos devem se tornar”, se quiserem ter uma “vida próspera”.

A formação do “eu” não pode refutar a sua principal característica: a de pensar sobre a vida, a de interpretar e entender o lugar de fala. Segundo Larrosa (2017, p. 72), falamos de um modo de viver, no qual os sujeitos “nunca chegaram a estar ‘confiantes de si mesmos’. Seu itinerário é sempre errático, aberto ao acaso dos encontros, das sensações e dos impulsos. O percurso se vai fazendo num deixar-se ir ao próprio sabor das pessoas e das coisas”.

Esses estudantes são sujeitos em plena formação de sua identidade social e discursiva. Claro, deve-se pensar em um aluno que ainda não atingiu um plano completo de maturidade existencial – talvez nunca cheguemos à sua completude –, mas o correto aqui é perceber em que caminhos estamos nesse olhar existencial sobre si mesmo no dia a dia. Isso tem a ver com

uma maneira de viver a vida hoje, e não com um pensar angustiante sobre um futuro “bem-sucedido”.

Conforme outro estudante, o fim do ensino médio é “uma confusão que não sei como arrumar” (*sic*), descreveu. Essa visão aparenta que não podemos tratar de uma educação, de uma filosofia ou de um viver como um conjunto de regras padronizadas para a formação de todos. Estamos em meio à multiplicidade de vivências, de dificuldades e de escolhas que podem não resultar em um “futuro”, se não os ajustar no viver a vida do presente. Não temos como admitir um discurso como uma norma reguladora capaz de constituir um conjunto de experiências de vida. Instituir a ideia de um “controle social” é coagir e manchar o viver a vida dos sujeitos. Por outro lado, é conveniente perceber um mundo multifacetado, olhando para os indiferentes estudantes e diferentes maneiras de viver a vida. Segundo Foucault (2008a, p. 37):

[...] definir um conjunto de enunciados no que ele tem de individual consistiria em descrever a dispersão desses objetos, apreender todos os interstícios que os separam, medir as distâncias que reinam entre eles - em outras palavras, formular sua lei de repartição.

Para o filósofo, um único conceito não pode ser posto como um padrão conservador e inalterado frente às indiferentes subjetividades, nem podemos ver o outro como um sujeito que deve ser contido nas unidades de pensamentos instituídos. Nosso interesse aqui não é buscar coerência com os incompatíveis. Isso seria defini-los em uma singularidade só. Acerca do reconhecimento dos diferentes modos de viver desses estudantes, tratamos aqui de um “espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos” (FOUCAULT, 2008a, p. 61). Pensamos ser benéfico evitar que a “modernização” de bases curriculares e os seus discursos de subtração das subjetividades violentem e debilitem a formação do ser humano acerca do conhecimento de si mesmo.

Outros estudantes, no entanto, buscam constituir-se no avesso desse vestígio, em razão de consideram que o projeto de sua vida pode ser justificado por um discurso no qual eles possam ser eles mesmos: “que eu possa ser eu, possa ser feliz dentro do meio que eu *tô* inserido, sem indiferença, sem preconceito” (*sic*). O caminhar de um projeto para a vida pode ser visto como o percorrer de uma autopercepção histórica; tem a ver com a formação subjetiva do “eu” e de uma autoridade sobre a própria vida. Outra estudante conclui que o projeto de sua vida precisa compreender “um futuro em que eu possa ser eu mesma, cercada de conhecimento e vivendo para explorar o mundo” (*sic*). Exato! Isso pode ser uma configuração de um modo de pensar, de dizer e de viver no mundo que é sustentada por aquilo que Foucault (2008a) vai

chamar de “poderes sobre a própria vida”, um viver olhando, especialmente para si mesmo, um controle que existe apenas de si para si, nada mais.

O olhar para si mesmo faz parte do processo de constituição dos sujeitos sociais. Antes de sair na rua, procuramos nos olhar bem no espelho na intenção de estar tudo certo e agradável com nossa aparência. Os estudantes, preocupados com sua imagem, fazem isso a todo momento. Vemos isso aula após aula. Mas esse perceber-se no espelho não pode ser só um padrão estético e não pode se limitar apenas aos parâmetros impostos e definidos por certos temas, habilidades ou competências instituídas. O olhar-se bem no espelho precisa ser aquilo que Foucault (2010a) vai chamar de um “reivindicar-se a si mesmo”, um olhar para si que transforma e que reivindica um outro modo de ser-estar no mundo.

As subjetividades são diferentes, são complexas e são muito mais que protótipos. Vivemos em meio às semelhanças, mas existem os divergentes também. Foucault (2008a) sugere um confrontar sobre o modo como pensamos, dizemos e vivemos no mundo a partir de um diversificado olhar sobre a vida, no qual as diversidades “[...] permitem a ativação de temas incompatíveis, ou ainda a introdução de um mesmo tema em conjuntos diferentes. Daí a ideia de descrever essas dispersões” (FOUCAULT, 2008a, p. 42). Nesse caso, consideramos estar errados em pensar na formação do sujeito sob um ponto de vista uniforme de um só filósofo, de uma só filosofia ou de um só filosofar. Junta-se a essa percepção a fala de um estudante sobre a importância de um descentramento das ideias, pois, para ele:

Cada aula teve um grande significado, uma importância. Cada aula era um tema e um novo aprendizado, uma nova forma de conhecimento sobre a área e conseguimos observar que a filosofia não é abordada apenas num modo de aprendizagem e sim [em] várias formas e pensamentos, [...] que as pessoas podem sim criar ideias e realizá-las e mostrar que são capazes de colocar em prática os seus sonhos (*sic*).

Não podemos reprimir uma complexidade subjetiva que nos é própria; que o discurso sobre o sujeito não seja constituído nas profundezas de um paradigma original, segundo guias, temas ou pensamentos preconcebidos. Não se trata de desenvolver instruções ou modelos para serem copiados ou imitados, mas de impulsionar as problematizações sobre um perceber-se desenvolvido nas relações das regularidades que regem os discursos dispersivos (FOUCAULT, 2008a).

Outro estudante concluiu que o projeto de vida favorável é aquele que se ocupa com as questões do humano, ou seja, “melhorar e crescer como ser humano [...] mesmo que eu ainda cometa erros, quero me tornar a melhor versão de mim” (*sic*). Pois bem, quem define os erros

do projeto de nossa vida? Não atingir “as exigências do mercado de trabalho”, como está posto na nova BNCC, seria um erro? Não atender aos padrões estéticos, por exemplo, seria um descuido que necessita de ajustes? Os erros não podem ser determinados por regimentos nem por regras.

No plano da humanidade, os erros são tentativas de acertos, referem-se muitas vezes a acontecimentos e experiências do modo como buscamos acertar no viver da vida. Seria uma falha maximizar o erro por não atingir metas pré-estabelecidas por outros sobre a nossa maneira de ver as coisas e de ser no mundo. Achamos que essa não é a melhor forma de educar ou de filosofar. Por outro lado, o que podemos tirar de concreto na fala do estudante é o buscar “a melhor versão” de si mesmo. Cremos ser pertinente colocar essa compreensão do sujeito e do seu projeto de vida como algo que não pode ser preenchido antecipadamente.

Para outro estudante, a vida é forjada nos erros, mas, a cada dia, podemos errar menos a partir da construção de novas percepções: “vejo uma vida repleta de erros e acertos que hoje tento não necessariamente acertar mais, mas errar menos. E é isso que vejo no futuro.” (*sic*). É um processo de subjetivação em construção e em contínua mutação da formação discursiva. Nesse estágio, sob nossos olhos, a ideia sobre a versão do estudante ainda é vazia – e pode ser –, contudo, ela está em um processo de preenchimento por todo os tipos de discursos e por indiferentes subjetividades. É relevante um discernimento quanto ao discurso no sentido da formação pautada nos objetivos estratégicos e objetivistas, em detrimento de uma discursividade em torno da formação de sujeitos sociais. Os projetos de vida sugerem ser vinculados à experiência do viver no dia a dia, os quais buscam, preferencialmente, a formação de si mesmo. Ora, “[...] é indispensável, pois, rever a relação da filosofia com a experiência” (LIMA, 2000, p. 200).

Neste ponto, buscamos tratar de um projeto de vida no qual o sujeito possa ser projeto de si mesmo, afinal “o sujeito é uma construção que deve vir, não um ‘aqui está’, mas um sempre-diante-de-si: o sujeito *é*, numa relação de circularidade sem fim, o projeto do sujeito” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 346). Nesse contexto de pensamento, é conveniente romper com uma educação e, especialmente com uma filosofia, que propõe projetos padronizados para todos e todas. É pertinente perceber, nesse projeto de vida, um estudante que pode ser compreendido por diferentes sujeitos, por distintos discursos e que pode ser perpassado por distintas experiências de vida.

Nesse sentido, queremos sugerir a aula de filosofia como uma experiência do filosofar e o filosofar como modo de viver o mundo. Focamos, assim, nas possibilidades de

descentramento das metodologias e das técnicas de ensino e posicionamo-nos para além das didáticas e especificidades filosóficas para pensar um ensino como vida e a vida como campo de ensinagem e de aprendizagem.

### **5.5 A filosofia na sala da vida: o filosofar como modo de viver no mundo**

Neste item do Capítulo 5, analisamos, as respostas dos sujeitos ao questionário buscando possíveis contribuições de uma filosofia presente no processo de formação do estudante no ensino médio e na sala da vida. Esse âmbito pedagógico e filosófico tornou-se relevante do ponto de vista epistemológico/filosófico e didático/pedagógico na escola e para além dela. Em outras palavras, aqui buscamos entender até que ponto a filosofia torna-se parte do discurso desses estudantes, não só na escola, mas, sobretudo, na maneira como pensam, dizem e vivem a vida.

Nesse caso, a partir de uma perspectiva educacional de formação filosófica no ensino básico, pensamos que perceber um sujeito que olha para a sua própria história de vida pode ser um contributo para um olhar para si mesmo. Em meio a outros discursos sobre a experiência do viver, podemos refletir acerca de uma imagem próxima ou complexa de determinados momentos históricos de nossa vida. O falar dos sujeitos carregam outros dizeres e os discursos dos estudantes são tecidos, seja na sala de aula, com o professor, na escola, com outros estudantes, ou dentro de casa, no seio familiar. Isso significa que o discurso do aluno é composto por outras discursividades, desenvolvidas em vários lugares, no hoje e em outros contextos. Os recortes históricos configuram nossa maneira de viver hoje. Contudo, a discursividade direcionada ao presente rompe com discursos pré-estabelecidos. Sobre isso, Foucault (2008a, p. 25) diz:

[...] quer se trate dos que admitimos ou dos que são contemporâneos dos discursos estudados - são sempre, eles próprios, categorias reflexivas, princípios de classificação, regras normativas, tipos institucionalizados: são, por sua vez, fatos de discurso que merecem ser analisados ao lado dos outros, que com eles mantêm, certamente, relações complexas, mas que não constituem seus caracteres intrínsecos, autóctones e universalmente reconhecíveis.

Concordamos com o pensamento foucaultiano que sugere uma formação discursiva para além das regras e diretrizes padronizadas. Prudentemente, não se trata de difundir um discurso padrão para distintos modos de viver a vida; não é sobre uma subjetividade coletiva, mas sobre um recheamento de subjetividades, favorecidas de contradições, de conflitos e de dispersões.

Afinal, dentro da sala de aula, a leitura acerca das diferentes subjetividades e de suas discursividades sugerem um olhar horizontalizado e sem encaixotamento na sala da vida.

Queremos ressaltar que falamos de uma discursividade subjetiva divergente, que não pode ser entendida de modo negativo. O outro, por pensar diferente, por um falar discordante ou por um viver distinto, não pode ser visto como um problema, não pode ser compreendido como um discurso desviado ou como uma vida desconexa, mas deve ser enxergado como uma adição de pensamentos, de vozes e de vivências. Ora, trata-se de discursividades sobre seus modos diferentes de viver, “aquilo que se estabelece como um vínculo primeiro e constitutivo entre dois elementos [...]” (REVEL, 2011, p. 34).

Portanto, falamos aqui de uma filosofia na sala da vida que estimula o olhar para o outro e para o reconhecimento de suas diferentes subjetividades. Admitir o diferente é interpretar, da maneira mais íntima, os indiferentes discursos sem pré-julgamentos ou exclusão. Como tratamos anteriormente, não queremos sinalizar a ideia de uma filosofia messiânica; o que queremos é chamar a atenção para um filosofar a vida como percepção de si mesmo e, conseqüentemente, do outro diferente, que pode ser dotado de discursos contraditórios e de experiências cotidianas conflitantes. Não reconhecer as discursividades dos sujeitos diferentes, seus pensamentos e sua autonomia é configurar o nosso olhar para um avistar embrutecido e ignorante sobre o mundo.

A sala de aula da escola de educação básica pode ser o ambiente da interdiscursividade posta nos relatos pessoais acerca de suas experiências na sala da vida. De outro modo, dentro dos contornos da escola pública localizada no interior do Estado, tratamos de um ambiente composto pela pluralidade de relatos, de diferentes sujeitos, de distintos modos de viver e de diversificadas experiências, perspectivas e/ou destituições. As discursividades encontradas na sala da vida diversificam-se e distinguem-se, mas, por ora, identificam-se quando olhamos no horizonte dos paradigmas sociais institucionalizados, seja nos aspectos das segregações ou dos preconceitos. Veja: não estamos falando de modos de viver idênticos, mas de modos de viver que podem compor um feixe de relações. Na prática:

Por mais que o livro se apresente como um objeto que se tem na mão; por mais que ele se reduza ao pequeno paralelepípedo que o encerra: sua unidade é variável e relativa. Assim que a questionamos, ela perde sua evidência; não se indica a si mesma, só se constrói a partir de um campo complexo de discursos (FOUCAULT, 2008a, p. 26).

Ao compartilhar discursos acerca do modo de viver, estes podem se relacionar com outros discursos, que indicam variáveis e eventualidades que devem ser reconhecidas e respeitadas. No subitem anterior, vimos que 40% dos participantes da pesquisa afirmaram que têm uma renda familiar de até 1 salário-mínimo, o que corresponde a cerca de R\$ 1.212,00 por mês. Em outro aspecto, esses 40% se diluem quanto ao número de pessoas que moram na mesma casa, por conseguinte, percebemos que, entre esses 40%, uns moram com mais 3 pessoas, outros com mais 4 e outros com mais de 5 pessoas juntas na mesma residência e com a mesma renda de R\$ 1.212,00. Pegando como parâmetro uma família de 5 pessoas que vive com essa renda, chegamos a uma renda *per capita* de R\$ 242,00 reais por mês. Estamos falando de um índice que está abaixo da média *per capita* de 1/4 (um quarto) do salário-mínimo previsto no LOA, que é de R\$ 303,00 reais (BRASIL, 2021).

Ainda em meio aos 40%, há aqueles e aquelas que não têm mais os pais, ou que moram só com a mãe, ou que moram com os tios, avós ou primos. Pois bem, o que queremos dizer é que os discursos assemelham-se, mas carregam muitas variáveis e particularidades. A fonte primária, isto é, o salário-mínimo de R\$ 1.212,00 reais, pode ser comum para todos os 40% dos entrevistados, mas o modo como vivem com esse salário é muito diversificado. Não podemos ousar colocá-los na mesma percepção de um modo de viver.

Dentro da sala de aula, tratamos de temas, de filosofias e de filósofos, mas a essência da filosofia no ensino médio acontece na releitura dessas diretrizes com os olhos na sala da vida, as quais representam as discursividades dos estudantes a partir de um contexto de confrontação social constituída nas relações da formação humana, um dizer filosófico que é refletido no filosofar da vida. Nas perspectivas do que falamos até aqui, vemos, nas respostas ao questionário, um dizer filosófico que se inicia na formação dos sujeitos na sala de aula e dirige-se no caminhar da sala da vida cotidiana. Na questão “o que te deixará feliz após a sua saída da escola básica e por quê?”, as respostas a seguir, destacam um filosofar que, de certa maneira, representa um “pensar sobre a vida”, ou seja:

- “Ultimamente quanto mais penso sobre meu passado, presente e futuro, mais desprendo-me das certezas e agarro-me às dúvidas (sic).”
- “Daqui ‘pra’ frente, eu pretendo continuar consumindo conteúdo filosófico até porque ajuda a esclarecer várias coisas, além de nos fazer pensar de uma maneira mais racional e eficiente (sic).”
- “Sempre querer mais, sempre questionar o certo e o errado, sempre buscar respostas e aprender sempre (sic).”

- “Ser uma pessoa que procure saber, questionar, opinar (sic).”
- “Procura questionar o porquê de tudo, procurar o máximo de conhecimentos para fazer o melhor para mim e para toda sociedade, sem prejudicar ninguém (sic).”
- “Procurar, dependendo da situação, questionar e tentar mudar (sic).”

Esses registros deixam emergir uma formação filosófica que pode ser um movimento cabido para o questionamento, para a interpretação e para o conhecimento de si mesmo no viver do mundo. O conhecimento do “eu” aqui é sustentado por um olhar sobre o modo como vivemos a vida. Pensamos que essa parte é um relevante exercício filosófico de compreensão do viver, no qual a filosofia faz parte das problematizações e da possível ressignificação da maneira como pensamos, dizemos e vivemos no mundo, um pouco daquilo que Pierre Hadot (2016) chama de “método de ensino escolar”, isto é, “o discurso filosófico se apresenta sob a forma de uma resposta à pergunta [...] na realidade não se responde de imediato a pergunta [...] muitas vezes são dadas para proporcionar a resposta” (HADOT, 2016, p. 117).

Essa composição desvela, ainda, uma relação intrínseca com a escola, singularmente no ensino médio da educação básica com o exercício de perguntas e respostas. Como falamos anteriormente, não tratamos de uma filosofia sem sentido no ensino médio, mas também não apresentamos uma filosofia fundamentada em perguntas e respostas. Buscamos aqui, tendo em vista a “fonte primária”, desenvolver, com esses estudantes do ensino médio, feixes de um filosofar a vida.

Acerca das respostas do questionário, verifica-se que vários dos estudantes colocam para nós, além de vestígios sobre um futuro idealizado – que não deixa de ser presente em seus discursos na fase da vida escolar –, elementos característicos do conhecimento filosófico quanto ao “pensar”, ao “questionar” e ao “buscar saber” sobre as coisas e sobre o mundo. Esse processo pode suscitar nos estudantes uma interpretação e um questionamento acerca da ordem das coisas. Para isso, é tarefa difícil o “questionar-se”, o “pensar-se”, o “educar-se”, embora seja favorável que exista um olhar filosófico para si e para problematização do mundo.

Essa relação denota uma soberania sobre o viver a vida que pode nos humanizar, enquanto seres pensantes que buscam conhecer, e nos condiciona a interpretações do “eu” e a ressignificações do viver com o outro. Para Foucault (2006, p. 272), “o bom soberano é precisamente aquele que exerce seu poder adequadamente, ou seja, exercendo ao mesmo tempo seu poder sobre si mesmo. É o poder sobre si que vai regular o poder sobre os outros”. No olhar

para si e no confronto da relação interdiscursiva com o outro, podemos trilhar caminhos de um sobreviver. Não queremos tratar aqui de pensar sobre uma vida doce, feliz ou bem-sucedida; não é sobre isso essa discussão. Aqui, falamos de uma filosofia de vida que trata de um modo de viver amparados por um conjunto de regras anônimas (FOUCAULT, 2008a). Esse modo de viver a vida pode ser enfrentado e, quem sabe, pode também ser ressignificado.

Contudo, é interessante refletir acerca de um “desprender-se das certezas e agarrar-se às dúvidas”, como diz um de nossos estudantes. Pensamos que nossas certezas são apenas falsas seguranças de poder, uma frágil sensação de domínio acerca de algo. O requisito das certezas paralisa e enrijece nosso modo de viver, atinge uma maneira de pensar, de dizer e de viver indiscutível, inquestionável, sem brechas para novas eventualidades. As certezas cegam um pensamento descentrado e racional sobre as coisas e, conseqüentemente, sobre o viver no mundo. O “desprender-se” tem a ver com um cuidado e conhecimento do “eu”. Esse movimento de “desprender” é, unicamente, incomodar-se com alguma coisa e buscar se soltar ou se desprejar de algo que lhe prendia. Esse movimento forja um poder sobre si mesmo e sobre o modo como se vive a vida.

Nesse caso, as certezas são dominadas ou anuladas por aqueles que se utilizam da dúvida. Foucault (2010a) fala sobre o exercício da dúvida como uma razão contínua de mais duvidar e “põe-se na situação de alguém que vai em busca do que é indubitável” (FOUCAULT, 2010a, p. 319). A dúvida pode simbolizar uma confusão, mas também é um ato que potencializa a transformação daquilo que era antes. Cá, neste lugar, falamos de duvidar-se como exercício de um transformar-se a si mesmo.

Outra resposta de um dos entrevistados coloca para nós que a felicidade em sair da escola repousa no fato de descentralizar o olhar. Para o estudante, sair da escola representa:

O fim de um ciclo, uma vitória por ter conseguido me superar diante de situações muito atípicas, principalmente nos últimos dois anos (pandemia), mas saio com a sensação de que tenho um **conhecimento bem mais abrangente e hoje enxergo além da minha perspectiva** (*sic*).

Esse estudante reforça, no nosso ponto de vista, o pensamento de transformação de si mesmo. Primeiro, ele resiste, enfrenta e supera contextos de vida, tal qual a pandemia ocorrida fortemente, sobretudo na convivência na escola entre o início de 2020 até o final de 2021. Segundo o viver a vida nesse tempo, aliado à formação escolar, situa-o em uma realidade de dificuldades e carências. Como visto anteriormente, nem todos os estudantes tiveram acesso à

educação remota, logo, o modo de viver desses estudantes em específico se tornou desafiador. Mesmo assim, existe uma sensação que está representada no discurso do estudante, a “sensação de que tenho um conhecimento bem mais abrangente e hoje enxergo além da minha perspectiva” (*sic*), visto que um “conhecimento abrangente” pode configurar também um olhar para além das “perspectivas pré-definidas”. Aquilo que temos defendido aqui, o observar descentrado sobre as diferentes experiências de vida, pode ser transformador.

Segundo o pensamento de Josso (2002, p. 29):

São as experiências que posso utilizar como ilustrações para descrever uma transformação, um estado das coisas, um complexo afetivo, uma ideia, mas também uma situação, um acontecimento, uma atividade ou um encontro, que são contadas numa história, uma história que me apresenta ao outro em formas socioculturais, em representações, conhecimentos e valorizações que são diferentes formas de falar de mim, das minhas identidades e da minha subjetividade. Assim, a construção da narrativa de formação de cada indivíduo conduz a uma reflexão antropológica, ontológica e axiológica.

O termo que envolve “o sujeito que olha para si mesmo” está intrinsecamente relacionado a um sujeito em constante transformação e ressignificação de suas concepções anteriores. As experiências passadas precisam ser levadas em consideração, não como algo a ser copiado ou padronizado para outros seguirem, mas, de outro modo, como ilustração para um olhar heterogêneo, como é o caso da sala de aula, onde, por exemplo, deparamo-nos com as abrangentes multiplicidades.

Os registros seguintes carregam uma das características mais fortes do filosofar, o “buscar questionar”, particularidade dos depoimentos colhidos e externalizados entre os estudantes que participaram da pesquisa. Majoritariamente, o termo “questionar” é concebido como principal essência do fazer filosofia. Essa qualidade tem sido colocada em segundo plano nas diretrizes educacionais do ensino de filosofia do nosso tempo; atualmente, preza-se por desenvolver questões e respostas a todo custo. São simulados, “provinhas” e “provões”, nas quais a resposta certa ou verdadeira é o objetivo dos burocráticos modelos de aprovação e de reprovação. Vale narrar, a título de ilustração, que, certo dia, a coordenação pedagógica da escola resolveu fazer um simulado para os estudantes, foi solicitado para os docentes 10 questões com 10 respostas. Sabemos que, na filosofia, é difícil tratar de respostas, de certezas ou de “verdades absolutas”. A mesma encomenda que foi feita para os professores de física, de português, de química etc., foi encaminhada para o professor de filosofia. Essa postura parece

ignorar a natureza dos diferentes campos do conhecimento e o seu papel na composição curricular da escola.

Não se pode imaginar uma filosofia “decoreba”, ainda que apresentada em manuais e livros didáticos, ainda que as escolas – notadamente as do sistema privado – prendam-se ao famoso ENEM e aos seus quesitos filosóficos. O filosofar não pode ser desenvolvido através de manuais objetivos, realizados segundo atividades e exercícios pré-definidos. É adequado romper com uma filosofia engessada no âmbito da escola. Esse entrevar do pensamento, que é resultado do costumeiro formato instrumentalizador do “ensinar-aprender-aprovar-reprovar”, atrofia um olhar descentrado, degenera a formação e transformação do “eu” e empobrece o olhar para si mesmo. Na escola, nossas individualidades são constantemente atravessadas por muitas outras particularidades e, nesse contexto, necessitamos desenvolver um entendimento disperso, no qual o nosso olhar atinja diferentes lados de distintos “eus”. Daí importa uma educação pautada no descentramento.

O processo de questionar acontece na confrontação do mundo; um perguntar para querer saber. Essa prática favorece um entrelaçar com o outro “eu” diferente, com um mundo multifacetado e com os indiferentes discursos. Apenas no questionar das coisas é que podemos propiciar uma relação de transformação do “eu” social e crítico à vista da maneira como vivemos no mundo, isto é, um questionar sobre a vida que tem, como objetivo, “buscar respostas”, “procurar saber”, problematizar “o porquê de tudo” para “tentar mudar”. As características comuns nas respostas dos estudantes sugerem uma ação no mundo com o compromisso de transformação – não apenas do mundo em que vivemos, mas, principalmente, de uma sempre renovada maneira de olhar para si mesmo e para o modo como vive.

Concebemos que os componentes curriculares trabalhados na escola não possuem um valor em si. Não se trata de ensinar um componente por ele mesmo, a física pela física, a matemática pela matemática, a biologia pela biologia. Trata-se de ensinar física, matemática e biologia tendo como horizonte a oferta/construção de conhecimentos como chave de leitura para o conhecimento/reconhecimento do tempo/espaço chamado mundo; trata-se de trabalhar o conhecimento como chave de leitura daquilo que se concebe como realidade e, a partir disso, oferecer elementos para que os/as estudantes possam construir projetos de vida dinâmicos, mutáveis, dialogantes; para que possam dizer de si a si mesmo e de sua forma desejável de configuração do mundo da vida. Não é, portanto, um questionar por questionar. É um interrogar que carrega uma necessidade histórica, social e política de subjetivação do sujeito no mundo do viver; tem a ver com a constituição de saberes e discursos.

O questionar é capaz de fundamentar o processo de subjetivação do estudante, por meio de práticas, pela busca do conhecimento ou por meio de técnicas que o conduzem a si mesmo. Em tal horizonte, a filosofia é aquela que exercita e trabalha o estudante a questionar a si mesmo e ao mundo. Quanto mais questionamos a si, melhor entendemos o nosso “eu” no mundo.

Segundo Foucault (2010), o questionar pode salientar a filosofia do "círculo de si mesmo", não é mais sobre o “logos”, não se trata de arquitetar discursos ou diálogos na sala de aula. Essa filosofia, que não contribui com o estudante no olhar para si mesmo, torna-se apenas mais um saber estático, preocupado somente com os mecanismos de respostas certas e com competências e habilidades especializadas. Foucault (2010) sugere uma filosofia de vida ancorada no trabalho sobre si mesmo, na preocupação com o modo de viver e, sobretudo, com as práticas que consolidam a maneira de viver a vida. Aqui, o questionar de si sobre si é a autenticidade da nossa filosofia em sala de aula.

## 6 TECENDO UMA CONCLUSÃO POSSÍVEL

No percurso da escrita deste texto, refletimos algumas vezes sobre deixar transparecer nossas experiências como aluno e professor da disciplina de filosofia no ensino médio. Precisamos reconhecer e externar que nossos pensamentos, leituras, análises e escritas até aqui nasceram de nossas experiências pessoais, acadêmicas e profissionais. Somos atravessados por uma experiência histórica e biográfica que está refletida em nosso dizer neste texto.

Fazemos parte de uma configuração de vida que foi instituída no âmbito familiar, nas relações profissionais, por onde passamos desde os 14 anos de idade, no desenvolvimento acadêmico, seja na graduação, no mestrado ou no doutoramento, mediante as problemáticas da sociedade, participando dos movimentos sociais, de Ongs, de movimentos religiosos e nos mais diversificados e multifacetados espaços públicos de discursividades. Por certo, para uma melhor compreensão e adequação de nosso pensamento neste texto, tivemos que desenvolver um autorreconhecimento do ponto de vista de nosso lugar de fala enquanto sujeitos discursivos, em especial, enquanto militantes das questões concernentes ao contexto do ensino da filosofia na educação básica.

O que tratamos aqui não é de reprodução de conceitos, mas de um ser-estar no mundo, no qual o viver é configurado por um perguntar investigativo, quer dizer, aqui não falamos de uma filosofia como filosofia de vida sustentada em livros ou em métodos de orientação e de regulação, mas de um filosofar a vida que pode instigar o sujeito a se debruçar sobre o questionar de seu cotidiano, mediante seus incômodos acerca do vivido, seja na sala de aula ou na sala da vida. Nesta pesquisa, salientamos o desenvolvimento de uma prática de vida com a contribuição da filosofia. Nossa intenção aqui é refletir sobre a filosofia na escola de educação básica e na possibilidade de alinhar o conhecimento filosófico no pensar da vida do cotidiano dos sujeitos envolvidos.

Nesse aspecto, consideramos aqui um ensino de filosofia não pautado em um problema filosófico ou em mais didática de saberes, mas que busca um contributo para um modo de viver a vida, no qual o olhar para si reflete também a percepção do outro e de suas diferenças, que estão presentes dentro dos muros da escola e ausentes das discursividades em sala de aula. Pensar em uma filosofia como filosofia de vida, é fortalecer uma certa postura e uma certa maneira de olhar um objeto qualquer do vivido (FOUCAULT, 2010a), isto é, trata-se de olhar para o outro no mundo a partir de uma ideia vazia, pois não sabemos nada sobre esse outro e não podemos ter a audácia de especulá-lo, mas podemos alicerçar um olhar cuidadoso a respeito dele. Em outras palavras, que sejamos capazes de perceber que esse outro no mundo, pode estar

preenchido de discursos diferentes do nosso. A ideia aqui é desvelar o fenômeno e não o outro. Você não pode despojar o outro daquilo que ele/a é. Sempre existirá algo a descobrir, a entender e a contemplar de si e, precipuamente, do outro.

O fato é que o outro é invisível até que o enxerguemos ou tão somente até buscarmos compreender a sua realidade, que, muitas vezes precária, fica imperceptível até que escutemos a sua voz. Obviamente, as patologias que oprimem as discursividades são negligenciadas até o momento em que percebemos que fazem parte de uma interdiscursividade de destituições que podem não ser as mesmas que as nossas, mas que corroem modos de viver como os nossos. Portanto, é apropriado reconhecer os dizeres e lutar contra a ditadura do “eu” e a deposição do outro, pois não é possível existir interdiscursividade quando o “eu” é irredutível.

Por isso, a nossa perspectiva, aos olhos de um pensamento foucaultiano, repousa em duas características presentes neste texto: a primeira é o olhar descentrado sobre o mundo e sobre as coisas. Nesse ponto, tratamos de seu pensamento subversivo, que busca romper com padrões e estereótipos. Seus conceitos mostram-se configurados pelas ideias simultâneas, pela possibilidade dos diferentes objetos presentes nos variados campos da percepção e nas diversas formas de pensar e abordar as vivências heterogêneas. Segundo, fomos contagiados pelo seu discurso contra os conceitos de continuidades, o qual aprisiona pensamentos e modos de ser e viver no mundo.

Outra particularidade do pensamento foucaultiano é que, apesar de todos esses aprisionamentos, tudo pode estar disposto a mudanças e transformações, mas a única coisa que não percebemos mudar nas ideias foucaultianas é o seu discurso problematizador e reformulador das questões sobre a vida, isso nos cativou e configurou nosso olhar para a pesquisa e para os sujeitos e suas diferenças. No dizer de Deleuze (2019), Foucault vê os sujeitos dotados de variáveis: “o sujeito é um lugar ou posição que varia muito segundo o tipo, segundo o limiar do enunciado; o próprio ‘autor’ não passa de uma dessas posições para o mesmo enunciado” (DELEUZE, 2019, p. 59). Esse pensamento sobre o filósofo francês provocou, em nossa pesquisa, um olhar respeitoso sobre o sujeito inserido em nosso estudo.

Claro, não podemos negar, o olhar para o diferente pode ser muito difícil no início. Perceber, reconhecer e aceitar o diferente, em especial vindo de estudantes da educação básica, deve ser um trabalho minucioso e cuidadoso. Contudo, pensamos nesse olhar diferente como uma ação transformadora em sala de aula, que pode deixar vestígios para uma prática da coragem de pensar, de dizer e de viver de maneira diferente do costumeiro e, por outro lado, de instigar uma pesquisa diferente do que é padronizado.

Outro fator que podemos destacar em nosso texto é que, quanto mais fidedigna for a nossa interpretação acerca do outro e do mundo, com maior intensidade teremos condições de perceber e dialogar com o nosso diferente, naquilo que envolve a miséria, a segregação, o preconceito, o egoísmo, a dominação ou a barbárie. Concordando com o pensamento de Adorno (1995), nossa educação, nosso pensar, dizer e ser no mundo pode e deve se constituir em um procedimento dialético. Ora, um diferente olhar pode ser trilhado por meio da concepção de um ensino de filosofia visto como um *locus* onde os conflitos e as contradições se reúnem, se dialogam e se revelam.

No texto ou no contato com os estudantes da escola pública, buscamos perceber esses sujeitos em suas autênticas constituições sociais e a partir das suas histórias de vida, mas é propício destacar que o/a estudante precisa perceber-se também, seja em sua identidade social ou em seu modo de viver a vida. Nosso falar acerca de um ensino de filosofia não repousa na alimentação do EGO, de se tornar especialista em uma área do conhecimento ou de um crescimento fundamentado no poder-saber sobre os outros, mas, sob outra perspectiva, nossa proposta aqui é contemplar as experiências do filosofar a vida e a sua contribuição na formação social enquanto ser humano. Por isso a nossa crítica a uma educação instrumentalizada.

Precisamos remodelar nossas problematizações e pensar na possibilidade de uma outra educação, de um outro ensino de filosofia e de um outro currículo. Noutras palavras, pensamos em uma perspectiva que possa envolver todos os âmbitos da constituição subjetiva, quer dizer, um diálogo entre filosofia e educação, seus currículos, suas práticas, a escola, as comunidades à sua volta e seus sujeitos. Pautar uma educação no âmbito instrumental é enfatizar uma metodologia definidora, preestabelecida do sujeito e do mundo, na qual se moldura previamente o pensamento e a ação do indivíduo. Nesse sentido, buscamos romper com os estigmas de continuidade herdados das relações institucionalizantes e pautadas no cientificismo.

É adequado notar os fortes vestígios conservadores em que podem estar os sujeitos educacionais ou mesmo o caótico cenário de demonização que, geralmente, envolve os conhecimentos que enfrentam as ditas “ideias dogmáticas” que não “devem” ser questionadas e problematizadas; isto é, é conveniente evitar as patologias da discursividade que envolvem a periferia da educação pública deste país. Isso tem caracterizado uma formação alienante, embrutecida e indolente de ser humano. Nesse caso, seja diante de uma realidade ampla e difusa, a qual vivenciamos na contemporaneidade, ou diante de uma heterogeneidade de pensamentos no convívio com os diferentes, precisamos buscar uma autonomia de pensar por si mesmo.

Pensando nisso, será que podemos afirmar a existência de um filosofar na educação do ensino médio? Como tratamos em todo texto, não falamos de um protótipo para um filosofar. Dispondo de 20 turmas, como é nosso caso, composta com diferentes estudantes e discursividades diversas, não podemos afirmar que o filosofar será realizado em todas as turmas ou por todos/as os/as estudantes, mas, como vimos anteriormente, a filosofia pode estar em qualquer lugar e o filosofar pode acontecer a qualquer momento, basta provocar o pensar e problematizar o mundo à sua volta.

Devemos destacar ainda que o estudante do ensino médio não pode ser considerado/a aluno/a exclusivo/a da filosofia. Pelo contrário, ele/a é estudante de todas as disciplinas da grade do ensino básico. Querer torná-lo/a ou querer desenvolver metodologias e didáticas no sentido de implementar esse aluno/a como estudante específico da filosofia é comprometer a prática docente do professor e, sobretudo, é encaixotar aptidões e saberes outros dos/as estudantes. Isso se dirige a toda e qualquer área do conhecimento.

A valer, não podemos pensar em ensino de filosofia sem a singular ideia do modo como vivemos a vida no cotidiano. Quer dizer que esses sujeitos envolvidos com a filosofia, geralmente, podem estar submetidos a um filosofar por meio dos contextos de vida, ou melhor, vigora a convicção de uma filosofia como presença para uma compreensão crítica de seu viver, em sintonia com as problematizações sobre o mundo e, principalmente, com as inquietações do modo como vivem esses sujeitos.

É exatamente isso que Luckesi (2011, p. 35) vem escrever quanto ao contato prático dos sujeitos com o conhecimento filosófico

A filosofia se manifesta ao ser humano como uma forma de entendimento que tanto propicia a compreensão da sua existência, em termos de significado, como lhe oferece um direcionamento para a sua ação, um rumo para seguir ou, ao menos, para lutar por ele.

Queremos esclarecer que a escola e o contato com a filosofia compõem, junto com outras organizações e discursividades, uma responsabilidade de formação da identidade social e de constituição de um sujeito para o domínio de si, resta saber se essa formação tem aspectos de alienação, de indolência ou de provocação. No nosso caso, uma filosofia que provoca é pertinente.

Claro, por outro lado, não temos a pretensão de dizer qual a filosofia de vida pode ou não compreender o melhor modo de ser ou estar no mundo. Não é nosso objetivo afirmar tal

coisa. Queremos apenas tratar de um ensino de filosofia que possa contribuir com o sujeito no olhar para si mesmo, com o perceber-se no seu pensar, no seu dizer e no seu viver no mundo. Espera-se que, após esse encontro com ele/a mesmo/a, esses estudantes possam ter a pretensão de dizer para si mesmo qual filosofia de vida gera, para ele/ela, o melhor modo de ser-estar no mundo. Cautelosamente, “para recusar e criticar o que somos, devemos, ao menos num sentido mínimo, ter descoberto o que somos ou como somos constituídos e ter imaginado e inventado que novos tipos de sujeito poderíamos ser” (DEACON; PARKER, 2011, p. 106).

Por esse motivo, é relevante um conhecimento filosófico que colabore com a formação e transformação de um sujeito histórico e subjetivo. Nesse caso, acreditamos que o ensino de filosofia no ensino médio pode ter sentido no confronto de nossas experiências de vida enquanto discursividades que buscam desvelar e compreender o contexto vivenciado. Nesse aspecto, sugerimos uma filosofia de vida que estimule e contribua para o seu contexto de interpretação, compreensão e possível ressignificação de seu discurso anterior.

Não temos como, e não precisamos, destruir em nós tudo o que formamos na interação com tanta gente, mas essa é a base da transformação daquilo que somos e vivemos, pois não é sobre “um modo” de viver, mas sobre a própria vida como um todo: sua tessitura, seus declínios e conquista, os modos de pensar, dizer e viver a vida. Pensamos que as possibilidades de formação subjetiva no contexto do viver se potencializa e se enriquece diante de tantas pluralidades e, para isso, é relevante abdicar de um estacionar diante dos pontos de vistas iniciais.

Precisamos reconhecer a trajetória até aqui de um pensar, dizer e viver, sob diferentes modos e inúmeros discursos; isto é: contribuições públicas na constituição de sujeitos sociais; formação de discursos e de suas subjetividades; modos de ser-estar que nos convidam a sermos alguma coisa chamados a “ser” no contexto da família, da escola, do trabalho ou do “estar” em sociedade. Contudo, o contrário não pode ser descartado. O adverso também pode ser autêntico, de si para si e de si para o outro. Um possível título de doutor não pode constituir um estereótipo modo de viver no mundo, no qual o pensar, o dizer e o viver de si para o outro é uma regra ou padrão que deve ser copiado. Não podemos descartar vivências e discursos, não podemos ser um fim em si mesmo.

Ousadia nossa seria colocar um ponto final nesta tese. Não! Ela representa uma bela trajetória que vivenciamos, cujas memórias habitarão doravante o nosso ser-estar no mundo. Esse “fim” é somente o fechamento de um ciclo, de uma jornada; um fechamento limitado e ainda com possibilidades outras não enfrentadas ou não percebidas. Por isso, reafirmamos, não

temos a pretensão de demarcar um ponto final nesta pesquisa. As questões aqui expostas não podem ter a audácia de ter respostas definidas e determinadas. Este texto pode ser visto não como um fim, mas como uma ação de estímulos e partidas para problematizações e provocações maiores. E, se não podemos colocar como terminado, se não está finalizado, para onde iremos? Quais questões ainda nos provocam?

É significativo um questionar-se constante na tentativa de primeiro, saber onde nos encontramos e como vivemos a vida e, depois, buscar continuamente resistir e contradizer nossos privilégios, preconceitos e paradigmas naturalizados historicamente. Entretanto, ressoa, nas linhas bordadas de preto e desenhadas na batida do teclado, as palavras silenciadas no baticum do coração, o chamego e as provocações indizíveis. Fechar uma tese é uma declaração de ignorância se a tese fosse a letra que a revela. A palavra não dita, o texto não alcançado pela razão, os interditos e as entrelinhas apontam para um amanhã que sinaliza o contínuo movimento do renovar-se da vida. Ora, egressos que somos da escola pública em todos os níveis de escolarização e na formação profissional, cujo tornar-se docente tem, no chão da sala de aula, seu espaço de configuração, não poderíamos calar o barulho profundo d'alma e deixar de anunciar que, desde agora, somos portadores de mais conquistas e, por isso mesmo, engajados em mais compromissos de um pensar, de um dizer e de um viver no mundo sem amarras, submissões ou regulações.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação** / Theodor W. Adorno. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ALAGOAS. Secretaria da Educação. **Matrizes Curriculares 2017**. Memo Circular N°. 09/2017/SDEVE/GEAGE/SURE de 15 de maio de 2017. Disponível em: [http://www.educacao.al.gov.br/images/referencial\\_curricular/MATRIZ\\_CURRICULAR.pdf](http://www.educacao.al.gov.br/images/referencial_curricular/MATRIZ_CURRICULAR.pdf).
- ALVES-MAZZOTTI, ALDA JUDITH. O método nas ciências sociais. *In. O método nas ciências naturais e sociais; pesquisas quantitativa e qualitativa* / Alda Judith Alves-Mazzotti; Fernando Gewandszajder (org.). – São Paulo: Pioneira, 1998.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**/Miguel G. Arroyo. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BBC NEWS BRASIL. **Por que o céu é azul?** Como o cientista John Tyndall descobriu a resposta com instrumentos simples. Disponível em: <https://www.bbc.com>. 2019. Acesso em: 11 de agosto de 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. **Ciências humanas e suas tecnologias** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006a. 133 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 3).
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 21 de setembro de 2022.
- BRASIL. **Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio**. 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em 21/01/2022.
- BRASIL. Ministério da Educação – LDB. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em 21/01/2022.
- BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em 21/01/2022.
- BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>. Acessado em: 05 de Setembro de 2021.
- BROCANELLI, Cláudio Roberto. **Matthew Lipman: educação para o pensar filosófico na infância**. Petrópolis: Vozes, 2010. (Coleção Educação e Conhecimento).
- BRODY, David; BRODY, Arnold. **As sete maiores descobertas científicas da história**. São Paulo: Editora Cia das Letras, 1999.
- BUBER, Martin. **Eu e tu**. Tradução do alemão, introdução e notas por Newton Aquiles Von

Zuben. São Paulo: Centauro, 2001.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução Ingrid Müller Xavier; revisão técnica Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. **Análise do discurso**: fundamentos & práticas / Ana Maria Gama Florêncio. ... [et al.]. Maceió: EDUFAL, 2009.

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

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 4 ed. Campinas: Papirus, 1994.

DEACON, Roger; PARKET, Ben. Educação como sujeição e como recusa. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**; tradução de Claudia Sant'Anna Martins; revisão da tradução Renato Ribeiro – São Paulo: Brasiliense, 2019.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a Filosofia?** / Gilles Deleuze e Félix Guattari. Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2010.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **As histórias de vida**: da invenção de si ao projeto de formação. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Brasília: EDUNEB, 2014.

DURÁN; KOHAN. **Manifesto por uma escola filosófica popular**. 1. ed. Rio de Janeiro: NEFI, 2018.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**; Izabel Magalhães coordenadora da tradução, revisão técnica e prefácio. – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FALABELO; BRITO. Walter Benjamin: Docência, magia, leitura e arte em sala de aula, 2010, (p. 335-355). *In*: Damião Bezerra Oliveira, Waldir Ferreira de Abreu, Maria dos Remédios de Brito (Organizadores). **Educação em tempos precários**: a formação entre o humano e o inumano. Belém: GEPFEE/UFPA, 2010.

FLICKINGER, Hans-Georg. **Gadamer & a Educação**/Hans-Georg Flickinger. Belo Horizonte: Autêntica Editorial, 2014. (Coleção Pensadores & Educação).

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

\_\_\_\_\_. **A coragem da verdade**: o governo de si e dos outros. II: curso no Collège de France. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

\_\_\_\_\_. **A hermenêutica do sujeito**: curso dado no Collège de France (1981-1982). Edição de François Ewald e Alessandro Fontana e Frédéric Gros. Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. 3 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010a.

\_\_\_\_\_. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução Salma Tannus Muchail. 8 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso:** aula inaugural no collège de France (1970). Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Editora Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_. **Em defesa da sociedade:** curso no Collège de France (1975-1976). Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.

\_\_\_\_\_. **Estética:** literatura e pintura, música e cinema. Organização de textos Manoel Barros da Mota; tradução Inês Altran Dourado Barbosa. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

\_\_\_\_\_. **Ética, sexualidade, política.** Organização de Manoel Barros da Motta. Tradução de Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2006.

\_\_\_\_\_. **Nascimento da biopolítica:** curso dado no Collège de France (1978-1979) Edição de Michel Senellart; sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana. Tradução de Eduardo Brandão. Revisão da tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008c.

\_\_\_\_\_. **O governo de si e dos outros:** curso no Collège de France (1982-1983). Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010b.

\_\_\_\_\_. **Segurança, território, população:** curso dado no Collège de France (1977-1978). Edição de Michel Senellart, sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana. Tradução de Eduardo Brandão. Revisão da tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

\_\_\_\_\_. Uma entrevista: sexo, poder e a política da identidade. **Verve - Revista do Nu-Sol.** Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. São Paulo, SP, n. 5, p. 260-277, mês 2004.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987. 288p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método.** Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 1997.

GAMBOA, Silvio S. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos:** a dialética entre perguntas e respostas. Chapecó: Argos, 2013.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa em educação:** métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó, SC: Argos, 2014.

GEWANDSZNAJDER, Fernando. O método nas ciências naturais. *In. O método nas ciências naturais e sociais; pesquisas quantitativa e qualitativa* / Alda Judith Alves-Mazzotti; Fernando Gewandsznajder (org.). – São Paulo: Pioneira, 1998.

GHEDIN, Evandro. **Ensino de Filosofia no ensino médio**. São Paulo: Cortez, 2008.

GIROUX, Henry. **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**/Organizado por Francisco Imbernón. Tradução de Ernani Rosa. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GRONDIN, Jean. **Hermenêutica**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

HABERMAS, Jürgen. **Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos**/Jurgen Habermas. 2. Ed. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1990. 271 p. (Biblioteca Tempo Universitário; nº 90. Série Estudos Filosóficos).

HADOT, Pierre, 1922-2010. **A filosofia como maneira de viver: entrevistas de Jeannie Carlier e Arnold I. Davidson**/Pierre Hadot. Tradução de Lara Christina de Malimpensa. 1. ed. São Paulo: É realizações, 2016.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Brasileiro de 2020. Acesso em 25 de janeiro de 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/al/teotonio-vilela/panorama>.

JAPIASSU, Hilton F. Dicionário básico de filosofia / Hilton Japiassú, Danilo Marcondes. – 4.ed. atual. – Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao pensamento epistemológico**. 2 ed. Rio de Janeiro: F.Alves, 1977.

JOSSO, Christine (1945). **Experiências de vida e formação**; Tradução de José Cláudio e Julia Ferreira. Lisboa: Educa, 2002.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LESSA, Sergio. TONET, Ivo. **Introdução à Filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

LIMA, José Aparecido de O.; MATOS, Junot C. A filosofia da pergunta no percurso da formação de si mesmo. **Revista Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v. 14, n. 2, p. 9–22, 2022. DOI: 10.20396/rfe.v14i2.8670257. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8670257>. Acesso em: 13 set. 2022.

\_\_\_\_\_. Filosofia e educação: entre o corpo como categoria simbólica e sua objetificação na contemporaneidade. *In*: SILVA, A. T. P. da; SILVA, G. de M. S. (orgs.) **As interfaces da educação e do direito contemporâneo: desafios e perspectivas**. [recurso digital]. Maceió: Editora Olyver, 2021. Disponível em: <https://www.editoraolyver.org/ebook/as-interfaces>. Acesso em: 20 set. 2022.

\_\_\_\_\_. Filosofia e educação: por um ensino crítico em tempos temerários. **Argumentos**: Revista de Filosofia. Fortaleza, CE, v.10, n. 20, p. 194-203, jul.-dez., 2018.

\_\_\_\_\_. **Filosofia & Educação no espaço/tempo que chamamos hoje**. 1. ed. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020.

LIMA, José Aparecido de O.; MATOS, Junot C; SILVA, Gildimar G. O saber do não saber e o não dizer do dizer em tempos de pandemia. *In*: ALENCAR, A.; LIMA, W. (org.). **Educação e filosofia em tempos de pandemia**. [recurso eletrônico]: faces e interfaces / – Maceió: EDUFAL, 2021. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/jspui/handle/123456789/8518>. Acesso em: 24 fev 2022.

LIMA, José Aparecido de O.; MELO, Elizabete A. de A. A formação do licenciando em filosofia na Universidade Federal de Alagoas/UFAL. **Revista FAFIRE**, Recife, PE, v. 13, n. 1, p. 35-45, jan./jun. 2020.

LIMA, José Aparecido de O.; MELO, Elizabete A. de A. MENEZES, Anderson A. A necessidade do conhecimento filosófico para a formação humana. **Revista Contemplação** – Revista Acadêmica de Filosofia e Teologia da Faculdade João Paulo II. Porto Alegre, RS, n. 12, p.154-171, nov. 2015.

LIMA, José Aparecido de O.; MELO, Elizabete A. de A. SILVA, Emanuela C; ANDRÉ, Sônia. **Ética, educação e emancipação**. Organização de Antônio Glaudenir Brasil Maia; Marcos Fábio Alexandre Nicolau. Porto alegre, RS: Editora Fi, 2017.

LIMA, José Aparecido de O.; MENEZES, Anderson de A. A “Consciência” Hermenêutica em Habermas: Interfaces e Diálogos. **Revista Ágora Filosófica**, Recife, PE, ano 16, n. 3, (especial), p. 48-55, jul/dez. 2016.

LIMA, José Aparecido de O.; RAMALHO, Ayza R.; LIMA, Walter M. Pesquisa Educacional: conceitos e perspectivas. *In*: LOPES, D.; OLIVEIRA, I. B.; FREITAS, M. (org.). **Educação continuada, currículo e práticas culturais II**. 1. ed. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2018.

LIMA, João Francisco. **Reconstrução da tarefa educativa**: uma alternativa para a crise e a desesperança. Porto Alegre: Mediação, 2003. 128 p.

LIMA, Walter M. Considerações sobre Filosofia no ensino médio brasileiro. *In*: GALLO, Silvio. KOHAN, Walter (Orgs.). **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 197-205.

LIPMAN, Mathew. **A filosofia na sala de aula**. Tradução Ana Luiza Fernandes Falcone. São Paulo: Nova Alexandria. 1994.

\_\_\_\_\_. **A Filosofia vai a escola**. Tradução de Maria Elice de Brzezinski Prestes e Lucia Maria Silva Kremer. São Paulo: Summus, 1990.

\_\_\_\_\_. **O pensar na educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

LORIERI, Marcos Antônio. **Filosofia no ensino fundamental**. – São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, Cipriano. PASSOS, Elizete. **Introdução à Filosofia**: aprendendo a pensar. São Paulo: Cortez, 2004.

LUCKESI, Cipriano. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHEREY, Pierre. Nas origens da História da Loucura: uma retificação e seus limites. *In*: RIBEIRO, R. J. (org.). **Recordar Foucault**: os textos do Colóquio Foucault. São Paulo: Editora Brasiliense S.A., 1985.

MATOS, Junot C. **A formação pedagógica dos professores de filosofia**: um debate, muitas vozes. – 1.ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2013.

\_\_\_\_\_. **Dialogação**: filosofia da educação. 1. ed. Curitiba: CRV, 2015.

\_\_\_\_\_. **Filosofia (da) perguntação**. 1. ed. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2021.

MELO, Ellen M.; LIMA, Walter M. Novo ensino médio: uma busca pelos alicerces em tempos de reestruturação curricular. **Revista Digital de Ensino de Filosofia**, v.7., jan./maio. Santa Maria 2021. Disponível em: REFiló, v. 7, 2021. Acesso em 10 jan. 2021.

MELO, Elizabete A. de A. **Estágio supervisionado em Filosofia**: contribuições para a formação inicial de professores. 2019. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

MENEZES, Anderson A. **Educação e emancipação**: por uma racionalidade ético-comunicativa. Maceió: EDUFAL, 2014.

MEZAN, Renato. Uma arqueologia inacabada: Foucault e a psicanálise. Organização de Renato Janine Ribeiro. **Recordar Foucault**: os textos do Colóquio Foucault. São Paulo, SP: Editora Brasiliense S.A., 1985.

MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

\_\_\_\_\_. **A montanha que devemos conquistar**: reflexões acerca do Estado. Tradução Maria Izabel Lagoa. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2015.

MINAYO, Maria Cecília S. O desafio da pesquisa social. *In*: DESLANDES, Suely F.; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 32.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

NASCIMENTO, Christian Lindberg Lopes; ALVES, Nilmária Silveira. O ensino de filosofia no contexto das competências e habilidades do novo ensino médio. **Revista Digital de Ensino de Filosofia**, Santa Maria v.7., jan./maio. 2021. Acesso em 10 jan. 2021.

NERI, Marcelo C. **Mapa da nova pobreza**. Rio de Janeiro, RJ – junho/2022 - FGV Social. Disponível em: <https://cps.fgv.br/en/NewPovertyMap>. 2022.

ORLANDI, Eni P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

OSHO. **O livro do ego** / Osho; tradução Patrícia Arnaud. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Bestseller, 2015.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio; tradução: Eni Puccinelli Orlandi et al. – 5ª ed. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

PENSSAN. **II Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da COVID-19 no Brasil** [livro eletrônico]: II VIGISAN : relatório final/Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar – PENSSAN. São Paulo, SP: Fundação Friedrich Ebert : Rede PENSSAN, 2022.

PIZZI, Laura Cristina V. Pesquisando as diferenças no currículo: contribuições da análise do discurso. *In*: CAVALCANTE, M. A. S.; FUMES, N. L. F. (org.). **Educação e linguagem**: saberes, discursos e práticas. Maceió: EDUFAL, 2006. p. 21-33.

PLATÃO. **A república**. Traduzido por Fábio Menezes Santos. Jandira: Editora Principis, 2021.

\_\_\_\_\_. **Platão: vida e obra**. Tradução de Editora Nova Cultural Ltda. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1999. (Coleção Os Pensadores).

MERLEAU-PONTY, Maurice, 1908-1961. **O primado da percepção e suas consequências filosóficas**. Tradução de Sílvio Rosa Filho e Thiago Martins. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. *In*: SILVA, T. T. (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 173-209.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante** – cinco lições sobre a emancipação intelectual; tradução de Lilian do Valle – 3.ed. 7.reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

REVEL, Judith. **Dicionário de Foucault**. Tradução de Anderson Alexandre da Silva; revisão técnica Michel Jean Maurice Vincent. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

RODRIGO, Lidia M. **Filosofia em sala de aula**: teoria e prática para o ensino médio. Campinas: Autores Associados, 2009.

RIBEIRO, R. J. (org.). **Recordar Foucault**: os textos do Colóquio Foucault. São Paulo: Editora Brasiliense S.A., 1985.

RICOEUR, Paul. **Teoria da interpretação**. Lisboa: Edições 70, 1976.

SAMUELSON, Scott. **A filosofia na vida cotidiana**: uma introdução simples aos grandes temas filosóficos/Scott Samuelson. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges; revisão técnica Filipe Ceppas. 1.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

SANTOS FILHOS, José Camilo dos. **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SIEBENEICHLER, Flávio B. **Jürgen Habermas**: razão comunicativa e emancipação. – Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

SILVA, Marlon. **Das coisas que Gonçalves não viu**; [ilustração Robson Cavalcante]. – Teotônio Vilela, AL: Ed. do Autor, 2022.

SOFISTE, Juarez. **Sócrates e o ensino da Filosofia**. Petrópolis: Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TENORIO, J. R. Núñez. **Metodologia de las ciencias sociales**. Caracas: Alfadil/Ediciones, 1989.

VALDEMARIN, Vera Teresa. A construção do objeto de pesquisa. *In*: SILVA, M.; VALDEMARIN, V. T. (orgs.). **Pesquisa em Educação: métodos e modo de fazer**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 47-65.

VELLOSO, Renato. **Lecionando Filosofia para adolescentes: práticas pedagógicas para o Ensino Médio**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VILELA, Rita T. **Educação em tempos precários: a formação entre o humano e o inumano**/Damião Bezerra Oliveira, Waldir Ferreira de Abreu, Maria dos Remédios de Brito (Organizadores). – Belém: GEPFEE/UFPA, 2010.

VOLÓCHINOV, Valentin, 1895 – 1936. **Marxismo e Filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem** / Valentin Volóchinov. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017. (1ª Edição).

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO UTILIZADO NA PESQUISA DE CAMPO

<b>PESQUISA DE CAMPO - PARTE 1 / QUESTÕES SOCIOCULTURAIS</b>
QUAL SUA IDADE?
QUAL O SEU ENDEREÇO DE MORADIA?
COMO É A RUA ONDE VOCÊ MORA? Rua asfaltada ( ) Rua sem asfalto ( )
EXISTE SANEAMENTO BÁSICO NA SUA RUA E TRATAMENTO DE ESGOTO? Sim ( ) Não ( )
QUAL SUA CRENÇA RELIGIOSA? Evangélico ( ) Católico ( ) Espírita ( ) Não tenho crença religiosa ( ) Outro _____
QUANTOS MORAM COM VOCÊ EM SUA CASA? Eu e mais 2 pessoas ( ) Eu e mais 3 pessoas ( ) Eu e mais 4 pessoas ( ) Eu e mais de 5 pessoas ( ) Moro sozinho(a) ( )
QUEM CONVIVE COM VOCÊ DENTRO DE CASA? Meus pais e meus irmãos/ãs ( ) Meus pais, meus irmãos/ãs e avós ( ) Meus pais, meus irmãos/ãs, avós e tios/tias ( ) Outro _____
QUAL A RENDA FAMILIAR DE SUA CASA? Até 1 salário - 1.100 reais ( ) Até 2 salários - 2.200 reais ( ) Até 3 salários - 3.300 reais ( ) Mais de 3 salários - mais de 4.400 reais ( )

Outro_____
<p>QUAL NÍVEL DE ESCOLARIDADE DE SEUS PAIS?</p> <p>Sem escolaridade ( )</p> <p>Fundamental incompleto ( )</p> <p>Fundamental completo ( )</p> <p>Médio incompleto ( )</p> <p>Médio completo ( )</p> <p>Superior incompleto ( )</p> <p>Superior completo ( )</p> <p>Outro_____</p>
<p>VOCÊ TRABALHA?</p> <p>Sim ( )</p> <p>Não ( )</p>
<p>O QUE VOCÊ ACHA DA ESCOLA E DE ESTUDAR?</p> <p>Não gosto da escola, mas gosto de estudar ( )</p> <p>Gosto da escola e gosto de estudar ( )</p> <p>Não gosto de ambos, vou obrigado(a) ( )</p> <p>Outro_____</p>
<p>PARA VOCÊ, QUAL A IMPORTANCIA DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA NA SUA VIDA?</p> <p>Não vejo importância na minha vida ( )</p> <p>Vejo como fundamental em minha formação ( )</p> <p>Outro_____</p>
<p>NA SUA OPINIÃO A FILOSOFIA INTERFERE NA SUA VIDA?</p> <p>Não interfere ( )</p> <p>Interfere pouco ( )</p> <p>Interfere moderadamente ( )</p> <p>Interfere totalmente ( )</p> <p>Outro_____</p>
<p>VOCÊ COSTUMA “UTILIZAR” A FILOSOFIA NO SEU DIA A DIA?</p> <p>Sim, totalmente ( )</p> <p>Sim, mas muito pouco ( )</p> <p>Não, nunca ( )</p>

Outro \_\_\_\_\_

**PESQUISA DE CAMPO - PARTE 2 / QUESTÕES DA VIDA**

1. Quando você olha para a sua vida, ontem, hoje e amanhã, o que enxerga?
2. Quando você pensa em toda sua formação filosófica na escola, todos os questionamentos e problematizações de nossas aulas acerca da nossa realidade, qual projeto de vida você faz para seu futuro?
3. O que te deixará feliz após sua saída da escola básica. Por quê?

**APÊNDICE B – QUADRO COM AS RESPOSTAS DA PARTE 2 DO  
QUESTIONÁRIO/QUESTÕES DA VIDA**

<b>1. QUANDO VOCÊ OLHA PARA A SUA VIDA, ONTEM, HOJE E AMANHÃ, O QUE ENXERGA?</b>
Gratidão, luta sonhos realizados!
Que eu não deveria aproveitar cada momento da minha vida.
A constante evolução.
Uma evolução pessoal e uma melhor versão de mim. A cada erro cometido vem um pensamento crítico sobre e, logo, a vontade de melhorar como pessoa e reduzir cada vez mais a quantidade de vezes que esse(s) erro(s) são cometidos; isso tanto na questão social quanto na questão pessoal.
Vejo que mudanças acontecem constantemente, tanto na nossa mente como no corpo, na qual buscamos sempre evoluir e nos tornamos alguém melhor!
Um pessoa um pouco feliz
Quando olho para o ontem, vejo uma série de erros e acertos que me guiaram por um caminho cheio de curvas. Quando olho para o hoje, vejo um quebra cabeça incompleto, ainda não estou onde queria estar, mas já dei alguns passos importantes, e vejo como o passado se conecta para que eu pudesse chegar aqui. Quando olho para o futuro, não vejo nada, apenas algumas silhuetas do que estar por vir, o futuro é incerto.
constante evolução.
Para mim não muda nada, sempre as mesmas coisas, rotina e etc.
Enxergo que o tempo vai passar, eu estudando ou não, eu amando ou não, eu ajudando ou não... O tempo vai passar, e a minha vida vai junto. Enxergo que a minha vida está em constante transformação, novos sonhos, sonhos que esfriam... o que me faz sempre pensar "o que estou fazendo aqui? Quem eu sou? O que devo fazer? E qual meu propósito?". E então fico com medo do "fazer o que ama ou amar o que faz". E a pior parte, eu me questionando ou não, o tempo está passando. (Essa pergunta é a mais difícil, estou um pouco confuso depois do término do ensino médio ainda)
Enxergo que me sinto bem diferente e mais experiente do que o dia anterior, Mais isso me faz ter muita confiança de querer saber como vai ser o meu dia seguinte
Um vazio incessante, existo em um aglomerado gigantesco de memórias.
Enxergo um futuro
Um futuro brilhante e um passado frustrante
Aprendizado.
Dúvidas
Enxergo evolução, o desenvolvimento de maturidade.
Enxergo mudanças de pensamentos e objetivos, pois, mudamos querendo ou não constantemente de pensamentos e perspectivas, algo que é importante, ser aberto a ouvir coisas e mudar algo teoricamente concreto.
Um futuro

Uma confusão q ã sei como arrumar
Diferentes escolhas inúmeras possibilidades
Mudanças.
Vejo uma vida repleta de erros e acertos que hoje tenta não necessariamente acertar mais, mas errar menos. E é isso que vejo no futuro.
Sucesso, mas sempre em busca de mais
Indecisão
Algo inesperado
Força e muita luta.
Mudanças
Que do dia para noite tudo pode se transforma em questões de horas dias e como a frase de um vídeo fala " o ontem e uma história O amanhã é um mistério mas o hoje e uma dádiva" então devemos aproveitar casa segundo dia e hora.
Lutas, derrotas, erros, pânico, felicidade e conquistas.
Progresso, mesmo que seja pouco.
<b>2. QUANDO VOCÊ PENSA EM TODA SUA FORMAÇÃO FILOSÓFICA NA ESCOLA, TODOS OS QUESTIONAMENTOS E PROBLEMATIZAÇÕES DE NOSSAS AULAS ACERCA DA NOSSA REALIDADE. QUAL PROJETO DE VIDA VOCÊ FAZ PARA SEU FUTURO?</b>
Estudar
Tento me dedicar mais e focar mais nos meus objetivos.
Sempre seguir minha intuição e ter pensamentos claros, buscando sempre o melhor para mim e minha família.
Ser mais crítico e pensar cada vez mais sobre as coisas (social; como o ser humano se comporta), e antes de agir; o que me ajuda à melhorar e crescer como ser humano de certa forma, mesmo que eu ainda cometa erros, quero me tornar a melhor versão de mim.
O meu projeto de vida tendo base a filosofia, é decidir um caminho para alcançar os objetivos desejados!
Ter uma boa profissão e viver bem com o que eu conquiste
Quero encontrar o caminho certo para a verdade e a prosperidade, e guiar as pessoas para ele.
Quero estar bem de saúde e exercer uma profissão que me agrade.
Penso em fazer faculdade, conseguir um cargo bom que eu goste tbm, mas ao mesmo tempo não.
Poder chegar aos 80 anos e estar realizado. Fazer o contrário da maioria das pessoas e poder falar "eu não faria nada diferente". Ajudar o máximo de pessoas que eu conseguir, amar ao máximo e ter uma vida abundante.
Ser muito mais justificativo em cada coisas que eu for fazer, pensar ou dizer a outra pessoa, na minha vida eu divido muito os termos de saber lidar com todos os momentos da minha vida e a filosofia me ajuda muito com a minhas finalizações e de certeza, graças a

<p>filosofia eu tenho uma base de conhecimento que eu achava que estava além do que eu já sabia mais eu não sabia de tudo, obrigado por terem me ajudado a tirar todas as minhas dúvidas por que depois desse início do 3º Bimestre em diante eu não tenho sido des preocupado com as minhas coisas eu fui mais cuidadoso, mais paciente e bem específico com minhas palavras.</p>
<p>Pretendo seguir na hora da psicologia.</p>
<p>Trabalho muito pra alcançar meus objetivos e da vida melhor por meus pais</p>
<p>Crescer.</p>
<p>Crescer mais na vida</p>
<p>De sempre querer mais, sempre questionar o certo e o errado, sempre buscar respostas e aprender sempre.</p>
<p>Um projeto de vida que eu possa ser eu, possa ser feliz dentro do meio que eu tô inserido, sem indiferença, sem preconceito e em paz.</p>
<p>Eu ainda não faço, quero continuar estudando e fazer cursos.</p>
<p>Filhos uma família grande e feliz</p>
<p>Estou indeciso</p>
<p>Uma vida da qual não pretendo me arrepender das escolhas feitas, então levo a vida seriamente, pensando em cada ação de posso tomar e estar errado ou certo, mas ir na qual sei que não vou me arrepender.</p>
<p>Procurar, dependendo da situação, questionar e tentar mudar.</p>
<p>Entrar na área de segurança pública, e transformar marginais, em pessoas mais civilizadas!</p>
<p>Um futuro em que eu possa ser eu mesma, cercada de conhecimento e vivendo pra explorar o mundo.</p>
<p>Ter uma formação profissional e se sentir realizada.</p>
<p>Ser uma pessoa que procure saber, questionar, opinar. Ser uma pessoa que faça algo, faça a diferença, que não fique com dúvidas e com medo.</p>
<p>Cada aula teve um grande significado uma importância cada aula era um tema um novo aprendizado uma nova forma de conhecimento sobre a área e conseguimos observar que a filosofia não e abordada apenas um modo de aprendizagem e sim vários formas e pensamentos é durante esse tempo de pode ver e ouvir sobre tudo conseguir observa que não sou eu como as pessoas podem sim criar ideias e realizá-las e mostra que são capazes de cólica em prática os seus sonhos</p>
<p>Procura questionar o pq de tudo, procurar o máximo de conhecimentos para fazer o melhor para mim e para toda sociedade, sem prejudicar ninguém.</p>
<p>A meu ver, a escola me forneceu uma base de algumas ideias filosóficas, não de uma maneira aprofundada, mas de um modo mais introdutório, como um trailer de um filme por exemplo, porém daqui pra frente eu pretendo continuar consumindo conteúdo filosófico até porque ajuda a esclarecer várias coisas, além de nos fazer pensar de uma maneira mais racional e eficiente.</p>
<p><b>3. O QUE TE DEIXARÁ FELIZ APÓS SUA SAÍDA DA ESCOLA BÁSICA. POR QUÊ?</b></p>

Trabalhar, por que preciso
Meus conhecimentos, pos foi lá que eu aprendi muitas coisas e onde foi minha segunda casa.
Ter consciência de que pude aprender com bons professores que estavam dispostos a me ajudar e levar bons amigos para uma nova fase de minha vida.
Ver que mais uma fase da minha vida foi concluída e que estou entrando em uma fase completamente diferente, mesmo que seja um pouco intimidador; pois sou uma pessoa que gosta de mudanças e de coisas novas, de sempre renovar e ver o que eu posso fazer, testar minhas capacidades.
A convicção que saí de uma escola com os critérios necessário para entrar numa faculdade, isso me conforta e nitidamente me deixa feliz.
Trabalhar e cursar uma faculdade
Agora tenho mais possibilidades, caminhos totalmente diferentes para escolher.
ficarei feliz porque irei trabalhar
Poder trabalhar, ser independente*.
Saber que eu dei o meu melhor cada dia, mesmo naquele dia que eu não estava bem, eu dei o melhor que eu conseguia naquele momento. Pelas vidas que eu tive a honra de fazer parte, pelas pessoas que eu conheci e marcaram minha vida. Eu encerro esse ciclo com o sentimento de missão cumprida, e com ânimo para iniciar novos ciclos aplicando todo o aprendizado que adquiri nesse período da minha vida.
Me sinto muito melhor: por que eu não estou saindo de qual quer jeito eu estou saindo com uma base de conhecimento pra poder construir o meu futuro e todas as matérias pra mim principalmente a filosofia vai fazer eu ser alguém mais direto em um assunto sem ter medo de errar e fazer palestras sem ter mais vergonha e de fazer mais amizades para aprender mais coisas assim como eu fiz amizade com a filosofia e ganhei conhecimento.
Sinceramente, não sei dizer. Ultimamente quanto mais penso sobre meu passado, presente e futuro, mais desprendo-me das certezas e agarro-me dúvidas.
Um trabalho porque iria me ajudar e a mim é minha família
Menos um compromisso, não é feliz, é um compromisso a menos , e saber que concluir meu ensino médio me deixa muito feliz
A conclusão de uma fase e início de outra.
Uma Vitória, porque nós vemos tantas pessoas que não conseguiram terminar o ensino médio ou o fundamental.
Me deixa feliz, saber que eu aprendi muito e que vou levar isso pra minha vida. Agora começa uma nova fase da vida que é importante e necessária.
O fim de um ciclo, uma vitória por ter conseguido me superar diante de situações muito atípicas, principalmente nos últimos dois anos, mas saio com a sensação de que tenho um conhecimento bem mais abrangente e hoje enxergo além da minha perspectiva.
Ver que por mais difícil que fosse eu venci, eu consegui, eu fui forte.
Acho q eu teria, mas tempo para procura um trampo pra ajudar minha mãe com as contas de casa
Poder frequentar ela como estudante novamente

Ter um trabalho, para ter uma liberdade financeira e minha independência. E também, passar em uma faculdade, para me formar em algo que goste e possa desfrutar todas as coisas boas e ruins que tem à me oferecer.

Ter mais tempo para aproveitar a vida, trabalhar e ter orgulho do meu trabalho, estudar o que eu realmente quero e conviver mais com minha família(que incluí amigos).

Emprego, faculdade, e que meus planos deem certo, com o intuito de formar minha vida e aprender a "me virar".

Porque poderei ingressar na área profissional que desejo!

Recuperação da minha saúde mental. Pq é uma questão importante.

Uma vaga na universidade.

Entrar numa faculdade, pois não só quero fazer um curso pra ser profissional da área, mas também, mostrar que eu posso ser a primeira da família entrar em uma faculdade.

Porque consegui ver o mundo da forma que ele é realmente pode conquistar meus sonhos e planos de vida e mostra que sou capaz de estar onde estou hoje e pra está onde estou hoje precisei de capacidade e ajuda das pessoas incríveis que estão dispostas a nós ajuda a ver esse mundo

Obrigada a todos os professores porque e por eles que podemos seguir em frente e mostra que somos capazes de conseguir alcançar nossos objetivos 🦋🌟...

Conseguir um emprego e entrar na faculdade, minha independência! Pq amo estudar e ainda mais sobre uma área q eu goste, e ter independente pra pode fazer o q eu quiser com responsabilidade.

Com certeza seria alcançar a minha aprovação no lugar que eu escolhi e estudo para, assim eu acho que conseguiria viver com uma sensação de dever cumprido e iria fortalecer mais a crença que eu tenho no meu potencial.

**APÊNDICE C – PRODUÇÃO ACADÊMICA ENTRE 2014 E 2022**

<b>PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA</b>	<b>TÍTULO / REFERÊNCIAS</b>		<b>ANO</b>	<b>EDITORA</b>	<b>ISBN</b>
<b>ORGANIZAÇÃO DE LIVROS</b>	Educação e Filosofia: perspectivas de um pensar militante	LIMA, José Aparecido; MATOS, J. C. (Org.). Educação e Filosofia: perspectivas de um pensar militante. 1. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. v. 1. 202p.	2022	Pedro & João Editores	978-65-65-0044-6
	Filosofia e educação no espaço/tempo que chamamos hoje	MATOS, J. C. (Org.); LIMA, José Aparecido (Org.) Filosofia e educação no espaço/tempo que chamamos hoje. 01. Ed. Maceió: CAFÉ COM SOCIOLOGIA, 2020. v. 100. 183p	2020	Café com Sociologia	978-65-87-600-05-5
<b>PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA</b>	<b>TÍTULO / REFERÊNCIAS</b>		<b>ANO</b>	<b>EDITORA</b>	<b>ISBN</b>
<b>CAPÍTULO DE LIVRO</b>	O saber do não saber e o não dizer do dizer em tempos de pandemia.	MENEZES, Anderson A.; SILVA, José Vicente M.; LIMA, Walter M. (Org.). Educação e filosofia em tempos de pandemia: faces e interface. 01ed.MACEIO: EDUFAL, 2021, v. 1, p. 06-16.	2021	EDUFAL	978-65-5624-056-5
	Filosofia e educação: entre o corpo como categoria simbólica e sua objetificação na contemporaneidade	SILVA, Antônio Tancredo P. da; SILVA, Gustavo de Melo. (Org.). As interfaces da educação e do direito contemporâneo desafios e perspectivas. 1ed.MACEIO: EDITORA OLYVER, 2021, v. 1, p. 124-143.	2021	EDITORA OLYVER	978-65-81450-32-8
	Por um pensamento hermenêutico-crítico contra todo tipo de hegemonia	MACEDO, Francisco R.; SILVA, Gildimar G.; MATOS, Junot C. (Org.). De filosofias e de filósofos: olhares e	2020	Editora Phillos	978-65-5071-011-8

<b>CAPÍTULO DE LIVRO</b>		pensares sobre achados e acontecências. 01ed.Goiania: Editora Phillos, 2020, v. 1, p. 354-369.			
	A filosofia e seu papel na interpretação crítica da vida	LIMA, José Aparecido; MATOS, Junot C. (Org.). A Filosofia e seu papel na interpretação crítica da vida. 01ed.MACEIO: CAFÉ COM SOCIOLOGIA, 2020, v. 1, p. 41-56.	2020	Café com Sociologia	978-65-87-600-05-5
	Pesquisa educacional: conceitos e perspectivas	Denise Lopes; Inês B. de Oliveira; Marinaide Freitas. (Org.). Educação continuada, currículo e práticas culturais II. 1ed.RIO DE JANEIRO: DP et Alii, 2018, v. 2, p. 43-54.	2018	DP et Alii	978-85-8427-045-3
	A atualidade das ideias de adorno para o século xxi: educação contra a barbárie	Antônio Glaudenir Brasil Maia; Marcos Fábio Alexandre Nicolau. (Org.). Ética, educação e emancipação. 1ed.PORTO ALEGRE: EDITORA FI, 2017, v. 1, p. 49-66.	2017	EDITORA FI	978-85-5696-123-5
	Hermenêutica e educação: o diálogo enquanto práxis, linguagem e entendimento na análise das políticas públicas	Elione Maria Nogueira Diógenes; Maria da Conceição Valença da Silva. (Org.). Políticas públicas em educação: episteme e práticas. 1ed. CURITIBA: CRV Ltda, 2017, v. 1, p. 31-42.	2017	CRV Ltda	978-85-444-1850-5
<b>PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA</b>	<b>TÍTULO / REFERÊNCIAS</b>		<b>ANO</b>	<b>REVISTA</b>	<b>ISSN</b>
<b>ARTIGOS EM PERIÓDICOS</b>	A filosofia da pergunta no percurso da formação de si mesmo	Revista Filosofia e Educação (online), v. 14, p. 9-22, 2022. Disponível em: <a href="https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8670257">https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8670257</a>	2022	Revista Eletrônica	1984-9605
	A formação do licenciando em filosofia na Universidade Federal de Alagoas/UFAL	REVISTA FAFIRE (online), v. 13, n. 1, p. 35-46, jan./jun. 2020. Disponível em: <a href="https://publicacoes.fafiretech.com.br/">https://publicacoes.fafiretech.com.br/</a>	2020	Revista Eletrônica	2358-5188

<b>ARTIGOS EM PERIÓDICOS</b>	Filosofia e educação: por um ensino crítico em tempos temerários	Argumentos: Revista de Filosofia (online), v. 01, ano 10, n. 20, p. 194-203, 2018. Disponível em: <a href="http://www.periodicos.ufc.br/argumento/article/view/39799/95779">http://www.periodicos.ufc.br/argumento/article/view/39799/95779</a>	2018	Revista Eletrônica	1984-4247
	Pesquisa educacional: conceitos e perspectivas	Revista sul-americana de filosofia e educação (online), v. 01, p. 82-92, 2017. Disponível em: <a href="https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4905">https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4905</a>	2017	Revista Eletrônica	1679-8775
	A 'Consciência' Hermenêutica em Habermas: Interfaces e Diálogos	Revista Ágora Filosófica (online), v. 01, p. 48-55, 2016. Disponível em: <a href="https://www1.unicap.br/ojs/index.php/agora/article/view/866">https://www1.unicap.br/ojs/index.php/agora/article/view/866</a>	2016	Revista Eletrônica	1982-999x
	A necessidade do conhecimento filosófico para a formação humana	Contemplação - Revista Acadêmica de Filosofia e Teologia da Faculdade João Paulo II (online), v. 1, p. 154/12-171, 2015. Disponível em: <a href="https://revista.fajopa.com/index.php/contemplacao/article/view/87">https://revista.fajopa.com/index.php/contemplacao/article/view/87</a>	2015	Revista Eletrônica	2179-8079
<b>PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>ANO</b>	<b>EVENTO</b>	<b>CIDADE/ESTADO</b>
<b>PUBLICAÇÃO EM ANAIS</b>	Educação, corpo e subjetividade: conceitos, percepções e desafios	XIII Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 2019, v.13, n.1, p. 1-11. Disponível em: <a href="https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/13187/8/7.pdf">https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/13187/8/7.pdf</a>	2019	Colóquio Internacional	Aracaju/SE
	A filosofia no contexto da sala de aula: os sujeitos e suas narrativas biográficas	XII Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 2018, v.12, n.1, p. 1-11. Disponível em: <a href="http://anais.educonse.com.br/2018/a_fil">http://anais.educonse.com.br/2018/a_fil</a>	2018	Colóquio Internacional	Aracaju/SE

<b>PUBLICAÇÃO EM ANAIS</b>		<a href="#">osofia no contexto da sala de aula o s sujeitos e suas narrat.pdf</a>			
	Reconhecimento e gramática moral: perspectivas a partir de Habermas e Honneth	Colóquio Habermas e IV Colóquio Filosofia da Informação, 2017, Rio de Janeiro: Salute, 2017. v. 1. p. 156-170. Disponível em: <a href="https://ridi.ibict.br/handle/123456789/90">https://ridi.ibict.br/handle/123456789/90</a>	2017	Colóquio Internacional	Rio de Janeiro/RJ
	Habermas: o agir comunicativo como novo horizonte em meio à educação contemporânea	VIII Colóquio Internacional de Filosofia e Educação, 2016, Rio de Janeiro. <a href="http://www.filoeduc.org/8cife/">www.filoeduc.org/8cife/</a> , 2016. Disponível em: <a href="http://www.filoeduc.org/8cife/adm/trabalhos/diagramados/TR106.pdf">http://www.filoeduc.org/8cife/adm/trabalhos/diagramados/TR106.pdf</a>	2016	Colóquio Internacional	Rio de Janeiro/RJ
	Atualidades das Ideias de Adorno: educação contra a barbárie	V Semana Internacional de Pedagogia; III Encontro Luso-Brasileiro sobre Trabalho Docente e Formação; I Seminário de Alfabetização, Leitura e Cognição de Alagoas, 2016, Maceió.	2016	Semana Internacional	Maceió/AL
	Pesquisa educacional: conceitos e perspectivas	V Semana Internacional de Pedagogia; III Encontro Luso-Brasileiro sobre Trabalho Docente e Formação; I Seminário de Alfabetização, Leitura e Cognição de Alagoas, 2016, Maceió.	2016	Semana Internacional	Maceió/AL
	A ação comunicativa: reconstruindo o sentido pedagógico	IV Semana Internacional de Pedagogia - SIP, 2015, Maceió. Anais da IV SIP e I SLBEI 2015, 2015. p. 1-15.	2015	Semana Internacional	Maceió/AL
	A importância do PIBID de filosofia na formação do licenciando	I Congresso de Inovação Pedagógica em Arapiraca e VII Seminário de Estágio, 2015, Arapiraca, v. 1. p. 1-15. Disponível em: <a href="https://www.seer.ufal.br/ojs2-somente-">https://www.seer.ufal.br/ojs2-somente-</a>	2015	Congresso	Arapiraca/AL

		<a href="http://www.cipar.org.br/consulta/index.php/cipar/article/view/1939">consulta/index.php/cipar/article/view/1939</a>			
	Filosofia em cena: trabalhando a filosofia através do teatro	VIII Colóquio Internacional 'Educação e Contemporaneidade', 2014, p. 1-6. Disponível em: <a href="http://anais.educonse.com.br/2014/filosofia_em_cena_trabalhando_a_filosofia_atraves_do_teatro.pdf">http://anais.educonse.com.br/2014/filosofia_em_cena_trabalhando_a_filosofia_atraves_do_teatro.pdf</a>	2014	Colóquio Internacional	Aracaju/SE
	A importância do estágio supervisionado e do pibid para a formação docente	V Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC), 2014, Natal. Formação de Professores e Ética Profissional, 2014. p. 1-15.	2014	Encontro Nacional	Natal/RN