

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

RENATO ALVES ALEIKSEIVZ

**FILOSOFIA: UMA PROPOSTA DE APRESENTAÇÃO PARA ALUNOS DO
ENSINO MÉDIO**

CURITIBA

2018

RENATO ALVES ALEIKSEIVZ

**FILOSOFIA: UMA PROPOSTA DE APRESENTAÇÃO PARA ALUNOS DO
ENSINO MÉDIO**

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Especialista, Curso de Especialização em Ensino da Filosofia, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento e Filosofia, Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Edmilson Paschoal

CURITIBA

2018

Resumo

Este trabalho versa sobre uma possível apresentação da filosofia para estudantes do ensino médio. Partindo das indagações iniciais dos estudantes que travam contato com o campo filosófico pela primeira vez, buscamos pensar em uma compreensão da filosofia que seja significativa para esse sujeito. Desse modo, analisamos a dinâmica da sociedade contemporânea, a partir das análises de Michel Foucault. Essa dinâmica revelará uma sociedade assentada nos signos do neoliberalismo e da disciplina, impedindo o pensamento crítico. Em um segundo momento, pensamos as questões iniciais que estudantes e professores enfrentam em sala de aula. Por fim, e com a intenção de responder a esses questionamentos, oferecemos uma compreensão da filosofia a partir de Michel Foucault e Pierre Hadot. Os dois pensadores tematizam a filosofia como modo de vida, isto é, não simplesmente como teorias que evoluem ao longo do tempo, mas como forma de pensar e construir a própria existência.

Palavras-chave: ensino de filosofia; filosofia como modo de vida; Foucault e Hadot.

Abstract

This paper speaks about a possible presentation of philosophy for high school's students. Starting from the first inquiries of the students, whose make contact with the philosophical field for the first time, we wanted to think a meaningful understanding of philosophy for the educational subject. Thus, we analyze the dynamic of contemporary society from the analysis of Michel Foucault. This dynamic will reveal a society based on the signs of neoliberalism e the discipline, hindering critical thinking. In a second moment, we think the initial questions that students and the teachers faced in a class room. In the end, looking to respond this questions, we offer a understanding of philosophy from Michel Foucault and Pierre Hadot. Both thinkers to perceive philosophy as a way of life, in other words, not simply as theories that evolve over time, but like a way to think and to build their own existence.

Key-words: philosophy teaching; philosophy as a way of life; Foucault and Hadot.

Sumário

Introdução	01
Capítulo 1 – Ensino e a sociedade contemporânea: uma leitura a partir de Michel Foucault	06
1.1. A analítica do poder	06
1.2. Neoliberalismo e governo da vida segundo Foucault	08
1.3. Foucault nos ajuda a pensar a educação?	13
Capítulo 2 – O ensino de filosofia e seus desafios	20
2.1. Entre a formação e a vivência em sala de aula	20
2.2. O desafio de encarar a sala de aula: as perguntas iniciais.....	23
2.3. A figura do professor: entre a filosofia e reformulação	29
Capítulo 3 – Caminhos possíveis: a apresentação da Filosofia	34
3.1. Pierre Hadot e a filosofia antiga: filosofia como modo de vida	35
3.2. Michel Foucault: filosofia entre o diagnóstico do presente e o modo de vida	37
3.3. Sobre o sentido de utilidade	42
Conclusão	45
Apêndice	48
Bibliografia	51

Introdução

Enquanto era preparada a cicuta, Sócrates estava aprendendo uma ária com a flauta. “Para que lhe servirá?”, perguntaram-lhe. “Para aprender esta ária antes de morrer”.

Cioran, citado por Ítalo Calvino

É bastante conhecido o receio de muitos professores de filosofia, principalmente os mais jovens, ao entrar pela primeira vez em sala de aula. Diante de seus estudantes, uma dúvida paira: como apresentar uma disciplina tão complexa, com uma história tão longa e, não menos importante, com uma heterogeneidade de abordagens? Afinal, parece ser correto falar em “filosofias” e não apenas em “filosofia”. Assim, Roberto Goto afirma que “o adolescente quer saber antes de mais nada para que tem de estudar a disciplina” e cabe ao professor, “[...] a tarefa de conceituar e justificar toda a filosofia e seu ensino em meia dúzia de palavras” (GOTO, 2007, p. 54). Neste contexto, nossa intenção com este trabalho de conclusão é oferecer uma proposta de apresentação da filosofia para os estudantes que travam contato pela primeira vez com este campo do saber.

Como iniciar, portanto, essa empreitada? O historiador francês Paul Veyne afirma que “a filosofia não tem o poder de desesperar a humanidade” (VEYNE, 2014, p. 196). Talvez a filosofia não possua a capacidade de nos desesperar, porém, como pretendemos mostrar neste trabalho, a partir de Michel Foucault e Pierre Hadot a filosofia se torna uma tarefa essencial. Essencial porque, em primeiro lugar, ela se configura como tendo a tarefa seminal de diagnosticar o nosso presente. E, em segundo lugar, ela dá ensejo para vislumbrar a mudança, a transformação de si e do outro. Com efeito, mais especificamente, nossa intenção é, pois, apresentar uma reflexão sobre o ensino de filosofia ou, mais precisamente, sobre um possível modo de apresentação da filosofia para os estudantes do ensino médio, a partir do aspecto mais conhecido da filosofia empreendida por Foucault, isto é, como modo de compreensão do presente e

compreensão de nós mesmos. Ao ser perguntado sobre a qual disciplina pertenceria suas pesquisas, o filósofo responde:

É muito bem possível que meu trabalho tenha algo a ver com a filosofia: sobretudo porque à filosofia – pelo menos desde Nietzsche – compete a tarefa do diagnosticar e não mais a de buscar dizer uma verdade que seja válida para todos e para todos os tempos. Eu procuro justamente diagnosticar: diagnosticar o presente. Eu procuro dizer aquilo que nós somos hoje e o que é que agora significa dizer aquilo que nós dizemos. Este escavar sob os próprios pés caracteriza, desde Nietzsche, o moderno pensar e nesse sentido eu posso me designar como filósofo (FOUCAULT, 2001, nº 50, p. 634).

Foucault é influenciado por Nietzsche em muitos aspectos. Porém, como queremos mostrar neste trabalho, é durante sua analítica do poder, empreendida ao longo da década de setenta, que essa influência se torna mais evidente. Esses aspectos da filosofia de Foucault serão estudados no primeiro capítulo deste trabalho e são importantes para evidenciar as bases teóricas sobre as quais procuraremos pensar o ensino da filosofia em nível médio. Assim, com a genealogia é possível compreender a unidade da obra foucaultiana por meio do diagnóstico das singularidades. Com efeito, durante o chamado período genealógico encontraremos uma análise das relações de poder que atuam em nossa sociedade – isto é, na sociedade ocidental – que criam realidades. Nesse sentido, no curso de 1979 intitulado *Nascimento da biopolítica*, o filósofo francês pensa o neoliberalismo como governo da vida. Em meio a essa pesquisa, a educação aparece como investimento em capital humano. Preliminarmente, a análise foucaultiana do neoliberalismo norte-americano merece interesse precisamente porque “essa teoria representa dois processos, um que poderíamos chamar de incursão da análise econômica num campo até então inexplorado e, segundo, a partir daí e a partir dessa incursão, a possibilidade de reinterpretar em termos econômicos e em termos estritamente econômicos todo um campo que, até então, podia ser considerado, e era de fato considerado, não-econômico” (FOUCAULT, 2008, p. 302). Utilizando de alguns aspectos da genealogia do poder empreendida por Foucault, acreditamos que o campo educacional é delineado em seus contornos atuais, isto é, submetido aos ditames do mercado.

No segundo capítulo, buscamos pensar nos desafios que o ensino de filosofia em nível médio enfrenta. Por conseguinte, neste capítulo queremos pensar a formação, os

desafios em sala de aula e o papel do professor de filosofia do ensino médio. Junot Cornélio Matos em seu estudo intitulado *A formação pedagógica dos professores de filosofia* apresenta um panorama elucidativo acerca da formação e de todo o processo que envolve o ser professor. Em síntese, para este autor, “vamos nos tornando professores, mediados pelo trabalho pedagógico que desenvolvemos no chão da escola” (MATOS, 2013, p. 46). No entanto, muitas outras questões (relação teoria e prática; relação professor e aluno etc.) serão abordadas. Roberto Goto (2007), citado acima, também proporciona uma importante reflexão sobre o ensino da filosofia e os desafios que os professores desta disciplina enfrentam no ensino médio. Seu texto intitulado *Que bagulho é isto – filosofia?* oferece importantes pistas para realizar uma boa prática em sala de aula. Por fim, o texto *O filósofo e o professor de filosofia: práticas em comparação*, de Lidia Maria Rodrigo, busca apresentar qual seria o papel do professor do ensino médio em comparação com o filósofo. Com efeito, a autora demonstra que, para além da formulação de uma teoria inédita, o professor de filosofia possui a nobre tarefa de *reformular* o saber filosófico acumulado na história da humanidade.

No terceiro capítulo, em consonância com o mapeamento da filosofia no ensino médio e as questões principais que o estudante se coloca ao travar contato com a disciplina, procuramos em Foucault e Hadot as respostas que, a nosso ver, parecem ser as mais frutíferas. Foucault pensará no contexto dos poderes que nos coage, a filosofia como modo de pensar nossa própria realidade. Em outros termos, nos estudos do filósofo francês encontramos o tema da filosofia como modo de vida, de governo de si e dos outros, como condição para a transformação de si mesmo e da realidade em que o sujeito está envolto. Neste sentido, a filosofia não é somente um tipo de conhecimento que pretende acessar o verdadeiro, a verdade. Antes, a filosofia é espiritualidade¹.

[...] creio que poderíamos chamar de “espiritualidade” o conjunto de buscas, práticas e experiências tais como as purificações, as ascetes, as renúncias, as conversões do olhar, as modificações da existência, etc., que constituem, não para o conhecimento, mas para o sujeito, para o ser o mesmo do sujeito, o preço a pagar para ter acesso à verdade (FOUCAULT, 2010a, p. 15).

¹ Evidentemente, este termo não está fazendo referência ao termo “espiritualidade” tal como encontramos nas religiões. Tal termo expressa o trabalho que o sujeito realiza sobre si mesmo. Assim, “a prática da filosofia, assim entendida, não se resume simplesmente na elaboração de doutrinas, mas se desenvolve sobretudo como uma *forma de vida*” (NATOLI, 2008, p. 12).

Pierre Hadot, por sua vez, em sua obra *Exercícios espirituais e filosofia antiga* oferecerá uma importante compreensão da filosofia como modo de pensar a própria vida e, não menos importante, de transformá-la. Assim, para além de um campo de estudos teóricos, para a questão sempre colocada pelos estudantes (o que é? para que serve?) tais respostas podem oferecer um caminho para o ensino e a apresentação da filosofia no ensino médio.

Em Hadot é possível explorar um aspecto muito relevante quando refletimos sobre o ensino de filosofia tal como procuramos explorar neste trabalho, a saber, a diferença o *discurso filosófico* e a *filosofia*. Ele irá demonstrar que, para a filosofia antiga, a filosofia não pode ser confundida com o discurso filosófico, com uma sistematização do pensamento a respeito de algum objeto, tal como encontramos a partir de meados da Idade Média e que permanece, *grosso modo*, ainda nos dias atuais. Em uma palavra, “as teorias filosóficas estão a serviço da vida filosófica” (HADOT, 2014, p. 265). Tanto para Hadot quanto para Foucault a filosofia é “espiritualidade”, ou seja, reflexão, cuidado e construção/transformação de si mesmo.

Por fim, as questões levantadas por estudantes do ensino médio têm como pano de fundo, quase sempre, o problema da *utilidade* do seu aprendizado. Para problematizar esse aspecto candente do ensino da filosofia, recorreremos a obra *A utilidade do inútil*, do teórico Nuccio Ordine. O autor italiano colocará no centro do debate as humanidades, dentre elas a filosofia, como tendo um “papel fundamental no cultivo do espírito e no crescimento civil e cultural da humanidade” (ORDINE, 2016, P. 9). Um aspecto que o autor continuamente chama a atenção é para o *desinteresse*. É quase um lugar comum apontar o fato de que vivemos em sociedade voltada para o lucro, para a competitividade etc. – Foucault chamará atenção para isso. A educação sofre e amargura com os valores dessa sociedade voltada ao mercado, seja ele de trabalho ou não, e para a lucratividade. Ordine, por sua vez, apresenta uma visão do ensino, que tomamos para pensar o ensino da filosofia, como sedução, como prazer de pensar sobre si e sobre o mundo. Assim,

Equiparar o ser humano exclusivamente com sua profissão seria um erro gravíssimo: em todo ser humano há algo de essencial que vai mais além de seu próprio “ofício”. Sem essa dimensão pedagógica, ou seja, totalmente afastada de qualquer forma de utilitarismo, seria muito difícil, no futuro, continuar a imaginar cidadãos responsáveis, capazes de abandonar o próprio egoísmo e abraçar o bem comum,

expressar solidariedade, defender a tolerância, reivindicar a liberdade, proteger a natureza, defender a justiça... (ORDINE, 2016, p. 109).

O ensino, portanto, deve estar livre de vínculos utilitaristas, segundo Ordine. Assim, o ensino da filosofia também precisa, acreditamos, se desvincular de uma cartilha meramente “conteudista”. Ao contrário, a aquisição do arsenal filosófico deve servir tanto para a aquisição de conhecimento quanto para a transformação de si, para o cuidado de si mesmo. Nesse sentido, este trabalho pode contribuir no sentido de pensar a prática do ensino da filosofia no nível médio, principalmente sua apresentação².

² Para contribuir teoricamente com essa apresentação, em anexo final incluiremos trechos do texto de Pierre Hadot intitulado “A filosofia é um luxo?”, incluído em *Exercícios espirituais e filosofia antiga*. Acreditamos que a leitura e o trabalho com este texto em sala de aula poderão contribuir para uma apreensão do sentido de filosofia em sala de aula e na existência dos sujeitos.

Capítulo 1 – Ensino e a sociedade contemporânea: uma leitura a partir de Michel Foucault

[...] pode-se entender a genealogia como um conjunto de procedimentos úteis não só para conhecer o passado, como também, e muitas vezes principalmente, para nos rebelarmos contra o presente.

Alfredo Veiga Neto

Neste primeiro capítulo pretendemos lançar as bases para pensar o ensino da filosofia a partir de uma reflexão mais geral sobre o *status* da educação na sociedade atual. Para logarmos êxito nesta tarefa, recorreremos aos estudos de Michel Foucault sobre a dinâmica da sociedade contemporânea como base teórica. Evidentemente, não pretendemos esgotar a analítica do poder em Foucault. Ao contrário, nossa intenção é apenas tomar de empréstimo alguns aspectos de sua filosofia que, em nossa opinião, possibilitam-nos pensar sobre a educação (filosófica).

1.1. A analítica do poder

Costuma-se dividir o pensamento de Michel Foucault em três momentos distintos. Um primeiro referente aos estudos sobre o saber, seguido por um estudo sobre o poder e, por fim, um estudo sobre a ética. Passando ao largo da pertinência ou não de tais caracterizações, é fato incontestado que foi durante a década de setenta que a análise dos poderes, e a influência de Nietzsche, se tornam mais acentuada. Qual a maior diferença, portanto, entre a arqueologia (saber) e a genealogia (poder)?

Em síntese, a arqueologia se centrava na análise dos discursos do saber. A genealogia, por sua vez, pretende encontrar a emergência de diferentes situações estratégicas a que se chama de “poder”. Em outros termos, a arqueologia se apresentava como um esforço de realizar uma análise das condições históricas de possibilidade do saber:

A arqueologia não se ocupa dos conhecimentos descritos segundo seu progresso em direção a uma objetividade, que encontraria sua expressão no presente da ciência, mas da episteme, em que os conhecimentos são abordados sem se referir ao seu valor racional ou à sua objetividade (CASTRO, 2009, p. 40).

A tarefa do arqueólogo, por consequência, será descrever, de modo teórico, as regras que regem as práticas discursivas³. Ora, o arqueólogo coloca em foco a historicidade dos objetos de saber. Ao mesmo tempo, ele problematiza nós mesmos e nosso pertencimento a um regime discursivo dado. Aparentemente, é esse último aspecto que abrirá espaço para as reflexões e a “passagem” para uma genealogia do poder.

O texto *Nietzsche, a genealogia e a história* (1971), poderia ser considerado o momento “inaugural” do acento genealógico em suas pesquisas. Como bem caracteriza Veiga-Neto, Nietzsche é um catalisador, um ativador para o pensamento e para a ação (cf. VEIGA-NETO, 2014, p. 16). A genealogia, como o próprio termo indica, trabalha com as origens. Porém, não como as histórias lineares. Assim, no início do texto, Foucault afirma que a genealogia é “meticulosa e pacientemente documentária”. Ela não pretende, enfim, encontrar a origem última, mas provocar o olhar sobre a *diferença*.

Daí, para a genealogia, um indispensável demorar-se: marcar a singularidade dos acontecimentos, longe de toda finalidade monótona; espreitá-los lá onde menos se os esperava e naquilo que é tido como não possuindo história – os sentimentos, o amor, a consciência, os instintos, apreender seu retorno não para traçar a curva lenta de uma evolução, mas para reencontrar as diferentes cenas onde eles desempenharam papéis distintos (FOUCAULT, 2012a, p. 55).

Em última instância, o que Foucault, na esteira de Nietzsche, pretende se desvencilhar é da “metafísica”. Por este termo, compreendemos aqui, neste contexto, filosofias que pretendem buscar uma finalidade imutável na leitura dos eventos. “A verdadeira genealogia, ao contrário, pretenderá antes marcar as diferenças do que forjar identidades, ela será atenta às mutações das significações e desconfiada diante dos conceitos supostamente unívocos. Por isso, ela não decretará a existência de nenhuma

³ Não poderemos, por questões de espaço e da delimitação do tema, problematizar esse aspecto. De fato, apesar do lugar comum acerca da separação em “Foucaults” diferentes, a questão do poder já estava presente, por exemplo, em uma obra como *História da loucura*.

finalidade meta-histórica a orientar o vir-a-ser, ela investigará a história sem a pretensão de reencontrar ali a realização de qualquer ideal eterno” (MOURA, 2014, p. 113). Com efeito, o Foucault genealogista olha para o passado, analisa os pergaminhos antigos, para tentar compreender o que se passa hoje, isto é, o que é o presente em que vivemos. Assim, a genealogia é, sobretudo, um cuidado com o tempo presente; é uma tentativa de diagnosticar o presente em que vivemos.

A genealogia, por fim, mostra de que surgimento de algo (a escola, a prisão, por exemplo), não são eventos fortuitos. Antes, segue uma “lógica de força”. Em outros termos, ela mostra que a emergência de algo é sempre o resultado de uma luta, de um embate, de uma agonística. Conforme ele indica,

Parece-me que se deve compreender o poder, primeiro, como a multiplicidade de correlações de força imanescentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formação da lei, nas hegemonias sociais (FOUCAULT, 1988, p. 102-103).

O poder está, portanto, em toda a parte, pois há luta em toda a parte. O ambiente escolar não foge a essa lógica.

1.2. Neoliberalismo e governo da vida segundo Michel Foucault

No refinamento das pesquisas sobre o poder na sociedade contemporânea, iniciada em meados dos anos setenta, conforme trabalhamos acima, Foucault irá notar algumas modificações na dinâmica do exercício do poder. Para o filósofo francês, o poder não deve ser compreendido apenas como luta, como embate entre dois polos. Então, a partir do curso *Em defesa da sociedade* e do primeiro volume de sua *História da sexualidade*, Foucault falará em biopoder/biopolítica. Com estes termos, o filósofo pensa a entrada da vida humana nos cálculos do poder, agora compreendido em direção ao conceito de *governo*.

De que se trata nessa nova tecnologia do poder, nessa biopolítica, nesse biopoder que está se instalando? Eu lhes dizia em duas palavras agora há pouco: trata-se de um conjunto de processos como a proporção dos nascimentos e dos óbitos, a taxa de reprodução, a fecundidade de uma população, etc. São esses processos de natalidade, de mortalidade, de longevidade que, justamente na segunda metade do século XVIII, juntamente com uma porção de problemas econômicos e políticos (os quais não retorno agora), constituíram, acho eu, os primeiros objetos de saber e os primeiros alvos de controle dessa biopolítica. E nesse momento, em todo caso, que se lança mão da medição estatística desses fenômenos com as primeiras demografias. É a observação dos procedimentos, mais ou menos espontâneos, mais ou menos combinados, que eram efetivamente postos em execução na população no tocante a natalidade; em suma, se vocês preferirem, o mapeamento dos fenômenos de controle dos nascimentos tais como eram praticados no século XVIII (FOUCAULT, 2010b, p. 204).

Em síntese, esse poder que surge a partir do século XVIII se dirige menos aos corpos individuais do que ao corpo entendido como espécie humana, isto é, a vida humana. É um poder, portanto, que pretende gerir a vida da espécie em todos os seus aspectos, desde o nascimento, passando pela sexualidade até sua morte.

É, pois, no contexto deste poder sobre a vida humana que Foucault se debruçará sobre o neoliberalismo, entendido como governo da vida⁴. O *homo oeconomicus*, isto é, o sujeito que age conforme seu interesse no jogo da concorrência, é o correlato da governamentalidade neoliberal, segundo Foucault. “*O homo oeconomicus* é aquele que é eminentemente governável” (FOUCAULT, 2008, p. 369). Ademais, também é neste contexto que a educação será refletida.

Deixaremos de lado, evidentemente, muitos dos interessantes aspectos da genealogia do poder – ou do governo – em Foucault. Focaremos nosso olhar, neste momento, no governo biopolítico-neoliberal, especificamente na questão da educação. Assim, após uma análise do surgimento do liberalismo como governo da cidade, empreendida no curso *Segurança, território, população*, o filósofo irá refletir no curso

⁴ Os últimos dois cursos da década de setenta, a saber, *Segurança, território, população* e *Nascimento da biopolítica*, marcam um deslocamento nas análises foucaultianas acerca do poder. Em síntese, o poder passa a ser compreendido como governo dos outros (durante a década de oitenta, Foucault falará em governo de si). As análises da governamentalidade neoliberal inserem-se neste contexto. Ademais, governamentalidade neste contexto de governo dos outros (inclusive o governo neoliberal da vida) significa realizar uma análise da “esfera de relações estratégicas entre indivíduos ou grupos e que, dependendo do caso, dependendo do quadro institucional em que se desenvolvem, dependendo do grupo social, dependendo da época, recorrem a técnicas diversas” (FOUCAULT, 2016, p. 268).

seguinte, intitulado *Nascimento da biopolítica*, o neoliberalismo alemão (ordoliberalismo) e o neoliberalismo norte-americano.

O neoliberalismo, tal como entendido por Foucault, não deve se resumir a uma doutrina econômica que coloca o mercado e as finanças no centro das preocupações. Ele é algo mais insidioso: trata-se da maneira como nós vivemos, sentimos e pensamos. Pierre Dardot e Christian Laval, dois estudiosos de Foucault, afirmam que o neoliberalismo é a “*forma de nossa existência*, isto é, o modo em que somos pressionados a nos comportarmos, de nos relacionarmos com os outros e conosco mesmos” (DARDOT; LAVAL, 2010, p. 5). Esse argumento que, nos dias atuais parece um lugar comum, possui suas raízes nas análises e descobertas de Michel Foucault em *Nascimento da biopolítica*.

Como, então, o neoliberalismo captura nossa existência dando-a forma? De que forma pretende-se construir um “sujeito neoliberal” e o que isso tem a ver com a educação? Ora, Foucault mostra que neoliberalismo teve dois começos, ou melhor, houve dois tipos de neoliberalismo.

Foucault identifica o liberalismo contemporâneo, ou neoliberalismo, como tendo sua origem, essencialmente, na Alemanha. Ressalta-se que não pretendemos esclarecer todos os aspectos da análise foucaultiana do neoliberalismo alemão, ou ordoliberalismo. Assim, para os nossos objetivos, pode-se afirmar que os neoliberais alemães tinham um objetivo central, a saber, a refundação do Estado destruído pelos nazistas. Essa refundação, essa legitimação do poder político do Estado se daria através da economia⁵. A Alemanha estava em uma situação crítica durante a primeira metade do século XX, com seu território destruído e ocupado. Desse modo, alguns teóricos procuraram pensar a refundação do Estado através da economia. Portanto, “se tratava de um experimento real, possível unicamente naquela especial conjuntura: fundar o Estado a partir da instituição econômica” (CASTRO-GÓMEZ, 2010, p. 180). Assim, era necessário, segundo os ordoliberais, criar um espaço de liberdade econômica que serviria de base à criação e legitimação do Estado.

⁵ Para um aprofundamento da questão do ordoliberalismo cf. Foucault, M. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008. Principalmente as aulas de 31 de janeiro, 7 de fevereiro, 14 de fevereiro e 21 de fevereiro.

A novidade do neoliberalismo reside no fato, muito importante para compreensão da nossa questão, de que não se trata, como no liberalismo dos séculos XVIII-XIX, de deixar a economia livre. Para eles, é necessário formar (ou refundar) o Estado e a sociedade. Para isso, os neoliberais realizaram certo número de deslocamentos em relação à doutrina liberal tradicional. No liberalismo do século XVIII, o modelo e princípio do mercado era a *troca*. No ordoliberalismo, há um deslocamento do princípio da troca ao princípio da *concorrência*. O essencial, para os neoliberais alemães é a concorrência.

A concorrência, em seu jogo, em seus mecanismos e em seus efeitos positivos, que identificamos e valorizamos, não é em absoluto um fenômeno natural, não é o resultado de um jogo natural dos apetites, dos instintos, dos comportamentos, etc. Na realidade, a concorrência não deve seus efeitos senão à essência que ela detém, que a caracteriza e a constitui. A concorrência não deve seus efeitos benéficos a uma anterioridade natural, a um dado natural que ela traria consigo. Ela os deve a um privilégio formal. Pois, de fato, o que é a concorrência? Não é de modo algum um dado natural. A concorrência é um eîdos. A concorrência é um princípio de formalização. A concorrência possui uma lógica interna, tem sua estrutura própria. Seus efeitos só se produzem se essa lógica é respeitada. É, de certo modo, um jogo formal entre desigualdades. Não é um jogo natural entre indivíduos e comportamentos (FOUCAULT, 2008, p. 163).

A concorrência é, afinal, o objetivo final da arte neoliberal de governar. Sendo assim, não é difícil vislumbrar os efeitos dessa nova “ética” para a educação. Com efeito, ao final do curso *Nascimento da biopolítica*, Foucault analisará o neoliberalismo norte-americano que, em certo sentido, radicalizará os princípios ordoliberais. Neste contexto, ele define a economia como “ciência do comportamento humano”. Essa definição é interessante porque o neoliberalismo não é visto como ideologia, doutrina econômica ou filosofia política. Antes, ele é um tipo de governo das condutas humanas. Como afirmam, Dardot e Laval:

Precisamente, a governamentalidade, ao menos em sua forma especificamente neoliberal, faz da conduta dos outros *pela* conduta deles para com eles mesmos o verdadeiro objetivo que se deseja alcançar. A característica própria dessa conduta para consigo mesmo, isto é, conduzir-se como uma empresa de si mesmo, é induzir imediata e indiretamente certa conduta com relação aos outros: a da concorrência com os outros, vistos como empresas de si mesmos (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 400, grifo no original).

Este é, enfim, o ponto que gostaríamos de salientar para a compreensão da relação entre educação e sociedade contemporânea. A análise de Foucault demonstra muito claramente a formação de uma sociedade que tem como princípio a concorrência. Agora, os indivíduos são vistos e tratados como empresas. É, pois, a economia de mercado que ditará o “bom funcionamento” da sociedade. Em conjunto a isso, Foucault falará sobre a constituição de uma *subjetividade neoliberal*, isto é, um modo de ser sujeito. Dardot e Laval caracterizam o neoliberalismo como uma lógica normativa. Em poucas palavras, o neoliberalismo é normativo porque orienta a prática de governo de empresas e de indivíduos entendidos como empresas:

[...] O neoliberalismo antes de ser uma ideologia ou uma política econômica é em primeiro lugar e fundamentalmente uma racionalidade e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados. A racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17).

Os neoliberais norte-americanos, assim, radicalizarão a ideia de uma sociedade concorrencial. Para ilustrar o liberalismo como modo de ser e pensar, o filósofo francês ilustra o governo social do neoliberalismo a partir da teoria do capital humano. Em síntese, a teoria do capital humano tem como base a ideia de investimentos em si mesmo.

O interesse, creio, dessa teoria do capital humano está no seguinte: é que essa teoria representa dois processos, um que poderíamos chamar de incursão da análise econômica num campo até então inexplorado e, segundo, a partir daí e a partir dessa incursão, a possibilidade de reinterpretar em termos econômicos e em termos estritamente econômicos todo um campo que, até então, podia ser considerado, e era de fato considerado, não-econômico (FOUCAULT, 2008, p. 302).

Esse investimento em si mesmo, por sua vez, visa obter um resultado determinado (uma renda futura, uma satisfação etc.). A economia passa a ser entendida, assim, como a racionalidade de toda a ação humana, pois os sujeitos são entendidos como sujeitos de interesse e como tendo uma tendência à competição.

Ora, neste quadro, o modo como se compreende a educação sofrerá importantes mudanças. Com essa mudança na sociedade, fomentada pela mentalidade econômica

neoliberal, vemos surgiu uma cultura do empreendedorismo também no campo educacional. “Além de fazer do empreendedorismo uma visão de mundo, uma maneira de ser, a cultura do empreendedorismo funciona de modo a fragmentar os indivíduos os em mônadas, cada uma ficando responsável apenas por si mesma” (GADELHA, 2009, p. 181-182). Ora, se eu sou um “empresário de mim mesmo”, se minhas escolhas são racionais e baseadas em cálculos de riscos e satisfações, então serei responsável por meu aprendizado⁶. Dessa forma, o ensino, a relação de ensino-aprendizagem será instrumental, ou seja, visa sempre a um lucro ou uma satisfação. Como aponta Gadelha, “isso remete à questão da meritocracia, tal como pensada por esses teóricos neoliberais, e à possibilidade do estabelecimento de uma sociedade altamente diferenciada hierarquicamente, em que o *status* de cada um é determinado, em última instância, pelo grau e pela qualidade de capital humano que foram acumulados através da educação” (IBIDEM, p. 183).

Com estas breves explanações acerca da sociedade neoliberal em sua gênese, pretendemos apenas problematizar um aspecto bastante conhecido: a competitividade e o interesse no lucro, que adentra tanto a burocracia estatal, como também o chão das escolas e as mentalidades de nossos estudantes. Se este é o quadro, precisamos pensar em estratégias de resistência a essa realidade surgida há tão pouco tempo.

1.3. Foucault nos ajuda a pensar a educação?

No curso *O poder psiquiátrico* Foucault afirma que “todo poder é físico, e há uma conexão direta entre o corpo e o poder político” (FOUCAULT, 2006, p. 14). Sendo

⁶ É interessante notar os exemplos de *investimentos educacionais* apontados por Foucault. Assim, esses investimentos são constituídos “pelo tempo que os pais consagram aos seus filhos fora das simples atividades educacionais propriamente ditas. Sabe-se perfeitamente que o número de horas que uma mãe de família passa ao lado do filho, quando ele ainda está no berço, vai ser importantíssimo para a constituição de uma competência-máquina, ou se vocês quiserem para a constituição de um capital humano, e que a criança será muito mais adaptável se, efetivamente, seus pais ou sua mãe lhe consagraram tantas horas do que se lhe consagraram muito menos horas. Ou seja, o simples tempo de criação, o simples tempo de afeto consagrado pelos pais a seus filhos, deve poder ser analisado em termos de investimento capaz de constituir um capital humano. Tempo passado, cuidados proporcionados, o nível de cultura dos pais também - porque se sabe muito bem, justamente, que, para um mesmo tempo passado, pais cultos vão formar um capital humano, para a criança, muito mais elevado do que se não tiverem o mesmo nível de cultura -, o conjunto dos estímulos culturais recebidos por uma criança: tudo isso vai constituir elementos capazes de formar um capital humano” (FOUCAULT, 2008, p. 315-316).

assim, pretendemos fornecer uma apresentação sobre como o corpo, ou o indivíduo, foi pensado no interior da filosofia foucaultiana e como a escola é igualmente tematizada nas análises do filósofo. Neste sentido, acreditamos que o filósofo nos ajuda a pensar a educação de dois modos. Em primeiro lugar, como quisemos mostrar neste capítulo, a educação pode ser pensada dentro de um quadro mais geral acerca do diagnóstico da sociedade contemporânea – neoliberal e disciplinar. Em segundo lugar, como mostraremos no capítulo três, ele pode nos oferecer, ao lado de Hadot, uma importante caracterização da filosofia que, a nosso ver, pode ser interessante para um primeiro contato que os estudantes realizam com esse campo do saber no ensino médio.

Antes de suas análises sobre o governo neoliberal e sua reverberação nas condutas, inclusive no âmbito da educação, Foucault analisou o indivíduo e a instituição escolar a partir do conceito de *disciplina*. Com efeito, no período hodierno, mesclam-se a mentalidade e as práticas concorrenciais, do neoliberalismo; e, outrossim, os espaços e os rituais de disciplinamento, tal como a escola.

Em *Vigiar e punir* Foucault apresenta a genealogia do indivíduo moderno como sendo um corpo dócil e manipulável. Segundo ele, durante a época clássica houve uma descoberta por parte do poder, do corpo. Ele (o corpo) nesse período passa a ser visto como objeto e alvo do poder. A atenção dedicada ao corpo volta-se ao “corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam” (FOUCAULT, 2010c, p. 132). O corpo começa se tornar inteligível; aparece algo como um Homem-máquina, assim entendido ora quando Descartes escreve algo como um “anátomo-metafísico”, e, ora quando aparece em um registro “técnico-político”, que é constituído por inúmeros regulamentos: militares, escolares, hospitalares etc. Dois registros diferentes que tomam o corpo, ou se quisermos, o indivíduo, como um objeto a se controlar e corrigir.

Certamente poderíamos nos perguntar o que há de tão novo nessa descoberta do corpo por parte do poder do século XVIII. O corpo, em outras épocas, também não foi objeto de investimentos por parte do poder? Com absoluta certeza que sim. Mas há algo inteiramente novo nesses esquemas de docilidade nascentes.

Na obra de 1975, o filósofo francês dedica-se ao estudo dessas técnicas nascentes. Em primeiro lugar a *escala do controle*: a nova preocupação não é o cuidado do corpo como uma massa ou uma unidade indissociável, antes, a nova é preocupação é

“de trabalha-lo detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao nível mesmo da mecânica – movimentos, gestos, atitude, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo” (FOUCAULT, 2010c, p. 132-133). Em segundo lugar nasce o que Foucault chama de *objeto do controle*: não está mais em questão a linguagem do corpo ou os elementos do comportamento, mas antes, a economia corporal, a eficácia dos seus movimentos, enfim, sua organização interna. O que está em jogo aqui é uma coação que se faz muito mais sobre as forças do que sobre os sinais ou a linguagem do corpo; a única cerimônia que realmente importa é a do exercício. Por último pode-se destacar a *modalidade*: Foucault a explica como uma coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos das atividades realizadas pelos indivíduos. Aqui essa coerção ininterrupta “se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos” (IBIDEM, p 133). Nosso filósofo afirma que todos esses métodos ou técnicas que acabamos de enumerar, permitem o controle minucioso sobre o corpo; realizam no indivíduo uma sujeição constante e impõem-no uma relação de docilidade-utilidade. Todos esses rituais meticulosos podem ser colocados sobre o nome de “disciplinas”.

Segundo Foucault as disciplinas se tornaram, no decorrer dos séculos XVII e XVIII, fórmulas gerais de dominação. Mas não se deve confundir as disciplinas com a escravidão, pois elas não se fundamentam em uma apropriação literal do corpo. A disciplina dispensa essa relação difícil e violenta de escravidão. Elas, por sua vez, conseguem efeitos de utilidade igualmente e muitas vezes maiores que a escravidão. Em uma entrevista que data de 1975, ano em que Foucault publica *Vigiar e punir*, ele esclarece o modo como pensa essa nova mecânica do poder e como ela se relaciona com o indivíduo. Afirma ele que:

Quando penso na mecânica do poder, penso em sua forma capilar de existir, no ponto em que o poder encontra o nível dos indivíduos, atinge seus corpos, vem se inserir em seus gestos, suas atitudes, seus discursos, sua aprendizagem, sua vida quotidiana (FOUCAULT, 2012b, p. 215).

Percebemos com isso que o momento histórico do surgimento das disciplinas se confunde com o momento que nasce toda uma arte, uma técnica do corpo humano. E além de técnica sobre o corpo humano, nasce uma política sobre ele: agora o corpo humano ou o sujeito (indivíduo) tomado simplesmente como objeto, sofre

constantemente políticas de coerção que visam uma manipulação calculada de seus elementos, seus gestos, seus comportamentos etc. E esse novo investimento que podemos chamar de “poder disciplinar” realiza um esquadramento no corpo do indivíduo, o desarticula e o recompõe. Mas o que deseja essa mecânica do poder? Segundo Foucault “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” (FOUCAULT, 2010c, p. 133). A disciplina, enfim, pretende fabricar corpos (indivíduos) submissos e exercitados. Quer fabricar corpos “dóceis”.

Não devemos olhar para as disciplinas como uma invenção súbita, adverte Foucault. Elas são, antes, uma multiplicidade de processos na maioria das vezes mínimos, com origens diferentes, de localizações também diferentes. Para ele, nós podemos encontrar essa maquinaria disciplinar em pleno funcionamento nos colégios, nas escolas primárias, mas também investiram o hospital e a organização militar. Ora, como bem mostra Foucault, em sua análise não se trata de fazer a história das diversas instituições disciplinares; trata-se sim, de localizar em uma série de exemplos algumas dessas técnicas que foram se generalizando. Essas técnicas que Foucault tão bem nos mostra, técnicas tão minuciosas, muitas vezes tão íntimas definem algo inteiramente grande. “Definem um certo modo de investimento político e detalhado do corpo, uma nova ‘microfísica’ do poder; e porque não cessaram, desde o século XVII, de ganhar campos cada vez mais vastos, como se tendessem a cobrir o corpo social inteiro. Pequenas astúcias dotadas de um grande poder de difusão, arranjos sutis, de aparência inocente, mas profundamente suspeitos, dispositivos que obedecem a economias inconfessáveis, ou que procuram coerções sem grandeza” (IBIDEM, p. 134). A disciplina se caracteriza, pois, como uma anatomia política do detalhe. Outro aspecto de grande importância é que a disciplina opera individualmente (se distingue assim da biopolítica) e detalhadamente sobre o corpo do indivíduo isolado.

Gilles Deleuze resume com clareza essas técnicas disciplinares analisadas por Foucault nos seguintes termos: “Foucault analisou muito bem o projeto ideal dos meios de confinamento, visível especialmente na fábrica: concentrar; distribuir no espaço; ordenar no tempo; compor no espaço-tempo uma força produtiva cujo efeito deve ser superior à soma das forças elementares” (DELEUZE, 2013, p. 219). Há ainda os recursos para o bom adestramento do indivíduo: a *vigilância hierárquica*, onde se supõe

um dispositivo que obrigue ou que induza à um comportamento através do olhar; a *sanção normalizadora*, ou seja, toda uma maquinaria de micro-penalidades; e, por fim, o *exame*. Talvez o exame seja o recurso mais produtivo do poder. “O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam” (FOUCAULT, 2010c, p. 177). No exame está comprometido todo um campo de saber. Pois, é graças a todo esse aparelho de escrita que acompanha o indivíduo que se cria a constituição do mesmo como objeto de saber, onde ele é analisável, descritível, em suma, para agir sobre o indivíduo um controle permanente por meio de um saber também permanente⁷. Portanto, essas técnicas, talvez o exame em particular, estão no centro dos processos que fabricam ou constituem o indivíduo. Ele é um efeito e objeto de poder; é efeito e objeto de saber.

Não devemos entender o poder como repressor diz-nos Foucault: “temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele ‘exclui’, ‘reprime’, ‘recalca’, ‘censura’, ‘abstrai’, ‘mascara’, ‘esconde’. Na verdade o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção” (Ibidem, p. 185). O indivíduo é, pois, uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que é a disciplina⁸.

⁷ Foucault também parece adiantar em *Vigiar e punir* alguns aspectos de seus trabalhos posteriores que versarão sobre a biopolítica, pois, com o exame abre-se outra possibilidade além dessa que descrevemos acima. Abre-se a possibilidade para “a constituição de um sistema comparativo que permite a medida de fenômenos globais, a descrição de grupos, a caracterização de fatos coletivos, a estimativa dos desvios dos indivíduos entre si, sua distribuição numa ‘população’” (2010c, p. 182). Mesmo não tão refinado, a semelhança com o vocabulário da biopolítica é nítido.

⁸ Sendo assim, como se dá o nascimento do homem e das ciências humanas nas análises genealógicas? Segundo Foucault o homem das ciências humanas nasce de uma observação minuciosa “e ao mesmo tempo [por] um enfoque político dessas pequenas coisas, para controle e utilização dos homens, sobem através da Era Clássica, levando consigo todo um conjunto de técnicas, todo um corpo de processos e de saber, de descrições, de receitas e dados (2010c, p. 136). Sem dúvida, concluiu Foucault são desses esmiuçamentos que nasce o homem do humanismo moderno. Foucault dá outra explicação para o nascimento do homem e das ciências humanas quando voltamos ao seu livro *As palavras e as coisas* de 1966. Entretanto, essa diferença de diagnóstico não se dá por uma mudança em seu pensamento, antes,

Por fim, há outro aspecto de importante destaque. Foucault ainda nos mostra a disseminação por todo o corpo social dessas técnicas disciplinares. O espaço social começa a ser fechado, recortado, vigiado em todos os seus pontos; os indivíduos ficam inseridos em lugares fixos onde até os mais ínfimos movimentos são controlados; os acontecimentos são a todos os instantes registrados. Há assim a instauração de um dispositivo disciplinar. Esse dispositivo “prescreve a cada um seu lugar, a cada um seu corpo, a cada um sua doença e sua morte, a cada um seu bem, por meio de um poder onipresente e onisciente que se subdivide ele mesmo de maneira regular e ininterrupta até a determinação final do indivíduo, do que o caracteriza, do que lhe pertence, do que lhe acontece” (FOUCAULT, 2010c, p. 188).

Em *Vigiar e Punir* Foucault apresenta essa nova “economia” do poder, isto é, “procedimentos que permitissem fazer circular os efeitos de poder de forma ao mesmo tempo contínua, ininterrupta, adaptada e ‘individualizada’ em todo o corpo social” (FOUCAULT, 2012, p. 45).

Por fim, pouco a pouco essas técnicas disciplinares se disseminam de tal modo por sobre o tecido social que a sociedade inteira se torna uma sociedade disciplinar. É por isso que Foucault pode afirmar tal coisa:

Acaso devemos nos admirar que a prisão celular, com suas cronologias marcadas, seu trabalho obrigatório, suas instâncias de vigilância e de notação, com seus mestres de normalidade, que retomam e multiplicam as funções do juiz, se tenha tornado o instrumento moderno de penalidade? Devemos ainda nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais, e todos se pareçam com as prisões? (FOUCAULT, 2010c, p. 214).

O diagnóstico de Foucault é certo: nossa sociedade não é de espetáculos, mas de vigilância. E nela, por meio desse poder disciplinar, o indivíduo é cuidadosamente fabricado segundo uma tática das forças e dos corpos. Mas, ainda assim, as disciplinas

ela se dá porque o método de análise do presente utilizado por Foucault é outro. As análises de Foucault em *As palavras e as coisas* se colocam no domínio da arqueologia ou das condições de possibilidade do discurso sobre o homem e do próprio aparecimento das ciências humanas. Nessas análises as ciências humanas – e o homem – surgem quando, as ciências propriamente empíricas, a biologia, a economia política e a filologia – deixam um espaço aberto entre elas, donde possibilitam o surgimento das ciências humanas “parasitando” nesses espaços vazios. Também a filosofia kantiana tem um papel importante, pois, toma o homem como condição de possibilidade para o conhecimento e como objeto de conhecimento ao mesmo tempo.

não serão a marca característica da modernidade. Os procedimentos foram ampliados dos corpos individuais para a população e, assim, será necessário se voltar para as análises foucaultianas sobre a biopolítica⁹. Alguns aspectos dessa última abordagem foram abordados no item anterior.

Em síntese, seguindo Veiga-Neto em seu estudo *Foucault & a educação*, acreditamos que as reflexões propostas pelo filósofo francês podem nos auxiliar a pensar o sujeito da educação e o espaço em que o processo educacional se desenrola. Assim, uma reflexão sobre o sujeito (pedagógico, epistêmico, econômico) não pode ser realizada, à luz das pesquisas foucaultianas, tomando o sujeito como um dado ou, como afirma Veiga-Neto, como um *sujeito desde sempre aí*. Com efeito, “é preciso, então, tentar cercá-lo e examinar as camadas que o envolvem e que o constituem” (VEIGA-NETO, 2014, p. 112). Dessa forma, Foucault nos ajuda a pensar na constituição da escola, seus objetivos e sujeitos.

Podemos pensar, então, em consonância com o item anterior, que a relação entre ensino e sociedade a partir dos estudos de Foucault permite-nos oferecer um diagnóstico da escola. Desse modo, pretendemos ter mostrado suas bases teóricas neste capítulo – deixando evidente que não tivemos a pretensão de esgotar os temas foucaultianos. Por fim, gostaríamos de salientar que tanto o controle aberto (concorrência ilimitada) engendrado pelo governo neoliberal das condutas, quanto o controle disciplinar dos corpos devem ser levados em conta em uma reflexão sobre a educação. Assim, pretendemos no próximo capítulo pensar os desafios do ensino de filosofia e, no último capítulo, voltar ao pensamento de Foucault para oferecer um caminho para o ensino da filosofia ao buscar uma caracterização deste campo do saber. Aí, mais uma vez, veremos a contribuição de Foucault para o pensamento¹⁰.

⁹ Como bem observa André Duarte, até o fim da década de 1970, “a modernidade fora pensada por Foucault segundo o modelo da contraposição entre o princípio clássico da soberania e os princípios panópticos da sociedade disciplinar. Com a discussão dos dispositivos de seguridade e a introdução da noção de governamentalidade, o esquema foucaultiano de compreensão da modernidade tornou-se mais complexo” (DUARTE, 2010, p.239). São abordados por Foucault nessa etapa as práticas de governo do mercantilismo, do cameralismo, do liberalismo clássico e do neoliberalismo; buscamos pensar o neoliberalismo neste capítulo.

¹⁰ Ainda uma diferenciação. Neste contexto, quando fala-se em “disciplina” não podemos compreendê-la como “autodisciplina”, tal como encontramos nos últimos textos de Foucault, acerca da filosofia como modo de vida. Disciplina, ou autodisciplina, neste momento, tem que ver com a ideia de uma força interior inclinada para o tornar-se sujeito.

Capítulo 2 – O ensino de filosofia e seus desafios

De um modo geral, eu nunca me lembrara de que se pudesse não aceitar, escolher, revoltar-se... E jamais me ocorrera, senão como leve fantasia, desejar que o mundo fosse diferente do que era.

Clarice Lispector

O trecho que abre este capítulo, retirado do conto “Obsessão” da escritora Clarice Lispector, foi escolhido no sentido de pensar o ensino da filosofia como possibilidade de vislumbrar um mundo diferente. O ensino de filosofia, neste sentido, é um elemento essencial na tentativa de construção desse desejo de conhecimento e mudança.

No entanto, inúmeros são os desafios que os professores enfrentam em sala de aula e, outrossim, fora dela. Assim sendo, pretendemos neste capítulo apresentar os questionamentos e desafios que o ensino da filosofia apresenta nas escolas e buscar as armas teóricas para superá-los. Em nossa exposição abordaremos os temas da formação dos professores de filosofia, os questionamentos, docentes e discentes, que se travam no interior do ambiente de ensino e, por fim, refletir sobre o papel do professor de filosofia em sala de aula¹¹.

2.1. Entre a formação e vivência em sala de aula

Uma das muitas questões que se mostram importantes para a construção do ensino de filosofia de um modo significativo é a formação dos professores. Para nos auxiliar nesta discussão, utilizaremos as análises de Junot Matos em sua pesquisa *A formação pedagógica dos professores de filosofia e a Metodologia do ensino de filosofia*, de Sílvio Gallo.

¹¹ Acreditamos que seria interessante, no quadro atual das discussões sobre o ensino da filosofia, uma reflexão sobre a Reforma do ensino médio, imposta pelo governo de Michel Temer por meio de medida provisória. Porém, a complexidade do assunto mereceria um espaço maior para debate. Assim, remetemos o leitor à coletânea *Ensino de filosofia nas escolas: perspectivas, reformas e incógnitas* (2017), referência completa ao final do texto.

Uma das primeiras perguntas levantadas por Matos é a seguinte: quem é o professor no contexto escolar? Partindo do princípio de que a formação dos professores se insere dentro de um contexto de formação do ser humano, o professor

É aquele que professa (anuncia), pelo exercício concreto de um trabalho (serviço), crença nas possibilidades de construção do ser humano e na transformação da sociedade (trabalho) (MATOS, 2013, p. 36).

Neste sentido, a relação de professor e estudante no ensino de filosofia em nível médio, buscaria também pensar a formação do caráter, como aponta Salvatori Natoli¹². Assim, um dos elementos levantados por Matos, antes se debruçar sobre a formação pedagógica, é a centralidade do aluno e a importância do relacionamento. “O tipo de relacionamento que se estabelece entre professores e alunos pode tanto favorecer um ambiente saudável e propício para o trabalho pedagógico quanto inviabilizá-lo” (IBIDEM, p. 49). Essa relação – tanto do professor que aprende enquanto ensina, quanto do aluno que ensina enquanto aprende –, se bem observada, contribuiria para o conhecimento como transformação.

Com efeito, para que isto aconteça é necessário que o professor de nível médio possua uma formação pedagógica e filosófica sólida. Segundo as *Diretrizes curriculares para os cursos de graduação em filosofia*, deve-se esperar de um egresso do curso de filosofia:

- Capacitação para um modo especificamente filosófico de formular e propor soluções a problemas, nos diversos campos do conhecimento;
- Capacidade de desenvolver uma consciência crítica sobre conhecimento, razão e realidade sócio-histórico-política;
- Capacidade para análise, interpretação e comentário de textos teóricos, segundo os mais rigorosos procedimentos de técnica hermenêutica;
- Compreensão da importância das questões acerca do sentido e da significação da própria existência e das produções culturais;
- Percepção da integração necessária entre a filosofia e a produção científica, artística, bem como com o agir pessoal e político;

¹² Cf. NATOLI, S. *Filosofia e formação de caráter*. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

- Capacidade de relacionar o exercício da crítica filosófica com a promoção integral da cidadania e com o respeito à pessoa, dentro da tradição de defesa dos direitos humanos.

O curso superior que proporciona tais competências e habilidades aos graduandos em filosofia contribui para a formação de um profissional habilitado na construção de um saber comprometido com a reflexão rigorosa e a construção da sociedade. Neste sentido, podemos fazer uma aproximação com a ideia de “aprendizado ativo da filosofia”, que Gallo faz referência em *Metodologia do ensino de filosofia*.

Porém, antes de explorarmos essa ideia, vale lembrar que a formação do professor, ainda em graduação, encontra alguns percalços. De início, poderíamos citar o distanciamento entre o bacharelado e a licenciatura. Junot Matos fala em *fragmentação do ensino*. A expressão quer significar o distanciamento dos departamentos de filosofia na formação dos professores, relegada às faculdades de educação¹³. Vale a pena ressaltar que esse distanciamento pode contribuir para a construção de uma percepção da educação, em geral, e do trabalho pedagógico, em particular, como segundo plano em relação ao trabalho realizado nos departamentos de filosofia.

Um dos principais problemas com os quais nos deparáramos nessa formação é que o modelo dos cursos de licenciatura no Brasil é ainda, em grande medida, dicotomizado. Investe-se na formação específica (em determinada área do saber) em um departamento ou instituto e na formação do professor em um departamento ou faculdade de educação. Em outras palavras, a formação do bacharel e do professor são tratadas de forma separada (GALLO, 2012, p. 123).

Com efeito, quando confrontados com a realidade de sala de aula, o graduado em filosofia se sente perdido ou desorientado no trato com a filosofia em nível médio. Além disso, como mostraremos no último item, opera-se uma separação entre uma pesquisa oficial e um discurso reprodutor. Ora, o caminho para a superação, como aponta Gallo, deve ser a transversalização de áreas.

¹³ “Indagada sobre a participação do departamento de filosofia na formação pedagógica de seus alunos, uma chefe de departamento informou: ‘a gente não tem atuado diretamente. As disciplinas são dadas pela Faculdade de Educação’” (MATOS, 2013, p. 148).

Até mesmo as disciplinas pedagógicas de estágio supervisionado revelam certa frustração nos graduandos por conta de outro distanciamento explorado por Matos: o distanciamento teoria/prática. Assim,

Diversos estudantes alegaram certo desencanto ao presenciar o trabalho pedagógico realizado com o ensino de filosofia no ensino médio. Alunos desinteressados e, aparentemente, forçados a estar numa aula que não lhes diz respeito, e professores desmotivados. Segundo o testemunho, não dá para encarar o estágio como parâmetro para o ensino da filosofia (MATOS, 2013, p. 120).

Evidentemente, há problemas sociais e políticos levantados que não comportar neste trabalho final de especialização. Apenas levantamos a questão para exemplificar como a formação do professor de filosofia está atravessada por inúmeras questões que irão, no futuro, impactar em seu trabalho em sala de aula. No entanto, a simples evocação e consciência destes desafios impele-nos a, em primeiro lugar, refletir sobre eles e, em segundo lugar, agir para buscar uma solução¹⁴. Afinal de contas, acreditamos no ensino de filosofia como possibilidade de transformação de si e do outro.

2.2. O desafio de encarar a sala de aula: as perguntas iniciais

Neste item, continuaremos a desenvolver uma reflexão sobre o professor e a sala de aula, iniciada no item anterior. Na introdução deste trabalho lembramos duas das perguntas iniciais que os estudantes de filosofia em nível médio realizam nos primeiros minutos de contato com o professor de filosofia: o que é? serve pra quê?¹⁵ Pode-se somar a esse problema de justificação teórica, os problemas levantados no item anterior. Como, então, justificar o ensino da filosofia para essa escola de massa que possuímos? Para responder a essa questão retomamos a ideia de aprendizado ativo da filosofia (Gallo) e, no item seguinte, a noção de professor reformulador (Lídia Rodrigo).

Assim, de saída, parece interessante lembrar as palavras de Severino sobre o papel idealizado que concedemos à educação (filosófica ou não). Segundo ele, “temos a

¹⁴ Para tornar ainda mais complexo esse cenário do ensino da filosofia em nível médio poderíamos citar, seguindo Matos, o problema político da superlotação das salas. “Além do mais, situa a realidade de uma sala superlotada onde o professor deve desenvolver o seu trabalho. Parece difícil travar relações pessoais e significativas num ambiente desses” (MATOS, 2012, p. 121).

¹⁵ Cf. Goto, R. *Que bagulho é isto – filosofia?* In Silveira, R.J.T.; Goto, R. (orgs). Filosofia no ensino médio. Edições Loyola: São Paulo, 2007.

indevida propensão a esperar da educação escolar mais do que ela pode propiciar. É preciso descartar a concepção salvacionista da educação e, no âmbito da educação, o messianismo filosófico. A educação é simplesmente uma aposta” (SEVERINO, 2009, p. 18). Ao chamar a atenção para não idealizarmos o nosso papel e o papel da educação, podemos “tirar das costas” dos professores um peso que, muitas vezes, é difícil de carregar. Em outros termos,

Não cabe à educação escolar resolver todos os problemas da sociedade brasileira, nem mesmo o da formação das pessoas. O que ela pode efetivamente fazer é contribuir, fazer um esforço para investir o máximo possível para essa formação, sem ter de responder por sua integridade. E no âmbito da escola não cabe a uma única disciplina o encargo da formação integral dos educandos. Nenhuma disciplina pode fazer isso sozinha, o investimento formativo é responsabilidade de todas as disciplinas, do currículo em seu sentido mais amplo, do contexto e das pessoas envolvidas (SEVERINO, 2009, p. 18).

Apesar desse fato, enfatizamos a formação filosófica do estudante é absolutamente necessária para que ele possa dar conta do significado da sua existência, de sua inserção no mundo (do trabalho, da cultura etc.) e de seu conhecimento. Afirma-se, assim, a existência de uma vinculação entre o pensar e agir/existir do ser humano.

Neste cenário, o professor em sala de aula encontra, em suma, problemas tanto teóricos quanto materiais/sociais/políticos. Concentremos nossos esforços em uma reflexão teórica sobre o professor e a sala de aula a partir da ideia do aprendizado ativo.

A filosofia trabalha com ideias, conceitos. “O professor de filosofia é aquele que, na contramão da aceleração e da imediatez dos tempos hipermodernos, chama seus alunos à paciência do conceito, ao movimento do pensamento, ao trato com a filosofia” (GALLO, 2012, p. 119). Não é necessário lembrar que vivemos em uma era da informação rápida, das relações rápidas, da internet e das respostas objetivas, que ansiamos muitas vezes, dadas pelo google¹⁶. Para Gallo, o professor de filosofia é aquele que, em sala de aula, e com todos os problemas levantados acima, pode cortar o movimento inercial da aceleração da sociedade atual. Ao apresentar a filosofia, o professor pode ampliar os horizontes culturais dos estudantes.

¹⁶ Lembremos Bauman que afirma “a permanência da transitoriedade, a durabilidade do provisório” de nossas sociedades. Cf. BAUMAN, Z. *Tempos líquidos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

Tal ampliação faz-se tanto por intermédio do não filosófico – o uso na etapa de sensibilização de vários elementos culturais e artísticos –, quanto do propriamente filosófico – a investigação dos conceitos na história da filosofia –, visando à efetivação do movimento próprio da filosofia, a criação de conceitos (GALLO, 2012, p. 120).

Pensando nos desafios encarados pelo professor, focamos nossos esforços em apresentar uma forma de ensino que seja significativa. Ao levar em conta essa investigação, podemos responder às indagações iniciais dos alunos do ensino médio. Desse modo, Gallo retoma uma formulação de Nietzsche acerca do ensino da filosofia em sua época (século XIX), no sentido de afirmar o que ensino não pode ser. “O ensino criticado por Nietzsche era um ensino ‘enciclopédico’: os jovens aprendiam uma série de sistemas filosóficos, seus princípios doutrinários e as críticas a esses sistemas” (GALLO, 2012, p. 120-121). Esse tipo de ensino relevaria, sobretudo, um *desprezo* para com a filosofia. Ela se resume a algo que se decora para passar num exame e esquecer em seguida.

Segundo Gallo, esse é um dos nossos desafios atuais para ensino da filosofia: não cair em um ensino enciclopédico. Afinal, os documentos norteadores apresentam ora um ensino conteudista¹⁷, ora um ensino pautado por competências e habilidades¹⁸. Com efeito, retomando a noção da formação do professor de filosofia, trabalhada no item anterior, o teórico sugere pensar em uma formação do professor que possibilite ocupar “o ponto de reversão da autoridade do saber, (...), pelo exercício do princípio da ignorância próprio à atividade filosófica” (IBIDEM, p. 121). O professor, desse modo, assume a tarefa de problematizar e buscar soluções, em conjunto com os estudantes, para os problemas da existência humana, coletiva ou individual. Partindo do ponto de que, para a problematização, é preciso assumir uma postura de ignorância e nos colocarmos todos no caminho da aprendizagem.

¹⁷ É evidente que um ensino sem conteúdo algum também é um problema. Assim, é necessário achar um meio termo.

¹⁸ Em outro texto, Gallo afirma: “Ao ensinar filosofia tomando como objetivo central o desenvolvimento de certas competências e habilidades específicas, como de leitura de textos, articulação de saberes e sua contextualização, corremos o risco de ‘desfilosofizar’ (com o perdão do neologismo) a aula de filosofia, pela perda do conteúdo específico. Por outro lado, ao ensinar a filosofia tomando como objetivo a transmissão da história da filosofia, corremos o risco, mas agora por, centrados no conteúdo, perdermos o desenvolvimento da ‘experiência’ filosófica como prática do pensamento” (GALLO, 2007, p. 17).

Assim, uma pergunta surge no horizonte: qual filosofia ensinar?¹⁹ Seguindo Gallo, o ensino de filosofia deve estimular o pensamento criativo e que floresça a cultura. Afirmamos acima, seguindo Nietzsche, que o ensino enciclopédico é um anti-ensino. Contra tal perspectiva, pensemos em

Um ensino ativo da filosofia, que coloque os jovens estudantes em contato com a própria atividade filosófica: a criação conceitual, mais do que com sua história, ou com os temas dominantes nessa história, ou com os temas hoje importantes (GALLO, 2012, p. 127).

Essa característica primordial do ensino da filosofia pressupõe qual professor? Exploraremos no próximo item o papel do professor de filosofia em sala de aula. Apenas preliminarmente, podemos afirmar que o professor de filosofia é aquele que aproxima o aluno da experiência filosófica; aquele que pode contribuir para um começo: o começo do pensamento e da reflexão rigorosa sobre si mesmo e sobre o outro. Por conseguinte, apesar da extensão, acreditamos ser importante citar os requisitos elencados por Gallo para a formação, mesmo que inicial, do professor de filosofia:

- 1) domínio abrangente e crítico da história da filosofia, com visão a um só tempo panorâmica e aprofundada;
- 2) desenvolvimento de uma postura ativa perante a filosofia, isto é, a disposição de ser, ele próprio, filósofo, de fazer o movimento de criação conceitual (ser ao mesmo tempo pesquisador e professor, mas não um pesquisador que unicamente comenta e reproduz, mas alguém que cria);²⁰
- 3) amplo domínio da cultura, facilidade de acesso à cultura dos estudantes do ensino médio, para poder “fazer a ponte” com eles, garantindo a comunicação. Especialmente nas aulas de filosofia, parece-me importante a tática da sensibilização para os temas e problemas por meio do uso de recursos extrafilosóficos, como cinema, música, literatura, teatro etc.;
- 4) domínio das técnicas de leitura e interpretação de textos filosóficos, as quais são necessárias para mediar as relações de seus alunos com os textos, em atividades de leitura coletiva e individual;
- 5) domínio das técnicas de redação de textos filosóficos, indispensáveis para mediar a produção textual dos estudantes;

¹⁹ Insistimos que, em relação a essa pergunta, o tema desse trabalho é exatamente uma possibilidade de apresentação da filosofia para os estudantes do ensino médio. Essa possibilidade, a partir de Foucault e Hadot, será apresentada no próximo capítulo.

²⁰ Esse aspecto será analisado no próximo item.

6) conhecimento da realidade da instituição escolar na qual atuará. Apenas assim será possível não idealizar um ensino de filosofia que não pode ser praticado, mas sim exercitar a arte de inventar e explorar todas as possibilidades que possam ser abertas no contexto de seu lugar de atuação (GALLO, 2012, p. 129-130).

O desafio de encarar a sala de aula, portanto, deve ser pensado e gerenciado, desde o curso de licenciatura, como quisemos mostrar anteriormente. Conseguiremos vencer os desafios e perguntas que acometem o professor ao se deparar com uma sala de aula, a partir de sua formação. Uma atuação conjunta (de departamentos, de locais, de saberes), pode formar um professor apto ao exercício da experimentação do pensamento.

Além disso, quando falamos em “experimentação do pensamento”, pensamos na construção de um ensino que não seja merca reprodução, mas produção da autonomia da reflexão. Poderíamos pensar na figura do professor relacionando-a com a figura, por exemplo, de Sócrates. Mas será isso mesmo?

Aparentemente, o modelo de professor que temos implantada é o do “professor reprodutor”. Com essa expressão, Gallo entende “a tendência do professor de filosofia recém-formado [que], ao ver-se numa sala de aula diante de um grupo de alunos, sozinho na tarefa de agir como professor, é reproduzir as experiências que ele mesmo, na condição de estudante, vivenciou em sala de aula” (GALLO, 2012, p. 131). O professor, principalmente recém-formado, busca modelos de inspiração para balizar suas ações. Segundo o autor, o professor tende a imitar os modelos vistos como positivos e a afastar os modelos tidos como negativos. “De certa forma, portanto, tendemos a retornar ao mesmo: às mesmas práticas que julgamos condizentes com um bom ensino de filosofia, na mesma medida em que recusamos as práticas que julgamos ruins” (IDEM).

Argumentaremos adiante a favor do contato do estudante de filosofia do ensino médio com os textos filosóficos. Sabe-se, por outro lado, que nos cursos superiores de licenciatura a prática de leitura e comentário de textos filosóficos é regra²¹. É uma atividade, como mostra Gallo, essencialmente reprodutora. Assim sendo, a tendência do

²¹ “Não cabe ao estudante de graduação criar seus conceitos, mas, quanto muito, ter contato com os conceitos produzidos pelos filósofos e materializados em seus textos” (GALLO, 2012, p. 131).

professor recém-graduado será, quase que inevitavelmente, reproduzir essa prática reprodutora em salas da educação básica. “Reprodução da reprodução; aonde isso pode nos levar?” (GALLO, 2012, p. 131). Resta evidente que, apesar da necessidade de algum contato com os textos filosóficos, nesta etapa deve estar no horizonte a tarefa de construir um espírito filosófico em nossos estudantes²².

Qual professor de filosofia nós devemos construir no sentido de buscar superar os desafios e questionamentos acerca do ensino em nível médio? A nossa aposta, seguindo Gallo, é em um ensino que é sempre *começo*.

Nessa perspectiva, quebra-se o eterno retorno ao mesmo, na medida em que a atividade filosófica se constitui, sempre e necessariamente, num *começar*, num *recomeçar*. Não importa se revisitamos um filósofo, essa visita é mais um *começo*, uma vez que é *nossa* visita, e que seu pensamento se renova com *nosso* pensamento (GALLO, 2013, p. 135, grifos no original).

Para que isso aconteça, para que existam *começos*, é necessário que o professor, ao lado de seus estudantes, não se coloque como o detentor máximo de um conhecimento; ou ainda como intérprete legítimo do pensamento. Assim, “é preciso que descubramos em nós mesmos a ignorância, pois ela é condição desse *começo* para nós – como professores de filosofia – e, em consequência, é também condição de que possa haver um *começo* para os estudantes” (GALLO, 2012, p. 136). Diante de questionamentos que porventura surjam nos estudantes, a atividade mais interessante é a de uma ignorância a ser superada.

Neste sentido, à pergunta inicial dos estudantes de filosofia, evocada tanto na introdução quanto no início deste item, pode ser respondida: ela serve, também, como meio de saída da ignorância. Lembremos de Deleuze e sua magnífica defesa da filosofia:

Quando alguém pergunta para que serve a filosofia, a resposta deve ser agressiva, visto que a pergunta pretende-se irônica e mordaz. A filosofia não serve nem ao Estado nem à Igreja que têm outras preocupações. Não serve a nenhum poder estabelecido. A filosofia serve para entristecer. Uma filosofia que não entristece a ninguém e não contraria ninguém não é uma filosofia. Ela serve para prejudicar a tolice, faz da tolice algo de vergonhoso. Não tem outra serventia a não

²² Gallo ainda faz referência a outro problema: a construção de um ensino baseado em exames vestibulares, sem uma reflexão maior acerca do currículo (cf. GALLO, 2012, p. 133).

ser a seguinte: denunciar a baixeza do pensamento sob todas as suas formas. Existe alguma disciplina, fora da filosofia, que se proponha a criticar todas as mistificações, quaisquer que sejam sua fonte e seu objetivo? Denunciar todas as ficções sem as quais as forças reativas não prevaleceriam. Denunciar, na mistificação, essa mistura de baixeza e tolice que forma tão bem a espantosa cumplicidade das vítimas e dos autores. Fazer enfim do pensamento algo agressivo, ativo, afirmativo. Fazer homens livres, isto é, homens que não confundam os fins da cultura com o proveito do Estado, da moral ou da religião (DELEUZE, 1976, p. 50).

A tarefa, portanto, difícil e necessária, é tornarmo-nos “professores ignorantes”. A partir das três metamorfoses do espírito, apresentadas por Nietzsche, Gallo anuncia a necessidade de um devir-criança. Assim, o professor pode assumir uma postura de um começo sempre novo, fazendo do ensino de filosofia uma experiência viva.

2.3. A figura do professor: entre a filosofia e a reformulação

Para finalizar este capítulo, exploraremos a figura do professor em sala de aula e seu papel na difusão do conhecimento filosófico. A discussão acerca da produção do conhecimento e do seu ensino é antiga. Com frequência, mostra-se uma oposição entre essas atividades. Segundo o texto de Lidia Rodrigo intitulado *O filósofo e o professor de filosofia: práticas em comparação*, “Sócrates, uma figura emblemática sob vários aspectos, pode ser evocado também neste caso: no diálogo socrático é impossível separar a produção do conhecimento de seu ensino” (RODRIGO, 2009, p. 79). No mundo contemporâneo, essa articulação entre produção de conhecimento e ensino tornou-se difícil e problemática.

Nas universidades, de modo geral, encontra-se o ambiente propício para a integração entre produção (pesquisa) e ensino. Porém, o mesmo não ocorre nas escolas de ensino médio. Estas últimas são encaradas apenas como locais de transmissão de conhecimentos elaborados alhures.

Há, com efeito, a ideia persistente de que o produtor de conhecimento filosófico (o professor universitário, o filósofo) está em uma posição de vantagem ou, em outros termos, em uma posição superior ao professor de ensino médio, por

exemplo. Esta hierarquização é apontada com base em juízos de valor acerca das atribuições de cada um: o especialista seria superior ao professor, pois este último apenas reproduz um conhecimento e não participa da produção mesma do conhecimento²³.

De fato, há uma diferenciação entre as duas atividades – pelo menos no mundo escolar contemporâneo. No entanto, a consciência dessa diferenciação não precisa conduzir necessariamente a uma hierarquização das atividades. Como dito anteriormente, e esta é nossa aposta, o professor de filosofia do ensino médio é um *reformulador* do conhecimento filosófico. Reconhecendo o professor de filosofia do ensino médio como reformulador do saber, o concebemos como uma espécie de pesquisador. “Dessa perspectiva, pode-se dizer que o professor é, em sentido amplo, um pesquisador, embora sob parâmetros distintos daqueles estipulados pela pesquisa acadêmica, vale dizer, não como produtor de novos conhecimentos, mas como produtor de um conhecimento reformulado” (RODRIGO, 2009, p. 85). Assim, o professor de filosofia produz um discurso, um saber pedagógico pelo qual a filosofia e sua história se convertem em saber ensinável.

Ao aceitarmos as diferenças, percebemos que compete ao professor de filosofia, para bem realizar seu trabalho em sala de aula, promover uma reformulação do saber de referência – a filosofia. Afinal, é sempre importante lembrar, nossos estudantes do ensino médio apresentam, em sua grande maioria, um universo cultural e “espiritual”, antifilosófico. Assim dizem os professores Rui Grácio e Souza Dias:

Não tenhamos ilusões: a nossa tarefa navega a contracorrente das necessidades culturais dos nossos alunos. Nada neles ou, pelo menos, no comum deles pede filosofia. Damo-lhes o que não querem, o que não podem querer já (é cedo demais), e ensinar filosofia, seja qual for a concepção que desse ensino se tenha, é tentar criar um apetite que não existe (GRÁCIO; DIAS, 2004, p.6)²⁴.

²³ Rodrigo afirma que alguns, na tentativa de valorizar a função do professor, aproximam-na da atividade do pesquisador. O argumento utilizado nesta tentativa é o de que o professor precisa ser pesquisador para ensinar. Segundo ela, “essa tese, não obstante as intenções louváveis de seus defensores, acaba por submeter-se à lógica que pretende combater, na medida em que a valorização do professor à custa de sua equiparação ao pesquisador acaba por aceitar implicitamente o pressuposto da hierarquização das funções pesquisador/professor e a superioridade da primeira” (RODRIGO, 2009, p. 81).

²⁴ Texto disponível em: http://apfilosofia.org/wp-content/uploads/2017/06/RuiGr%C3%ADcio_e_SousaDias_Ensignar.pdf (Acesso em: 29/03/2018).

Como criar esse apetite? Como instaurar, ou restaurar, uma postura de indagação? Aparentemente, o caminho mais frutífero é aquele que transforma os saberes filosóficos em significativos para o aluno. Em outros termos, é necessário que eles aprendam a buscar o sentido da sua existência e da realidade em que vivemos coletivamente. O professor, com base em nossa aposta neste item, pode contribuir nesta tarefa de tornar o ensinar dinâmico e, talvez, seduzente, o conhecimento filosófico.

Com efeito, acreditamos que esse aspecto da atividade do professor de filosofia é de suma importância para a construção de uma cultura filosófica. Essa construção deve começar, evidentemente, na escola. É no ambiente escolar que os indivíduos entram em contato com saberes importantes e necessários, tal como a filosofia. Não é necessário retomar a ideia da filosofia como uma das condições de possibilidade para a construção de uma sociedade realmente democrática. Apontamos, com efeito, o importante papel do professor de filosofia como aquele que, ao *reformular* o conhecimento, possa seduzir os estudantes para um saber que, conforme acreditamos, pode proporcionar uma transformação de si e dos outros²⁵.

Segundo o texto de Lídia Maria Rodrigo pode-se encarar o professor como o produtor de um conhecimento reformulado. Ora, como podemos definir a reformulação do discurso filosófico? De modo geral, os professores de filosofia enfrentam continuamente o desafio de seduzir os estudantes para o estudo da Filosofia. Essa é uma tarefa ao mesmo tempo difícil e necessária. A filosofia é um campo do saber com uma história extensa e seus conteúdos merecem dedicação e esforço. Assim, como mostra o texto de Lídia Maria Rodrigo (cf. 2009, p. 84), com a massificação da escola na década de 1970 os métodos de ensino, até então sem grandes problemas por conta de um público com nível cultural mais abrangente, entra em crise.

É neste contexto que o professor deve realizar uma reformulação do saber filosófico para que este se torne atraente e compreensível para o aluno do ensino

²⁵ É preciso, portanto, pensar seriamente a dicotomia entre uma produção propriamente dita de Filosofia (Universidades) e os lugares da mera reprodução (escolas de ensino fundamental e médio). O debate deve se aprofundar, evidentemente, para além do espaço deste item. É a partir da consciência do papel importante dado ao professor, de filosofia ou não, na reelaboração do saber, que se poderá, talvez, construir uma educação mais sólida e reflexiva.

médio. A partir desse primeiro contato com o saber filosófico, mesmo que reformulado, o estudante pode, no futuro, realizar leituras e reflexões próprias.

No entanto, é preciso atentar-se para o fato de que o discurso reformulador da filosofia no ensino médio deve ser uma *mediação* do saber e não o fim último do ensino. Tomando o discurso reformulador como fim último corre-se o risco de descaracterizar a própria atividade filosófica. “Ao negar-se como mediação para converter-se em fim, o discurso reformulador conduz à descaracterização da filosofia, pois produz o engodo de ocultar, sob a aparência de ‘saber filosófico’, sua versão simplificada” (RODRIGO, 2009, p. 89-90). A simplificação didática é necessária, mas apenas como etapa do processo de aprendizagem. Para contornar esse problema é necessário ir além da reformulação didática. Só poderemos ir além, conforme o texto, com a *valorização do próprio texto filosófico*.

Desse modo, como etapa transitória, a reformulação deve posteriormente orientar-se no sentido de buscar nos textos filosóficos (mesmo que trechos) o horizonte de ensino e prática da filosofia. O discurso mediador do professor deve buscar construir as condições de possibilidade de superação das limitações dos estudantes. Em outros termos, ele deve ser de etapa para a construção de uma autonomia intelectual. Trata-se da passagem, em suma, da simplificação para a complexidade.

Durante muito tempo, segundo a autora, acreditou-se ser impossível ao estudante de nível médio debruçar-se sobre um texto filosófico. O ponto máximo do ensino seriam os manuais ou livros didáticos. Porém,

O abandono da antiga tese de restringir-se aos textos de manuais e a promoção de um contato direto com o pensamento dos filósofos vêm se processando gradualmente nas últimas décadas. Novos modelos de livros didáticos passaram a propor algumas formas de aproximação com o texto filosófico original, de início apenas sugerindo leituras complementares ao final dos capítulos, depois apresentando pequenos trechos a ser trabalhados pelos alunos (RODRIGO, 2009, p. 91).

O trabalho da reformulação do conhecimento é essencial. Porém, o trabalho com o próprio texto filosófico também é primordial, pois eles possibilitam uma vivência efetiva da reflexão. Assim, em suma, o contato com texto filosófico, em um

primeiro momento mediado pelo professor, pode oferecer as competências necessárias para que, em algum momento, dispense essa figura e passe a construir uma relação íntima com o saber filosófico ou com a reflexão rigorosa, própria da filosofia²⁶. Por fim, retomando a citação inicial deste capítulo, da escritora Clarice Lispector, ao tomar consciência de todos esses desafios – de formação, políticos, sociais, culturais etc. – poderemos buscar os meios para a construção de um ensino que proporcione, de fato, uma sociedade viável e um sujeito crítico.

²⁶ Assim, podemos oferecer um exemplo do papel do professor reformulador. Tomemos uma discussão acerca da filosofia política, a saber, o problema do poder. Podemos apresentar a discussão opondo duas visões, a de Hobbes e de Foucault, por exemplo. Após a problematização inicial, ou seja, mostrando o problema perene do poder e sua relação com a vida das pessoas, podemos propor duas possíveis reflexões. Hobbes, filósofo moderno, propõe uma discussão e argumentação em termos de soberania. Foucault, por outro lado, entende o poder como relação, não necessariamente tendo o Estado como ponto central da análise. Para um refinamento dessa reflexão o professor pode trazer trechos pequenos que sintetizem a visão de cada pensador. O aluno, assim, poderá perceber, em primeiro lugar a reflexão de um e outro, percebendo que para um mesmo problema - o poder - é possível oferecer diferentes respostas.

Capítulo 3 – Caminhos possíveis: a apresentação da Filosofia

É afinal muito vantajoso que, no fundo, o ouvido se deixe assim penetrar, sem que a vontade intervenha, e que ela recolha tudo o que do *lógos* possa a seu alcance. Assim, [para] as aulas de filosofia isso é sempre bom, pois mesmo se não se compreende, mesmo se não se presta muita atenção, mesmo se ali se está uma maneira totalmente passiva, alguma coisa sempre permanece. Alguma coisa sempre permanece porque o *logos* penetra no ouvido, e assim, quer o sujeito queira, quer não, há sempre um trabalho do *lógos* na alma.

Michel Foucault

Após termos buscado estabelecer a dinâmica da sociedade contemporânea, ao mesmo tempo disciplinar e neoliberal, a partir das análises de Michel Foucault; e depois, igualmente, de pensarmos os desafios que o professor de filosofia encontra em sala de aula, resta necessário pensar os caminhos possíveis para uma apresentação da filosofia aos estudantes que entram em contato pela primeira vez com este campo do conhecimento. Para tanto, utilizaremos algumas contribuições de Foucault, Pierre Hadot e, por fim, a noção de utilidade do inútil em Ordine.

Assim, dentro e fora da grande mídia encontramos a ideia de “que adolescentes sejam apresentados à filosofia, eis algo que vale a pena conservar” (SAFATLE, 2013, s/p)²⁷. A sentença de Safatle, enunciada em uma grande revista, revela um esforço por tornar a filosofia acessível ao adolescente. Em poucas palavras, o pensador brasileiro acerta em cheio na explanação acerca da importância do estudo da filosofia para o adolescente: “Uma decisão acertada que leva em conta a necessidade de estudantes adolescentes desenvolverem habilidades críticas, além de compreenderem a complexidade da gênese de conceitos fundamentais para nossas formas de vida” (SAFATLE, 2013, s/p). Apesar dessa reconhecida importância, o trabalho de

²⁷ SAFATLE, V. *Os adolescentes e a filosofia*. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/revista/760/os-adolescentes-e-a-filosofia-9201.html>

apresentação da filosofia e, por conseguinte, a compreensão desta pelos estudantes não é tarefa das mais fáceis.

Vimos no capítulo anterior que às perguntas iniciais dos estudantes, podemos somar o não-desejo pela filosofia, pela reflexão filosófica. Neste sentido, além de tentar justificá-la aos estudantes que entram em contato com ela, mostra-se necessário, em um segundo momento, tentar seduzir o estudante para uma primeira reflexão. Evidentemente, sonhamos que esse primeiro contato ofereça as bases para um aprofundamento posterior na filosofia e ensaje o gosto pelo pensamento radical e rigoroso.

Neste sentido, nossa aposta geral neste trabalho é a apresentação da filosofia aos estudantes. Diz respeito ao primeiro momento, as primeiras aproximações com o pensamento filosófico. Acreditamos ser importante que, logo de início, o recém-chegado ao ensino médio consiga identificar – mesmo que parcialmente – sobre o que versa o discurso da filosofia. Essa identificação é parcial porque, vale lembrar, é impossível definir a filosofia em última instância; qualquer definição será sempre um ponto de vista. Nossa intenção neste capítulo é, então, oferecer uma perspectiva de compreensão da filosofia a partir dos estudos de Pierre Hadot e Michel Foucault. Não abordaremos as obras de tais autores de modo exaustivo. O objetivo é retirar elementos e noções que, a nosso ver, possibilitam uma compreensão da filosofia mais próxima dos anseios dos estudantes de nível médio.

3.1. Pierre Hadot e a filosofia antiga: filosofia como modo de vida

Pierre Hadot – e também Michel Foucault, como veremos a seguir – entende a filosofia como prática de vida. De fato, se bem entendido, o trabalho de Hadot coloca como questão a filosofia ela mesma. “Pierre Hadot talvez seja um desses pensadores a partir dos quais pode ser colocada novamente uma questão já velha: a questão da filosofia ela mesma, ou seja, o problema do lugar da filosofia diante, por exemplo, da história, da literatura, da ciência” (ALMEIDA, 2011, p. 100). Assim, a partir de qual lugar ou referencial a filosofia como modo de vida é pensada? Podemos responder, na esteira de Hadot, que é a partir da filosofia antiga. Assim,

Se agora falamos de “filosofia” é porque os gregos inventaram a palavra *philosophia*, que significa “amor pela sabedoria”, e porque a tradição da *philosophia* grega foi transmitida à Idade Média e posteriormente aos tempos modernos. Trata-se de apropriar-se do fenômeno em sua origem, sempre tendo consciência de que a filosofia é um fenômeno histórico que teve início no tempo e evoluiu até nossos dias (HADOT, 1999, p. 16).

O professor de filosofia deve enfatizar o fato de a filosofia ter nascido na Grécia e quais são as implicações que decorrem daí. Para Hadot interessa mostrar as diferentes representações que os antigos faziam da filosofia e que a filosofia moderna, *grosso modo*, acabou por modificar²⁸. A imagem comum da filosofia, tanto para os estudantes de ensino médio que acabam de entrar em contato, quanto para muitos que lidam diariamente com a filosofia, é a de que os filósofos se esforçaram, cada um a seu modo, a construir um sistema abstrato de explicação da realidade. Os professores de filosofia sabem que, a julgar pelo material didático, por exemplo, tem-se a impressão de que a filosofia seria uma sucessão de teorias abstratas versando sobre os mesmos assuntos. Ora, é exatamente contra essa visão reducionista da filosofia como sucessão de teorias e respostas a teorias que Hadot se insurge.

Assim, para compreender com mais exatidão a proposta de Hadot, podemos utilizar sua análise acerca da diferenciação entre discurso filosófico e vida filosófica, empreendida em *Exercícios espirituais e filosofia antiga*.

O discurso filosófico é aquele que se ensina nas escolas, de modo geral, separadamente. É a compartimentalização do conhecimento, visto como um “produto” e, neste sentido, separado do ser sujeito. De fato, para fins didáticos e pedagógicos pode-se falar em partes da filosofia – uma lógica, uma física, uma ética etc. Porém, o discurso filosófico compreendido deste modo não é a própria filosofia.

[...] A própria filosofia, isto é, o modo de vida filosófico, não é mais uma teoria dividida em partes, mas um ato único que consiste em *viver* a lógica, a física, a ética. Não se faz mais então a teoria da lógica, isto é, do falar bem e do pensar bem, mas pensa-se e fala-se bem; não se faz mais a teoria do mundo físico, mas contempla-se o cosmos; não se faz mais a teoria da ação moral, mas age-se de maneira reta e justa (HADOT, 2014, p. 264).

²⁸ “A filosofia antiga”, escreve Hadot, “propõe ao homem uma arte de viver; a filosofia moderna, ao contrário, apresenta-se antes de tudo como a construção de uma linguagem técnica reservada a especialistas” (HADOT, 2014, p. 271).

Deste modo, ao apresentar a filosofia aos estudantes, devemos afirmar que o discurso filosófico não é a própria filosofia. Antes, as teorias ou discursos filosóficos devem estar a serviço da vida filosófica. Qual o ganho nesta apresentação da filosofia? Acreditamos que, junto ao filósofo francês, que a sabedoria nos faz ser diferentemente. Ou, em outras palavras, pode transformar a nossa existência. Assim, a filosofia tal com praticada pelos filósofos antigos, não é apenas um modo de teorizar sobre o mundo. Para além, ela é um modo de dar uma forma à vida humana. Ela é uma maneira de viver, “uma maneira de existir no mundo, que deve ser praticada a cada instante, que deve transformar toda a vida” (HADOT, 2014, p. 262).

Para colocar esse ideia em outros termos, Natoli afirma que uma das tarefas da filosofia, talvez a mais importante, é realizar um exame de si, da vida em geral – ou seja, da vida íntima (sentimentos, conhecimentos, emoções) e da vida em comum (vida política, vida ética). Com efeito, nas palavras deste autor, “filosofia é correção do *intelecto*, é revisão dos comportamentos e do caráter, é aperfeiçoamento do que deu certo, é investigação sobre as razões dos nossos fracassos” (NATOLI, 2008, p. 18). Ora, para nós esse aspecto é de extrema relevância. Nossa sociedade, tal como afirmamos anteriormente, é fluida, rápida, sem profundidade, em uma palavra, grandemente pragmática²⁹.

3.2. Foucault: filosofia entre o diagnóstico do presente e o modo de vida

Foucault ao longo de sua obra realiza a distinção entre as “sociedades soberanas” e as “sociedades disciplinares” e chama nossa atenção sobre a passagem, que se fez na época moderna, de uma forma de poder que decide e ritualiza a morte para uma nova forma de poder que calcula tecnicamente a vida (cf. PRECIADO, 2011). Evocamos essa dinâmica da sociedade no primeiro capítulo deste trabalho. Deste modo, a partir das análises de Foucault realizadas na década de setenta, o indivíduo e seu corpo são tomados como um objeto a ser manipulado, calculado, docilizado. O indivíduo compreendido sob essa perspectiva faz parte precisamente da segunda fase do

²⁹ Como apêndice, deixaremos um pequeno texto de Pierre Hadot como sugestão para que professores leiam e trabalhem com seus alunos em sala de aula.

pensamento de Foucault. Além disso, cabe analisar em que medida essa análise ainda continua valendo para nós. No que diz respeito à escola, essas noções elaboradas ainda parecem ser atuais³⁰. Mas uma mudança ocorrerá em seu pensamento.

A mudança operada no pensamento de Foucault é explicada por ele em um texto da introdução do segundo volume de sua *História da Sexualidade* intitulado apenas “Modificações”. No projeto inicial da *História da Sexualidade*

[...] tratava-se de ver de que maneira, nas sociedades ocidentais modernas, constituiu-se uma ‘experiência tal, que os indivíduos são levados a reconhecer-se como sujeitos de uma ‘sexualidade’ que abre para campos de conhecimentos bastante diversos, e que se articula num sistema de regras e coerções. O projeto era, portanto, o de uma história da sexualidade enquanto experiência – se entendemos por experiência a correlação, numa cultura, entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade (FOUCAULT, 1984, p.10)

O eixo saber-poder que reinava nas análises foucaultianas até a publicação de *A vontade de saber*, vai incorporar mais um elemento: o sujeito. E esse sujeito parece não ser mais um corpo dócil e que pode ser manipulado, que parece exercer uma “performance” e que é descrito em *Vigiar e Punir*. Em suas pesquisas da década de oitenta, portanto, temos a introdução da figura do sujeito, entendido como um ser ativo. Neste marco, a filosofia passa a ser compreendida como modo de reflexão sobre a própria existência. Além de reflexão, transformação da própria existência.

Em contraposição ao indivíduo dócil, figura principal de *Vigiar e Punir*, Foucault vai agora analisar “o que é designado como o ‘sujeito’: convinha pesquisar quais são as formas e as modalidades da relação consigo através das quais o indivíduo se constitui e se reconhece como sujeito (FOUCAULT, 1984, p.11) Para empreender esse projeto Foucault tomou como espaço de referência e campo de investigação aquilo que nós poderíamos chamar de “história do homem do desejo”. A sexualidade enquanto uma experiência vai se tornar o objeto de investigação de Foucault. Para lograr êxito em sua tarefa, o filósofo francês empreenderá uma pesquisa sobre os modos de existência

³⁰ Para uma elaboração mais detalhada sobre as relações do poder disciplinar e da escola cf. NUNES; ASSMANN, *A escola e as práticas de poder disciplinar*, referência completa ao final.

na Antiguidade grega e romana. É neste contexto, igualmente, que realiza-se uma conversa com Pierre Hadot³¹.

Nossa intenção neste momento é, pois, utilizar de alguns aspectos da pesquisa foucaultiana sobre as artes da existência no sentido de caracterizar uma apresentação da filosofia como modo de vida. Ademais, apresentar, mesmo que de maneira geral, quais são as características desse sujeito ativo e livre e como é caracterizada essa arte da existência.

Há uma espécie de deslocamento da genealogia do poder para uma estética da existência, para a reflexão acerca das artes da existência. Em sua analítica do poder uma questão parecia ficar em aberto: a questão da liberdade do indivíduo. Foucault nos dizia que o poder não estava centrado em um lugar específico – como o Estado – mas que o poder era, antes, uma grande teia, que estava em todos os lugares. Por esse pensamento foi acusado de não deixar espaço para o indivíduo, ou melhor, para a liberdade do indivíduo; parece não existir um espaço para a resistência. Sendo assim, este indivíduo se constitui apenas como um produto de dispositivos e disciplinas. Esse pensamento, segundo Foucault, se dá em parte por um erro seu em conduzir e usar termos inadequados em sua analítica do poder. Em uma entrevista Foucault rebate as acusações que fazem contra ele com relação a não existir uma liberdade no indivíduo, pois segundo ele:

[...] nas relações de poder, há necessariamente possibilidade de resistência, pois se não houvesse possibilidade de resistência – de resistência violenta, de fuga, de subterfúgios, de estratégias que invertam a situação –, não haveria forma nenhuma de poder. Sendo esta a forma geral, recuso-me a responder a questão que às vezes me propõem: “Ora, se o poder está por todo lado, então não há liberdade”. Respondo: se há relações de poder em todo campo social, é porque há liberdade por todo lado (FOUCAULT, 2006, p. 277).

Em outro momento o filósofo é ainda mais incisivo quanto a essa questão:

Não é possível me atribuir a idéia de que o poder é um sistema de dominação que controla tudo e que não deixa nenhum espaço para a liberdade (FOUCAULT, 2006, p. 277).

³¹ Não é nossa intenção neste trabalho analisar a volta de Foucault aos pensadores antigos, nem sua relação com Hadot. Para uma discussão aprofundada sobre esse tema cf. STEPHEN, C. *Michel Foucault e Pierre Hadot: um diálogo contemporâneo sobre a concepção estoica do si mesmo*, referência completa ao final.

Sendo assim, precisamos perguntar: como se dá a resistência? No que ela consiste? Quais as suas práticas? Como exercer essa liberdade? Foucault após a publicação de *A Vontade de Saber*, percebe a importância de uma saída efetiva ao poder normalizador e a importância de uma atualização do indivíduo frente ao seu tempo, buscando a diferença, buscando um outro modo de ser para escapar do poder e de seu exercício sobre o indivíduo que é sujeito. Assim, Foucault nos diz que:

Temos que promover novas formas de subjetividade através da recusa deste tipo de individualidade que nos foi imposta há vários séculos (FOUCAULT, 2013, p. 244).

É preciso agora sair do campo apenas da análise da sujeição para a constituição de uma subjetividade, de processos de subjetivação criados pelo próprio indivíduo. Foucault então, se volta para os gregos e os romanos, pois é nestes povos, ou nos textos que nos foram deixados por eles que se encontra uma técnica de si, uma arte de viver. Foucault nos mostra que nos gregos e romanos havia uma ética, uma moral que não era um conjunto de regras impostas a todos. Antes, essa moral antiga era em sua essência uma prática, um estilo de liberdade onde o indivíduo usava de sua liberdade para criar uma existência que a seu modo de ver era bela e perfeita. Segundo Foucault, a ética grega está centrada em um problema de escolha pessoal, de estética da existência. Vemos desse modo o poder do pensamento de Foucault com relação à liberdade: não temos mais que seguir nenhuma regra imposta por religiões ou qualquer outra instituição. Em uma palavra, a reflexão sobre o sujeito mesmo não é exterior ao próprio sujeito; mas antes podemos ter um trabalho constante sobre nós mesmos a fim de constituir uma existência desejada. Foucault em uma entrevista à Dreyfus e Rabinow diz que

A ideia do bios (da vida) como um material para uma peça de arte estética é algo que me fascina. Também a ideia de que a ética pode ser uma estrutura de existência muito forte, sem nenhuma relação com o jurídico *per se*, com um sistema autoritário, com uma estrutura disciplinar. Tudo isso é muito interessante (FOUCAULT, 2013, p. 220-221).

Assim como Hadot, Foucault encontra essa ideia da vida como matéria de construção no pensamento antigo. Um exemplo apenas basta: Sócrates. Segundo o

filósofo francês, o pensador grego “é aquele que interpela os passantes e lhes diz: ocupais-vos com vossas riquezas, com vossa reputação e honrarias; mas com vossa virtude, e com vossa alma, não vos preocupais” (FOUCAULT, 2010a, p. 443). Não seria o caso de colocar a pergunta nós mesmos: o ensino da filosofia não seria mais interessante se pensado e praticado retomando noções tão importantes para a formação do próprio humano? Na ética grega as pessoas estavam preocupadas com sua conduta moral, sua ética, suas relações consigo mesmas e com os outros – muito mais do que com problemas religiosos, por exemplo. A preocupação era constituir uma ética que fosse ao mesmo tempo uma estética da existência. Essa ética é um problema de escolha pessoal, não queria fornecer um modelo de comportamento para todos. Escolhia-se a vida com base em seus critérios de existência bela. Levava-se então em conta a liberdade. Foucault então nos diz:

Eu me pergunto se nosso problema hoje em dia não é, de certo modo semelhante, já que a maior parte das pessoas não acredita mais que a ética esteja fundada na religião, nem deseja um sistema legal para intervir em nossa vida pessoal e privada. Os recentes movimentos de liberação sofrem com o fato de não poderem encontrar nenhum princípio que sirva de base à elaboração de uma nova ética. Eles necessitam de uma ética, porém não conseguem encontrar outra senão aquela fundada no dito conhecimento científico do que é o eu, do que é o desejo, do que é o inconsciente etc (FOUCAULT, 2013, p. 299).

Foucault diz estar surpreso com a similaridade dos problemas da Antiguidade e os nossos. Ora, não parece preciso uma atualização da estilística da existência? A resposta é positiva. Porém, essa atualização da estética da existência não é a incorporação do modelo greco-romano ao nosso tempo. Segundo Foucault, não podemos resolver nossos problemas recorrendo a outro modelo que tinha seus próprios problemas. Com essa volta ao mundo antigo, percebemos que o indivíduo pode se constituir ativamente mediante práticas de liberdade, do cuidado de si e que se juntam as técnicas de si e que por sua vez vão constituir a resistência ao poder normalizador. Mas isso não se dará incorporando a nós um modelo de outro período e também essas práticas não são algo que o indivíduo invente. Segundo Foucault, “são esquemas que ele encontra em sua cultura e que lhe são propostos, sugeridos, impostos por sua cultura, sua sociedade e seu grupo social” (FOUCAULT, 1984, p. 276). No entanto, para nossos propósitos, a questão parece ser ainda outra: gerar o gosto pela reflexão e o cuidado de si mesmo.

A partir do exposto, mesmo que de modo muito rápido, acerca das análises de Hadot e Foucault sobre a filosofia como modo de vida, podemos vislumbrar um outro sentido e uma outra prática para o ensino da filosofia. Desse modo, Gallo ao relembrar o modo como os filósofos antigos pensavam o ensino da filosofia, informa-nos que, para eles, era impossível pensar em um ensino de filosofia como mera transmissão de conhecimentos. Antes, a filosofia deveria “penetrar”, mesmo aqueles mais distantes.

Em lugar de sua orientação para o saber, para um saber que pode ser transmitido e que será assimilado, temos uma orientação para o aprender Filosofia, aprender suas práticas, seus “modos de fazer”, coisas que não podem simplesmente ser “transmitidas”. É preciso estar com, estar junto, viver a Filosofia, viver seus exercícios espirituais, viver a experiência do pensamento no próprio pensamento para que ela possa ser aprendida. Mas esse aprender, embora seja singular, seja de cada um, nunca é solitário; é necessária a relação com o outro, um outro que pratica, que vive a Filosofia e, por isso, pode convidar a fazer junto, a fazer com. Enfim, um aprender Filosofia como um exercício de si sobre si mesmo (GALLO, 2012, p. 84)

Em síntese, nossa proposta é um ensino, bem como uma apresentação da filosofia para os estudantes que entram em contato pela primeira vez com esse campo do saber, como experimentação do pensamento no sentido de problematizar a si mesmo e sua experiência em seus mais diversos níveis – culturais, éticos, políticos, estéticos. Acreditamos ser possível, então, desestabilizar a lógica da sociedade contemporânea, tal como buscamos apresentar em linhas gerais nos capítulos anteriores, com uma prática da filosofia comprometida com a problematização de si e do outro. Ou ainda, como uma prática de si no caminho de uma aprendizagem do viver.

3.3. Sobre o sentido da utilidade

Queremos encerrar esse caminho de uma possível apresentação da filosofia para estudantes com ainda pouco contato com ela, com uma breve reflexão sobre a noção de *utilidade*. No fundo, os questionamentos aos quais a filosofia é submetida possuem como pano de fundo a ideia de sua utilidade ou não utilidade. Acreditamos não ser necessário retomar as ideias brevemente apresentadas no capítulo um sobre a dinâmica de nossa sociedade. Em síntese, sociedade marcada pela lógica mercantil e onde as

relações, inclusive de conhecimento, são pensadas e vividas como sob a égide do lucro. Assim, segundo Nuccio Ordine,

[...] a lógica do lucro solapa as bases das instituições (escolares, universidades, centros de pesquisa, laboratórios, museus, bibliotecas, arquivos) e disciplinas (humanísticas e científicas) cujo valor deveria coincidir com o saber em si, independentemente da capacidade de produzir ganhos imediatos ou benefícios comerciais (ORDINE, 2016, p. 10).

De saída, então, pensamos na filosofia e em seu ensino nas escolas como fundamental para o cultivo do espírito e do crescimento civil e cultural dos indivíduos. Na esteira de Ordine, portanto, a utilidade da filosofia é nos tornarmos melhores. Evidentemente, não há um conteúdo específico para esse “tornar-se melhor”. Pensamos, antes, que a filosofia tal como procuramos tematizar a partir de Hadot e Foucault, proporciona um arsenal teórico para essa meta: pensar sobre si mesmo e sua existência no mundo dos homens.

Ordine insiste em duas constatações importantes. O primeiro são os obstáculos que a dinâmica da sociedade impõe aos indivíduos, com seus delírios do poder do dinheiro e o utilitarismo mais sinistro. Porém, como resistência, poderíamos dizer que somente o saber pode desafiar essa dinâmica societária e seus deuses.

Somente o saber pode ainda desafiar as leis do mercado. Eu posso compartilhar meus conhecimentos com os outros sem me empobrecer. Posso ensinar a um aluno a teoria da relatividade ou ler com ele uma página de Montaigne, dando vida a um milagroso processo virtuoso no qual se enriquece, ao mesmo tempo, tanto que dá quanto quem recebe (ORDINE, 2016, p. 17).

Em meio a uma dinâmica de viver pautada pelos ideais do lucro, da competitividade e da rapidez, pode parecer que a filosofia e seu pensamento rigoroso e, muitas vezes, que se demora, não possuem espaço. Seria inútil. Porém, segundo o autor, precisamos do inútil tal como precisamos das funções vitais para viver. Afinal, é precisamente nas dobras do pensamento, no correr da reflexão que podemos encontrar um estímulo para pensar uma vida melhor e um mundo melhor. Desse modo, “é preciso compreender que exatamente aquelas atividades que não servem para nada podem nos

ajudar a escapar da prisão, a salvar-nos da asfixia, a transformar uma vida superficial, uma não vida, numa vida fluida e dinâmica” (ORDINE, 2016, p. 19).

Esse tema da transformação da vida, da criação da vida após uma experiência de reflexão profunda, encontra-se também nas pesquisas de Michel Foucault sobre os filósofos antigos. Ao falar sobre os cínicos, o filósofo francês encontra essa ideia importante:

[...] o cínico: ele tem a coragem insolente de se mostrar tal como é; ele tem a ousadia de dizer a verdade; e na crítica que faz às regras, convenções costumes e hábitos, dirigindo-se com desenvoltura e agressividade aos soberanos e aos poderosos, ele reverte, ele dramatiza também a vida filosófica, as funções da *parresía* política.
[...]

Mas aquilo em que gostaria de insistir para terminar é o seguinte: não há instauração da verdade sem uma posição essencial da alteridade; a verdade nunca é a mesma; *só pode haver verdade na forma do outro mundo e da vida outra* (FOUCAULT, 2011, p. 298, grifos nossos).

A construção da vontade de saber, da vontade problematizar a si mesmo e a sua existência é condição para a construção de uma atitude de resistência, de esperança, de possibilidade de criação de mundo outra e uma vida outra. Nada melhor que esse gosto se inicie nas escolas.

Conclusão

Resumindo, ninguém, senão nós mesmos, poderá realizar o cansativo percurso que nos permitirá aprender. Sem grandes motivações interiores, o título de maior prestígio adquirido com o dinheiro não trará nenhum verdadeiro conhecimento, não favorecerá nenhuma autêntica metamorfose do espírito.

Nuccio Ordine

Concluimos nosso percurso de reflexão sobre uma possível apresentação da filosofia com uma pergunta colocada por Goulet-Gazé e Bracht Branham em sua introdução ao livro *Os cínicos*:

Se, além disso, o cinismo volta uma vez mais a atrair um vivo interesse na atualidade, (...) não seria porque nossa civilização sofisticada, invadida por aparelhos e escravizada a aparências, anseia por aprender novamente o significado de termos como “felicidade”, “simplicidade”, “liberdade” e “autonomia”? (GOULET-GAZÉ; BRACHT BRANHAM, 2007, p. 16).

Ora, se procuramos propor um ensino e uma apresentação da filosofia a partir de um referencial do pensamento antigo, via Hadot e Foucault, foi porque a dinâmica de nossa sociedade parece exigir daqueles que não se conformam a ela, um outro modo de refletir sobre sua existência e sobre sua inserção do mundo da cultura (política, ética, cultural). Em outros termos, parece ser preciso redefinir o que nós e nossos estudantes entendemos por felicidade, autonomia, saber etc.

Assim, tal como procuramos mostrar no capítulo um, os indivíduos na sociedade contemporânea estão constantemente sujeitos aos ditamos da disciplina mais irrefletida, calcada nas metas da docilidade; ao mesmo tempo em que a lógica do mercado, sob o neoliberalismo, se impõe com cada vez mais rapidez. A escola não está isenta dessa lógica e é, de fato, pouco a pouco permeada com a mentalidade da competitividade e do lucro.

Essa mentalidade se reflete nos desafios que os professores de filosofia encontram em sala de aula. Como procuramos tematizar no capítulo dois, muitas das perguntas iniciais dos alunos são efeitos de uma visão constantemente inculcada em suas mentes acerca das atividades úteis ou lucrativas. À primeira vista, a filosofia não aparece aos olhos de nossos estudantes como algo útil. Assim, o trabalho do professor é fundamental no sentido de produzir nos estudantes um gesto positivo para o refletir sobre si mesmo e sobre mundo, sem esperar nada em troca – esperando somente a transformação.

Essa noção deve levar, quase que instantaneamente, para a busca de uma definição outra da filosofia e de sua prática. Foucault em *O uso dos prazeres* afirma:

Mas o que é o filosofar hoje em dia – quero dizer, a atividade filosófica – senão o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento? Se não consistir em tentar saber de que maneira e até onde seria possível pensar diferentemente em vez de legitimar o que já se sabe? (FOUCAULT, 1984, p. 15).

Ora, o ensino da filosofia deve ter como meta não somente a aquisição de conhecimentos novos; o professor, por sua vez, não deve apenas transmitir algo para aquele que não sabe. Antes de tudo, o saber deve proporcionar, como afirma Foucault na mesma obra, o descaminho daquele que conhece. O conhecimento transforma, e isso deve ser explorado nas salas de aula. Em outras palavras, esse descaminho ou transformação, para o vocabulário foucaultiano, chama-se também *subjetivação*. Ou seja, é o ato de tornar-se sujeito, abandonando a posição de indivíduo sujeitoado.

A filosofia como pensar sobre si mesmo é fundamental na construção de um outro modo de vivência. Em *O sujeito e o poder*, o filósofo francês, nos diz que “talvez o objetivo hoje em dia não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos. Temos que imaginar e construir o que poderíamos ser para nos livrarmos deste ‘duplo constrangimento’ político, que é a simultânea individualização e totalização próprias às estruturas do poder moderno” (FOUCAULT, 2013, p. 283). Em resumo, queremos mostrar que o estudo dos processos de subjetivação ou “modos de existência”, aparece não apenas para sanar uma lacuna em seus trabalhos sobre a analítica do poder. O estudo em questão permite tematizar o tema da liberdade, da felicidade, enfim, a existência dos indivíduos. Há, pois uma junção, uma incorporação entre ética e estética.

Esses processos de subjetivação, que são por sua vez éticos, não devem em hipótese alguma ser vinculado a uma ética universal, válida para todos. Quando falamos de ética estamos falando de criação: de criação de estilos de vidas, de criação de morais. O que Foucault queria é que aprendêssemos a nos constituir a cada instante como obras de arte e que assim pudéssemos nos desvencilhar de um poder que quer a todo o momento nos sujeitar. Essa criação de novos esboços de si mesmo a cada instante é a possibilidade de constituir um sujeito que não seja totalmente produto de um poder disciplinador.

Se a filosofia é um exercício de si no pensamento, em conclusão, então sua tarefa é uma das mais seminais no processo de consolidação dos estudantes. Luc Ferry (cf. 2012) afirma que seria importante para todos estudarem pelo menos um pouco de filosofia. Não apenas para compreender melhor o mundo e a realidade que nos cerca, mas, principalmente porque os pensamentos e contribuições dos filósofos ainda nos falam. Além disso, ajuda-nos a viver melhor.

Apêndice

Neste apêndice deixamos uma indicação de texto que pode ser lido e trabalhado em sala de aula. Trata-se do artigo “A filosofia é um luxo?”, de Pierre Hadot. Este texto está incluído na obra *Exercícios espirituais e filosofia antiga*. A leitura e debate com os estudantes deste texto parece-nos importante no sentido da identificação da filosofia com a vida e, além disso, de uma caracterização da noção de utilidade, de conhecimento útil.

A filosofia é um luxo? – Pierre Hadot³²

A filosofia é um luxo? O que é um luxo é dispendioso e inútil. [...] É evidentemente sobre o problema da inutilidade da filosofia que nos deteremos. Parece-nos, portanto, que a questão posta nos obriga a nos interrogar necessariamente sobre a própria definição de filosofia. E, finalmente, para além até mesmo da natureza da filosofia, é ao drama da condição humana que nossa reflexão nos conduzirá.

Em geral, os não filósofos consideram a filosofia uma linguagem abstrusa, um discurso abstrato, que um pequeno grupo de especialistas, único a poder compreendê-lo, desenvolve indefinidamente acerca de questões incompreensíveis e sem interesse, uma ocupação reservada a alguns privilegiados que, graças a seu dinheiro ou a uma feliz confluência de circunstâncias, têm o ócio para se dedicar a ela; um luxo portanto. [...] No nosso mundo moderno no qual reina a técnica científica e industrial, no qual tudo é avaliado em função da rentabilidade e do lucro comercial, para que pode servir discutir as relações entre verdade e subjetividade, mediato e imediato, contingência e necessidade, ou a dúvida metódica em Descartes? [...]

A glória da filosofia, responderão alguns filósofos, é precisamente ser um luxo e um discurso inútil. Primeiramente, se não houvesse senão o útil no mundo, o mundo seria irrespirável. A poesia, a música, a pintura, elas também são inúteis. Elas não

³² Texto publicado pela primeira vez no *Le Monde de L'Éducation*, nº 191, março 1992, p. 90-93. Utilizamos a versão brasileira, publicada pela É Realizações, referência completa ao final.

melhoram a produtividade. Mas são, todavia, indispensáveis à vida. Elas nos libertam da urgência utilitária. É, igualmente, o caso da filosofia. Sócrates, nos diálogos de Platão, ressalta a seus interlocutores que eles têm todo o tempo deles para discutir, que nada os apressa. E é bem verdadeiro que, para isso, é preciso ócio, como é preciso ócio para pintar, para compor música e poesia.

E é precisamente o papel da filosofia revelar aos homens a utilidade do inútil ou, caso se preferia, de lhes ensinar a distinguir entre dois sentidos da palavra útil. Há o que é útil para um fim particular: a calefação, a iluminação ou os transportes, e há o que é útil ao homem enquanto homem, enquanto ser pensante. O discurso da filosofia é “útil” nesse último sentido, mas é um luxo, caso se considere como útil apenas o que serve a fins particulares e materiais.

[...]

Se a maior parte dos homens considera a filosofia um luxo, é sobretudo porque ela lhes parece infinitamente afastada do que constitui a substância de suas vidas: suas preocupações, seus sofrimentos, suas angústias, a perspectiva da morte que os espera e que espera os que eles amam. Em face dessa realidade esmagadora da vida, o discurso filosófico não pode lhes parecer senão uma vã tagarelice e um luxo irrisório... “Palavras, palavras, palavras”, dizia Hamlet. O que é, em última instância, o mais útil ao homem enquanto homem? É discorrer sobre a linguagem ou sobre o ser e o não ser? Não é, antes, aprender a viver uma vida humana?

Evocamos há pouco os discursos de Sócrates, discursos sobre o discurso dos outros. Eles não eram destinados, todavia, a construir um edifício conceitual, um discurso puramente teórico, mas eram uma conversação viva, de homem para homem, que não estava condida da vida cotidiana. Sócrates é um homem da rua. Ele fala com todo mundo, ele percorre os mercados, as salas de esporte, os ateliês dos artesãos, as lojas dos comerciantes. Ele observa e discute. Não pretende saber coisa alguma. Ele somente interroga, e aqueles que ele interroga se interrogam então sobre eles mesmos. Eles então se colocam a si mesmos em questão, a si mesmos e sua maneira de agir.

Nessa perspectiva, o discurso filosófico não é mais um fim em si, mas está a serviço da vida filosófica. O essencial da filosofia não é mais o discurso, mas a vida, a ação.

[...]

Aparentemente, uma tal filosofia não pode ser um luxo, porque está ligada à própria vida. Ela seria, antes, uma necessidade elementar para o homem. É por isso que filosofias como o epicurismo e o estoicismo se queriam universais. Propondo aos homens a arte de viver como homem, elas se dirigiam a todos os seres humanos: escravos, mulheres, estrangeiros. Elas eram missionárias, buscavam converter as massas.

[...] O drama da condição humana é que é impossível não filosofar e, ao mesmo tempo, impossível filosofar. Ao homem estão abertas, pela consciência filosófica, a profusão das maravilhas do cosmos e da terra, uma percepção mais aguda, uma riqueza inesgotável de trocas com os outros homens, com as outras almas, o convite a agir com benevolência e justiça. Mas as preocupações, as necessidades, as banalidades da vida cotidiana impedem-no de alcançar essa vida consciente de todas as suas possibilidades. Como unir harmoniosamente a vida cotidiana e a consciência filosófica?

Bibliografia

ALMEIDA, F.F.de. *Pierre Hadot e os exercícios espirituais: a filosofia entre a ação e o discurso*. Rev. Filos., Aurora, Curitiba, v. 23, n. 32, p. 99-111, jan./jun. 2011

BAUMAN, Z. *Tempos líquidos*, trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

CASTRO, E. *Introdução a Foucault*, trad. Beatriz de Almeida Magalhães. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

_____. *Vocabulário de Foucault – Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*, trad. Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CASTRO-GÓMEZ, S. *Historia de la gubernamentalidad*. Rázon de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2010.

DARDOT, P; LAVAL, C. *La nouvelle raison du monde: Essai sur la société néolibérale*. Paris: Éditions La Découvert, 2009.

_____. *A nova razão do mundo: Ensaio sobre a sociedade neoliberal*, trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELEUZE, G. *Nietzsche e a filosofia*, trad. Ruth Joffily Dias e Edmundo Fernandes Dias. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.

_____. *Post-scriptum sobre as sociedades de controle*. Em: *Conversações*, trad. Peter Pál-Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2013.

DUARTE, A. *Vidas em risco: crítica do presente em Heidegger, Arendt e Foucault*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FERRY, L. *Aprender a viver: filosofia para os novos tempos*, trad. Vera Lucia dos Reis. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

FOUCAULT, M. *Nascimento da biopolítica*, trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. *A hermenêutica do sujeito*, trad. Márcio Alves da Fonseca, Salma Tannus Muchail. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010a.

_____. *Dits et écrits (1954 -1988)*. Paris: Gallimard, 2001, 2 vol.

_____. *Em defesa da sociedade*, trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010b.

_____. *História da sexualidade I: A vontade de saber*, trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. *História da sexualidade II: O uso dos prazeres*, trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. *Nietzsche, a genealogia e a história*. In: *Microfísica do poder*. São Paulo: Graal, 2012a.

_____. *O poder psiquiátrico*, trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2010c.

_____. *Verdade e poder*. In: *Microfísica do poder*. São Paulo: Graal, 2012b.

_____. *A ética do cuidado de si como prática da liberdade*. Em: *Ditos e Escritos V: – Ética, Sexualidade, Política*. Tradução de Eliza Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. *Michel Foucault entrevistado por Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow*. Em: DREYFUS; RABINOW, Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica, trad. Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

_____. *O sujeito e o poder*. Em: DREYFUS; RABINOW, Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica, trad. Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

_____. *A coragem da verdade*, trad. Eduardo Brandão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

GALLO, S. *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio*. Campinas, SP: Papirus, 2012.

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

_____. *O aprender Filosofia como exercício de si*. Em: XAVIER, I.M; KOHAN, W.O. (org). *Filosofar: aprender e ensinar*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

GOTO, R. *Que bagulho é isto – filosofia?*. Em: SILVEIRA, R.J.T; GOTO, R (org.). *Filosofia no ensino médio: temas problemas e propostas*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

GRÁCIO, R.; DIAS, S. *Ensi(g)nar Filosofia*. 2004. Texto disponível em: http://apfilosofia.org/wp-content/uploads/2017/06/RuiGr-%C3%ADcio_e_SousaDias_Ensignar.pdf (Acesso em: 29/03/2018).

GOULET-GAZÉ; BRACHT, B. *Os cínicos: o movimento cínico na Antiguidade e o seu legado*, trad. Cecília Camargo Bartalotti. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

HADOT, P. *Exercícios espirituais e filosofia antiga*, trad. Flavio Fontenelle Loque e Loraine Oliveira. São Paulo: É Realizações, 2014.

_____ *O que é a filosofia antiga*, trad. Dion Davi Macedo. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

MATOS, J.C. *A formação pedagógica dos professores de filosofia: um debate, muitas vozes*. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

MOURA, C.A.R. *Nietzsche: civilização e cultura*. 2ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

NATOLI, S. *Filosofia e formação do caráter*. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

NUNES, N.A; ASSMANN, S.J. *A escola e as práticas de poder disciplinar*. Revista Perspectiva. Florianópolis, v.18, n.33 p.135-153, jan./jun. 2000.

ORDINE, N. *A utilidade do inútil: um manifesto*, trad. Luiz Carlos Bombassaro. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

PRECIADO, P.B. *Multidões Multidões Multidões queer: notas para uma : notas para uma política dos “anormais” política dos “anormais”*. Estudos Feministas, Florianópolis, 19(1): 312, janeiro-abril/2011.

RODRIGO, L. M. O filósofo e o professor de filosofia: práticas em comparação. Em: TRENTIN, R; GOTO, R (org). *A filosofia e seu ensino: caminhos e sentidos*. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

SAFATLE, V. *Os adolescentes e a filosofia*, 2013. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/revista/760/os-adolescentes-e-a-filosofia-9201.html>

SEVERINO, A.J. Desafios atuais do ensino da Filosofia. Em: TRENTIN, R; GOTO, R (org). *A filosofia e seu ensino: caminhos e sentidos*. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

STEPHEN, C.L. *Michel Foucault e Pierre hadot: um diálogo contemporâneo sobre a concepção estoica do si mesmo*, 2015, 180 p. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Setor de ciências humanas, letras e artes, Curitiba.

VEIGA-NETO, A. *Foucault & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

VEYNE, P. *Foucault: seu pensamento, sua pessoa*, trad. Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.