

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

THIAGO FRÓES ACOSTA

PRÁTICA DE ENSINO COM A DISCIPLINA ELETIVA:
UMA EXPERIÊNCIA FILOSÓFICA SOB O VIÉS DO CUIDADO DE SI NA
PERSPECTIVA DE MICHEL FOUCAULT

CAMPO GRANDE – MS

2023

THIAGO FRÓES ACOSTA

**PRÁTICA DE ENSINO COM A DISCIPLINA ELETIVA:
UMA EXPERIÊNCIA FILOSÓFICA SOB O VIÉS DO CUIDADO DE SI NA
PERSPECTIVA DE MICHEL FOUCAULT**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Filosofia da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marta Nunes da Costa

CAMPO GRANDE – MS

2023

THIAGO FRÓES ACOSTA

**PRÁTICA DE ENSINO COM A DISCIPLINA ELETIVA:
UMA EXPERIÊNCIA FILOSÓFICA SOB O VIÉS DO CUIDADO DE SI NA
PERSPECTIVA DE MICHEL FOUCAULT**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Filosofia da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marta Nunes da Costa

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Cristina de Souza Agostini
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Prof.^a Dr.^a Marta Nunes da Costa
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Prof. Dr. Antônio Edmilson Paschoal
Universidade Federal do Paraná (UFPR)

CAMPO GRANDE – MS

2023

Dedico este trabalho integralmente à Gabi. Nos vários momentos desta etapa formativa, ela foi a minha inspiração para continuar. Jamais esquecerei o aconchego da expressão “pai, eu te amo”.

AGRADECIMENTOS

Foi um imenso desafio persistir no estudo, ainda mais no contexto de insegurança provocado pela pandemia de covid-19. Perdemos, enquanto sociedade, pessoas que amamos, empregos, mas precisávamos continuar a vida com todo o vigor possível. Esse foi muito provavelmente o maior desafio imposto à nossa geração, tão acostumada com a previsibilidade do cotidiano.

Em nível educacional, vivenciamos a mudança da estrutura curricular do ensino médio em plena pandemia. Mesmo assim, a educação não parou. Mais uma vez os professores, aqueles que realmente são os arquitetos do futuro, demonstraram à sociedade brasileira, com resiliência e empatia, o valor da educação. O presente trabalho tem a marca desse desafio. Gostaria de fazer um primeiro agradecimento a todos os estudantes do ano letivo de 2021 que participaram da pesquisa e a toda a equipe da Escola Estadual Professor Severino de Queiroz, de Campo Grande/MS, pelo incentivo.

Agradeço a Deus pelo dom da vida e por plantar em mim o amor pela educação. À minha companheira, Marcela, obrigado pela partilha da vida e por estar presente nos momentos difíceis.

Gratidão à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio, sem o qual não seria possível a qualidade de vida necessária ao empreendimento dos estudos.

Agradeço a todos os colegas do PROF-FILO, turma 2020-2022, pelo companheirismo. Ainda precisamos nos encontrar. Agradeço imensamente à Prof.^a Dr.^a Marta Nunes da Costa pela confiança, pelas aulas, pelas orientações preciosas e, sobretudo, pelo apoio e pela paciência. Agradeço à Prof.^a Dr.^a Maíra de Souza Borba, a quem ainda não conheci pessoalmente, mas que com muita humanidade me acolheu diante das dificuldades com que me deparei. Muita gratidão aos professores do programa de mestrado PROF-FILO pelas aulas e por todo o aprendizado.

Entre os amigos, um especial agradecimento ao pastor Loyola – que esteve comigo por longos períodos destes dias intermináveis da pandemia –, ao professor Luciano Magalhães e à Greice. Sem palavras para expressar a importância de vocês por esses dias.

À minha família, pai e mãe, muito obrigado pela vida, pelo apoio e por sempre acreditarem nos meus sonhos. Aos meus irmãos, digo apenas que amo vocês.

Ocupar-se consigo não é, pois, uma simples preparação momentânea para a vida; é uma forma de vida. [...] É preciso ser para si mesmo, e ao longo de toda a sua existência, seu próprio objeto.

Michel Foucault

RESUMO

A presente dissertação objetiva apresentar um percurso filosófico desenvolvido na Disciplina Eletiva, componente curricular instituído na reforma do atual ensino médio. No curso *A hermenêutica do sujeito*, Michel Foucault expõe uma análise histórico-conceitual da noção grega de “cuidado de si” (*epiméleia heautoû*), demonstrando a sua evolução desde a cultura grega até o início da era cristã. Esse conceito compreende uma parte significativa da vida do indivíduo e resulta de inúmeros exercícios, sendo um elemento essencial para o engajamento em uma vida melhor. Desse modo, Foucault entende o cuidado de si como aspecto essencial para a formação do indivíduo e para a filosofia. Neste trabalho, consideramos o elemento formativo do cuidado de si como uma experiência possível para a formação do jovem no ensino médio. O exercício de si mesmo proposto na análise de Foucault traz uma concepção de filosofia que pode ser útil para atender à demanda formativa do aluno do ensino médio. Considerando as mudanças radicais no cenário educacional por meio da reforma do ensino médio – que tem em sua proposta a formação integral do estudante, a ampliação da carga horária e a divisão entre Formação Geral Básica e Itinerário Formativo –, propomos uma prática de ensino com a disciplina Eletiva, componente curricular da nova Matriz Curricular. Pretendemos com isso mostrar que, diante do cenário atual, o professor de filosofia em Mato Grosso do Sul tem muitas possibilidades de desenvolver um trabalho filosófico na escola.

Palavras-chave: Itinerário Formativo; Cuidado de Si; Michel Foucault; Novo Ensino Médio; BNCC; Mato Grosso do Sul.

ABSTRACT

This dissertation aims to present a philosophical path developed in the Elective Subject, a curricular component instituted in the reform of the current high school. In the course *The Hermeneutics of the Self*, Michel Foucault exposes a conceptual-historical analysis of the Greek notion of “care of the self” (*epiméleia heautoû*), demonstrating its evolution since Greek culture until the beginning of the Christian era. This concept encompasses a significant part of the life of the self and results from uncountable exercises, being an essential element for the engagement in a better life. Thus, Foucault understands the care of the self as an essential aspect for self-development and philosophy. In this paper, we consider the formative element of the care of the self as a possible experience for the development of young people in high school. The exercise of oneself proposed in Foucault’s analysis brings a conception of philosophy that can be useful for addressing the formative demand of the student in high school. Considering the radical changes in the educational scenario due to the high school reform – which has in its proposal the integral capacitation of the student, the enlargement of workload and the division between Basic General Education and Formative Itinerary –, we propose a practice of teaching with the Elective subject, curricular component of the new Curricular Matrix. By that we intend to show that, given the current scenario, the philosophy teacher in Mato Grosso do Sul has many possibilities to develop a philosophical work at school.

Keywords: Formative Itinerary; Care of the Self; Michel Foucault; New High School; BNCC; Mato Grosso do Sul.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Temas a serem abordados pelo estudante do 3º ano do ensino médio e suas respectivas competências e habilidades.....	27
---	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Primeira atividade (APC) postada no Google Classroom.....	73
Figura 2 – Debate via Google Meet realizado no dia 23 de abril de 2021	75
Figura 3 – Apresentação das questões da primeira atividade via Google Meet no dia 23 de abril de 2021	75
Figura 4 – Atividades entregues pelos estudantes	76
Figura 5 – Produção de uma estudante	77
Figura 6 – Produção de uma estudante	77
Figura 7 – Produção feita por uma estudante no caderno	78
Figura 8 – Produção feita por uma estudante por meio de gravação no <i>smartphone</i>	78
Figura 9 – Descrição minuciosa da segunda postagem (parte 1)	80
Figura 10 – Descrição minuciosa da segunda postagem (parte 2)	80
Figura 11 – Total de atividades entregues pela turma (apenas quatro estudantes não entregaram a atividade)	82
Figura 12 – Atividade entregue pela turma	82
Figura 13 – Atividade entregue pela turma	83
Figura 14 – Atividade entregue pela turma	83
Figura 15 – Atividade entregue pela turma	84
Figura 16 – Atividade entregue pela turma	84
Figura 17 – Vídeo gravado pelo professor sobre fichamento.....	85
Figura 18 – Vídeo gravado pelo professor sobre os ganhos de fichar um texto	86
Figura 19 – Descrição minuciosa da terceira postagem	87
Figura 20 – Descrição dos passos metodológicos para a atividade.....	88
Figura 21 – Descrição do objetivo de aprendizagem e textos postados no Google Classroom	88
Figura 22 – Produção dos estudantes	89
Figura 23 – Produção dos estudantes	90

Figura 24 – Produção dos estudantes	90
Figura 25 – Produção dos estudantes	91
Figura 26 – Descrição minuciosa da quarta postagem	94
Figura 27 – Visão geral das postagens dos estudantes	95
Figura 28 – Produção dos estudantes	95
Figura 29 – Produção dos estudantes	95
Figura 30 – Produção dos estudantes	96
Figura 31 – Produção dos estudantes	96

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APC	Atividade Pedagógica Complementar
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CHSA	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
CI	Comunicação Interna
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
EM	Ensino Médio
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MS	Mato Grosso do Sul
PNE	Plano Nacional de Educação
PROF-FILO	Mestrado Profissional em Filosofia
REE	Rede Estadual de Ensino
SED	Secretaria de Estado de Educação
SGDE	Sistema de Gestão de Dados Escolares
UC	Unidade Curricular

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	UMA BREVE PROBLEMATIZAÇÃO: A “PRESENÇA” DA FILOSOFIA NO CURRÍCULO BRASILEIRO DO ENSINO MÉDIO	20
2.1	UM INCÔMODO INICIAL	21
2.2	A FILOSOFIA SOB SUSPEITA: UM VEREDICTO HISTÓRICO	30
3	A FILOSOFIA COMO CUIDADO DE SI: UMA PROPOSTA PARA ELETIVA..	45
3.1	PROPOSTA PARA ELETIVA: ORIENTAÇÕES NORMATIVAS	50
3.2	DIÁLOGO ENTRE AS ÁREAS DO CONHECIMENTO	54
3.3	DIÁLOGO COM AS COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC	57
4	O CUIDADO DE SI COMO ACONTECIMENTO FILOSÓFICO.....	64
4.1	A DIMENSÃO FORMATIVA DO CUIDADO DE SI.....	64
4.2	O PERCURSO COM A ELETIVA: UMA NARRATIVA	68
4.3	CUIDANDO DE SI MESMO (PRIMEIRA ATIVIDADE).....	70
4.4	O QUE É O CUIDADO DE SI? RESPOSTA A PARTIR DE MICHEL FOUCAULT (SEGUNDA ATIVIDADE)	78
4.5	PRODUÇÃO DOS ESTUDANTES.....	81
4.6	LEITURA E ESCRITA COMO CONDIÇÃO PARA O FILOSOFAR (TERCEIRA ATIVIDADE)	84
4.7	REGISTRO FILOSÓFICO: A ESCRITA DE SI (QUARTA ATIVIDADE).....	91
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
	REFERÊNCIAS	100

1 INTRODUÇÃO

Um trabalho, quando não é ao mesmo tempo uma tentativa de modificar o que se pensa e mesmo o que se é, não é muito interessante. (Michel Foucault)

A epígrafe acima reflete a intenção de todo o nosso processo formativo no Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO). A filosofia tem um enorme potencial de transformação do que se é, interagindo com os questionamentos e as problemáticas das diversas realidades em que estamos inseridos. Ela nos lança ao imenso desafio de exercitar a humildade quando enveredamos no caminho da pesquisa, convidando-nos a modificar o que pensamos, a maneira como agimos e vivemos. Em se tratando da docência, tal convite acentua-se frente às imensas demandas do cotidiano escolar, oriundas de uma série de situações sociais que muitas vezes intensificam o desafio relacionado à formação da juventude e ao trabalho do professor.

Assim, problematizamos na presente dissertação o lugar da Filosofia e do ensino de filosofia no seio das mudanças induzidas pela perspectiva do ensino médio e sua nova estrutura curricular. Optamos por fazer uma leitura da história da filosofia a ser ministrada aos estudantes sob o viés das considerações de Michel Foucault acerca da noção de cuidado de si (*epiméleia heautoû*), noção que consideramos convergente, *a priori*, com a premissa da formação integral do estudante conforme as considerações da Base Nacional Comum Curricular (2018)¹ e do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (2021)².

Consideramos neste trabalho que a reforma do ensino médio instituída pela Lei nº 13.415/2017 abre mais espaço para a atuação do(a) professor(a) de filosofia, uma vez que o(a) docente pode atuar no componente curricular Filosofia e no conjunto do Itinerário Formativo. É em grande medida imperativo considerar, nesse contexto, que precisamos ocupar todos os espaços possíveis para que o aluno possa ter contato com a história da filosofia e com as múltiplas possibilidades de filosofar.

¹ “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) [...]” (BRASIL, 2018, p. 7)

² “O Governo do Estado de Mato Grosso do Sul, por meio da Secretaria de Estado de Educação (SED/MS), apresenta o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul – Etapa do Ensino Médio. Este documento surge como parte do processo de implementação desta etapa da educação básica, decorrente da Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que altera a Lei 9.394/1996 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).” (MATO GROSSO DO SUL, 2021, p. 12)

É importante ressaltar, ainda, que a presente dissertação foi constituída a partir do cenário da Matriz Curricular de Mato Grosso do Sul, no qual propusemos uma prática de ensino associada ao Itinerário Formativo. Nesse cenário, a rede estadual de ensino, em conformidade com as mudanças previstas para o ensino médio, propõe uma flexibilização curricular vislumbrando uma maior oferta formativa para o estudante.

Assim, no conjunto do Itinerário Formativo está inserido a componente curricular Eletiva. Nos termos do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul, é oportuno compreender a definição da Eletiva:

A Unidade Curricular Eletiva compõe a estrutura do Aprofundamento em Área de Conhecimento dos Itinerários Formativos e permite o conhecimento de diferentes temas, vivências e aprendizagens. Esse componente ocupa um lugar de destaque na diversificação das experiências escolares e oferece um espaço privilegiado para a experimentação, a interdisciplinaridade e o aprofundamento dos estudos. Assim, é possível propiciar o desenvolvimento de diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica, corporal, visual –, além de consolidar competências previstas neste Currículo. (MATO GROSSO DO SUL, 2021, p. 107)

A dissertação apresentará uma proposta de prática em sala de aula considerando a arquitetura da Matriz Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul, objetivando cumprir os requisitos para a elaboração e execução da Eletiva tal como é possível depreendê-la no Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul.

Assim, buscamos de imediato perspectivar uma noção de filosofia capaz de dialogar com as demandas instituídas nesse novo cenário de atuação do professor de filosofia, e encontramos nos referenciais foucaultianos uma possibilidade.

Michel Foucault, nascido em 1926 e falecido em 1984, foi um filósofo francês de grande relevância para a história da filosofia contemporânea. Sua produção intelectual é vasta e de difícil demarcação, tendo em vista suas múltiplas contribuições em distintas áreas que compõem o saber humano. No entanto, a educação não foi um dos seus objetos de estudo. As apropriações feitas a partir do seu pensamento aparecem nos debates educacionais brasileiros como resultado da analítica do poder empreendida por Foucault na década de 1970.

A noção de cuidado de si, por sua vez, aparece no pensamento de Foucault (2010) a partir da década de 1980.³ O filósofo intenciona reconstruir a história do cuidado de si

³ Para a dissertação, o horizonte de descrição e análise está delimitado pelas reflexões feitas no curso *A hermenêutica do sujeito* (2010).

identificando em Platão a tarefa de inserir tal noção no campo filosófico, embora em termos gerais ela compusesse as ocupações cotidianas. Sobre essa questão, Foucault afirma que,

[...] se é verdade que é com Sócrates, e em particular no texto *Alcibíades*, que assistimos à emergência do cuidado de si na reflexão filosófica, não devemos contudo esquecer que o princípio “ocupar-se consigo” – como regra, como imperativo, imperativo positivo do qual muito se espera – não foi, desde a origem e ao longo de toda a cultura grega, uma recomendação para filósofos, uma interpelação que um filósofo dirigia aos jovens que passam pela rua. Não foi uma atitude intelectual [...]. Não, a afirmação, o princípio “é preciso ocupar-se consigo mesmo” era uma antiga sentença da cultura grega. (FOUCAULT, 2010, p. 30)

Portanto, a noção de cuidado de si aparecia como experiência no modo de vida da cultura antiga e foi de certa forma apropriada pela filosofia. Como desdobramento desse interesse, Foucault mostra a importância da noção para toda a extensão da cultura helênica no pensamento dos epicuristas; na cultura romana, tendo em vista os debates com os estoicos; e, posteriormente, nas apropriações feitas pelos cristãos no início da era cristã, quando se nota uma passagem da “ascese filosófica para o ascetismo cristão”. Apesar de não ser o nosso foco esboçar toda a analítica dessa grande história feita por Foucault, interessa-nos a dimensão formativa das práticas de si.

Para Foucault, “Desde o personagem de Sócrates interpelando os jovens para lhes dizer que se ocupem consigo até o ascetismo cristão que dá início à vida ascética com o cuidado de si, vemos uma longa história da noção de *epiméleia heautoû* (cuidado de si mesmo)” (FOUCAULT, 2010, p. 11).

Pensar esse quadro histórico nos parece bastante oportuno, devido à ênfase dada na história da filosofia às explicitações epistemológicas dos filósofos em seus respectivos tempos históricos.⁴ Examinando os textos de recomendação do que deve ser ensinado para os estudantes, supomos que historicamente o foco do ensino de filosofia esteve condicionado à transmissão do pensamento do filósofo A ou B.

Essa prática, que ritualizamos nas escolas devido às exigências dos vestibulares, excluiu uma perspectiva filosófica que vislumbrasse “atitudes éticas” do sujeito consigo mesmo (PAGNI, 2016, p. 132). É justamente no horizonte conceitual do cuidado de si no ensino de

⁴ Como exemplo teórico, o leitor pode verificar a organização do antigo Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul para o Ensino Médio (2012). Verifica-se nesse documento a descrição do “conteúdo” por série e seus respectivos bimestres, e abaixo a descrição de competências e habilidades que esse determinado conteúdo visa a desenvolver. Em tese, tais competências e habilidades servem para preparar o estudante para a atuação na vida social a partir do aprendizado dos repertórios filosóficos prescritos a cada série no seu respectivo bimestre.

filosofia no nível médio que encontramos uma “fuga” para desenvolver um trabalho filosófico erigido na premissa da experimentação filosófica, contemplando o processo de filosofar como um modo de vida – uma concepção de filosofia que viabilize uma reflexão autônoma do sujeito, na esteira de uma arte de viver, e que não seja apenas mais um discurso técnico reservado a especialistas ou mais uma “disciplina-ponte” para o vestibular.

Em vista da necessidade de repensar a nossa prática de ensino, notamos a possibilidade de trabalhar com os estudantes conforme a concepção acima, atendendo à Nova Matriz Curricular de Mato Grosso do Sul, através da componente curricular Eletiva.

Para a compreensão de todos os elementos que constituem a estrutura da matriz curricular no contexto das mudanças do ensino médio, a presente escrita se estruturou em quatro capítulos. No primeiro, abordamos historicamente a presença da filosofia no currículo do ensino médio, problematizando a sua servidão a propósitos religiosos ou políticos. Buscamos analisar a longa trajetória percorrida pela filosofia na história brasileira até que se fizesse presente no currículo da educação básica. Partimos da análise histórica a fim de compreender o *status* atual da filosofia no nível médio. Apesar de a reforma garantir espaço para a filosofia – diluída na área das ciências humanas e sociais aplicadas –, acreditamos que na atual configuração da Matriz Curricular de Mato Grosso do Sul haja mais possibilidades de a filosofia se fazer presente. Dessa forma, observamos que, com a componente curricular Eletiva, o docente pode propor múltiplas atividades que contemplem o saber filosófico nas suas inúmeras possibilidades.

No segundo capítulo, visando a explicitar essas possibilidades, abordamos os passos dados para a estruturação da Eletiva levando em consideração os marcos normativos, isto é, a BNCC-EM e o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul. Vislumbramos toda a organização da Eletiva a partir da conversa com área de humanas, intencionando mostrar a escolha das Competências Gerais propostas na BNCC-EM articuladas ao conceito de cuidado de si.

No terceiro capítulo, abordamos a dimensão formativa do imperativo do cuidado de si. Visamos nessa seção a delinear os ganhos formativos da abordagem foucaultiana. É possível fazer a discussão em sala de aula a partir do momento em que sejam explicitadas aos estudantes as intencionalidades de Michel Foucault ao retornar à Antiguidade para resgatar uma prática cujo objetivo era ofertar ao sujeito conhecimento de si e autonomia e, portanto, outorgar-lhe uma vivência livre. Essa foi, em resumo, a principal preocupação de Foucault em suas

produções nos cursos *A hermenêutica do sujeito* (2010) e *História da sexualidade III: o cuidado de si* (2020).

No quarto capítulo, narramos toda a trajetória da Eletiva registrando as especificidades das quatro atividades desenvolvidas durante as aulas remotas, fruto das exigências causadas pela pandemia de covid-19. O primeiro semestre do ano letivo de 2021 nos trouxe o duplo desafio de, por um lado, desenvolver atividades acadêmicas do ensino médio no formato de aula remota e, por outro, adequar o currículo estadual para essa etapa do ensino médio conforme as exigências legais de implementação do ensino médio, que foi reformulado em 2017.

Nessa seção, fazemos num primeiro momento um diálogo com a produção acadêmica dos professores Renata Lima Aspis e Sílvia Gallo sobre a didática para a aula de filosofia no ensino médio. Tomamos como base metodológica as obras *Ensinar filosofia: um livro para professores* (2009) e *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio* (2012). Nessas obras, os autores desenvolvem reflexões sobre as características do pensar filosófico no ensino médio e apresentam uma perspectiva exequível em sala de aula. Para eles, a filosofia pode seguir os passos de sensibilização, problematização, investigação e conceituação, sendo o objetivo final proporcionar ao estudante uma experiência com os conceitos filosóficos que vá além da mera reprodução dos saberes estabelecidos.

Desse ponto, construímos as premissas da prática desenvolvida com os estudantes. Empregamos cada uma das etapas propostas por Gallo e Aspis, articulando-as ao objetivo da Eletiva e em constante diálogo com os textos de Foucault. O leitor verá na sequência do capítulo imagens das quatro atividades solicitadas aos estudantes e justificativas para cada uma delas, a partir dos conceitos foucaultianos que foram mobilizados para a elaboração da presente dissertação.

Dois pontos a esclarecer sobre a presente dissertação. Primeiro, entre as mudanças suscitadas pela nova estrutura do ensino médio – atualizada pela Lei nº 13.415/2017, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, e propõe a reforma do ensino médio –, certamente a ampliação da carga horária dos estudantes é de suma importância. A nova composição curricular está dividida em Formação Geral Básica e em Itinerários Formativos. A Formação Geral Básica, segundo o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (2021), nos termos da BNCC-EM,

[...] é obrigatória, com carga horária máxima de 1.800 horas no Ensino Médio, constituída no currículo por competências específicas e por habilidades e organizada em quatro áreas de conhecimento: a) Linguagens e suas Tecnologias; b) Matemática

e suas Tecnologias; c) Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e d) Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. (MATO GROSSO DO SUL, 2021, p. 78)

Decerto os Itinerários Formativos aparecem como a grande novidade da atual configuração do ensino médio brasileiro. Ao mesmo tempo que suscitam um grande debate sobre as suas possibilidades para a formação dos estudantes, eles também são alvo de muitas críticas. O principal argumento dessas críticas reside no direcionamento da educação brasileira, que, na perspectiva dos autores, visa a atender à demanda do sistema capitalista (CURY *et al.*, 2018; FERREIRA, 2018). Em linhas gerais, o Itinerário Formativo deve ser compreendido no quadro de um aprofundamento das áreas de conhecimento. Segundo o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (2021):

Os Itinerários Formativos possuem o caráter de aprofundar os conhecimentos dos estudantes e são elaborados a partir das quatro áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, além do itinerário de Formação Técnica e Profissional. As possibilidades de arranjos curriculares a partir desses cinco segmentos, suas habilidades e competências permitem abordagens bem amplas e proporcionam uma vasta combinação de opções para os estudantes, conforme suas vocações e intenções voltadas para a construção de seu projeto e vida. (MATO GROSSO DO SUL, 2021, p. 78)

A presente dissertação se insere no quadro da oferta do Itinerário Formativo. É importante considerar, a esse respeito, que os Estados da Federação desenharam arranjos curriculares de acordo com a realidade sociocultural de cada localidade. Nesse sentido, com a Matriz Curricular do ano letivo de 2021, o Itinerário Formativo ficou dividido em uma Parte Comum, constituída por Projetos Empreendedores e Ciências Integradas, em que todos os estudantes participam das aulas em suas respectivas salas de aula; e uma Parte Flexível, integrada pelo Itinerário Propedêutico, subdividido por sua vez em Aprofundamento em Área do Conhecimento (Unidade I, II, III e IV)⁵ e Unidade Curricular Eletiva.

É importante frisar que, de acordo com o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (2021, p. 107), a Unidade Curricular Eletiva deve ser elaborada pela escola, sendo fundamental que o professor esteja a par dos aspectos normativos a fim de elaborar a proposta da Eletiva seguindo os critérios determinados pela Secretaria de Educação. Além disso, o mesmo documento (2021, p. 107) reitera a necessidade de que a Eletiva proporcione ao

⁵ As Unidades Curriculares (UC) I, II, III, e IV “[...] visam ao desenvolvimento de competências relacionadas à Área de Conhecimento do Itinerário Formativo escolhido pelo estudante, e estão dispostas no Catálogo de Unidades Curriculares disponibilizado pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS)” (MATO GROSSO DO SUL, 2021, p. 107).

estudante diferentes situações de aprendizagem, pautadas na criatividade e na interdisciplinaridade.

Reiteramos que a prática de ensino proposta para ser aplicada na instituição escolar precisou ser modificada e adaptada à realidade da aula remota devido à pandemia de covid-19. Mostraremos adiante como foi esse processo.

Oferecemos uma Eletiva intitulada “Um novo olhar sobre si”, em referência ao principal objetivo da noção de cuidado de si conforme Michel Foucault (2010), ou seja, a transformação de si. Sabemos da dificuldade de retomar as exigências filosóficas do referido conceito para os dias atuais; porém, a nossa intenção, delimitada ao escopo da dissertação, é ofertar ao estudante a possibilidade de conhecer uma perspectiva filosófica que vê na vida o objeto principal do filosofar.

Assim, a prática em sala de aula considerou como ponto de partida duas das Competências Gerais da BNCC-EM: a Competência 1, por inserir como possibilidade de estudo a validação de todo o percurso histórico de produção do conhecimento, no caso a leitura que faremos dos textos selecionados de *A hermenêutica do sujeito* (2010); e a Competência 8, que contempla a autorreflexão e o questionamento do modo de ser e perceber a realidade:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

[...]

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. (BRASIL, 2018, p. 9-10)

Pensando na delimitação diante das inúmeras condições históricas e das diversas formas de experimentar a noção de cuidado de si na história da filosofia, optamos, como avaliação do processo dos estudantes, pelo exercício da escrita de si como elemento constitutivo do cuidado consigo mesmo. Nesse sentido, para Foucault (2017, p. 143) “[...] a escrita – o fato de escrever para si e para outro – [parece ter] desempenhado um papel considerável por muito tempo”.

2 UMA BREVE PROBLEMATIZAÇÃO: A “PRESENÇA” DA FILOSOFIA NO CURRÍCULO BRASILEIRO DO ENSINO MÉDIO

Com este capítulo propomos, ainda que de forma marginal, uma leitura sobre as especificidades históricas do ensino de filosofia ao longo da sua trajetória no currículo da educação básica, buscando no limiar da história da educação as condições para a efetivação da filosofia na atualidade, mesmo diante das inúmeras facetas que encarna o longo percurso dessa disciplina no currículo escolar.

Por ora, importa pensar na situação contemporânea do ensino de filosofia, visto que a história da educação na perspectiva do ensino médio brasileiro ganhou um novo desfecho com a aprovação da Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e instituiu novas características para essa etapa da educação básica no Brasil.⁶ Segundo a nova legislação, em 2022 todas as escolas, públicas e privadas, deverão ofertar o ensino médio a partir das mudanças determinadas pelos marcos legais.

Dito isto, pretendemos revisitar a história da educação brasileira com o objetivo de compreender as diversas imagens do ensino de filosofia ao longo da constituição da história do Brasil. Além disso, com a revisão literária efetuada para a produção deste texto, constatamos a instrumentalização da filosofia pelos currículos conforme os interesses hegemônicos de cada contexto histórico.

Os diálogos propostos aqui com a história foram integralmente influenciados pela ótica de Foucault, para quem revisitar a história é um exercício de conhecimento do que nos tornamos e do que podemos fazer para vidas outras. Sobre essa perspectiva foucaultiana, Edgardo Castro discorre:

Foucault afirmou que todo o seu trabalho são fragmentos de filosofia na pedra da história e também que o sujeito é o verdadeiro tema de suas investigações. Na realidade, a relação entre sujeito e história constitui, sem lugar a dúvidas, o eixo em torno do qual se pode compreender toda a sua produção intelectual, desde as primeiras até as últimas obras. (CASTRO, 2016, p. 203)

⁶ “A Lei n. 13.415/2017, que alterou a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incorporou novas características ao Ensino Médio de todo o país. Por conseguinte, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução CNE/CEB n. 03, de 21 de novembro de 2018, atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Nesse ínterim, a Resolução CNE/CP n. 04, de 17 de dezembro de 2018, homologou a Base Nacional Comum Curricular – etapa do Ensino Médio (BNCC-EM) [...]” (SED-MS, 2020 p. 5)

Nesse sentido, o resgate histórico a que nos propomos intenta descrever a longa querela da filosofia para se manter no currículo da educação básica. Olhar para a cronologia da história educacional do Brasil nessa perspectiva nos ajuda a problematizar a relação da filosofia com as instituições de poder, como outrora a Igreja Católica e o Estado, que ao longo do tempo revisou inúmeras vezes a função da filosofia na formação dos jovens brasileiros.

Tal abordagem se faz urgente tendo em vista os desafios dos docentes e dos estudantes diante do novo instituído pela reforma do ensino médio. Com esse processo, as mudanças que ocorrerão em nível nacional exigirão uma extensa reflexão sobre as práticas educacionais historicamente construídas, bem como uma revisão das metodologias de ensino das diversas áreas do conhecimento que compõem o currículo da educação básica – em nosso caso, o ensino médio. Faz-se necessário refletir sobre algumas questões – sem o intuito de representar o fim último do debate – que nortearão o presente capítulo em uma perspectiva histórica: o que se pretendeu com o ensino de filosofia nas escolas brasileiras? Mesmo que a presença da filosofia no currículo do novo ensino médio esteja garantida por lei, como ensinar neste novo contexto? Qual postura o professor deve adotar frente aos desafios de ensinar filosofia?

Entendemos que mediante tal caracterização se compreenderão as especificidades e as possibilidades de trabalhar com a filosofia segundo as orientações da BNCC-EM, levando em conta a Matriz Curricular de Mato Grosso do Sul, com foco no Itinerário Formativo e com especial atenção para as escolas de tempo integral, que foram o campo de desenvolvimento da pesquisa. A seguir, relataremos o ponto a partir do qual problematizamos o ensino de filosofia, direcionando o olhar para a forma como estávamos praticando tal ensino.

2.1 UM INCÔMODO INICIAL

O ano de 2018 seria o ano de comemoração de uma década da obrigatoriedade do ensino de filosofia nas escolas de ensino médio em nível nacional. Porém, em troca dos festejos comemorativos, havia um ar de insatisfação, insegurança e muita revolta com a possível saída da filosofia do currículo escolar após a homologação da Lei nº 13.415/17, conhecida como Lei do Novo Ensino Médio:

Junto aos docentes de Filosofia fica a insegurança quanto ao lugar da disciplina no ensino médio. Ao estabelecer uma mudança significativa em todo o constructo formativo da educação básica, determinando que o aluno tenha conhecimentos de

Filosofia, sem especificar como esses conhecimentos estarão inseridos nos currículos. No que se refere ao ensino, a referida lei traz, portanto, uma indefinição quanto ao *lugar da disciplina* nas três séries da última fase da educação básica. (FERREIRA, 2018, p. 82, *grifo nosso*)

Esse contexto repete o que parece o destino da filosofia na educação básica: ser um campo do conhecimento humano que oscila nos bancos escolares e que, aparentemente, tem dificuldades de dizer sua função à sociedade.⁷

Pode-se questionar esse raciocínio afirmando o caráter messiânico que ao longo do tempo revestiu os argumentos em favor da filosofia nos bancos escolares. Percebe-se um claro interesse das elites sociais em seu uso, a exemplo da marca deixada pelo ensino nos moldes da primeira missão educacional em terras brasileiras, com os padres jesuítas. Vejamos, nas palavras de Horn (2017), a instrumentalização dos referenciais filosóficos:

A filosofia veio para o Brasil com os jesuítas. Inicialmente, teve um caráter messiânico, confundindo-se com instrução e catequese, limitando-se, como principal finalidade, a fortalecer a Igreja Católica contra os heréticos e infiéis, isto é, a converter a população indígena e africana ao cristianismo e reconduzir o colono “desgarrado”, uma vez que, não raramente, ele aqui chegava como degredado. (HORN, 2017, p. 22)

Nota-se, portanto, que houve uma adequação dos textos filosóficos aos objetivos da doutrina católica.⁸ Segundo Horn (2017), os cursos referentes à etapa secundária ocorreriam num período de aproximadamente nove anos. Sendo assim, na atmosfera da época consolidou-se um currículo que versava sobre Aristóteles e São Tomás de Aquino “como conteúdo para 1º ano e, para os dois anos seguintes, ciências físicas e naturais” (HORN, 2017, p. 22).

Considerando-se os critérios da época, foi possível endossar uma filosofia em favor da doutrina cristã, circunscrita a um pensamento filosófico assimilado aos interesses do poder da

⁷ É importante uma observação a respeito que nos ajuda a elucidar, através da lente da história, a dificuldade dos sistemas de ensino brasileiro em efetivar o currículo de filosofia na educação básica. Hoje, pensamos em mais uma nova reformulação a partir da reforma do ensino médio de 2017. Horn (2017, p. 21) afirma que “o ensino da Filosofia, desde o Brasil Colônia até hoje, nunca teve um lugar definido no currículo escolar. [...] Historicamente, a presença da Filosofia como elemento curricular, ao contrário das outras áreas do conhecimento, foi provisória e praticamente não exerceu influência sobre os rumos e a estrutura do sistema nacional de ensino”.

⁸ Importa fazer uma reflexão sobre a forte influência do poder intencional da Igreja Católica, consolidado a partir de um longo processo que remonta à origem do cristianismo, a partir do nascimento e morte de Jesus Cristo. Daí a relevância de atentar para a sistematização do poder instituído do cristianismo: “Qualquer recapitulação de nossa história cultural e intelectual deve tratar essa tarefa com muito cuidado, pois a cristandade tem regido a cultura ocidental praticamente desde o início de sua existência, não apenas orientando seu impulso espiritual por dois milênios, mas também influenciando sua evolução filosófica e científica por todo o Renascimento e o Iluminismo. Até hoje, de maneira menos evidente, mas não menos significativa, a visão de mundo cristã continua a afetar – ela realmente permeia – a psique cultural do Ocidente, mesmo em seus aspectos aparentemente leigos” (TARNAS, 2005, p. 111).

Igreja Católica.⁹ Em favor disso, os parâmetros educacionais dos padres jesuítas foram organizados a partir das concepções filosóficas dos pensadores da Antiguidade, relidos pela ótica da tradição da Igreja.

Para citar um exemplo, temos nesse momento a forte influência da patrística e da escolástica¹⁰ enquanto escolas do pensamento que se apropriaram do pensamento de filósofos gregos da Antiguidade, como Platão e Aristóteles, sendo as teorias destes assimiladas ao grande discurso de fé da instituição católica.

É importante notar como a conjuntura política faz emergir um debate sobre a importância ou não de que a filosofia seja ensinada aos estudantes do nível médio. A perene “[...] discussão da presença/ausência da Filosofia no ensino médio é frequente e suas delimitações teóricas e práticas estão vinculadas à legislação acerca da Educação que vigora no País, em cada período/contexto histórico” (FERREIRA, 2018, p. 82).

Em consonância com essa reflexão, Horn (2017) buscou compreender a trajetória do ensino de filosofia na escola a partir dos conflitos de interesse oriundos da história educacional brasileira. Assim, ele destaca que, em matéria de ensino, a filosofia “[...] sempre serviu ao estabelecimento e manutenção de forças hegemônicas que buscavam neutralizar ou mesmo anular qualquer possibilidade de formação humana crítica e autônoma” (HORN, 2017, p. 21). É oportuno o entendimento dessa crítica, pois ela perpassa o limiar da história e nos coloca diante da indagação sobre a função da filosofia para a formação humana.¹¹

⁹ Para compreender a assimilação do pensamento filosófico da Antiguidade pelos primeiros cristãos, é importante constatar que o interesse pelo pensamento antigo tinha como foco a justificativa da fé cristã. Segundo Reale e Antiseri (1990, p. 400) “[...] logo nasceria a urgente necessidade de se defender das acusações dos seus adversários (particularmente dos hebreus, dos pagãos e, depois, também dos heréticos, sobretudo dos gnósticos), que deformavam a mensagem evangélica, bem como de construir a identidade dos cristãos em todos os níveis”. É desse contexto que surgem, segundo Reale e Antiseri (1990), no século I os padres apostólicos; no século II, os padres apologistas; e por fim, no século III, a patrística. Podemos então chamá-los de Padres da Igreja, pois “[...] contribuíram de modo determinante para construir o edifício doutrinário do cristianismo, que a Igreja acolheu e sancionou” (REALE; ANTISERI, 1990, p. 400).

¹⁰ Com relação à escolástica, cabe destacar que ela é fruto do desenvolvimento intelectual da cultura ocidental que também foi transformando a visão atitudinal da Igreja Católica – esta muitas vezes representada pelo pensamento do filósofo Santo Tomás de Aquino. Assim, prossegue Tarnas (2005, p. 198), “o crescente interesse do Ocidente pelo mundo natural e pela capacidade da mente humana em compreender esse mundo encontrou assim um conveniente apoio institucional e cultural para o novo empreendimento”. Esse novo empreendimento sem dúvida foi impulsionado pela descoberta do pensamento de Aristóteles e de Ptolomeu entre os séculos XII e XIII, mostrando uma cosmologia e uma *physis* que, segundo Tarnas (2005, p. 198), “estavam de pleno acordo com as novas tendências de racionalismo e naturalismo crescente no Ocidente medieval”.

¹¹ O belo livro *O papel formativo da filosofia*, organizado por Severino, Lorieri e Gallo (2016), trata sobre a função da filosofia na formação humana. Sugerimos desse livro o texto do professor Cláudio Almir Dalbosco (2016), “Filosofia da educação como forma de vida e orientação de mundo”, e o texto de Silvio Gallo (2016), “A filosofia e as novas fronteiras da formação”.

Cabe ressaltar que desde Sócrates o saber filosófico se relaciona de maneira ambígua com as instituições sociais, conforme apontamos acima. Cerletti (2009, p. 66), ao discorrer sobre as relações entre a filosofia e as instituições, afirma que, “para além da sua especificidade histórico-filosófica, o caso socrático¹² serve para nos alertar que compatibilizar a liberdade do ensino da filosofia com as exigências próprias da institucionalização dos saberes pode supor alguns conflitos”.

Tais conflitos nascem do potencial da argumentação filosófica, que, no contexto de Sócrates, abalou as estruturas institucionais. Não foi por acaso que a estrondosa presença do *logos* socrático reverberou em sua sentença de morte:

A entrada de Sócrates no panteão dos heróis filosóficos e, em especial, sua universal difusão acadêmica e escolar, teve um custo muito alto para a filosofia: o desvanecimento de sua radicalidade, a perseverança na dissolução das certezas e a morigeração de toda revisão dos limites institucionais nos quais se inscreve. (CERLETTI, 2009, p. 67)

Queremos incitar no leitor e na leitora uma reflexão sobre as eventualidades que marcaram a ausência e a presença da filosofia nas escolas brasileiras iniciando com uma problematização histórica inerente ao ensino de filosofia, percebida nos documentos oficiais. Essa questão atravessou a nossa formação e atuação como professor de filosofia em diversas escolas sob a jurisdição do Estado de Mato Grosso do Sul.

Em vários momentos, fomos interpelados pelos estudantes acerca da função da filosofia. Notamos que tal questionamento pode ser lido como fruto de uma sociedade que, desde as remotas conversações socráticas, não sabe lidar com as consequências da reflexão filosófica no âmbito da vida individual e coletiva.

Por muito tempo, referenciamos-nos em sala de aula com uma leitura filosófica baseada na compreensão de Michel Foucault sobre a filosofia. Em Foucault, sobretudo na perspectiva teórica traçada no curso de 1982 do Collège de France, publicado sob o título de *A hermenêutica do sujeito* (2010), a filosofia aparece deslocada para uma prática que emerge dos cuidados que o sujeito tem consigo próprio. Em outras palavras, a filosofia presente no emaranhado das práticas necessárias ao cuidado de si (*epiméleia heautoû*) era vislumbrada como um modo de vida sobre o qual o sujeito se forma frente às inúmeras contingências.

¹² Referência ao filósofo ateniense Sócrates, considerado o pai da filosofia, mesmo que não seja considerado o primeiro filósofo da história. Sabe-se do filósofo pelos escritos de seus discípulos; ele mesmo nada escreveu. Platão, seu principal discípulo, foi quem nos seus vários diálogos deu voz ao pensamento de Sócrates.

Sócrates aparece como referência primária ao tema do cuidado de si, conforme exposto por Platão na *Apologia de Sócrates*. O filósofo figura como “mestre do cuidado”¹³, convocando os atenienses ao longo de sua vida a se ocuparem de si mesmos. Esse nobre exercício existencial parece ter ultrapassado as barreiras da filosofia progressivamente, culminando em uma “verdadeira cultura do cuidado de si” (CASTRO, 2016, p. 96).

Fundamentalmente, a filosofia, no contexto da obra de Foucault, é vista como uma prática de autotransformação, uma arte de existir. Vislumbramos como fio condutor o pensamento acima e buscamos inserir no debate educacional para o ensino médio essa perspectiva, sem negligenciar as especificidades históricas que circundam o conceito de cuidado de si.

Dessa forma, ao buscarmos em Gallo e Aspis (2009) uma interlocução entre a compreensão de Foucault e a educação na perspectiva do ensino médio, encontramos uma primeira pista para embasar nossa resposta ao porquê da filosofia na escola:

O filósofo francês Michel Foucault, por exemplo, caracterizou a atividade filosófica como uma espécie de “exercício de si, no pensamento”. Isto é, como um trabalho de pensar sobre si mesmo que faz com que crescamos e nos modifiquemos como pessoas. Sendo o Ensino Médio uma fase de consolidação do jovem, de sua personalidade, de seus anseios, a filosofia tem aí um importante papel e uma colaboração fundamental. (GALLO; ASPIS, 2009, p. 43)

A compreensão desse modo de fazer filosofia, ou seja, como exercício de si, converge com uma perspectiva filosófica que contempla o uso do filosofar como expressão das práticas cotidianas de modificação do sujeito conforme a leitura de Michel Foucault.

Além disso, o nosso posicionamento em relação ao ensino de filosofia vem ao encontro das ponderações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000, p. 48) sobre a importância de o docente ter uma concepção de filosofia “a partir da qual lê e entende o mundo, pensa e ensina”:

Caso contrário, além de esvaziar sua credibilidade como professor de Filosofia, faltarlhe-á um padrão, um fundamento, a partir do qual possa encetar qualquer esboço de crítica. Por certo, há filosofias mais ou menos críticas. No entanto, independentemente da posição que tome (pressupondo que se responsabilize teórica e praticamente por ela), ele só pode pretender ver bons frutos de seu trabalho docente na justa medida do rigor com que operar a partir de sua escolha filosófica – um rigor que, certamente, varia de acordo com o grau de formação cultural de cada um. (BRASIL, 2000, p. 48)

¹³ A expressão aparece na Aula de 13 de janeiro de 1982 (*primeira hora*) do curso *A hermenêutica do sujeito*, em que Foucault contextualiza o “aparecimento do imperativo socrático do cuidado de si” (FOUCAULT, 2010, p. 41).

Sob esse viés, com a análise do Referencial Curricular de Mato Grosso do Sul (2012)¹⁴, as habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes em nossa interpretação não contemplavam a perspectiva da filosofia como uma prática necessária ao cuidado consigo próprios. Devido ao pouco tempo destinado à disciplina de filosofia, ou seja, uma hora/aula por semana, o professor se vê tentado a nortear sua prática pelas instruções referenciais, que em larga medida não oferecem meios para que o estudante desenvolva um outro olhar sobre as inúmeras possibilidades de utilizar do legado do pensamento filosófico.

Notamos que o referencial acima citado privilegia uma perspectiva do ensino de filosofia na qual a história da filosofia ganha centralidade, em consonância com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006):

Cabe insistir na centralidade da História da Filosofia como fonte para o tratamento adequado de questões filosóficas. Com efeito, não realizamos no ensino médio uma simplificação ou uma mera antecipação do ensino superior e sim uma etapa específica, com regras e exigências próprias; mas essas só podem ser bem compreendidas ou satisfeitas por profissionais formados em contato com o texto filosófico e, desse modo, capazes de oferecer tratamento elevado de questões relevantes para a formação plena dos nossos estudantes. (BRASIL, 2006, p. 17)¹⁵

Retomando o Referencial Curricular de Mato Grosso do Sul (2012) e considerando a organização por séries e bimestres, sem negligenciar as orientações institucionais dispostas no documento oficializado pelo Estado, observamos que somente na 3ª série do ensino médio poderíamos efetuar um trabalho didático conforme a compreensão de filosofia seguida pela leitura de Foucault, arquitetada pela noção de cuidado de si. Nosso recorte foi pensar a ética do cuidado de si como condição para o pleno exercício da liberdade. Sobre essa questão, diz Foucault, quando direciona a atenção aos gregos na Antiguidade:

[...] temos toda uma ética que girou em torno do cuidado de si e que confere à ética antiga sua forma tão particular. Não digo que a ética seja o cuidado de si, mas que, na Antiguidade, a ética como prática racional da liberdade girou em torno desse imperativo fundamental: “cuida-te de ti mesmo”. (FOUCAULT, 2017, p. 262)

¹⁴ É importante destacar que a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul publicou em 2021 o novo Currículo de Referência – contextualizado ao escopo do novo ensino médio –, anulando o Referencial de 2012, a que se aludiu acima.

¹⁵ O excerto também confirma a necessidade de observar no ensino médio as especificidades dessa etapa da educação básica no que se refere ao trato com os referenciais textuais, que só podem ser bem dosados na medida em que são trabalhados por profissionais formados na área. Isso significa afirmar que, no contexto da publicação das Orientações Curriculares para o Ensino Médio, no ano de 2006, havia poucos profissionais graduados na licenciatura em Filosofia.

Conforme o Referencial Curricular de Mato Grosso do Sul (2012), no primeiro bimestre o estudante do 3º ano deve ter acesso à reflexão ética do *corpus* da filosofia a partir das seguintes temáticas, relacionadas às suas respectivas competências e habilidades:

Quadro 1 – Temas a serem abordados pelo estudante do 3º ano do ensino médio e suas respectivas competências e habilidades

Moral e Ética:	Competências e Habilidades:
<ul style="list-style-type: none"> - Conceito de moral e ética; - Caráter histórico e social da ética e da moral; - Principais concepções éticas; - Moral e ética na contemporaneidade; - Moral e ética na política brasileira; - Liberdade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar e analisar as diversas formas de respostas dos filósofos sobre a ética e a moral; - Debater os conceitos variados sobre o tema, analisando os conhecimentos adquiridos em busca de aplicabilidade em seu meio social; - Compreender a relação entre liberdade e responsabilidade.

Fonte: Referencial da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (2012)

O quadro acima delinea uma perspectiva de prática pedagógica que favorece a abordagem histórica. Caberia ao professor, portanto, fazer uma espécie de seleção “natural” a princípio delimitada pelos itens: (a) assuntos mais cobrados e selecionados para avaliações externas, como vestibulares e o Enem¹⁶; (b) filósofos consagrados como os mais importantes; e (c) o desenvolvimento filosófico na história ocidental conforme historicamente aparece no formato de livros didáticos.

Tal perspectiva se tornou problemática em nossa prática e durante muito tempo nos causou e ainda causa muito incômodo. Quanto às orientações do que trabalhar com os estudantes, ao mesmo tempo que delibera sobre os conteúdos, o documento normativo permite plena liberdade ao docente para o manejo desses conteúdos. Porém, o maior problema diz

¹⁶ “O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi instituído em 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho escolar dos estudantes ao término da educação básica. Em 2009, o exame aperfeiçoou sua metodologia e passou a ser utilizado como mecanismo de acesso à educação superior. Desde 2020, o participante pode escolher entre fazer o exame impresso ou o Enem Digital, com provas aplicadas em computadores, em locais de prova definidos pelo Inep.” Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>. Acesso em: 20 jan. 2022.

respeito ao fator tempo, isto é, uma hora/aula, e um bimestre distribuído em oito horas/aula, se tudo correr bem.¹⁷

A metodologia adotada pelo professor nesse contexto talvez se resigne a privilegiar uma leitura verticalizada pela ótica da história da filosofia, o que em última instância pode contribuir com uma visão distorcida da função da filosofia e do seu papel para a formação do jovem no ensino médio.

A priori, segundo Gallo e Aspis (2009), essa perspectiva do ensino de filosofia, inserida no contexto de uma educação precarizada e massificada, dirigida a um grande público, acaba servindo ao interesse dos poderes hegemônicos. Segundo os autores, Nietzsche já havia alertado em seus *Escritos sobre educação* para o caráter pouco reflexivo de uma abordagem puramente histórica da filosofia. Em uma passagem esclarecedora, Gallo e Aspis enfatizam:

[...] a filosofia acaba sendo algo essencialmente perigoso para a manutenção do *status quo*, pois o Estado perde o controle sobre os indivíduos. No contexto de uma educação massificada e voltada para a subjetivação, cujo resultado é a formação do “cidadão passivo”, o ensino de filosofia só pode mesmo ser um ensino de história da filosofia, sem se importar em examinar em que medida eles podem ou não apresentar algum sentido para a vida dos jovens. (GALLO; ASPIS, 2009, p. 21)

O modo como nos relacionávamos com a filosofia em muitos momentos esteve desalinhado com a perspectiva que por ora nos faz mais sentido. Essa situação, devida às exigências já citadas, nos trazia uma verdadeira apatia, contrária a qualquer potência reflexiva típica da natureza filosófica. Em meio a tal contexto, enveredamos em 2017 por um processo seletivo cujo objetivo era escolher professores da Rede Estadual para lecionar nas escolas de tempo integral – no Estado de Mato Grosso do Sul, alcunhadas “escolas da autoria”.

Um fato importante a considerar é que a matriz curricular proposta para a escola da autoria tinha disciplinas que, no nosso entender, abririam novas possibilidades para o trabalho filosófico próximas à perspectiva foucaultiana e depois contextualizadas para a educação por Gallo e Aspis, conforme citado.

¹⁷ Em que pese o caráter anedótico da afirmação que iremos fazer, tende-se a constatar em tom de escárnio a impossibilidade do cumprimento das oito horas semanais fechadas em um bimestre. É corriqueiro que, na distribuição das aulas, a disciplina de Filosofia esteja nos últimos tempos do período ou no final de semana, fato que compromete o andamento das atividades em sala de aula caso o estudante falte. Além disso, em muitas ocasiões, durante qualquer evento que a instituição promova ao longo da semana a aula é mais uma vez interrompida. Frente a esses desafios, indagamos sobre a possibilidade de promover um ensino filosófico de qualidade. A mesma realidade incide sobre os componentes disciplinares de Arte e Sociologia na Rede Estadual de Ensino.

Segundo a Resolução SED/MS nº 3.410, de 6 de fevereiro de 2018, que dispõe sobre a organização curricular das escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul que ofertam ensino médio, as escolas de tempo integral passariam a vigorar com uma Base Nacional Comum e com uma Parte Diversificada, a qual contaria com as “disciplinas denominadas Projeto de Vida, Pós-Médio, Estudo Orientado e Atividades Eletivas¹⁸ I, II e III” (SED/MS, 2018, p. 6-7).

Foi justamente a Parte Diversificada que nos chamou a atenção. Notamos que, por meio desse arranjo curricular, poderíamos ofertar um trabalho mais condizente com a nossa perspectiva filosófica. Logo vislumbramos possibilidades nas componentes Eletiva e Projeto de Vida. Para atuar no modelo de escola da autoria, recebemos formação específica promovida pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. Percebemos que os estudantes realmente poderiam ter outra relação com a filosofia, com uma filosofia mais próxima da vida cotidiana. Assim, apesar das limitações de qualquer projeto institucional, entendemos que poderíamos não mais estar submetidos às dificuldades que apontamos acima, devido às especificidades da escola de tempo integral.

Iniciamos o nosso percurso de trabalho em 2017 na Escola Estadual Professor Severino de Queiroz, na cidade de Campo Grande/MS. Nessa instituição, trabalhamos a disciplina Filosofia durante uma hora semanal, com todas as dificuldades oriundas do fator tempo.

Também trabalhamos a disciplina Projeto de Vida, vista pela ótica do Estado como centro da escola da autoria. Nessa disciplina, de duas horas/aula semanais, em geral o trabalho desenvolvido versa sobre o caminhar do estudante, levando em consideração os seus projetos existenciais e também o incitando a refletir sobre a sua relação com o mundo, com a sua sociedade, com futuras profissões.

Por fim, trabalhamos a disciplina Eletiva, que, com duas horas/aula semanais, permitia um maior aprofundamento do repertório filosófico dos estudantes. É importante dizer que o estudante – estimulado pela concepção de protagonismo juvenil em larga escala difundida pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul – poderia escolher a disciplina eletiva que mais convergisse com os seus interesses de vida. Foi nesse contexto que falamos na possibilidade de trabalhar com a filosofia e, assim, propusemos a perspectiva que será delineada nesta dissertação.

¹⁸ Falaremos mais sobre as especificidades da disciplina Eletiva em outro capítulo.

Atuamos na Escola Estadual Professor Severino de Queiroz com a disciplina Eletiva até 2021. Por meio dessa razoável experimentação com a filosofia, sentimos necessidade de ampliar nosso repertório cultural. Talvez a nossa experiência relatada aqui possa parecer muito subjetiva para os moldes da escrita de uma dissertação; porém, mergulhados no anseio por oferecer à comunidade um trabalho de cunho filosófico mais embasado, e incomodados pela inconstância da filosofia no currículo nacional e pelo modo como isso reverberou na tradição do ensino de filosofia no Brasil, propusemo-nos o aprofundamento da nossa formação no mestrado profissional.

Entendemos que nesse processo formativo, além de referenciar a nossa prática pedagógica com a filosofia inserida no contexto do novo ensino médio, estamos movendo o pensamento em direção a uma compreensão sobre as diversas ausências do ensino de filosofia e sobre seu impacto na prática pedagógica e na formação de professores. Compreendemos, contudo, que no atual cenário de reforma a filosofia aparece revestida de potencialidades outras, quando surge como possibilidade no conjunto do Itinerário Formativo na componente curricular Eletiva.

Dessa forma, pensar filosoficamente o modo como trabalhamos o ensino de filosofia e pôr em suspeita a nossa prática é exercitar o pensamento para a autonomia e, com isso, minimamente oferecer aos estudantes uma compreensão da filosofia que os ajude no desenvolvimento do pensamento crítico com autonomia, a despeito de tanta precariedade nos sistemas de ensino. Tal é o motivo para acreditarmos numa filosofia na escola, sem o qual a presente dissertação não faria nenhum sentido.

Desse cenário, em que nos é possível perceber o desafio do professor de filosofia na educação básica, faz-se necessário sobrevoar a história da inserção da disciplina para que possamos compreender a instabilidade e a dificuldade de formular uma tradição de ensino de filosofia no nível básico, em especial no ensino médio. Essa dificuldade pode ser vislumbrada desde os primórdios da educação brasileira até os dias atuais, como afirma Alves (2000, p. 14) ao abordar a trajetória do ensino de filosofia na história brasileira.

2.2 A FILOSOFIA SOB SUSPEITA: UM VEREDICTO HISTÓRICO

Neste momento, pretende-se contextualizar historicamente a filosofia no currículo da educação básica com o intuito de compreender, em primeiro lugar, uma característica do ensino

de filosofia no nível médio: a sua presença nos currículos seguindo a concepção de ensino de cada momento histórico. É de suma importância entender o projeto educativo de cada momento, para assim identificar o espaço destinado à filosofia nas escolas da contemporaneidade.¹⁹

Nas referências bibliográficas consultadas, um argumento é comum entre os autores no que tange à presença da filosofia nos currículos do nível secundário, conhecido hoje como ensino médio: o ensino de filosofia esteve presente desde o início da colonização no Brasil. Porém, a filosofia nas escolas, nos mais variados contextos da história da educação brasileira, se apresenta sob a insígnia do não pertencimento. Queremos com essa expressão afirmar que a multifacetada história da educação filosófica em nível médio se apresenta de maneira bastante esparsa. Tal questão nos leva a conjecturar sobre o que formamos em termos de tradição de ensino de filosofia no nível médio (ALVES, 2000; CEPPAS, 2010; GHEDIN, 2002; HORN, 2017; PUPIN, 2006; RODRIGO, 2009).

Um olhar sobre esse aspecto nos mostra que há muito tempo tal preocupação se faz presente nos departamentos de Educação das universidades brasileiras. Em tempo, sobretudo na década de 1990, a LDB (1996)²⁰ trouxe um novo ar, reconhecendo a filosofia como necessária para a formação do jovem. No entanto, nas páginas da referida lei a obrigatoriedade da filosofia não aparece, o que de certa forma demonstra uma ambiguidade. Por um lado, o documento reconhece a importância da filosofia para a formação do jovem; por outro, não caracteriza a sua entrada urgente e necessária, uma vez que a obrigatoriedade do ensino não aparece com sua promulgação em 1996.

Esse fato nos chamou a atenção porque evidencia a dificuldade de consolidar a tradição de ensino filosófico, embora ele esteja presente desde o alvorecer do Brasil:

O ensino de filosofia na escola secundária existe no Brasil desde o período colonial, embora sempre com grande dificuldade para conquistar um lugar estável no currículo escolar. Seu sentido e suas funções também oscilaram muito ao longo desses quinhentos anos de história, ao sabor de diferentes orientações que foram sendo conferidas a esse nível de ensino. (RODRIGO, 2009, p. 8)

¹⁹ Para fundamentar a presente discussão, valemo-nos da dissertação de mestrado de Dalton José Alves (2000), “O espaço da filosofia no currículo do ensino médio a partir da nova LDB (Lei nº 9.394/96): análise e reflexões”, um profundo estudo que redesenha o espaço da filosofia na história da educação básica brasileira. Na mesma direção, usamos como referência a dissertação de mestrado de Eloy Pupin (2006), “Trajetórias do ensino de filosofia no Brasil: rupturas e continuidades”. Pensando na realidade de Mato Grosso do Sul, na mesma direção dos estudos anteriores, valemo-nos da dissertação de André Soares Ferreira (2012), “A filosofia no currículo do ensino médio de Mato Grosso do Sul: aspectos normativos e conceituais”.

²⁰ A LDB de 1996 foi alterada pela Lei nº 13.417, de 16 de fevereiro de 2017, que caracteriza a nova estrutura do ensino médio. Para se ter uma dimensão do desafio imposto a nós educadores, com a referida lei de 2017 Teixeira (2018, p. 17) ressalta que no Brasil estamos na décima sétima reforma do ensino médio, em pouco mais de 160 anos de história.

Gostaríamos de apresentar o longo percurso e os diversos sentidos atribuídos ao ensino de filosofia no quadro da história da educação brasileira. Essas diferentes perspectivas sobre a função da filosofia, sobre sua presença ou não nos currículos, nos lançou à busca por respostas que transcendessem o aspecto histórico. Nesse sentido,

Percorrer a trajetória do ensino de Filosofia significa buscar ampliar a compreensão sobre sua configuração na escola contemporânea. Tem-se consciência da impossibilidade de encontrar respostas às questões que emergem do percurso trilhado, mas entende-se que, ao resgatá-lo, outras interrogações serão suscitadas, permitindo que novos objetos se apresentem como focos de especulação, pois o cultivo do entendimento implica em perquirir respostas, sabendo que não existem certezas. (HORN, 2017, p. 21)

Por meio do conhecimento das vicissitudes enfrentadas pela filosofia no currículo escolar do ensino médio, através do olhar da história julgamos ser possível pensar as múltiplas possibilidades que se apresentam atualmente conforme a nossa leitura do atual currículo, focada na realidade do Estado de Mato Grosso do Sul.

Em distintos contextos, a história da educação nos mostra a provisoriade do uso educacional da filosofia nos currículos da educação básica. É interessante observar, sobre esse aspecto, que na primeira tentativa de estruturação de um sistema educacional brasileiro, ainda que influenciada pela missão cristã dos padres jesuítas, a filosofia aparece como componente de saber digno de ser ensinado e, portanto, seguramente a sua presença é indubitável.

Precisamos ter em mente que, à época da chegada dos navios portugueses a terras brasileiras, a Europa vivia a dissidência provocada pelas revoluções científicas e pela Reforma Protestante, além das inúmeras inflexões, promovidas pelo Renascimento, das concepções de vida da Antiguidade clássica. Importa ressaltar esses fatores para que possamos compreender, ainda que de maneira modesta, a atuação educacional da missão da Companhia de Jesus e como esse fato reverberou nos projetos educacionais e conseqüentemente no ensino de filosofia.

Do ponto de vista da história da educação, a filosofia nos termos de um projeto de dominação esteve presente em todos os períodos da história brasileira. Com a vinda dos jesuítas ao Brasil, ainda colônia do Reino de Portugal, a filosofia inicia o seu itinerário na educação brasileira marcada por uma essência ideologicamente cristã, como toda educação ofertada para os colonos.

A estrutura educacional era organizada segundo os objetivos da missão dos padres jesuítas. Nesse intento, afirma Cunha (2007),

Os padres da recém-criada (1540) Companhia de Jesus chegaram ao Brasil em 1549 com o governador-geral Tomé de Souza. Sua missão era a de cumprir o mandato real de conversão dos indígenas e dar apoio religioso aos colonos [...]. Embora sua principal missão, pelo mandato real, fosse a conversão dos indígenas, a fundação de colégios, nos moldes que a ordem vinha multiplicando em diferentes regiões do mundo, acabou por assumir, se não a primazia, importância pelo menos comparável à outra. (CUNHA. 2007, p. 26)

O paradigma educacional da época configurava-se, portanto, com foco na formação de fiéis, considerando-se necessário levar o cristianismo para os povos que nesta terra residiam. Apesar do uso ideológico da tradição filosófica, o saber oriundo da filosofia também era luxo para uma pequena elite dominante que firmou morada em terras brasileiras e com uma clara interferência das concepções filosóficas dos jesuítas.

Assim, a reprodução dos modos de vida europeus manifestava-se na elite que estava sendo forjada. Afirma Horn (2017, p. 21): “Um olhar mais atento à história do ensino da Filosofia no Brasil, que remonta ao período colonial, indica sua utilização ora como forma doutrinadora das concepções religiosas e políticas, ora como um privilégio intelectual das elites econômicas e politicamente dominantes”.

Em concordância com o excerto acima, Cartolano (1985, p. 25) afirma que “a filosofia foi no Brasil, desde os tempos coloniais, um luxo de alguns senhores ricos e ilustrados: do colono branco que aqui chegara e que constituía a classe dominante na colônia, conservando os hábitos aristocráticos da classe dirigente da metrópole”. De acordo com essa perspectiva, é possível sintetizar que a educação na era colonial objetivava a formação de homens letrados, eruditos e católicos e que, nesse sentido, o papel dos jesuítas foi fundamental.

A estrutura social, portanto, nem de perto demandava uma educação que vislumbrasse a formação potenciadora do indivíduo em todas as suas dimensões. Aliás, nessa época estamos falando de uma situação de extrema precariedade social no âmbito da colônia. De acordo com Domingues (2017, p. 30), “o analfabetismo atingia mais de 95% da população durante o período colonial”.

Ademais, o modo de ser da educação contemplada pela pedagogia jesuítica embasou-se numa política educacional destinada a cumprir um trabalho para além da catequização dos indígenas, sendo a organização do currículo educacional dessa época toda pensada para a classe dominante:

Na retaguarda da atividade missionária, os jesuítas mantinham, nos centros urbanos mais importantes da faixa litorânea, colégios para ensino das primeiras letras, para o

ensino secundário e superior. Eles se destinavam a cumprir tripla função: de um lado, formar padres para a atividade missionária; de outro, formar quadros para o aparelho repressivo (oficiais de Justiça, da Fazenda e da Administração); de outro, ainda, ilustrar as classes dominantes no local, fossem os filhos dos proprietários de terra e de minas, fossem os filhos dos mercadores metropolitanos aqui residentes. (CUNHA, 2007, p. 25)

Na construção desses objetivos, a educação ofertada tinha como premissa educacional a *Ratio Studiorum*, que supunha a divisão do ensino em dois graus: os *studia inferiora* e os *studia superiora*. Quanto ao primeiro grau de ensino, isto é, aos *studia inferiora*, afirma Cunha (2007) que ele era dividido em cinco classes, que por sua vez eram subdivididas em até sete séries anuais:

[...] (1) *infima classis gramatice*, em que se estudavam as declinações e os gêneros da língua latina; (2) *media classis gramatice*, as conjunções; (3) *suprema classis gramatice*, a sintaxe; classe de humanidades, nas quais se liam obras de Cícero, César, Salústio, Tito Lívio, Cúrcio, Virgílio e Horácio (em latim), e de Isócrates, São Crisóstomo, São Basílio, Platão, Sinésio, Plutarco, Focílides e Teognides (em grego); classes de retórica, utilizando principalmente as obras de Cícero e de Aristóteles (*Retórica e Poética*). Paralelamente às classes de Humanidades e de Retórica davam-se, sob o nome de erudição, conhecimentos variados de geografia, notícias mitológicas, pensamentos dos sábios e anedotas históricas. (CUNHA, 2007, p. 27)

Considerando essas observações, devemos compreender a destinação de uma educação para formar a elite administrativa e intelectual na colônia. No prelúdio da história brasileira, notamos a presença da filosofia na educação de maneira instrumentalizada pela perspectiva das missões dos padres jesuítas.²¹

É importante ressaltar que o lugar destinado à reflexão filosófica estava distante do aporte crítico e reflexivo da filosofia, reservando-se apenas à reprodução das sínteses filosóficas arquitetadas pela escolástica.

Diante dessa descrição, estamos pensando a educação, e de maneira específica o acesso ao pensamento filosófico, em um contexto social no qual muitos estavam à margem do processo. Conforme Alves (2000) e Cunha (2007, p. 27), os cursos elementares no máximo contemplavam os “externos”, termo utilizado para se referir aos indivíduos que não pertenciam à Companhia de Jesus. Índios, negros e brancos empobrecidos não tinham acesso total à educação; quando muito, somente às primeiras letras, cujos objetivos incluíam a leitura, a

²¹ Sobre essa questão, afirma Alves (2000, p. 16-17) em seu estudo: “A Filosofia aparece, no contexto do plano pedagógico da Companhia de Jesus, no *studia superiora*, que correspondia ao curso de Filosofia e Teologia [...]. Mas não se estudava qualquer Filosofia, e sim aquela que interessava aos projetos da Companhia. A Filosofia ensinada na colônia estava impregnada, por assim dizer, tanto na forma quanto no conteúdo, pela concepção de mundo (ideologia) dos Jesuítas”.

escrita e o cálculo. Considerando tal leitura, enfatizamos que a cultura filosófica no Brasil de então estetizava a vida luxuosa do “[...] colono branco que aqui chegara e que constituía a classe dominante na colônia, conservando hábitos aristocráticos da classe dirigente da metrópole” (CARTOLANO, 1985, p. 20). Além disso, é importante o destaque da faceta elitista da educação, direcionada a poucos, representando o que Cartolano (1985, p. 20) chama de “sinal de classe”.

Dessarte, influenciado pelos ideais do Iluminismo, o ideário de esclarecimento promovido pela razão culminou nas reformas institucionais propostas pelo Marquês de Pombal. Antes, porém, as grandes revoluções no campo das ciências no limiar da modernidade aos poucos foram onerando a influência da Companhia de Jesus em território brasileiro.

Assim sendo, D. José I, que sucede em 1750 D. João V, nomeia para ministro o Marquês de Pombal. Segundo Cunha (2007, p. 40), tratava-se de uma tentativa de enfrentar a forte crise econômica. Em 1758, porém, ocorre um atentado contra o rei. Dele resulta uma instabilidade política de enorme envergadura, pois os jesuítas foram acusados de conspiração, sendo então expulsos dos domínios portugueses em 1759 (PIPIN, 2006, p. 31).

É nesse momento que as reformas pombalinas, palco de exortação dos ideais do Iluminismo²² europeu, buscam uma renovação cultural e social, objetivando ofertar a Portugal independência econômica, em vista da decadência estrutural da economia portuguesa resultante de acordos com a Inglaterra que deixaram o país refém dos ingleses:

Sucessivos acordos entre Portugal e Inglaterra foram celebrados em 1642, 1654, 1661, 1703, nos quais os portugueses fizeram concessões econômicas em troca de proteção político-militar. Assim, no início do século XVIII, os comerciantes ingleses dispunham de jurisdição extraterritorial, tarifas aduaneiras especiais e, o que era mais importante, a garantia de que os portugueses tinham renunciado, na prática, ao desenvolvimento das manufaturas, em proveito das oriundas da Inglaterra. (CUNHA, 2007, p. 39)

Diante desse contexto, faz-se necessário compreender a nova projeção formativa que explica e justifica a política pombalina, a qual “visava criar condições para que ocorresse em Portugal a industrialização que se processava na Inglaterra” (CUNHA, 2007, p. 40). Posto isto,

²² Cartolano (1985, p. 23) reitera o decisivo papel da *Enciclopédia ou Dicionário racional das ciências, artes e ofícios*, publicada entre 1750 e 1780 pelos iluministas Diderot e d’Alembert. Chamamos atenção para esse fato porque as ideias difundidas através da *Enciclopédia* pulverizaram os movimentos em prol da liberdade e da autonomia, acarretando um movimento de ideias bem divergentes da ordem estabelecida em Portugal e nas colônias.

no âmbito da educação as reformas pombalinas de imediato modificam o cenário do ensino, sendo extremamente influenciadas pela visão de mundo secular de base iluminista.

Na colônia, a educação gestada pelos jesuítas, com toda a sua estrutura administrativa, foi substituída, mas permaneceu na educação a mesma estrutura pedagógica dos jesuítas em termos didáticos, pois a maioria dos professores que ensinavam nesse novo modelo havia sido formada pela Companhia de Jesus:

A difusão das ideias iluministas e da filosofia moderna em Portugal e nas colônias constituiu uma ameaça à doutrina e ao método dos jesuítas. O verdadeiro método de estudar, de 1746, do oratoriano iluminista Luiz Antônio Verney, exerceu grande influência na renovação cultural portuguesa. As reformas de ensino de Pombal, por exemplo, foram marcadas por suas ideias. Entre outras reformas, em substituição à rígida visão administrativa jesuítica, Pombal instituiu as aulas régias e colocou leigos para ministrá-las. Do ponto de vista pedagógico, houve pouca mudança, visto que os professores continuavam sendo filhos de proletários rurais formados em colégios jesuítas. O ensino em geral continuava com os mesmos objetivos religiosos e livrescos, o mesmo ocorrendo com o ensino de filosofia de tendência escolástica. (HORN, 2017, p. 24)

A despeito de sua importância para a história da educação, a reforma pombalina não foi eficiente em termos de melhoria da educação. Ferreira (2012, p. 22) dimensiona dois fatores importantes que corroboram essa análise. Diz o autor que, apesar das tentativas de modernizar e laicizar a educação segundo os princípios iluministas, os resultados desse empreendimento foram desastrosos, pois não foi criado um sistema educacional que suplantasse a educação ofertada pelos jesuítas. Além disso, não houve uma atualização da prática dos docentes que ali estavam, mesmo o Estado institucionalizando as aulas régias²³ como “substituição à estrutura administrativa de ensino dos jesuítas”, conforme nos mostra Cartolano (1985, p. 25). Em linhas gerais, as aulas régias, com a retirada dos padres da educação, repetiam os mesmos moldes de ensino da tradição dos jesuítas, ou seja, o ensino seguia os objetivos religiosos de outrora.

Seguindo a direção das grandes modificações estruturais do período moderno no século XVIII – no Período Imperial do Brasil (1822-1889) –, as exigências de um cenário educacional se desenham de maneira condizente com uma nova realidade histórica e política, qual seja, o fato de o Brasil passar a ser sede do Reino de Portugal.²⁴

Nesse contexto, a educação brasileira do século XIX teve as experiências mais significativas do ponto de vista da concepção de educação promovida pelo Estado. Esse ponto

²³ Alves (2000, p. 21) define as aulas régias como aulas avulsas, independentes da estrutura administrativa de uma instituição escolar.

²⁴ Em 1808 o governo português transferiu-se para o Rio de Janeiro, tornando-o a sede do reino (FERREIRA, 2012, p. 23).

é extremamente relevante para a educação brasileira, pois a vinda da família real resultou na expansão da educação escolarizada. Cartolano (1985), ao descrever as tendências filosóficas no Brasil do século XIX, registra o impacto da emigração da família real sobre a vida social da colônia em 1808. Para a autora, em termos econômicos e comerciais, abriram-se os portos brasileiros para o comércio exterior, com a vinda de novas ideias oriundas da Europa e a modificação da paisagem do ensino e da instrução. Considerando isso, diz a autora:

Da mesma forma que essa foi uma medida ao mesmo tempo política e econômica, também o foi a criação de colégios a fim de preparar, dentre aquela nova classe, os quadros políticos e administrativos para governar a colônia. Ainda com o mesmo objetivo de garantir a estada de D. João, começaram a funcionar a Imprensa Régia, uma escola de comércio, uma Academia de Guerra, a célula inicial da nossa atual Biblioteca Nacional no Rio de Janeiro etc. A classe comercial, cujos negócios aumentavam de volume e cuja importância social crescera, começou a exigir a *expansão da educação escolarizada*. (CARTOLANO, 1985, p. 26-27, *grifo nosso*)

Corroborando a assertiva acima, Ferreira (2012, p. 23) discorre sobre os objetivos da educação superior forjada nesse contexto para atender à demanda da burocracia estatal. Esse fato acarretou a criação de cursos de nível superior como Medicina, Matemática, Agronomia, Química e Economia Política para militares e não militares com o objetivo de formar os atores responsáveis pela administração do país:

A presença da corte portuguesa em solo brasileiro desencadeou transformações significativas na Colônia tais como a abertura dos portos ao comércio exterior – fato que contribuiu para a penetração de novas ideias filosóficas e políticas oriundas da Europa – e dada a necessidade de se formar e fortalecer o quadro político administrativo exigido para manutenção da burocracia do Estado, foram criados cursos de nível superior. (FERREIRA, 2012, p. 23)

Quanto à educação básica, Ferreira (2012) reforça ainda que no Período Imperial se operou uma mudança significativa na educação, no sentido de uma tentativa de ampliar o alcance da educação para a população em geral. Contudo, cabe observar que, devido às conjunturas políticas da época e à visão que se tinha sobre os objetivos da educação, ainda muito influenciada pelas diretrizes catequéticas da missão dos jesuítas, “foi preciso criar uma lei específica que regulamentasse e implementasse a instrução pública de responsabilidade do Estado” (FERREIRA, 2012, p. 23)²⁵.

²⁵ Ferreira (2012, p. 23) cita a Constituição de 1824, que em seu art. 179 garante o ensino básico para todos os cidadãos brasileiros. Porém, a lei imperial “não conseguiu afastar totalmente o processo educacional do controle da Igreja”.

Ferreira (2012, p. 24) enfatiza que, a despeito da tentativa louvável por parte do Estado de tornar a educação básica pública homogênea, não houve condições materiais e humanas para tornar esse empreendimento possível. Em outras palavras, não houve investimento em formação humana, em escolas. Nota-se a precária comunicação entre governo imperial e província, demonstrando a pouca preocupação com a educação básica.

Resumidamente, por ora cabe notar que segundo Ferreira (2012, p. 24), em 1834, durante essas dificuldades, o ato adicional aprovado²⁶ deu maior autonomia para as províncias e, assim, deslocou o poder político e administrativo do Império, passando este a organizar e priorizar o ensino superior, ao passo que a educação básica ficou sob a responsabilidades das províncias, resultando de imediato na criação de escolas para a formação de professores com o intuito de melhorar a qualidade do ensino.

Nesse período, observamos inúmeras mudanças no cenário social brasileiro, impactando a organização da sociedade. Verifica-se, conforme apontam Ferreira (2012) e Alves (2002), que o contexto para o ensino de filosofia reduzia-se ao emaranhado de disciplinas estudadas como propedêutica para o ingresso nos cursos superiores, de modo que, assim, havia uma realidade instrumentalizada do pensamento filosófico, sempre à disposição das classes dominantes, porém com uso direcionado. Portanto,

Embora a filosofia estivesse presente nos liceus, nos ginásios e nos cursos secundários religiosos desde o início do século XIX, ela não ganhou caráter reflexivo ou filosófico propriamente dito. O estudo de filosofia em nível secundário, mesmo depois da reforma de Pombal e da ação do Estado após a independência, continuou sendo propedêutico. Com os jesuítas a formação se caracterizava como propedêutica pelo fato de estar voltada à preparação para o ingresso na teologia assim como para a fundamentação da fé. E a partir da laicização da educação o ensino de filosofia continuou sendo propedêutico, pois sua finalidade passou a ser a de preparar para o ingresso nos diversos cursos superiores. (FERREIRA, 2012, p. 26)

Ainda nessa questão, convém fazer alguns apontamentos sobre a função da instrução básica ministrada pelas escolas, para que vislumbremos o papel do ensino de filosofia. Fazendo-se um recorte histórico a partir do legado do Colégio Pedro II²⁷, é possível verificar, devido às suas inúmeras reformas curriculares, que esse colégio ofertava um ensino cujo maior objetivo era preparar os estudantes para os cursos superiores compreendidos como necessários à

²⁶ Para Cunha (2007, p. 80), “o ato adicional dividiu o setor estatal de ensino em duas esferas. A primeira era a esfera nacional, compreendendo os estabelecimentos criados por lei da Assembleia Geral. A segunda esfera, provincial, compreendia os estabelecimentos de ensino criados pelas assembleias provinciais”.

²⁷ Em 1837, foi criado no Rio de Janeiro o Colégio Pedro II, para ministrar ensino secundário. O colégio era administrado diretamente pelo poder central, e o ensino nele ministrado era considerado suficiente para que seus ex-alunos se matriculassem em qualquer curso superior do Império (CUNHA, 2007, p. 114).

estruturação da República brasileira. No que tange ao ensino de filosofia no currículo do ensino secundário, afirma Horn (2017) que,

Das dezoito grades curriculares, decorrentes de igual número de reformas, cinco delas omitiram essa disciplina. Nos anos de 1856 e 1926 a “philosophia” era prevista para duas séries, da segunda à sétima, aleatoriamente, indistinção que a caracterizou nos currículos. Em 1850, 1858, 1882, 1929 e 1951 foi alocada em duas séries e, nos anos restantes, em apenas uma. Além da indeterminação programática, serial ou presencial, em significativo número de programas a Filosofia era disponibilizada como “curso livre”. (HORN, 2017, p. 26)

É oportuno observar a característica elitista do ensino básico e, conseqüentemente, do ensino de filosofia. Contudo, verificamos a partir das colocações acima que em todos os contextos da história brasileira a filosofia se fez presente na educação básica e superior.

Eis que então outra vez ocorre uma mudança histórica de grande envergadura: a Proclamação da República no Brasil, influenciada por “um conjunto de ideias liberais e sob forte influência do positivismo” (PUPIN, 2006, p. 38).

Nesse cenário, devido ao ideário positivista, marcado pela forte oposição aos valores morais da Igreja e da monarquia, pensou-se o ensino como um instrumento para combater a barbárie, a violência que assolava as terras brasileiras, conforme afirma Pupin (2006). Assim, o autor diz que é possível notar nos positivistas uma crença de que a educação serve para a reconstrução da sociedade e da sua moral, perspectivada por políticas que estejam em consonância com a visão do homem moderno.

Pupin (2006, p. 41) afirma que essa nova sociedade, formada sob a égide do positivismo, não precisaria da filosofia, pois se notava no ensino de filosofia uma forte influência da moral católica, segundo os reformadores positivistas.²⁸ Assim, houve de imediato uma mudança na estrutura curricular da educação básica ofertada pelo Estado. Em 1890, conforme Pupin (2006, p. 39), é possível ver a exclusão da filosofia na distribuição das disciplinas ofertadas no Ginásio Nacional.²⁹

²⁸ Para Ferreira (2012, p. 28), podemos considerar a visão reformista a partir da perspectiva do “Ministro da Instrução Pública da recente República do Brasil, Benjamin Constant, [que] via na educação o ponto central para solucionar os demais problemas do novo modelo socioeconômico e político”.

²⁹ Antes conhecido como Colégio Pedro II (PUPIN, 2006, p. 39). Cartolano (1985, p. 34) afirma que na hierarquia das ciências, conforme as orientações de Augusto Comte, as disciplinas obrigatórias ofertadas no Ginásio eram “português, latim, grego, inglês ou alemão (conforme a opção do aluno), matemática, astronomia, física, química, história natural, biologia, sociologia, moral, geografia, história universal, história do Brasil, literatura nacional, desenho, evoluções militares e esgrima, música”. Outro ponto importante a ressaltar é que a reforma que excluiu a filosofia foi feita por Benjamin Constant (ALVES, 2000, p. 28).

Em última instância, a sua presença na tradição de ensino das escolas jesuítas, mantendo-se na arquitetura da nova proposta educacional promovida pelo Marquês de Pombal, esteve presente até o Período Imperial com facetas bem delineadas, muito longe da essência crítica e reflexiva que hoje justifica a sua presença nas escolas brasileiras.

Contudo, quando adentramos no final do século XIX, no seio do início da República brasileira, verificamos que a filosofia – sob a influência da perspectiva positivista do positivismo³⁰, isto é, da ideia de que somente a ciência pode afirmar algo sobre o real – perde seu prestígio como algo útil para a formação humana e sai da cena da educação básica brasileira. Como afirma Ferreira (2012), com a “Proclamação da República a presença da filosofia no currículo escolar brasileiro, que até então havia permanecido de maneira pacífica e inquestionável, sofrerá mudanças radicais e não será mais uma constante no currículo” (FERREIRA, 2012, p. 27).

Considerando a assertiva acima, Alves afirma que é

Importante notar, ainda, que o fato do novo plano de estudos do Ginásio Nacional, reformado por Benjamim Constant, não contemplar a Filosofia dentre suas Disciplinas obrigatórias, apenas representa o *início de um processo* de presença/ausência da Filosofia no currículo desse nível de ensino, que chega até os dias atuais. (ALVES, 2002, p. 31, *grifo nosso*)

Quanto à diáspora da filosofia no ensino básico, Carvalho e Santos (2010) argumentam que o Brasil do início do século do XX passou por um processo de desenvolvimento econômico que precisou direcionar os objetivos da educação pública, ao menos no ensino primário, ofertando dessa forma um cenário de ensino voltado para a formação técnica, a fim de atender à demanda por força de trabalho para o desenvolvimento do país.

Assim, com o ideal de desenvolvimento econômico do início do século XX, vislumbrou-se uma educação que atendesse à demanda do mercado, de modo que “grande parte dos investimentos feitos na educação durante esse período foram direcionados à formação técnica, oferecendo-se qualificação de mão de obra às empresas que então se instalavam no Brasil” (CARVALHO; SANTOS, 2010, p. 14).³¹

³⁰ Aranha (2009) afirma, sobre o positivismo e sua relação com a filosofia iluminista, influenciada pela crítica kantiana, que “os positivistas (Comte) levaram às últimas consequências as críticas kantianas à metafísica, afirmando que não cabe aos filósofos teorizar sobre ‘ideias sem conteúdo’. Assim, reduzem o trabalho da filosofia à mera síntese das diversas ciências particulares” (ARANHA, 2004, p. 204).

³¹ CARVALHO, Marcelo; SANTOS, Marli dos. O ensino de filosofia no Brasil: três gerações. *In*: CORNELLI Gabriele; CARVALHO, Marcelo; DANELON, Márcio (Orgs.). **Coleção explorando o ensino**; v. 14. Brasília: Ministério da Educação Básica, 2010. p. 13-44.

Em Horn (2017) e Cartolano (1985) há uma longa descrição das inúmeras reformas educacionais em nível básico, sendo possível depreender um papel difuso do ensino da filosofia no currículo da educação básica, a despeito das inúmeras tentativas de modernizar a educação brasileira. Justifica-se desse modo o argumento de Alves (2002) em relação ao movimento de oscilação do ensino de filosofia no currículo, conforme enunciado no início do capítulo.

Após os anos de 1930, considerados o momento da Revolução Industrial do Brasil, encontramos nas propostas de Francisco Campos, em 1935, e nas de Gustavo Capanema, em 1942, possibilidades para o ensino de filosofia seja de maneira complementar, seja com horas a mais em uma série em detrimento de outra. Horn (2017) afirma que a “A Reforma Capanema representou um certo avanço na luta pela implantação e presença efetiva da Filosofia no currículo como disciplina obrigatória nas segundas e terceiras séries dos cursos Clássico e Científico”³² (HORN, 2017, p. 29). A partir de 1961, com a Lei nº 4.024/61, segundo Horn (2017) e Gelamo (2009) a filosofia passa a ser uma disciplina optativa, perdendo aos poucos espaço nos currículos estaduais. Dessarte, como salienta Alves (2000, p. 37), nas diversas configurações das políticas educacionais desde a Proclamação da República a filosofia aparece marcada pela intermitência nos currículos educacionais.

De súbito, após 1964, quando se instaura o período da ditadura militar no Brasil, considerando-se o contexto de aproximação dos militares com a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), paulatinamente foi-se excluindo a filosofia dos bancos escolares por meio da Lei nº 869/69. Como é comum nos regimes ditatoriais, disciplinas que instigam a reflexão de imediato saem de cena dos currículos. No caso das humanidades, incluindo-se a filosofia, a justificativa para a exclusão é extremamente influenciada, segundo Cartolano (1985), pela perspectiva da mentoria feita pelo governo americano por meio do USAID. Assim,

O modelo importado é, essencialmente, empresarialista, burocrático e centralizador e, nesse sentido, trata a educação como uma questão do desenvolvimento do país e da segurança nacional. O ensino de filosofia, não atendendo a essas solicitações tecnoburocráticas e político-ideológicas, já não servia aos objetivos das reformas que se pretendia instituir na estrutura do ensino brasileiro. (CARTOLANO, 1985, 72)

³² A Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, diferencia o clássico e o científico. Desse modo, no art. 4º lê-se: “O curso clássico e o curso científico, cada qual com a duração de três anos, terão por objetivo consolidar a educação ministrada no curso ginásial e bem assim desenvolvê-la e aprofundá-la. No curso clássico, concorrerá para a formação intelectual, além de um maior conhecimento de filosofia, um acentuado estudo das letras antigas; no curso científico, essa formação será marcada por um estudo maior de ciências” (BRASIL, 1942).

Segundo Gelamo (2009, p. 42), mediante a Lei nº 5.692/71 temos sumariamente a exclusão da filosofia, substituída no currículo pelas disciplinas de Educação Moral e Cívica e Ordem Social e Política Brasileira (OSPB)³³, disciplinas que de uma forma geral “preparasse[m] o estudante para o ingresso na sociedade, para o culto à pátria e para a obediência às leis estabelecidas, sem que, para isso, o aluno tivesse de fazer críticas ou compreender a sociedade” (GELAMO, 2009, p. 41-42).

Ainda sobre esse aspecto, Ferreira (2012) ressalta a visão de ameaça que pairou sobre o pensamento filosófico nas escolas de educação básica. Nesse sentido, “a filosofia ficou fora do currículo por ser uma disciplina que poderia questionar a realidade sócio-política daquele período. Ou seja, a filosofia representava ameaça à ordem vigente” (FERREIRA, 2012, p. 43-44).

As reformas forjadas à luz de uma visão tecnicista de educação suscitaram durante esse tempo inúmeros debates a fim de sensibilizar a sociedade sobre a importância da filosofia para a “formação do cidadão crítico”. Obviamente, nesse cenário de repressão os debates ocorreram de forma velada, acarretando a Lei nº 7.044/82, que, segundo Evandro Ghedin (2002, p. 212), compreendia como objetivo do ensino médio o “exercício consciente da cidadania, o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo e a autorrealização como objetivos gerais do ensino secundário”.

Desse contexto surge a possibilidade do retorno da filosofia como uma disciplina indispensável ao sucesso daqueles objetivos, de tal modo que, com a Lei nº 9.394/96 (LDB), a disciplina de Filosofia tem o seu retorno aos bancos escolares, porém sem ser obrigatória. Finalmente, depois da democratização do Brasil, a filosofia retorna à grade curricular, embora não de maneira satisfatória, pois a referida lei apenas afirma como dever da filosofia incitar o jovem ao exercício da cidadania (BRASIL, 1996).

Diante dessa nova realidade, é importante considerar os avanços no campo da educação desenhados na LDB (1996), aqui contextualizados a partir do ensino médio. A esse respeito, Ferreira (2012, p. 53) afirma o valor do art. 35, quando determina sobre os objetivos do ensino médio brasileiro:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

³³ Para Cartolano (1985, p. 73), “a inclusão da educação moral e cívica como disciplina obrigatória em todos os graus e modalidades de ensino fazia parte das medidas disciplinares e repressivas ao corpo estudantil, que, juntamente com outros fatores de ordem econômica, política e social, formavam e perpetuavam a falsa consciência dos estudantes”.

- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
 - III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
 - IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.
- (BRASIL, 1996)

Observam-se, do ponto de vista estrutural, objetivos mais alinhados com as demandas sociais. Assim, a formação do estudante proposta pela LDB (1996) articula os conhecimentos acadêmicos, a formação para o mercado de trabalho e o aprimoramento da pessoa humana. Nesses objetivos, notamos outrossim a presença da filosofia, ainda que não em termos de obrigatoriedade. Foi preciso caminhar até o ano de 2008 para que finalmente, por meio da Lei nº 11.684/08, que altera o art. 36 da Lei nº 9.394/1996, a filosofia e a sociologia voltassem aos bancos escolares com *status* de obrigatoriedade, permanecendo até os dias atuais, a despeito das inúmeras desconfianças sobre sua permanência na atual configuração da LDB, atualizada pela Lei nº 13.415/2017.

Em verdade, há um longo percurso histórico que conduziu o Estado brasileiro a ofertar o ensino em todas as suas modalidades, consubstanciando-o no desenho da arquitetura curricular de acordo com a realidade dos estados, e consolidando dessa forma a escrita dos currículos em todo o território nacional. Refletir sobre esse processo de construção crítica se faz urgente e natural.

Como não é nosso objetivo fazer um traçado histórico extenso das diversas conceituações da educação brasileira e suas nuances, intentamos, ainda que modestamente, um percurso a fim de compreender e problematizar a presença ambígua e multifacetada do ensino de filosofia no currículo da educação básica. Assim, buscaremos refletir sobre as possibilidades e as potencialidades do ensino de filosofia na atual configuração curricular em função das modificações que ocorreram a partir da homologação da BNCC-EM em 2018.

Frente às inúmeras intercorrências na história, marcada pela presença e ausência da filosofia no currículo da educação básica, faz-se necessário indagar: qual o papel da filosofia no atual contexto do ensino médio? Há espaço para a filosofia, que aparentemente está diluída na área de ciências humanas e sociais aplicadas? O que a BNCC-EM nos traz de possibilidades para a função da filosofia na formação do jovem brasileiro? De que forma podemos desenvolver um trabalho com a filosofia que seja relevante para o estudante do ensino médio, conforme as orientações da BNCC-EM?

Pretendemos responder a essas questões ao longo do próximo capítulo, demonstrando uma prática desenvolvida no ensino médio com a disciplina Eletiva – componente do novo currículo – e apontando para suas possibilidades e seus desafios. Assim, a seguir veremos como foi pensada a estrutura formal da proposta de uma prática desenvolvida na instituição escolar.

3 A FILOSOFIA COMO CUIDADO DE SI: UMA PROPOSTA PARA ELETIVA

Na esteira das mudanças instituídas pela Lei nº 13.415/2017, conforme já delineado no capítulo anterior, a presente proposta foi constituída e referenciada pelas diretrizes estabelecidas pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul para a matriz curricular do ano letivo de 2021.

Em consonância com as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e em conformidade com a BNCC, a matriz curricular proposta para as escolas de ensino regular e de tempo integral em Mato Grosso do Sul em 2021 trouxe um arranjo para a organização dos Itinerários Formativos, permitindo à escola a criação de uma Unidade Curricular Eletiva.³⁴

Desse modo, segundo a Resolução SED nº 3808, de 10 de dezembro de 2020, que dispõe sobre a organização curricular das escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, as Unidades Curriculares e a Unidade Curricular Eletiva contribuem para o aprofundamento das áreas de conhecimento e foram estruturadas do seguinte modo: as Unidades Curriculares I, II, III e VI foram elaboradas pela equipe da Secretaria de Educação e enviadas para as escolas por meio de um Catálogo de Unidades Curriculares³⁵; quanto à Unidade Curricular Eletiva, a referida resolução determina que ela seja elaborada pela instituição escolar seguindo os critérios do Itinerário Formativo integrado³⁶.

Assim, entende-se que, para o aprofundamento das aprendizagens mobilizadas pela Formação Geral Básica em áreas do conhecimento, as Unidades Curriculares permitem a exploração de diferentes abordagens tendo em vista a escolha do estudante em aprofundar uma determinada área de conhecimento que esteja em consonância com as suas projeções de vida.

Tendo em vista tais esclarecimentos, chamou-nos a atenção a possibilidade de aprofundar temáticas relacionadas à filosofia, aprofundamento que no nosso entendimento não seria possível – ou seria mais difícil – em função da organização curricular proposta pelo Currículo de Referência do Estado.

³⁴ É importante ressaltar que existem diferenças em relação à carga horária. Desse modo, a arquitetura da nova matriz curricular propõe que a carga horária total seja ampliada “de 2.400h para 3.000h, nas Escolas de Tempo Parcial (EMTP); e para 4.500h, nas Escolas de Tempo Integral (EMTI). Nos dois modelos, 1.800h são destinadas para as aprendizagens comuns e obrigatórias estabelecidas pela BNCC. O restante é destinado ao IF, ou seja, 1.200h e 2.700h, respectivamente” (SED, 2022).

³⁵ O Catálogo de Unidades Curriculares SED/MS está disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2022/02/CATALOGO-PRELIMINAR.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2022.

³⁶ Por meio da Comunicação Interna (CI) nº 341, de 3 de março de 2021, a Superintendência de Políticas Educacionais orientou as escolas a considerar alguns nortes para a elaboração da Eletiva, o que foi acolhido por nós na elaboração da proposta.

Dito de outro modo, a matriz curricular do Estado prevê o quantitativo de uma hora/aula – como já pontuamos – destinada ao componente curricular Filosofia. No entanto, para a Unidade Curricular Eletiva a matriz estabelece o quantitativo de duas horas/aula. Vê-se, portanto, que a Unidade Curricular Eletiva favorece uma perspectiva de trabalho com a filosofia, contribuindo com a pluralidade das formas de fazer e experimentar a filosofia no contexto escolar.

Diante da visível dificuldade imposta pelo quantitativo de uma hora/aula para o componente curricular Filosofia, vislumbramos na Eletiva um terreno fértil para o desenvolvimento da experiência filosófica com os estudantes.

É oportuno destacar que, para o planejamento da proposta de trabalho com a Unidade Curricular Eletiva, foram considerados os pressupostos determinados pela já citada Resolução SED nº 3808, de 10 de dezembro de 2020. Nela, as diretrizes para a implementação do Itinerário Formativo configuram-se do seguinte modo:

Art. 9º A Unidade Curricular Eletiva será elaborada pela escola, no âmbito do Itinerário Formativo escolhido pelos estudantes, possibilitando a experimentação de diferentes temas, vivências e aprendizagens.

Art. 10. As unidades curriculares do Aprofundamento em Área de Conhecimento serão desenvolvidas por temáticas com duração semestral, devendo ser registrado, bimestralmente, o aproveitamento do estudante.

§ 1º Cada unidade curricular desenvolverá duas temáticas no ano letivo, devendo ser apresentadas aos estudantes antes da escolha do itinerário formativo.

§ 2º O estudante somente poderá mudar de itinerário formativo quando concluídas todas as obrigações curriculares semestrais do itinerário no qual estiver matriculado, à exceção do estudante transferido.

Art. 11. O quantitativo mínimo de estudantes para compor as turmas de Itinerário Formativo deve atender à normativa vigente de organização da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

§ 1º As turmas de Itinerário Formativo Propedêutico serão compostas por estudantes de diferentes anos do Ensino Médio, mediante sua manifestação de interesse e participação do processo de escolha dos itinerários.

§ 3º A escola deverá estabelecer critérios para a seleção de estudantes em cada Itinerário Formativo, caso haja maior procura por um em detrimento de outro. (MATO GROSSO DO SUL, 2020, p. 25)

Desse modo, a referida resolução nos ampara quanto à arquitetura da proposta para a prática com os estudantes, o que tornou extremamente desafiadora a planificação das atividades em sala de aula, considerando-se: a novidade, em termos operacionais, da Unidade Curricular; uma nova Matriz Curricular para o ensino médio; a inexistência de uma formação por parte da Secretaria de Educação do Estado com o objetivo de instruir sobre a aplicabilidade da nova proposta curricular para o ensino médio.

Além disso, no ano de 2020 vivenciamos a pandemia de covid-19, que nos trouxe, em nível global, inúmeras dificuldades em todos os âmbitos sociais e nos obrigou a reenquadrar a proposta da pesquisa contemplando a realidade do ensino remoto.³⁷

Cabe ainda ressaltar que a Matriz Curricular deferida na resolução de 2020 foi validada apenas para algumas instituições a título de experimentação, de modo que a escola em que se desenvolveu a pesquisa foi considerada uma das escolas-piloto³⁸ escolhidas pela Secretaria de Educação do Estado para iniciar a implementação da Matriz Curricular do novo ensino médio.

Desse modo, propusemos uma Eletiva na qual se explorou a dimensão formativa do cuidado de si no pensamento de Michel Foucault. Limitamo-nos ao curso *A hermenêutica do sujeito* (2010), em que encontramos toda a repercussão filosófica dessa experiência tão marcante para o Ocidente, mas que segundo Foucault (2010) foi marginalizada e esquecida pela historiografia filosófica.

Considerando a Comunicação Interna (CI) nº 341, de 3 de março de 2021, por meio da qual a Superintendência de Políticas Educacionais nos sugere ponderar, para a escolha das temáticas da Eletiva, “nomes criativos e atrativos” e considerar os “princípios da ética, justiça, solidariedade, liberdade, autonomia, dignidade humana, cidadania, responsabilidade socioambiental, equidade, diversidade, igualdade de direitos e oportunidades”, propusemos como título da Eletiva ofertada no ano letivo de 2021 “Um novo olhar sobre si”. Com esse título remetemos à noção de cuidado de si, que em linhas gerais intenciona convocar os indivíduos à transformação do seu modo de ser e agir.

A chave de leitura adotada para relacionar a noção de cuidado de si às práticas educacionais, sobretudo na perspectiva do ensino médio, foi pensar uma prática em sala de aula que considerasse a filosofia como um modo de vida, e não apenas como um discurso teórico, livresco e marcado por uma única perspectiva, conforme ilustramos no primeiro capítulo quando sobrevoamos a história e vimos como o ensino de filosofia era utilizado em vários momentos da história do Brasil. Nesse ponto, a noção de prática de si mesmo e os inúmeros

³⁷ No próximo capítulo serão debatidos os desafios e as mudanças pedagógicas necessárias em função das demandas da aula remota.

³⁸ “Segundo dados apurados sobre as unidades escolares, referentes ao ano de 2020, por meio do Sistema de Gestão de Dados Escolares – SGDE, a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul – REE/MS é composta por 343 escolas, distribuídas nos 79 municípios do Estado de Mato Grosso do Sul, que ofertam as diferentes etapas e a modalidade da educação básica. Destaca-se que, desse total, 308 escolas operacionalizam o Ensino Médio, oferecido a mais de 97 mil estudantes por meio de mais de 5 mil docentes.” (MATO GROSSO DO SUL, 2021, p. 22) Para o ano letivo de 2021, a Secretaria de Educação estipulou que 122 escolas iniciassem o programa-piloto que operacionalizou a matriz curricular do novo ensino médio, sendo 27 escolas da capital Campo Grande, entre elas a Escola Estadual Professor Severino de Queiroz, onde a presente pesquisa se desenvolveu. Fonte: <https://www.sed.ms.gov.br/novoensinomedio/>. Acesso em: 10 dez. 2021.

elementos discutidos por Foucault na obra citada trazem um limiar para a compreensão de um fazer filosofia em sala de aula que considere o filosofar na perspectiva do cuidado de si.

Na primeira aula do curso *A hermenêutica do sujeito*, Foucault delimita a partir de Sócrates a origem filosófica do cuidado de si, quando em sua considerada missão divina perambula pelas ruas incentivando todos a se ocuparem consigo mesmos. Assim, na *Apologia de Sócrates* (2004), Platão demarcou como elemento constitutivo da prática filosófica o cuidado de si, embora segundo Foucault tenhamos dado historicamente maior atenção à noção do “conhece-te a ti mesmo” (*gnôthi seautón*).

Desse modo, “[...] Sócrates apresenta-se como aquele que, essencialmente, fundamental e originalmente, tem por função, ofício e encargo incitar os outros a se ocuparem consigo mesmos, a terem cuidado consigo e não descurarem de si” (FOUCAULT, 2010, p. 6).

Mais adiante no respectivo curso, Foucault (2010, p. 9) enfatiza que fundamentalmente Sócrates será reconhecido pelas escolas filosóficas posteriores – ilustradas nos pensamentos dos epicuristas, estoicos e cínicos, por exemplo – como “homem do cuidado”. Platão explicita na sua *Apologia* esse elemento e faz aparecer na reflexão socrática um apelo à necessidade do cuidado de si. Ao refletir sobre a sua condenação, Sócrates indaga contundentemente:

Eu que me entreguei à procura de cada um de vós em particular, a fim de proporcionar-lhe o que declaro o maior dos benefícios, tentando persuadir cada um de vós a cuidar menos do que é seu que de si próprio para vir a ser quanto melhor e mais sensato, menos dos interesses do povo que do próprio povo, adotando o mesmo princípio nos demais cuidados? (PLATÃO, 2004, p. 66)

É oportuno lembrar que Foucault (2010, p. 8) ressalta um aspecto do fazer filosófico de Sócrates a partir da perspectiva da missão confiada pelos deuses, de maneira que o propósito maior de Sócrates será o de seguir esse chamado como um imperativo. Assim, a missão de “incitar os outros a se ocuparem consigo mesmos” não será findada por uma eventual absolvição ou mesmo por qualquer outro motivo. Esse ímpeto de Sócrates, tão bem desenvolvido na *Apologia*, reforça uma premissa norteadora desta pesquisa e que na nossa leitura foi uma das temáticas de maior envergadura no curso *A hermenêutica do sujeito* – qual seja, a coerência entre o discurso e a vida do filósofo.³⁹

³⁹ Sobre a personalidade de Sócrates, cf. o discurso de Alcibíades no *Banquete* (2003) de Platão. Longe de querermos esgotar toda a riqueza literária das palavras proferidas pelo jovem Alcibíades, chama-nos a atenção que no retrato de Sócrates é destacada a virtude frente às vicissitudes impostas pelo cotidiano. Sócrates é aquele que vai à guerra e é corajoso, é aquele que bebe tanto quanto os outros mas não se embriaga, é aquele que medita e se farta dos devaneios filosóficos mas que ressalta perante a comuna que não sabe nada (PLATÃO, 2003, p. 165).

Esse fato é bastante elucidativo para demonstrar, a partir da atitude socrática frente à sociedade, que sua franqueza e sua coragem, mesmo que culminando na sua trágica morte, ressoaram ao longo dos séculos como a atitude máxima de quem age coerentemente com o discurso que professa. Segundo Foucault (2010, p. 10), o cuidado de si, nos termos do convite socrático, “[...] não cessou de constituir um princípio fundamental para caracterizar a atitude filosófica ao longo de quase toda a cultura grega, helenística e romana”.

Além disso, nota-se uma figura que gostaríamos de discutir. Conforme a ilustração de Foucault (2010, p. 8-9), Sócrates se apresenta como um “mestre” vocacionado a executar uma ação. O convite de Sócrates é muito claro e constitui um grande desafio para quem o ouve, pois, conforme o excerto da *Apologia* destacado acima por Foucault, existe um deslocamento de valores para o qual Sócrates chama a atenção dos atenienses, acarretando sem dúvida alguma sua sentença de morte; afinal, o filósofo repreende os cidadãos que estão acostumados com os benefícios da cidade, as honrarias, a riqueza e o poder, mas que negligenciam o cuidado consigo mesmos.

Esse foi o enredo que culminou na presente pesquisa. Ora, interessou-nos esse aspecto do exercício filosófico delimitado por Foucault no curso *A hermenêutica do sujeito*, qual seja, o de pensar a filosofia como um modo vida atravessado pela noção do cuidado de si, introduzida pelas provocações socráticas, na Antiguidade clássica.

Dessarte, entendemos o limiar composto por Michel Foucault (2010, p. 16) em relação às práticas do cuidado de si como uma possibilidade formativa para o jovem no ensino médio, pois oferece uma perspectiva de experimentação filosófica que considera o filosofar como um “trabalho de si para consigo”.

Buscamos alinhar tal perspectiva com as orientações da BNCC (2018) e com o Currículo de Referência do Estado na medida em que direciona o processo formativo instituído pela Formação Geral Básica e pelos Itinerários Formativos para a autonomia do jovem.

Nesse sentido, ao examinarmos a educação formal nas suas múltiplas territorialidades e diferenças, que exigem do docente uma leitura da complexidade da realidade na qual está inserido o fenômeno educativo, pensamos na Eletiva vislumbrando o seguinte:

Para formar esses jovens como sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis, cabe às escolas de Ensino Médio proporcionar experiências e processos que lhes

Em todos esses adjetivos, indicamos o aspecto, já tão bem ressaltado por Foucault (2010, p. 446), do cuidado de si: “ocupar-se consigo não é, pois, uma simples preparação momentânea para a vida; é uma forma de vida”. Portanto, o discurso filosófico de Sócrates é compatível com a vida em seu cotidiano.

garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas. O mundo deve lhes ser apresentado como campo aberto para investigação e intervenção quanto a seus aspectos políticos, sociais, produtivos, ambientais e culturais, de modo que se sintam estimulados a equacionar e resolver questões legadas pelas gerações anteriores – e que se refletem nos contextos atuais –, abrindo-se criativamente para o novo. (BRASIL, 2018, p. 463)

A Eletiva, em termos de planejamento, objetivou ofertar ao estudante a percepção dos problemas que aparecem como desafio para cada um. Desse modo, considerar a reflexão filosófica sob a perspectiva do cuidado de si oferta uma possibilidade de reflexão e conduta crítica frente às situações da vida.

Cabe ressaltar que a proposta a seguir está longe de ser ideal, porém a busca intelectual por reenquadrar uma prática de ensino de filosofia nos moldes do Itinerário Formativo nos lançou ao imenso desafio de pensar o ensino de filosofia em uma perspectiva filosófica.

Nesse sentido, reiteramos aos professores e às professoras de filosofia as palavras do professor Alejandro Cerletti (2009, p. 10), que, ao pensar sobre os recursos convenientes para dar significado às aulas de filosofia, diz que há um protagonismo no âmago do trabalho docente que nos permite portanto, como filósofos e filósofas, recriar “a própria didática em função das condições em que devem[os] ensinar”.

3.1 PROPOSTA PARA ELETIVA: ORIENTAÇÕES NORMATIVAS

O ponto de partida para tal empresa surgiu basicamente da angústia profissional em estabelecer parâmetros filosóficos à nossa prática de ensino e instituir nas possibilidades do trabalho em sala de aula – tomando nota das condições da instituição escolar e principalmente das especificidades dos estudantes – uma didática que fomentasse, por via da Eletiva, uma experiência filosófica com um conceito da filosofia que acreditamos ser relevante para a formação integral do jovem no ensino médio. Nesses termos, a BNCC considera uma educação integral que visa

[...] à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e

desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. (BRASIL, 2018, p. 14)

Desse modo, quando afirmamos a angústia oriunda do desejo de ofertar aos estudantes uma educação que lhes garanta o mínimo para o exercício pleno de sua humanidade, compreendemos que esse debate está no cerne das questões didático-teóricas sobre como ensinar filosofia encontradas nos grandes clássicos dedicados ao tema no Brasil (CERLETTI, 2009; FÁVERO *et al.*, 2002; GALLO, 2012; GALLO; ASPIS, 2009; RODRIGO, 2009).

No bojo desse debate, acentuamos as contingências históricas às quais o ensino de filosofia está submetido. Um sobrevoo singelo sobre a história da disciplina nos mostra as inúmeras vezes em que o seu *status* foi e continua sendo rotineiramente questionado. Entre as questões historicamente debatidas sobre os motivos para justificar a permanência ou não da filosofia na educação básica, pontuamos a hodierna reforma do ensino médio, que em um primeiro momento parece ter destituído o *status* disciplinar dos saberes que historicamente compuseram os diferentes currículos da educação básica, em especial o do ensino médio.

No caso da filosofia, supõe-se que, com a orientação da legislação nacional, a incorporação da filosofia na grande área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) implicaria um grande retrocesso, pois o ensino norteado por competências e habilidades invalidaria todo o percurso historicamente construído, além de diluir temas caros à tradição filosófica na área das ciências humanas.⁴⁰ Ressaltamos que a mesma crítica pode ser estendida aos demais componentes curriculares.

Porém, o nosso ponto de partida não será a crítica, mas a compreensão de que, frente às modificações impostas pelo contexto da reforma no nível médio, mesmo reconhecendo que existe um imenso desafio aos professores e que há inúmeras outras condições, pressupostos e técnicas para tornar possível ao estudante o ensino filosófico, há que se pensar o ensinar filosofia como um problema de natureza filosófica. Isso significa afirmar que, embora possamos elencar críticas às proposituras da BNCC, é razoável nos atermos às possibilidades de acessar

⁴⁰ Com o intuito de esboçar uma crítica à BNCC, Cury *et al.* (2018, p. 90-91) citam dois pontos que consideramos relevante rememorar. O primeiro é uma crítica endereçada à BNCC a partir da pedagogia histórico-crítica, afirmando que a configuração da BNCC é emanada de um comprometimento com a lógica do capital, cujo resultado é um conglomerado de saberes que por natureza reproduz as imensas desigualdades existentes no Brasil. Na esteira dessa argumentação, pontuamos também as reiteradas críticas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), que afirma que uma BNCC é um projeto falido: “[...] em tempos de rupturas e questionamento dos campos disciplinares em todo o mundo, a construção de uma *Base Nacional Comum Curricular* a partir, e somente orientada por conteúdos definidos por especialistas em diferentes áreas do conhecimento é uma proposta natimorta” (ANPED, 2015, *grifo dos autores*).

o saber de natureza filosófica em todo o espectro da BNCC, bem como na arquitetura do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul.⁴¹

Entendemos portanto que o nosso ponto de partida são os problemas concretos que enfrentamos na realidade de ensino. Motivados pela busca de uma solução didático-filosófica com a Eletiva, reiteramos com Cerletti (2009, p. 10) que “quem deve estabelecer quais são os problemas concretos de ensinar filosofia são os que se enfrentam no dia a dia com a situação de ensinar”. Assim, os interesses e os problemas não serão iguais. É nesse ponto que reside o ápice do protagonismo dos docentes, quando “recriam a própria didática em função das condições em que devem ensinar” (CERLETTI, 2009, p. 10).

Infere-se do que foi dito anteriormente que é preciso compreender toda a conjuntura que influi em nosso trabalho professoral; em outras palavras, é preciso ter um amplo conhecimento dos processos sociais, políticos e históricos que fundamentaram, por exemplo, a reforma do ensino médio. Nossa proposta nesses termos considera o arranjo curricular indicado pela Secretaria de Educação do Estado, e nele procuramos amparo para a efetivação da Eletiva.

Buscamos então um ponto de partida teórico-filosófico para orientar a organização dos conteúdos a serem ensinados na Eletiva levando em conta as especificidades didáticas do ensino médio, deixando claro um limiar filosófico passível de ser desenvolvido na escola segundo as demandas atuais.

Dessarte, concordamos com Cerletti (2009, p. 8-9) quando afirma o caráter subjetivo do ato de ensinar, considerando os aspectos conjunturais que incidem na educação e em especial no ensino de filosofia, o que implica um “compromisso e uma responsabilidade” para o docente:

Os melhores professores e professoras serão aqueles que possam ensinar em condições diversas, e não só porque terão que idear estratégias didáticas alternativas, mas também porque deverão ser capazes de repensar, no dia a dia, os próprios conhecimentos, sua relação com a filosofia e o marco em que pretendem ensiná-la. (CERLETTI, 2009, p. 9)

Ao discorrer sobre o campo de delimitação filosófico, Cerletti (2009, p. 25) reitera que deve existir uma coerência “filosófico-didática” entre o conceito de filosofia do professor e o que se ensina em nome dela, de forma que o ensino da filosofia torne possível ao estudante o exercício da dúvida nas condições socioculturais em que está inserido.

⁴¹ Em um artigo recente, Cunha Neto e La Salvia (2021) debatem a estrutura da BNCC-EM e afirmam as múltiplas possibilidades para o ensino de filosofia, mesmo frente às inúmeras críticas endereçadas ao documento.

Tais condições estão limitadas àquilo que o tempo produz como problema e que exigirá sobremaneira uma atitude de suspeita, questionadora e crítica. O referido autor afirma que essa disposição inexoravelmente encontrada em quem filosofa é a diretriz que acompanha as problematizações dos filósofos desde tempos longínquos.

A atitude de suspeita pontuada por Cerletti (2009) e direcionada de forma impessoal se estende também para o professor. Este deve problematizar a sua prática filosófica de maneira crítica e lúcida, de modo que, frente às inapeláveis condições estruturais, como a do atual cenário de mudanças instituídas pela legislação nacional, se lance ao risco de pensar e criar possibilidades de ensino e experiências com a filosofia.

Nesse cenário, as palavras da professora Lídia Maria Rodrigo, embora proferidas num contexto bem diverso daquele que estamos vivenciando, atualizam o desafio perene do professor de filosofia no ensino médio:⁴²

Mais que em outros tempos, torna-se crucial a criação de *estratégias didáticas* que facilitem a superação da distância existente entre as exigências teórico-epistemológicas do saber filosófico e as deficiências educacionais de boa parte dos alunos oriundos de segmentos sociais menos favorecidos. Quanto maior a distância entre o ponto de partida cultural dos alunos e as exigências inerentes ao saber filosófico, *maior é a importância das mediações a serem instituídas por instrumentos didáticos adequados*; não tendo condições para um acesso autônomo ao conhecimento especializado, esses alunos são os que mais necessitam de auxílio para chegar lá. (RODRIGO, 2009, p. 30, *grifos nossos*)

Levando em consideração tal assertiva, e pensando nas mediações e nas estratégias didáticas destacadas por nós no excerto acima, buscamos alinhar e propor as atividades da Eletiva considerando num primeiro momento as Competências Gerais da Educação Básica, conforme descrito na BNCC (2018), haja vista a exigência de deixar claro no planejamento entregue à instituição escolar a articulação da proposta da Eletiva com uma ou mais Competências Gerais.

Faremos algumas observações para mapear uma compreensão possível da especificação da área de conhecimento, que é certamente um dos principais dispositivos do arcabouço teórico-prático da BNCC e, conseqüentemente, do Currículo de Referência do Estado de Mato Grosso do Sul normatizado pela reforma do ensino médio.

⁴² Observação necessária, pois a professora Lídia publicou a obra *Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio* em 2009, um ano após a aprovação da obrigatoriedade do ensino de filosofia no ensino médio no Brasil, instituída pela Lei nº 11.684/08, que altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Assim, a filosofia e a sociologia foram incluídas como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio brasileiro.

3.2 DIÁLOGO ENTRE AS ÁREAS DO CONHECIMENTO

Ao tratar dos princípios que norteiam a arquitetura do novo ensino médio, o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (2021, p. 19) afirma que, em essência, o ensino médio é a última etapa da educação básica e visa ao aprofundamento das aprendizagens desenvolvidas no ensino fundamental. Desse modo, o currículo deve proporcionar aos estudantes da última etapa da educação básica o aprofundamento do “repertório científico-filosófico-cultural”, capacitando-os ao mundo do trabalho no contexto sociocultural em que vivem.

Nessa perspectiva, nosso objetivo será demonstrar as articulações feitas entre a noção de cuidado de si delineada por Michel Foucault, proposta para ser desenvolvida na Eletiva, e as Competências Gerais da BNCC. É oportuno destacar que a presente proposta respeitou os critérios determinados pela Secretaria de Educação do Estado quando orienta:

A elaboração da Unidade Curricular Eletiva é responsabilidade da escola, e deve possibilitar a experimentação em diferentes temas, vivências e aprendizagens, ancorada em um trabalho pedagógico intencional, estruturado, com a participação ativa dos estudantes, e pautada na flexibilização, na criatividade e na interdisciplinaridade. (MATO GROSSO DO SUL, 2021, p. 107)

São imperativas as considerações dos seguintes aspectos para a elaboração de uma Eletiva que buscamos operacionalizar em sala de aula com a clara intencionalidade pedagógica de proporcionar ao estudante matriculado uma experimentação com a filosofia contextualizada com todos os componentes curriculares da área de ciências humanas e sociais aplicadas.⁴³

Compreender essas orientações foi fundamental para erigir um planejamento da Eletiva alinhado com as diretrizes da Secretaria de Educação. Desse modo, foi necessário em primeiro

⁴³ Quando propusemos o trabalho com a Eletiva segundo a Matriz Curricular do ano letivo de 2020, que nos serviu de base legal para a proposta da presente dissertação, não tínhamos a menor noção de que no ano de 2021 teríamos de operacionalizar outra Matriz Curricular que desenhou toda a arquitetura do novo ensino médio, com novos elementos, novas terminologias e conseqüentemente novas exigências organizacionais. Entre elas, destacamos a centralidade do trabalho por área de conhecimento, uma vez que o foco da aprendizagem nessa perspectiva está no desenvolvimento de competências e habilidades da área de conhecimento em consonância com a Competência Geral Básica (BRASIL, 2018; MATO GROSSO DO SUL, 2021). Desse modo, para levar a cabo a proposta de prática imbuída da noção de produto pedagógico – como demandado pela PROF-FILO –, solicitamos autorização da escola para implementar a Eletiva com base na prerrogativa da Matriz Curricular de 2021, que determinou que a escola deveria ofertar ao menos uma Unidade Curricular Eletiva. Assim, tivemos de entregar um planejamento da Eletiva conforme as orientações do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul, que será delineado no presente capítulo.

lugar mapear as Competências Gerais que dialogassem com a intencionalidade da nossa proposta, como será adiante explicitado.

Destacou-se um ponto extremamente desafiador: basear a proposta da Eletiva em um método didático-filosófico que nos permitisse ter um olhar teórico-epistemológico para desenvolver um trabalho nos pressupostos da área de conhecimento. Cabe observar que, devido à pouquíssima literatura disponível nacionalmente no âmbito do ensino de filosofia que verse sobre o trabalho por área de conhecimento conforme os aspectos normativos pré-estabelecidos na BNCC-EM, nos valem do conceito de interdisciplinaridade explicitado na Resolução CNE/CEB nº 3/1998, que afirma a necessidade de as escolas terem presente em sua prática cotidiana a interdisciplinaridade, partindo “[...] do princípio de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de negação, de complementação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos” (BRASIL, 1998, p. 4).

No momento da escrita da dissertação, os instrumentos conceituais operacionalizados por nós para compreender a noção de área de conhecimento estiveram limitados devido à falta de referencial bibliográfico que nos permitisse uma visão mais objetiva. No entanto, em função das exigências de operacionalizar a Eletiva no ano letivo de 2021, destacando-se que a escola na qual desenvolvemos o projeto era pioneira na execução da nova Matriz Curricular, nos valem da vaga discussão sobre o assunto presente no texto da BNCC-EM e numa publicação parcial do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul, visto que esta só foi publicada oficialmente no final do referido ano.

Em face dessa demanda conceitual, encontramos amparo no já citado texto de 1998. Com o objetivo de promover ações que contemplem uma prática interdisciplinar, mesmo reconhecendo o imenso desafio de tal prática, a referida resolução enfatiza que a aprendizagem deve incluir o diálogo permanente entre as disciplinas para tornar possível uma aprendizagem mais alargada da realidade. Encontramos nessa definição o que precisávamos para compor o planejamento da Eletiva.

Acreditamos que a noção de área de conhecimento presente na BNCC-EM está em consonância com a Resolução CNE/CEB nº 3/1998 quando apresenta as premissas de um trabalho conjunto entre as diversas áreas que compõem a etapa do ensino médio. É importante considerar que essa resolução havia servido de orientação ao desenvolvimento dos currículos estaduais para o ensino médio logo após a homologação, em 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação:

A aprendizagem é decisiva para o desenvolvimento dos alunos, e por esta razão as disciplinas devem ser didaticamente solidárias para atingir esse objetivo, de modo que disciplinas diferentes estimulem competências comuns, e cada disciplina contribua para a constituição de diferentes capacidades, sendo indispensável buscar a complementaridade entre as disciplinas a fim de facilitar aos alunos um desenvolvimento intelectual, social e afetivo mais completo e integrado. (BRASIL, 1998, p. 4)

Para dar fundamento às intencionalidades pedagógicas propostas pela Eletiva, trouxemos a Resolução CNE/CEB nº 3/1998, uma vez que a definição de área de conhecimento não aparece satisfatoriamente nas páginas da BNCC-EM. Considerando-se isso, é importante destacar o resgate dessa resolução, que na época já orientava os sistemas de ensino quanto à importância do trabalho interdisciplinar – trabalho tal que é hoje, com a reforma do ensino médio, uma exigência legal, visto que não terá sucesso o ensino na perspectiva de uma educação integral se não levar em consideração o fortalecimento da compreensão do trabalho por área de conhecimento.

É nessa perspectiva que desenvolvemos a prática com a Eletiva, já que a compreensão de um problema filosófico ou de um conceito filosófico depende de diversos contextos históricos, sociais e geográficos que situam os autores e suas respectivas produções, consubstanciando desse modo um trabalho interdisciplinar conforme propõem a BNCC e o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul.

Nesse sentido, o desafio está posto, e há uma variedade de possibilidades para o impedimento de uma proposta que considera factível o ensino por área. O próprio Currículo de Referência deixa claras tais possibilidades quando afirma:

Nesse ponto, ao proceder de tal modo, a Secretaria de Estado de Educação pôs em relevo a necessidade de compatibilizar as condições fáticas de oferta do Ensino Médio no Estado com a mudança formativa visada por esta etapa de ensino. A questão de fundo relacionada a isso diz respeito à transição de um modelo de matriz curricular e de seriação por disciplinas para o modelo da atual BNCC, em que a formação se opera via áreas do conhecimento e se consubstancia mediante a constituição de competências e habilidades cognitivas e socioemocionais, equivalentes aos “direitos e objetivos de aprendizagem” [...]. Com efeito, o fato é que tal transição requer, dentre outras providências, readequação dos processos formativos dos professores (formação acadêmica e continuada), adequação da gestão e investimento substancial em infraestrutura educacional. (MATO GROSSO DO SUL, 2021, p. 20)

É pertinente reforçar que a nossa proposta de Eletiva intenciona contribuir para o preenchimento dessa lacuna, pois visa a demonstrar o percurso que trilhamos considerando as mudanças propostas para o ensino médio. Dessa forma, o nosso entendimento está de acordo

com as prerrogativas do art. 11 das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, que em seu parágrafo primeiro afirma que “a organização por áreas do conhecimento implica o fortalecimento das relações entre os saberes e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos dos seus professores” (BRASIL, 2018b).

A seguir, veremos como foi a análise das Competências Gerais da BNCC e quais foram os critérios de natureza interdisciplinar que adotamos para a execução do projeto operacionalizado na nossa proposta da Eletiva.

3.3 DIÁLOGO COM AS COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC

Conforme a BNCC-EM (2018), as Competências Gerais são estruturadas em dez itens que devem ser articulados ao longo da educação básica por todos os componentes curriculares. Desse modo, é salutar o entendimento de que cada componente do currículo contribui com suas especificidades históricas e epistemológicas para o desenvolvimento dessas Competências Gerais, redundando nas Competências Específicas das áreas de conhecimento.

A BNCC (2018, p. 569-579) indica um conjunto de habilidades a serem desenvolvidas ao longo de todo o ensino médio. Em resumo, são 6 as Competências Específicas de ciências humanas e sociais aplicadas para o ensino médio e 32 as habilidades. Segundo o texto normativo, as Competências Gerais devem ser o norte de toda prática educativa e servirem de horizonte para a elaboração dos currículos estaduais. Convém lembrar que o prazo para a adequação e a publicação dos currículos estaduais foi 2022, conforme orientado pela Resolução nº 3, de 20 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.⁴⁴

Ressalta-se que de um modo geral, ao se analisarem as dez Competências Gerais, é possível encontrar elementos que dialogam com a história da filosofia ocidental. Desse modo, achamos prematura a afirmação de que o ensino de filosofia está comprometido, no seio da

⁴⁴ Segundo o Observatório Movimento pela Base, 100% dos referenciais curriculares alinhados ao novo ensino médio já estão homologados. Fonte: https://observatorio.movimentopelabase.org.br/destaques-da-implementacao-da-bncc-e-do-novo-ensino-medio/?gclid=Cj0KCQjwz96WBhC8ARIsAATR250xlGIXc0GyuxHOCXW5wVX51BSOnotUSeAlSdp__aU3Ok9RFmUB_LgaAs82EALw_wcB. Acesso em: 2 jul. 2022.

educação do nível médio, com as novas diretrizes para essa etapa de ensino, ao menos se se considerar a realidade da Matriz Curricular proposta pelo Estado de Mato Grosso do Sul.

Considerando-se isso, é fundamental o entendimento de que na BNCC-EM aparece uma compreensão de continuidade entre as etapas da educação básica, de modo que as Competências Gerais podem ser consideradas o elo dessa continuidade entre as etapas, tendo-se em vista evidentemente a idade e a maturidade intelectual e emocional dos estudantes:

É imprescindível destacar que as competências gerais da Educação Básica, apresentadas a seguir, inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB. (BRASIL, 2018, p. 9)

A partir dos aspectos acima destacados, é importante visualizarmos as dez Competências Gerais para entendermos as articulações feitas para a Eletiva. Outro aspecto de considerável relevância é que, na BNCC-EM (2018, p. 8), o item que referencia as dez Competências Gerais possui redação insuficiente para a explicação operacional de cada uma das Competências⁴⁵, limitando-se a afirmar que durante toda a educação básica, diante das aprendizagens essenciais delimitadas para as quatro áreas do conhecimento – Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias –, deve-se assegurar o desenvolvimento das dez Competências em toda a educação básica. A BNCC-EM apresenta assim as referidas Competências Gerais da educação básica:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

⁴⁵ Buscamos referenciar a nossa compreensão a partir de um documento escrito pelo Movimento pela Base intitulado Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC, que foi produzido com o objetivo de orientar as redes de ensino na inserção dos currículos, bem como na produção de materiais didáticos. Pode-se encontrar o documento no site: https://observatorio.movimentopelabase.org.br/competencias-gerais-da-bncc/?gclid=CjwKCAjw6fyXBhBgEiwAhhiZshnh0PPYOFauTmMbQZux5itpmR11PkSZIv9eR9gz3JYKNHs7t u8czRoCIQkQAvD_BwE. Acesso em: 20 fev. 2021.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2018, p. 9-10)

A leitura de cada item foi de extrema importância para a definição do plano de ação da Eletiva. Consideramos o desafio de apresentar uma proposta que pudesse se articular com as demandas formativas dos estudantes, contemplando o desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais⁴⁶ visivelmente delineado em cada uma das Competências acima destacadas.

Decerto, em vista do descrito acima, a primeira tarefa para a efetivação da proposta da Eletiva foi a escolha das Competências Gerais. O critério para a escolha dessas Competências se deu pela avaliação dos elementos filosóficos que as atravessavam e que, segundo as nossas prioridades, mais estavam em consonância com a proposta e os objetivos da Eletiva. Devido à delimitação necessária ao desenvolvimento do projeto a ser entregue para a coordenação pedagógica, a escolha das Competências foi a seguinte:

⁴⁶ A BNCC afirma em sua arquitetura um compromisso com a educação integral, no qual dimensiona a formação do sujeito em múltiplos aspectos. Dessa maneira, a Rede Estadual de Ensino em Mato Grosso do Sul, na esteira das orientações do documento da BNCC, vem ofertando na formação continuada de professores as pesquisas do Instituto Ayrton Senna sobre as competências socioemocionais que devem ser utilizadas ao longo de todo o ensino básico, agrupadas em cinco grandes domínios – conforme afirma o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (2021, p. 66), “autogestão, engajamento com os outros, amabilidade, resiliência emocional e abertura ao novo”.

1. Valorizar e utilizar os *conhecimentos historicamente construídos* sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com *autocrítica* e capacidade para lidar com elas. (BRASIL, 2018, p. 10, *grifos nossos*)

Ao pensarmos no desenvolvimento da Competência 1, acreditamos estimular no estudante o processo de “valorizar e utilizar” saberes historicamente construídos. Desse modo, com a contextualização histórica da noção de cuidado de si segundo a perspectiva foucaultiana, o estudante teve acesso a uma leitura possível da história da filosofia constituída a partir da noção de cuidado de si mesmo.

Vale lembrar que, no curso *A hermenêutica do sujeito*, Foucault (2010, p. 6-7) propõe uma revisão da historiografia filosófica argumentando que o princípio do cuidado de si foi “ofuscado” pela noção do “cuida-te de ti mesmo”, o que acarretou a teorização extrema da filosofia. Desse modo, a contextualização do aparecimento da noção de cuidado conforme o referido curso valoriza a produção intelectual de um autor contemporâneo, ao mesmo tempo que fornece ao estudante a oportunidade de fazer uma releitura da história da filosofia nos termos do debate foucaultiano.

Um destaque importante é a ênfase de Foucault (2010) na primeira aula do curso⁴⁷, em 6 de janeiro, quando contextualiza a figura emblemática de Sócrates como mestre do cuidado, aquele que incitava os atenienses a cuidar de si mesmos mais do que dos seus bens, de sua glória e de seu poder. Sócrates, diz Foucault (2010, p. 9), é aquele que convida o interlocutor a despertar para o cuidado de si. Caso não compreenda a intensidade desse despertar, o sujeito passará o resto da sua vida em um “sono dogmático”. Esse sem dúvida é um elemento digno de ser discutido em sala de aula, pois apresenta uma perspectiva de relacionamento com um conceito filosófico que pode ser uma ferramenta de atitude frente às relações que mantemos conosco mesmos e com os outros (FOUCAULT, 2010, p. 10).

Na esteira desse raciocínio, inserimos no plano de curso a Competência Geral 8. Focado na narrativa sobre o famoso texto *Alcibíades*, de Platão, Foucault (2010, p. 30) afirma na segunda hora do curso de 6 de janeiro que pela leitura dessa obra é possível inferir o aparecimento da noção do “cuidado de si na reflexão filosófica”, embora reconheça que o

⁴⁷ Para ambientar o leitor, *A hermenêutica do sujeito* (2010) é um curso proferido por Michel Foucault no Collège de France entre os anos de 1981 e 1982. Os cursos ocorriam de janeiro a março, por isso sua divisão em dia e primeira e segunda hora.

princípio do cuidar de si mesmo não é uma tecnologia criada pela filosofia. Antes mesmo de que tal noção aparecesse nas narrativas platônicas, havia uma certa imersão cultural de uma antiga tradição que, segundo Foucault (2010, p. 34) – reportando-se aos textos de Plutarco –, aparece como fruto de um privilégio social, da possibilidade de se terem escravos para cuidar das terras e dos afazeres domésticos. Nesse sentido, é relevante a figura de um certo Alexândrides, espartano que teria afirmado o valor do cuidado de si mesmo⁴⁸, mas que está fora do âmbito filosófico.

Foucault (2010) afirma que é na obra platônica que, pela primeira vez, aparece no “discurso filosófico” a expressão “cuidado de si”. Na narrativa platônica, em síntese, se lê a trajetória do jovem aristocrata Alcibíades. Este, descrito como “belo e ousado”, é agraciado com o privilégio de nascer no seio de uma rica família – portanto, é privilegiado com *status* social e econômico, tendo gozado de tudo que o seu estado social permite – e resolve enveredar-se no campo da política.

Teria então Sócrates percebido esse movimento de interesse do jovem. Foucault (2010, p. 31-32) reconstitui o perfil de Alcibíades e faz notar suas inúmeras desvantagens em relação a possíveis inimigos, como os persas e os espartanos. A formação de Alcibíades foi insuficiente para prepará-lo para o governo dos outros. Mas Sócrates, tendo muita estima por Alcibíades e movido pela voz do deus que o guia, tenta convencer o jovem, por meio da *maiêutica*⁴⁹, a desistir da política, tendo em vista que o jovem não soube responder aos seus questionamentos, demonstrando então a sua ignorância. Alcibíades, após os questionamentos de Sócrates, teria dito: “não sei mais o que digo. É possível, verdadeiramente, que eu tenha vivido desde muito tempo em um estado de vergonhosa ignorância, sem sequer me aperceber” (PLATÃO, 1929, p. 99 *apud* FOUCAULT, 2010, p. 34).⁵⁰

Na sequência do texto, Foucault (2010, p. 33-34) analisa o intento de Alcibíades. O jovem acaba desdobrando o sentido do cuidado de si para o campo da política, uma vez que Sócrates o faz perceber a incongruência do seu desejo de governar a cidade. Primeiro, por meio das provocações de Sócrates, aparece-lhe a necessidade de se elevar frente às suas deficiências

⁴⁸ A expressão “ocupar-se consigo mesmo”, segundo a leitura de Foucault (2010, p. 30), está inserida em uma antiga tradição sem necessariamente estar vinculada à reflexão filosófica.

⁴⁹ Esta pode ser pensada na perspectiva de uma arte, uma criação, um movimento pelo qual o sujeito se autoconstrói mediante os questionamentos socráticos. O próprio Sócrates teria dito que aquilo que operava se assemelha à arte de uma parteira, porém fazendo nascer ideias (ABBAGNANO, 2007, p. 637).

⁵⁰ Empregamos o *apud* para dar sequência à análise de Michel Foucault. Optamos por referenciar o mesmo texto que Foucault cita nas referências bibliográficas.

formativas, visto que a formação que recebeu não o preparou para o exercício do poder – e o treinamento de seus opositores é bem superior àquele que ele mesmo recebeu.⁵¹

Reparemos neste momento que, segundo a Competência Geral 8, ao longo de sua formação o estudante deve “conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, *compreendendo-se* na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com *autocrítica* e capacidade para lidar com elas” (BRASIL, 2018, p. 10, *grifos nossos*).

Enfatizamos que tal intencionalidade relaciona-se ao momento em que o jovem Alcibíades, por meio da maiêutica socrática, se apercebe como ignorante. Nesse ponto, Foucault (2010, p. 35) enumera algumas reverberações da emergência do conceito de cuidado de si no diálogo de Platão.

Para Alcibíades, que tem pretensões políticas, “ocupar-se consigo” se torna imperativo, uma vez que “não se pode governar os outros” sem se cuidar de si mesmo. Além disso, pensemos também no caráter formativo, na medida em que Sócrates leva Alcibíades a perceber a sua deficiência educacional, mostrando de certa forma a lamentável limitação da pedagogia ateniense quando comparada à formação dos persas e dos espartanos – basta ver que a prescrição da necessidade de cuidar de si culminou na conclusão de Alcibíades, como já pontuado, sobre sua própria ignorância. É nesse movimento, que pode ser representado pela tomada de consciência sobre a própria ignorância, que emerge o desafio para o cuidado de si, o qual tem implicações para a vida de um indivíduo.

Em síntese, o aspecto da relação de si com o outro reconhece a diversidade da vida em sociedade, os conflitos e os saberes historicamente constituídos, conforme aludido nas Competências escolhidas.

O exercício do cuidado de si, como descrito por Foucault, influenciou a relação entre as pessoas, a relação com o mestre e a relação com os textos da tradição filosófica que nortearam a presente proposta de intervenção com os estudantes do ensino médio. As Competências Gerais 1 e 8, escolhidas como norte da Eletiva, podem ser relacionadas a múltiplas perspectivas filosóficas, como já mencionado. Nesse sentido, o desafio foi propor temas para a Eletiva que dialogassem com a área de conhecimento, tendo em vista que na arquitetura da BNCC-EM o desenvolvimento das competências e das habilidades depende do trabalho conjunto das áreas. Reiteramos a importância da compreensão desses aspectos, mas sem negligenciar o

⁵¹ Michel Foucault (2010, p. 32-33) descreve a excelência da educação dos espartanos e do príncipe persa e faz Alcibíades notar a sua defasagem em relação ao aspecto formativo.

aprofundamento de conceitos que são próprios da tradição filosófica, como é o caso da noção de cuidado de si.

4 O CUIDADO DE SI COMO ACONTECIMENTO FILOSÓFICO

Retomando os motivos para a escolha das Competências da BNCC (2018) supracitadas, neste capítulo nos dedicaremos a expor, num primeiro momento, as razões pelas quais decidimos utilizar o imperativo do cuidado de si como uma prática filosófica em sala de aula no ensino médio. Em seguida, debateremos conceitualmente esse imperativo conforme o itinerário filosófico de Michel Foucault e, enfim, exporemos a prática desenvolvida durante a disciplina Eletiva, em seus aspectos tanto pedagógicos quanto logísticos, com evidências das atividades desenvolvidas.

4.1 A DIMENSÃO FORMATIVA DO CUIDADO DE SI

O primeiro esclarecimento acerca do cuidado de si que gostaríamos de fazer é resultado de uma busca sistemática por fundamentos histórico-filosóficos que baseassem a nossa prática em sala de aula. É oportuno ressaltar que no primeiro capítulo, especificamente na seção “Um incômodo inicial”, fizemos um pequeno esboço desses fundamentos, que agora pretendemos aprofundar.

Existe uma discussão quanto à transmissibilidade no ensino de filosofia, e podemos resumi-la a duas vertentes. Uma considera a história da filosofia o cerne do ensino, estando norteada pelas Orientações Curriculares (2006) compiladas pelo Ministério da Educação. Outra prioriza uma abordagem temática; nesse caso, foi produzido pelo mesmo ministério no ano de 2002 o PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, que sugeria uma abordagem temática para o ensino médio (GALLO; ASPIS, 2009, p. 48).

Na prática, as duas abordagens favorecem o ensino de filosofia. Porém, ao observarmos as exigências no âmbito institucional, verificamos que a abordagem histórica é mais condizente com os propósitos das instituições de ensino, considerando-se que, devido às demandas por aprovação em vestibulares e às tipologias de avaliação – seja ela institucional ou externa –, o estudante fica impedido de realizar uma experiência filosófica que vá além do treinamento para a prova.

Nas leituras sobre o assunto em Gallo e Aspis (2009, p. 51), contudo, a abordagem temática parece se adequar ao ensino de filosofia quando se vislumbra ofertar para o estudante

uma “experiência de pensamento” que torne a problematização dos temas o referencial para as aulas.

Fazer uma experiência com temas filosóficos requer a compreensão dos problemas que emergem a partir das questões desenvolvidas pela tradição filosófica, mas sem a exclusão da história da filosofia, que passa a ser uma referência, e não o centro:

Segundo a nossa maneira de ver, a garantia da possibilidade de que o ensino seja a experimentação do pensar filosófico reside em uma abordagem *problemática* dos temas. É necessário que o professor evidencie os problemas que estão por trás dos temas e da própria história da filosofia, como motores do pensamento, como aquilo que fez com que os filósofos pensassem ao longo da história. É a capacidade de visualizar, de fato, os problemas que mobilizaram os filósofos e os movimentos e trajetórias de pensamento que estes fizeram que pode produzir nos alunos a possibilidade de que eles se afetem também pelos problemas e se ponham no movimento do pensamento. (GALLO; ASPIS, 2009, p. 54-55, *grifo dos autores*)

Compreendemos que pensar o ensino de filosofia nos termos acima exige uma ruptura com uma prática filosófica que está historicamente arraigada na tradição de ensino brasileira, apesar dos inúmeros esforços para mudar esse quadro. Não pretendemos afirmar com isso que não haja boas práticas de ensino emancipador; porém, o que notamos com a nossa prática é que a institucionalização do ensino de filosofia nas escolas formais pressupõe uma didática que, ao nosso ver, impossibilita uma postura ativa por parte dos sujeitos envolvidos, isto é, por parte do professor e do aluno. Quanto à carga horária destinada ao componente curricular Filosofia, a uma hora/aula pode resumir o encontro à explicação do professor, que, muitas vezes amparado somente pelos manuais, embrutece⁵² e não consegue desenvolver em sala de aula as múltiplas possibilidades da filosofia. Isso incapacita o estudante para experimentar a filosofia como um ato de pensamento e liberdade (GALLO, 2012; GALLO; ASPIS, 2009).

Buscamos consistentemente uma forma de experimentar a tradição filosófica com os estudantes que não se limitasse às exigências cognitivas mobilizadas pelo treinamento que hodiernamente, na maioria das vezes, acaba resumindo a aula de filosofia ao curto tempo que a legislação estadual reserva ao componente. Esse foi um dos principais motivos para nos lançarmos ao desafio de aplicar a presente pesquisa com a disciplina Eletiva, que dispunha de duas horas/aula semanais.

Diante desse contexto, encontramos em Michel Foucault (2010) uma possibilidade de desenvolver um trabalho que tomasse a formação do indivíduo como um sujeito ativo,

⁵² Gallo e Aspis fazem uso desse termo, que tomam de empréstimo da obra *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual* (2002), de Jacques Rancière.

responsável pela sua vida e, como veremos, autor da sua existência. Num primeiro momento, cabe-nos compreender que na complexa obra de Foucault não encontramos uma reflexão sobre práticas pedagógicas de filosofia, nem mesmo um tratado de filosofia da educação; contudo, nela encontramos pistas para dar norte e materialidade teórica às ideias.

Mas como operar a partir dessas pistas? Devido à extensão da obra de Foucault, o diálogo permanente desta dissertação com o ensino de filosofia está amparado em diversos textos de autores que empreenderam a árdua tarefa de contextualizar Foucault junto à educação, em especial ao ensino de filosofia.

Diante desse contexto, propusemo-nos a refletir sobre o papel da filosofia no ensino médio, motivados pela evidente defesa de sua existência nessa etapa da educação. Ao pensarmos na prática em sala de aula, fomos tomando consciência da possibilidade formativa de utilização dos referenciais foucaultianos em sala de aula e, nesse sentido, usamos o saber filosófico como ferramenta. Em consonância com Foucault, aprendemos que é necessária uma inquietação com a maneira pela qual fomos historicamente constituídos, o que nos levou a questionar: como fomos formados para ser professor de filosofia? Tal questionamento e a busca por respostas nos deu mais certeza e autonomia para rejeitar o modo como estávamos empreendendo os trabalhos em sala de aula. Ressaltamos, nesse processo, a importância da noção de filosofia para Foucault como um questionamento não sobre o que é verdadeiro ou falso, mas sobre a relação do sujeito com a verdade (FOUCAULT, 2010).

Dito de outro modo, a filosofia é vista pelo autor como uma forma de saber que se mantém sob a suspensão dos juízos ditos verdadeiros. Foucault (2000, p. 305) afirma que “é filosofia o deslocamento e a transformação dos parâmetros de pensamento, a modificação dos valores recebidos e todo o trabalho que se faz para pensar de outra maneira”. Tais argumentos são necessários para pensar a prática educacional, tendo em vista os inúmeros discursos de verdade dos quais a escola é um receptáculo.

Nesse panorama, “[...] a Filosofia precisa ser para a Educação justamente aquilo que lhe tira os fundamentos, aquilo que lhe tira o chão, fazendo com que o pensamento uma vez mais emerja” (GALLO, 2008, p. 254). Essa colocação é oportuna para o atual contexto devido ao seu potencial de reflexão e ressignificação constante das práticas de ensino. Acreditamos que o panorama deixado pela crise sanitária de covid-19 tenha nos mostrado o tamanho das nossas capacidades de reinvenção frente aos desafios.

Para o contexto da educação pública, é inegável que os impactos negativos serão geracionais; não obstante, o que mais se viu foi a movimentação dos professores para tornar o

ensino minimamente possível. Isso mostrou a capacidade de ressignificação das práticas de ensino, como a que será descrita na presente dissertação.

Em alguma medida, o cerne desse debate nas práticas educacionais traduz a insistência de Gallo (2008) no potencial criativo da filosofia do pensamento de Foucault, que pode ser contextualizado para o ensino de filosofia e por conseguinte para a educação, embora o contexto educacional não tenha sido o foco das pesquisas do filósofo francês.

Desse modo, contextualizar para o ensino de filosofia essa apropriação do referencial foucaultiano é pertinente diante das mudanças promovidas pela reforma do ensino médio, visto entendermos que é necessário questionar, debater e, assim, aprimorar nossas práticas de ensino diante das demandas atuais da sociedade. É nessa linha de raciocínio que operacionalizamos a presente pesquisa, pois, no atual contexto de mudanças instituídas pela reforma do ensino médio, faz-se necessário um debate sobre a presença da filosofia na BNCC-EM e nos diversos arranjos curriculares que serão propostos pelos Estados da Federação.

No bojo dessa questão, pareceu-nos coerente trazer uma possibilidade para a prática de ensino recorrendo ao antigo princípio do cuidado de si. As inúmeras técnicas vinculadas a esse princípio no mundo antigo visavam a um processo de autoformação em constante diálogo com o mestre. Foucault refaz a longa história do cuidado de si em suas minúcias para mostrar que a relação consigo mesmo era premissa para uma vida autônoma, recusando-se, dessa forma, tudo aquilo que pode subjugar a si.

Atribuímos esse sentido aos objetivos da presente dissertação. Ao lermos a história do cuidado de si, vislumbramos sua aplicabilidade na educação e, mais especificamente, no ensino de filosofia. Para tal, consideramos algumas premissas como horizonte. Em primeiro lugar: a relação do sujeito com a verdade, uma verdade adquirida na relação com o mestre e na relação com as práticas diretivas de cuidado consigo mesmo. Acreditamos que uma boa imagem para representar essa perspectiva é a conversa resgatada por Foucault (2010) dos escritos platônicos entre Sócrates e Alcibíades, na qual se lê a interpelação de Sócrates quanto à necessidade do jovem de governar a si mesmo antes de se lançar a governo dos outros. No texto, Foucault mostra Alcibíades atônito com a tomada de consciência do seu despreparo em nível educacional e bélico. Acessar essa verdade fez com que o jovem tivesse a compreensão da necessidade do cuidado consigo mesmo.⁵³

⁵³ Essa narrativa está na Aula de 13 de janeiro de 1982 (*primeira hora*) do curso *A hermenêutica do sujeito* (2010).

Diante disso, na segunda premissa, Foucault (2010) apresenta as inúmeras práticas de cuidado de si que fizeram parte da estrutura social do mundo antigo como práticas constantes, mas que foram se reinventando a partir das diferentes escolas. Vê-se então que, de Sócrates ao cristão Gregório de Nissa, o cuidado de si era essencial para a vida (FOUCAULT, 2010), sendo feito dentro de um jogo permeado por inúmeras técnicas, como dieta, meditação, escrita e documentos prescritivos da conduta cotidiana, e “constituído por textos que pretendem se estabelecer como regras, dar opiniões, conselhos, para se comportar como convém” (FOUCAULT, 2014, p. 18).

Tudo isso culmina em um olhar para a ética, pensada por Foucault (2014) como uma ferramenta política de liberdade individual e coletiva. Esses procedimentos, segundo o filósofo, “permitiam aos indivíduos interrogar-se sobre sua própria conduta, velar por ela, formá-la e conformar-se, eles próprios, como sujeito ético” (FOUCAULT, 2014, p. 19).

Frente a isso, é oportuno ressaltar que tivemos a preocupação de pensar a prática com consciência da intencionalidade histórica do conceito na Antiguidade, sua especificidade temporal e as condições de possibilidade para a sua aplicação em sala de aula.

Em todo caso, pensar o cuidado de si na sua dimensão formativa como uma experiência filosófica contribui para uma formação libertadora, pois esse exercício – as práticas que podem ajudar um olhar sobre si e o desejo de sair da condição de ignorância e dependência para um estado de sapiência – é possível somente a partir de um trabalho do sujeito sobre si mesmo. Eis a dimensão formativa do cuidado de si. Ela representa uma oportunidade de que o sujeito busque com autonomia a sua formação, compreendendo as diversas possibilidades de reter um saber sobre si mesmo.

Pensamos aqui, então, a filosofia como um modo de vida, um exercício diário. Certamente a compreensão de toda a discussão histórica sobre o cuidado de si pode ofertar uma outra relação do estudante com o *corpus* filosófico.

4.2 O PERCURSO COM A ELETIVA: UMA NARRATIVA

Buscaremos expor ao leitor e à leitora os caminhos que trilhamos no ano letivo de 2021 para a implementação da Eletiva. Na instituição em que a presente prática foi desenvolvida, o critério para a escolha da disciplina Eletiva se dava por meio do interesse do estudante em aprofundar determinada área do conhecimento.

Como já dito, segundo a normativa da Secretaria de Educação o tema da Eletiva fica a critério do professor do componente curricular. Propusemo-nos então a estruturar uma prática em sala de aula que contemplasse 16 encontros dentro das 40 horas disponibilizadas semestralmente para o desenvolvimento da proposta.

Inscreveram-se no total 35 estudantes, sendo 15 do primeiro ano, 14 do segundo e 7 do terceiro. No início do ano letivo, a perspectiva de trabalho seria desenvolver nos primeiros encontros uma introdução aos principais conceitos da filosofia com foco na figura de Sócrates, uma vez que a fundamentação teórica de Foucault, no curso *A hermenêutica do sujeito* (2010), parte da descrição minuciosa do valor filosófico do cuidado de si a partir de Sócrates. Diante disso, buscamos um nome para a eletiva que soasse como um incentivo para os estudantes, considerando o caos social que vivíamos nos anos de 2020 e 2021. Demos à Eletiva o nome “Um novo olhar sobre si”, baseando-a na perspectiva de conversão do olhar do exterior para o interior. Isso implica um árduo trabalho de atenção ao que se passa no mundo e no pensamento; em outras palavras, como afirma Foucault (2010, p. 10), “o cuidado de si implica uma certa maneira de estar atento ao que se pensa e ao que se passa no pensamento”.

No entanto, devido à suspensão das aulas presenciais, precisamos seguir um novo planejamento para desenvolver as atividades pedagógicas. Evidentemente, essa nova adequação nos impôs enquanto escola muitos desafios, e deles surgiram muitos anseios que naquele momento nos ocuparam. Como desenvolver uma prática que contemplasse minimamente os objetivos educacionais com a Eletiva? Que estratégias adotar frente às novas exigências, considerando-se que as aulas das Eletivas e das Unidades Curriculares deveriam ocorrer de forma totalmente *on-line*? Dentre essas questões, emergiu ainda o desafio de introduzir um debate filosófico que naturalmente exigiria por parte dos estudantes certa relação com a filosofia, uma vez que a maioria dos estudantes interessados pela temática eram do primeiro ano do ensino médio e estavam tendo contato com o componente curricular pela primeira vez.

Frente a esses desafios, pensamos em adiar a aplicação da prática para o segundo semestre do ano letivo de 2021, acreditando no retorno das aulas presenciais; porém, devido à incerteza do retorno, optamos por aplicar a presente proposta de trabalho com a Eletiva no primeiro semestre, mesmo considerando todas as limitações e as dificuldades que o momento impôs.

Convém destacar que a continuidade das atividades educacionais se tornou viável a partir da parceria feita entre a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul e a empresa Google. Com a parceria, a Google disponibilizou contas de acesso a todos os

professores e alunos, facilitando a comunicação entre eles e minimizando dessa forma os prejuízos educacionais.

A mais importante das ferramentas educacionais disponibilizadas foi sem dúvida o Google Classroom, que forneceu uma série de possibilidades de trabalho: as mais importantes delas foram o Google Meet, que permitia aulas síncronas (ao vivo) com os estudantes, e a sala de aula, em que cada aluno tinha acesso aos materiais de estudo de todos os componentes que compunham o currículo. Nessas salas, os professores postavam atividades e avaliações com prazo determinado, além de anexarem vídeos variados, textos e músicas para auxiliar o processo de aprendizagem.

Nesse contexto, seguindo as orientações da Secretaria de Educação para as instituições escolares, readequamos o planejamento da Eletiva. Determinou-se então que as aulas das Eletivas fossem remotas, mesmo com o rodízio dos estudantes, que alternavam entre aulas remotas e presenciais. Decidiu-se que durante o semestre deveriam ser feitas quatro publicações de atividades denominadas Atividades Pedagógicas Complementares (APC). Entre as publicações dessas atividades, agendamos dois encontros via Google Meet. O primeiro teve o intuito de apresentar aos estudantes o plano de ação do semestre, e o segundo serviu para explicar a avaliação final da eletiva e realizar uma roda de conversa sobre os assuntos relacionados aos textos lidos.

Ainda sobre o arranjo necessário para implementar a proposta de trabalho, faz-se necessário esclarecer que durante o contexto da pandemia notamos uma sobrecarga de atividades educacionais. Sendo a instituição escolar em que atuávamos uma escola de tempo integral, a direção escolar optou por retardar o início das atividades educativas com a Eletiva e as Unidades Curriculares, de modo que a primeira atividade postada no Google Classroom data somente do mês de abril. Assim, buscamos utilizar todos os recursos tecnológicos disponíveis a fim de tornar compreensíveis para o estudante os objetivos a serem atingidos com o conceito filosófico estudado, ou seja, o cuidado de si na perspectiva de Michel Foucault. Ao todo, foram feitas quatro publicações, em 16 de abril, 7 de maio, 24 de maio e 14 de junho de 2021. Descreveremos a seguir cada uma dessas etapas.

4.3 CUIDANDO DE SI MESMO (PRIMEIRA ATIVIDADE)

A primeira atividade postada teve como objetivo apreender os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o cuidado de si. Iniciar uma aula perguntando aos estudantes sobre o que eles já sabem de uma temática é bastante eficiente e fornece ao professor um norte para que construa uma ponte entre os saberes cotidianos do estudante e o pensamento de determinado autor sobre um tema ou problema filosófico.

Nessa perspectiva, achamos oportuno iniciar o debate sobre o cuidado de si sem expor aos estudantes toda a sistematização feita no percurso intelectual de Michel Foucault. Ademais, considerando a realidade do momento de isolamento social, pôr em relevo na primeira atividade questionamentos a respeito do que o estudante entende sobre o termo “cuidar”, o cuidado consigo e o cuidado com o outro nos pareceu um bom recurso de sensibilização.

Para tanto, além de postarmos esses questionamentos no Google Classroom, sugerimos aos estudantes que assistissem ao filme *Sócrates*⁵⁴, tendo em vista que a temática do cuidado de si gira em torno da emblemática figura desse filósofo. Trata-se também de um recurso audiovisual para ambientar o contexto histórico de origem da filosofia, considerando-se que, como mencionado, se inscreveram na Eletiva muitos alunos do primeiro ano do ensino médio, com pouca ou quase nenhuma familiaridade com as propostas das Eletivas e com a disciplina de filosofia.

A sensibilização aparece aqui como um recurso didático de notória eficiência. Encontramos nas obras de Gallo (2012), Gallo e Aspis (2009) e Rodrigo (2009), e em muitos artigos consultados que versam sobre a questão da didática no ensino de filosofia, discussões a respeito da importância de sensibilizar os estudantes para se iniciar uma aula. Já afirmamos que em Gallo (2012) se encontra uma boa estruturação de passos didáticos eficientes para a realidade e as especificidades do ensino médio.

É oportuno descrever como utilizamos o momento de sensibilização; antes, contudo, faz-se necessário clarificar o conceito tal como desenvolvido por Gallo (2012). Segundo o autor, a sensibilização é o primeiro passo para “chamar atenção para o tema de trabalho, criar uma empatia com ele, isto é, fazer com que o tema ‘afete’ os estudantes” (GALLO, 2012, p. 96).

Quanto ao filme, o objetivo maior era contextualizar historicamente a figura de Sócrates. Durante o encontro pelo Google Meet, notamos uma movimentação principalmente dos

⁵⁴ Dirigido por Roberto Rossellini, *Sócrates* é um filme que aborda a vida do filósofo homônimo, retratando o período final de sua vida, em especial seu julgamento e sua condenação à morte, com destaque para os célebres diálogos socráticos: a *Apologia*, com o discurso de defesa do filósofo; o *Críton*, em que um de seus discípulos tenta convencê-lo a fugir da prisão; e o *Fédon*, com seus últimos ensinamentos antes de tomar a cicuta.

estudantes do terceiro ano em torno da questão da morte de Sócrates. Gallo (2012, p. 96) afirma que o momento de sensibilizar faz com que os estudantes “sintam na pele” um problema filosófico. Naquele momento, relacionamos todo o discurso socrático com o medo da morte vivenciado no momento da pandemia. Os estudantes relataram que um dos principais motivos de ansiedade em casa de fato girava em torno dessa questão.

Tendo isso em vista, pontuamos a famosa expressão “conhece-te a ti mesmo” e buscamos mostrar, a partir do filme, que o filósofo ensinava seus discípulos a ter uma vida coerente e, portanto, ética. Esse debate com os estudantes prenunciava, ainda que sem comentários específicos, a visão geral de Foucault (2010) sobre o significado do cuidado para Sócrates e sobre o apagamento do imperativo do cuidado de si em favor do “conhece-te a ti mesmo”⁵⁵, uma das principais questões abordadas por Foucault em *A hermenêutica do sujeito*.

Foi postada no dia 16 de abril de 2021 a primeira atividade, com prazo de entrega estipulado para o dia 30 de abril. Na Figura 1 encontra-se a descrição completa das orientações. O objetivo dessa atividade era partir do conhecimento prévio dos estudantes. Diante das incertezas oriundas da pandemia de covid-19, buscamos levantar com eles uma reflexão sobre o cuidado consigo mesmos, haja vista a relevância do debate proposto por Sócrates quando conclama os atenienses a se preocuparem mais consigo mesmos, conforme ilustra Foucault no curso já mencionado.

⁵⁵ Faremos uma exposição mais detalhada sobre essa questão, cuja compreensão julgamos pertinente para a proposta da Eletiva.

Cuidando de si mesmo

THIAGO FROES ACOSTA · 16 de abr. de 2021

10 pontos Data de entrega: 30 de abr. de 2021 22:59

Olá, pessoal! Bora começar o nosso trampo?

Espero que estejam todos bem! Vamos iniciar nosso percurso na Unidade Curricular ELETIVA – Um novo olhar sobre si. Nesse primeiro momento, vamos pensar os conceitos centrais da disciplina, iniciando pela noção de cuidado de si mesmo. Nesse momento você precisa parar um pouco e estar totalmente consciente de si para fazer uma reflexão sobre como você tem cuidado de si mesmo e se esse cuidado de si tem ajudado no cuidado das pessoas que vivem com você. Não vamos iniciar ainda uma discussão sobre esse conceito para Filosofia, mas quero que vocês reflita sobre esse assunto por um momento. Quero que vocês sejam sinceros em responder as perguntas que será direcionadas a vocês.

Vamos sair um pouco do habitual e explorar novas formas de aprender, de buscar conhecimento e de nos expressar. Cabe lembrar que a atividade é uma importante ferramenta de avaliação da disciplina e que vale nota para o Bimestre. Assim, sua resposta deve ser produzida, elaborada em áudio (estilo *Podcast*), ou em vídeo, de até 5 minutos, e ser postada no Google Sala de Aula.

Segue um passo a passo para a realização da atividade:

- Leia atentamente o que foi instruído, leia com calma quantas vezes forem necessárias.
- Pense bastante quando for responder e também seja sincero.
- A proposta da eletiva é trazer a vocês uma reflexão filosófica que pode oferecer um novo olhar sobre si mesmo.

Questões sobre o Cuidado de si:

- O que é cuidado? Existe várias maneiras de cuidar de Si? Justifique.
- Qual a importância de cuidar de si mesmo ?
- A reflexão, o auto questionamento em busca de se saber quem é , é uma maneira de cuidar de si? Justifique
- O cuidado consigo mesmo pode melhorar a sua relação com o Outro? Justifique

Bom trabalho a todos.

Para reflexão: " A vida requer cuidado. Os amores também. Flores e espinhos são belezas que se dão juntas. Não queira uma só, elas não sabem viver sozinha. Quem quiser levar a rosa para sua vida, terá de saber que com elas vão inúmeros espinhos. Não se preocupe, a beleza da rosa vale o incômodo dos espinhos..."

Figura 1 – Primeira atividade (APC) postada no Google Classroom

Essa atividade foi pensada à maneira de um primeiro encontro presencial, sendo a intenção instigar o estudante a refletir sobre o tema que será abordado. Na imagem constam a data de publicação, o prazo para a entrega da atividade, o valor atribuído a ela e uma descrição completa e contextualizada, seguida de um passo a passo para instruir o estudante na execução das questões propostas pelo professor. As quatro questões foram elaboradas como um momento de sensibilização dos estudantes. Ao todo, cada questão valeu dois pontos e dois pontos foram atribuídos à pontualidade da entrega, totalizando dez pontos, conforme as orientações da gestão escolar.

É importante ressaltar que tivemos de seguir estritamente as orientações vindas da Secretaria de Educação e repassadas pela equipe diretiva da escola. No ano letivo em questão, a preocupação era ofertar acesso aos saberes com ênfase nas disciplinas da Formação Geral Básica.

Diante disso, os componentes do Itinerário Formativo, entre eles a Eletiva, tiveram interferência da gestão quanto ao número de atividades, avaliações e aulas ao vivo por meio do Google Meet.⁵⁶

Na semana seguinte, agendamos um encontro pelo Google Meet com o objetivo de apresentar a proposta da Eletiva e comunicar aos estudantes a pesquisa de mestrado no PROF-FILO, de maneira que explicamos todo o percurso que adotariamos durante o primeiro semestre de 2021.⁵⁷

Nesse mesmo encontro debatemos o filme *Sócrates*; pedimos aos alunos que se sentissem como se estivessem em uma roda de conversa para conversarmos sobre os temas levantados pela produção cinematográfica. Sobre esse recurso, concordamos com Gallo (2012) quando afirma que um filme – ou qualquer recurso artístico, como música e poesia – pode ser bastante oportuno para o ensino.

Recursos artísticos têm o potencial de aproximar os estudantes de questões fundamentais da filosofia que muitas vezes são imperceptíveis para os jovens, uma vez que nessas produções frequentemente existem temas de natureza filosófica. Nessa direção, asseveram Gallo e Aspis que,

Se conseguirmos introduzir os temas filosóficos a serem estudados posteriormente por meio de textos e imagens que não foram produzidos como filosofia, como por exemplo, filmes, músicas, reportagens, poesia, etc., mas que tenham conteúdos que possam contribuir para a elaboração da questão a ser estudada, isso certamente contribui para um maior interesse dos alunos. (GALLO; ASPIS, 2009, p. 76)

Iniciamos a Eletiva com uma clara percepção do momento da pandemia e sem perder de vista a relevância da proposta acima, qual seja, a de iniciar o percurso didático com questões presentes no cotidiano dos alunos e contextualizando o tema a partir de um filme que conta a vida de um dos maiores filósofos do Ocidente.

Buscamos introduzir o assunto de forma leve e descontraída, a fim de que os estudantes estivessem à vontade para se expressarem em relação aos questionamentos propostos e falarem de suas impressões sobre o filme indicado. Sobre isso, Gallo e Aspis reiteram:

⁵⁶ Ao longo dos meses, fomos percebendo cada vez menos interação com os estudantes nas aulas síncronas. Frente a isso, fomos orientados a salvar as aulas, mesmo que não houvesse estudantes, como nos ocorreu em alguns encontros. As gravações foram então postadas no Google Classroom para que os alunos tivessem acesso quando lhes fosse necessário.

⁵⁷ Enviamos aos estudantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, durante todo o semestre, apenas cinco pessoas o entregaram devidamente assinado.

Ainda não é o momento de exigir qualquer rigor, neste momento ainda não importa se tudo o que os alunos conseguiram seja mero senso comum ou até mesmo preconceitos, o objetivo é que se envolvam com a questão, que queiram investigá-la depois. (GALLO; ASPIS, p. 77)

A seguir estão dispostas as imagens do encontro pelo Google Meet e da apresentação da Eletiva, juntamente ao debate sobre o filme *Sócrates*.

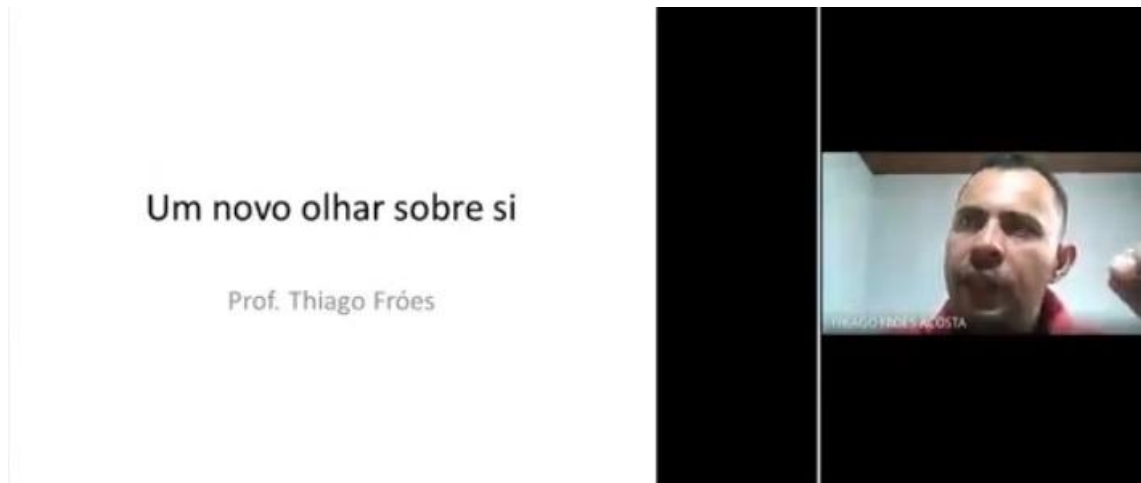


Figura 2 – Debate via Google Meet realizado no dia 23 de abril de 2021

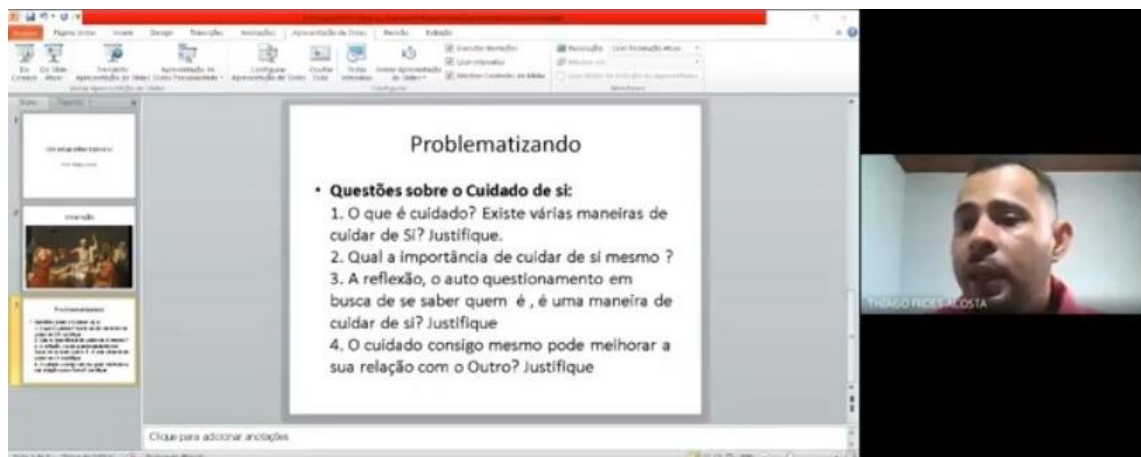


Figura 3 – Apresentação das questões da primeira atividade via Google Meet no dia 23 de abril de 2021

Mostraremos agora as produções dos estudantes e todo o seu esforço e envolvimento com as questões que lhes foram propostas. Por meio desses questionamentos, buscamos provocar e instigar o estudante a participar dos estudos ao longo do semestre, tendo em vista a baixa participação na entrega das atividades em todos os componentes curriculares.

Na primeira atividade, sugerimos aos estudantes que fizessem a entrega da atividade no formato de vídeos gravados pelo celular, *podcasts*⁵⁸ ou textos escritos no Word ou no caderno.⁵⁹

Os leitores poderão acompanhar as imagens das produções dos estudantes na seguinte ordem. A Figura 4 mostra um panorama geral da postagem das atividades pelos estudantes, e é possível notar que para a primeira atividade houve uma adesão da maioria da turma – apenas quatro não a entregaram. Na sequência, as Figuras 5, 6, 7 e 8⁶⁰ mostram em maiores detalhes as atividades postadas pelos estudantes e o esforço acadêmico empreendido por eles. As respostas foram bastante pessoais, cumprindo assim o nosso objetivo de deixá-los à vontade para responder da maneira como mais se sentissem confortáveis.

Manifesta-se nas respostas uma relação com a expressão “cuidado de si” no âmbito do cuidado com as emoções, com o corpo e com a mente. De uma forma geral, as reflexões dos estudantes dialogam com o significado da experiência do cuidado tal como podemos depreendê-lo da análise feita por Michel Foucault.

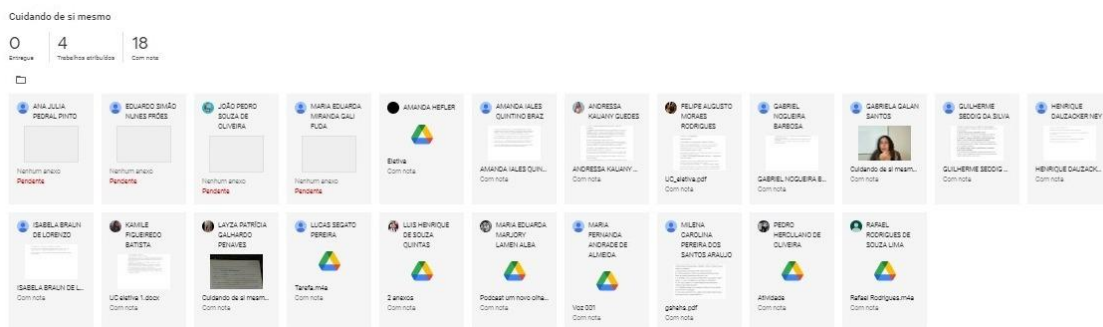


Figura 4 – Atividades entregues pelos estudantes

⁵⁸ *Podcast* é um conteúdo em áudio gravado em qualquer aplicativo que pode ser baixado gratuitamente e ouvido por diferentes tipos de dispositivos. A ideia era que os estudantes gravassem nesse formato, muito utilizado por eles mesmos. Várias plataformas de *streaming* são utilizadas para isso, a exemplo do Spotify.

⁵⁹ A princípio, sugerimos que a atividade fosse entregue no formato de arquivo Word ou escrita no caderno; porém, na aula de apresentação os alunos disseram que gostariam de fazer as reflexões por meio de vídeos ou áudios.

⁶⁰ Nas Figuras 5 e 6, os estudantes optaram por responder às questões em um arquivo Word. Na Figura 7, a estudante postou uma foto do caderno, já que havia respondido às questões à mão. Já na Figura 7, a estudante gravou um vídeo no qual fez sua exposição comentando cada uma das questões.

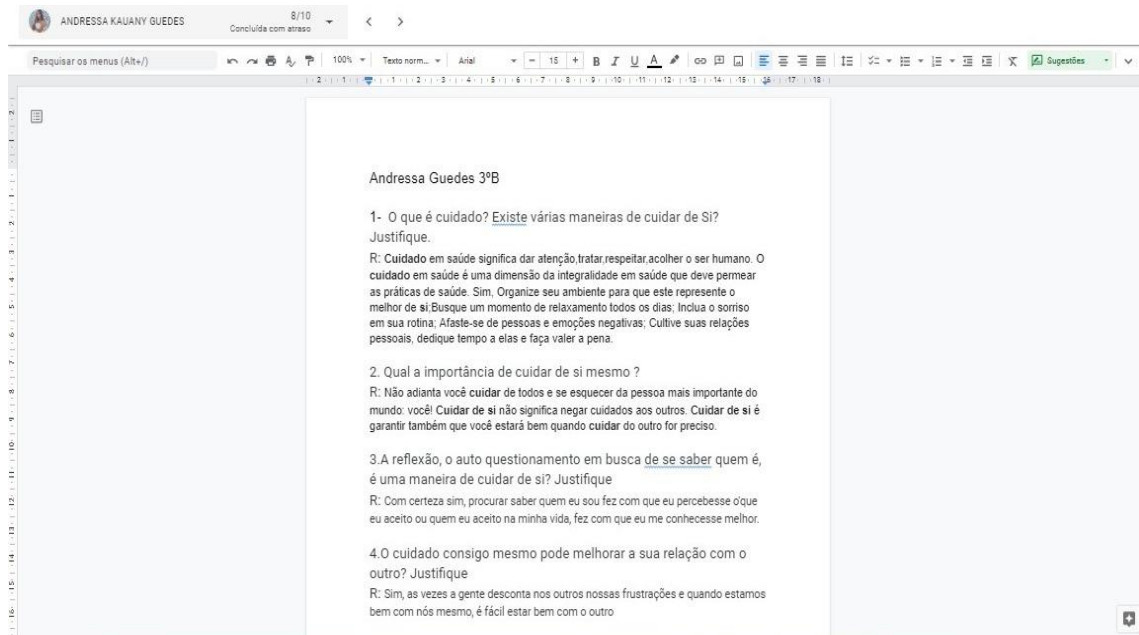


Figura 5 – Produção de uma estudante

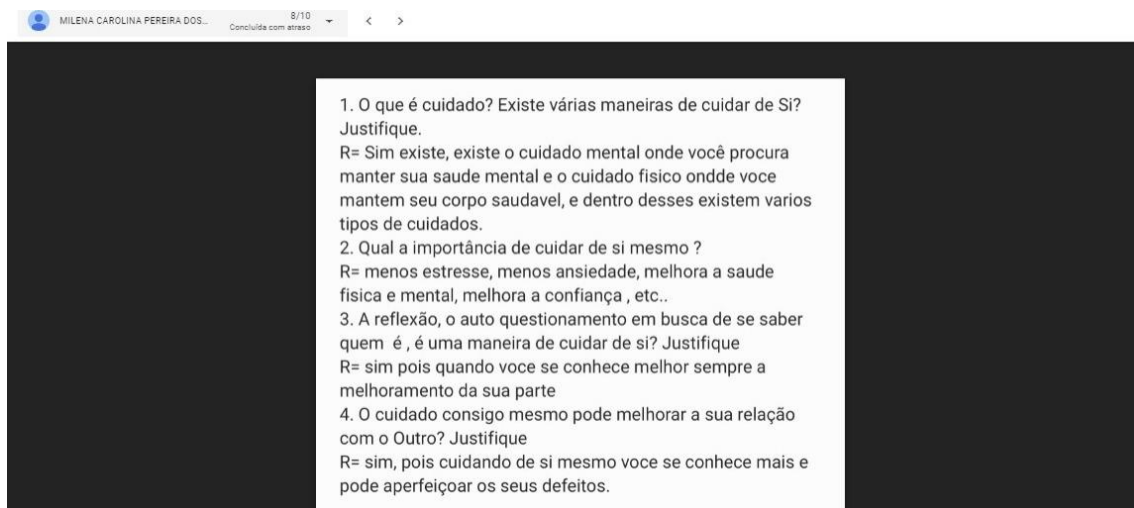


Figura 6 – Produção de uma estudante

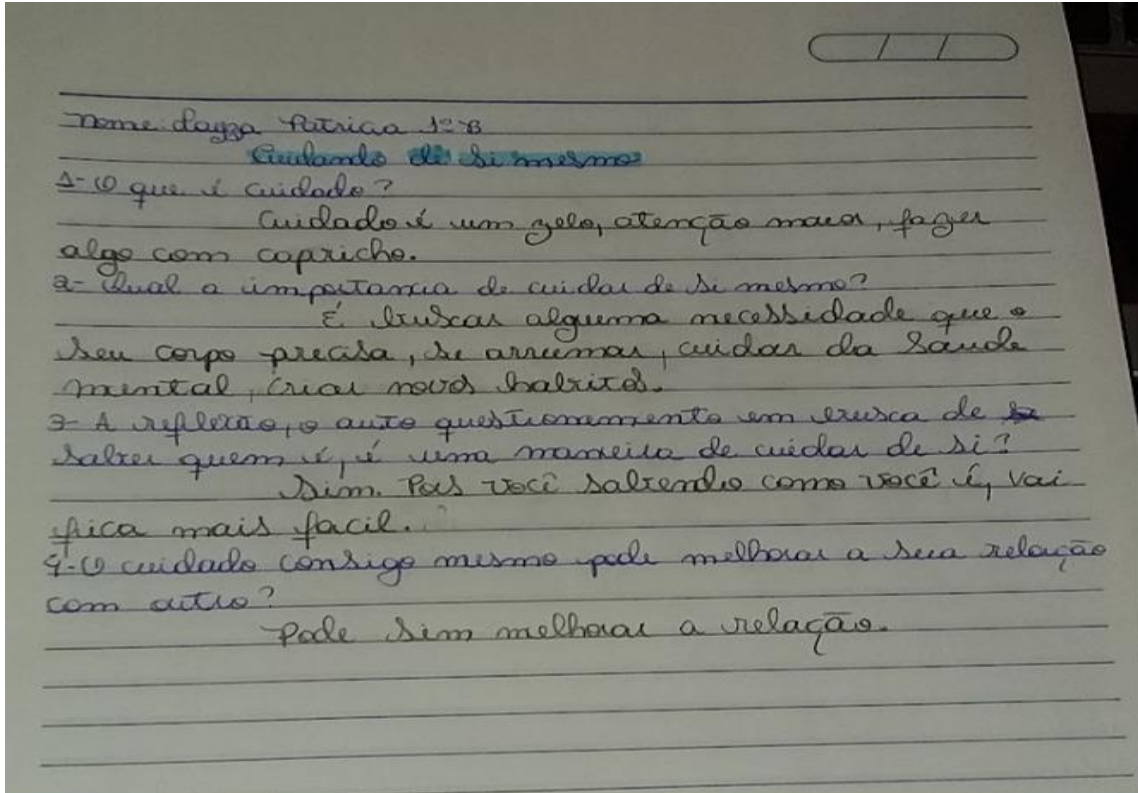


Figura 7 – Produção feita por uma estudante no caderno

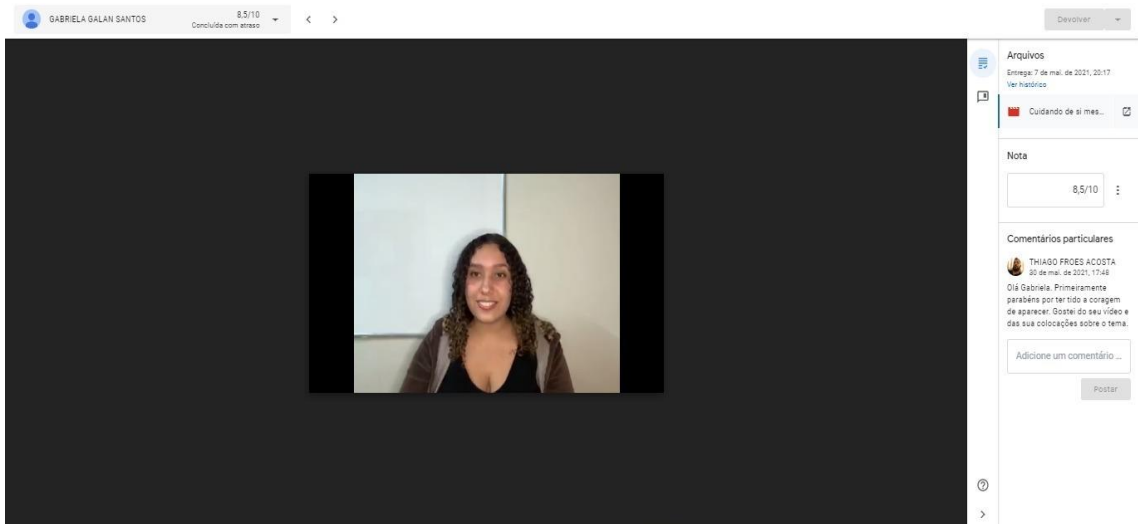


Figura 8 – Produção feita por uma estudante por meio de gravação no *smartphone*



4.4 O QUE É O CUIDADO DE SI? RESPOSTA A PARTIR DE MICHEL FOUCAULT (SEGUNDA ATIVIDADE)

A segunda atividade foi postada no Google Classroom no dia 7 de maio de 2021, como visto nas Figuras 9 e 10. Intitulada “O que é o cuidado de si? Resposta a partir do pensamento do filósofo francês Michel Foucault”, a atividade contava com uma contextualização introdutória sobre o mundo grego e romano na Antiguidade, e chamamos a atenção dos estudantes para a dimensão ética do cuidado si.

Nessa direção, Foucault (2010; 2017; 2020) dimensiona uma importante postura ética relacionada à escravidão. Quando faz uso desse termo, Foucault não está se referindo somente à escravidão em termos políticos – no sentido de um povo escravizado –, mas também à situação em que indivíduo se torna escravo de si mesmo, de seus desejos e de suas paixões. O que está em jogo, em certa medida, é a postura ativa do sujeito para que não seja escravo de si mesmo nem do outro. Essa foi a premissa fundamental para a segunda atividade.

Trata-se da etapa de problematização, conforme a concepção metodológica de Gallo e Aspís (2009). Para os autores, a problematização “tem como objetivo chegar à formulação do problema filosófico que servirá de estopim da investigação posterior” (GALLO; ASPIS, 2009, p. 86). Portanto, esse é o momento de criar um ambiente de formulação de perguntas a fim de dar início ao processo investigativo, e, por essa razão, o tema de estudo da segunda postagem está em formato interrogativo. Evidentemente, foi necessário fazer uma adaptação devido à realidade de aulas remotas.

Para tanto, orientamos os estudantes a seguir cinco passos (Figura 9) que consideramos essenciais para a compreensão da temática e que convergiriam na leitura de textos selecionados do curso *A hermenêutica do sujeito* com a terceira atividade – momento de início do processo investigativo propriamente dito.

 **O que é o Cuidado de Si? A resposta a partir do pensamento do filósofo francês Michel Foucault** 

THIAGO FROES ACOSTA - 7 de mai. de 2021 Editado às 7 de mai. de 2021
10 pontos Data de entrega: 21 de mai. de 2021 22:59

Olá estudantes.

No mundo antigo, na Grécia e na sociedade Romana, uma pessoa buscava de maneira energética cuidar de si mesmo e o resultado desse cuidado consigo mesmo convergia para o cuidado com outro. Em outras palavras, o cuidado de si representa uma postura ética de liberdade, ou seja, quem se atenta consigo mesmo está a caminho de não ser escravo de si e nem de outro. Interessante esta ideia. E nós, a partir desse enunciado, aprofundaremos de forma teórica a apreciação do conceito de Cuidado de si na obra A Hermenêutica do sujeito do filósofo Michel Foucault. Mas, faremos isso de forma gradual, dando um passo de cada vez em busca dessa compreensão. Agora que estamos nos conduzindo para a segunda atividade da Eletiva que deverá ser entregue até o dia 21 de Maio peço a vocês que assistam com calma as duas vídeo aulas que explicam o conceito de cuidado de si.

Durante a semana, faremos uma Live no Google Meet para discutir com vocês o que foi abordado nos vídeos anexados.

A presença de vocês será fundamental para o bom andamento e aprofundamento da proposta da eletiva. Sendo assim, a metodologia adotada para execução dos estudos e de avaliação seguirá os seguintes passos que você deverá respeitar religiosamente.

Segue um passo a passo da atividade:

1. Assistir os dois vídeos anexado no Class; apontar as dúvidas; fazer um breve resumo que servirá de auxílio a você.
2. Participar da Live pelo Google Meet. Nessa live pretendo apresentar para vocês de forma geral o conceito estudado, suas origens e o seu possível benefício para nos ajudar a compreender o que somos e no que nos tornamos.
3. Participar do Fórum de discussão que será alimentada durante as semanas.
4. Leitura dos textos que será anexado durante as semanas (durante a semana será postada)
5. E como atividade, solicito a vocês a elaboração de um meme, daqueles para viralizar (risos) que retrate o que foi abordado nos vídeos, textos e Live. Lembrando que essa atividade deve ser entregue até o dia 21 de Maio.

Figura 9 – Descrição minuciosa da segunda postagem (parte 1)

Objetivos de Aprendizagem:

- Compreender o contexto do surgimento do cuidado de si
- Analisar as especificidades da Ética em Michel Foucault.
- Debater sobre a formação do sujeito na perspectiva da antiguidade Clássica.
- Registrar de forma criativa o aprendizado.

Observações:

1. Não se esquecer dos passos elencados acima.
2. Um grupo de WhatsApp foi criado para interação e logo estará no mural o link para vocês entrarem.
3. Fiquem atentos(as) para as notificações durante a semana.

Bons estudos.

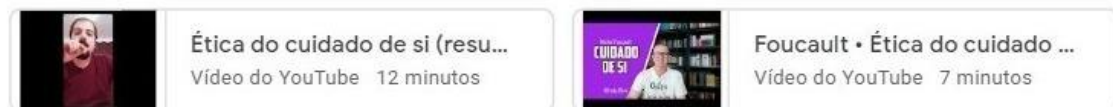


Figura 10 – Descrição minuciosa da segunda postagem (parte 2)

Aqui, cabe mencionar um ponto delicado e que mereceu nossa atenção. Como já dito, não poderíamos seguir um planejamento que estivesse em desacordo com as solicitações da equipe diretiva da escola. Assim sendo, para auxiliar os estudantes na compreensão da abordagem de Foucault, postamos dois vídeos que consideramos bastante elucidativos, a fim de iniciar os estudantes nos conceitos da temática da Eletiva.⁶¹

⁶¹ Ver a Figura 10.

O primeiro vídeo, intitulado “Ética do cuidado de si” e postado no canal de YouTube do professor Alan dos Santos, explicita o que é o cuidado de si pensado como um estilo de vida e como autoconhecimento.⁶² Já no segundo conteúdo, intitulado “Foucault: ética do cuidado de si” e postado no canal de YouTube do professor Alfredo Oliva, se encontra uma série de vídeos nos quais Oliva se dedica a apresentar os conceitos de Michel Foucault. Nesse vídeo, nota-se um esforço do professor em explicar o ponto de partida foucaultiano até chegar ao objetivo de Foucault de retornar à filosofia antiga com a questão do cuidado de si.⁶³

No dia 14 de maio de 2021, fizemos um novo encontro remoto pelo Google Meet para debater as principais questões trabalhadas nos vídeos do YouTube, além de tirar dúvidas sobre a avaliação. Todo o percurso do encontro foi mediado pela concepção de formulação de problemas tal como exposta nas considerações de Gallo e Aspis (2009).

Para essa segunda postagem, solicitamos como atividade a elaboração de *memes* filosóficos. O objetivo era estimular os estudantes a criar seus próprios *memes*, tendo em vista a grande circulação desse gênero entre os estudantes. Há inúmeros ganhos em partir para o universo dos *memes*, não apenas porque eles estão no cotidiano dos estudantes, mas porque fomentam a competência comunicativa e discursiva (LIMA-NETO; OLIVEIRA, 2019, p. 41-42).

Estão dispostas a seguir algumas atividades enviadas pelos alunos no prazo estipulado pelo professor.

4.5 PRODUÇÃO DOS ESTUDANTES

⁶² Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=EnCxHMv2g9I&ab_channel=AlandosSantos. Acesso em: 7 maio 2022.

⁶³ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=lhTrPbqb0j4&ab_channel=AlfredoOliva. Acesso em: 7 maio 2022.

O que é o Cuidado de Si? A resposta a partir do pensamento do filósofo francês Michel Foucault

18 | 4

Entregues | Trabalhos enviados

Todos as atividades

AMANDA HEPLER 2 anos Devolvido	AMANDA VALES OLIVINHO BRAZ MIG_20210921_175E... Devolvido	AIACRESSA KALUANY GUEDES maquagem1410418... Entrega com atraso	PELITE AUGUSTO MORAES RODRIGUES O que é o Cuidado de... Devolvido	GABRIEL NOGUEIRA BARBOSA a memo .png Devolvido	GABRIELA DALAY SANTOS O que é o Cuidado de... Entrega com atraso	GUILHERME SEDDIG DA SILVA GUILHERME SEDDIG... Entrega com atraso	HEIRIOLÉ DALZADHER HEY HEIRIOLÉ DALZAD... Devolvido	SABELA BRAUN DE LORENZO Trab memo 4.jpg Devolvido	KARILE FOLIBREDO BATISTA um novo olhar sobre a... Devolvido	LAYLA PATRÍCIA SALGADO PEREIRA MIG_20210921_116A... Devolvido	LUCAS SEGATO PEREIRA PEB_20210927_1614... Devolvido
LUIS HEIRIOLÉ DE SOUZA QUINTAS f.jpg Entrega com atraso	MARIA EDUARDA MARJORY LAVINI ALBA memo 4.pdf.png Devolvido	MARIA FERIANIDA AIDRAGE DE ALMEIDA MIG_20210923_293E... Entrega com atraso	MILBIA CAROLINA PEREIRA DOS SANTOS ARAUJO Foto14_05-16-10.06... Devolvido	PEDRO HEROLLANO DE OLIVEIRA 2 anos Devolvido	RAFAEL RODRIGUES DE SOUZA LIMA RAFAEL RODRIGUES... Devolvido	ANA JULIA PEDRAL PINTO Nenhum anexo Pendente	EDUARDO DINHO NUNES PROENÇA Nenhum anexo Pendente	JÃO PEDRO SOUZA DE OLIVEIRA Nenhum anexo Pendente	MARIA EDUARDA MIRANDA GALI PUGA Nenhum anexo Pendente		


Figura 11 – Total de atividades entregues pela turma (apenas quatro estudantes não entregaram a atividade)

GUILHERME SEDDIG DA SILVA 8/10 Nota temporária

Pesquisar os menus (Alt+)

100% Texto norm... Arial 13

Quando alguém cuida da minha vida



Minha cara pra ela cuidar a dela e não a minha...

Figura 12 – Atividade entregue pela turma



Figura 13 – Atividade entregue pela turma

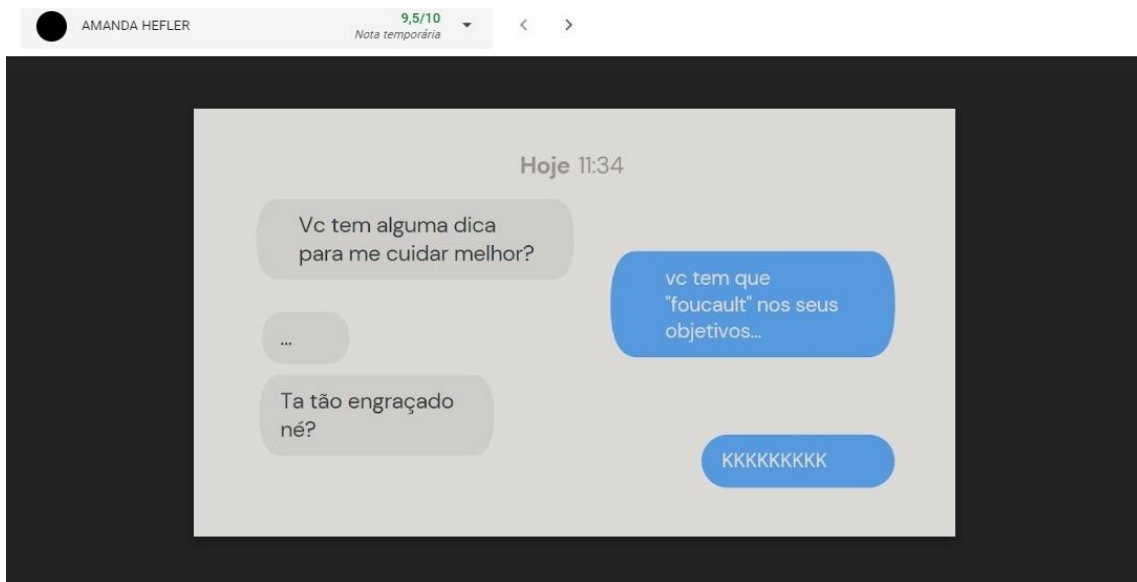


Figura 14 – Atividade entregue pela turma

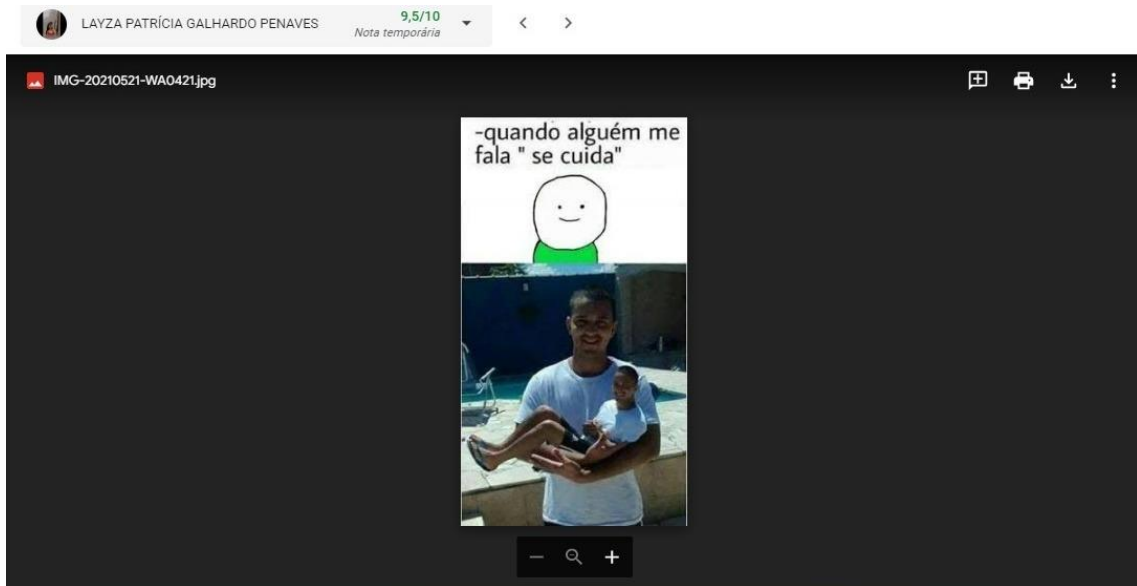


Figura 15 – Atividade entregue pela turma

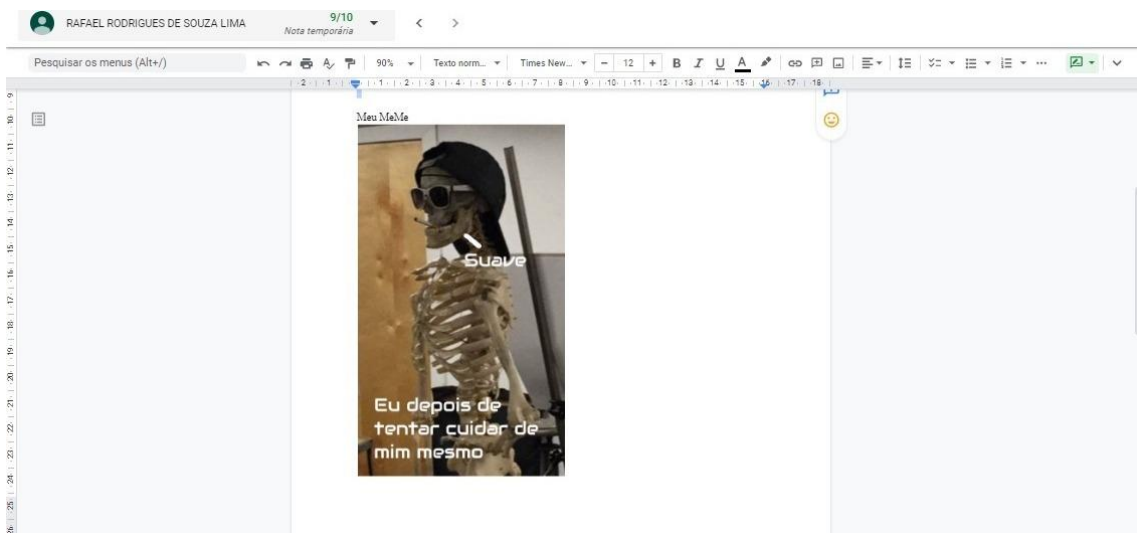


Figura 16 – Atividade entregue pela turma

4.6 LEITURA E ESCRITA COMO CONDIÇÃO PARA O FILOSOFAR (TERCEIRA ATIVIDADE)

A terceira atividade foi postada no Google Classroom no dia 24 de maio de 2021. Intitulada “Leitura e escrita como condição para o filosofar”, essa atividade teve o intuito de chamar os estudantes para a aventura de ler um texto filosófico.

Aqui novamente trouxemos para dialogar com nossa proposta a experiência teórica e metodológica presente nas obras de Gallo e Aspis (2009). Os autores abordam a questão da

leitura de textos filosóficos e da escrita de ensaios filosóficos fundamentados pela história da filosofia. É premissa para os autores a importância da incursão nos textos originais dos filósofos para os estudantes do ensino médio, e nessa etapa é que se dá o processo de investigação filosófica. Assim, segundo Gallo (2012), as ferramentas para pensar um problema de natureza filosófica serão os conceitos da história da filosofia: “serão as várias revisitas a ela, balizadas por diferentes problemas, que possibilitarão uma visão mais abrangente” (GALLO, 2012, p. 97). Investigar, portanto, é estar à procura das condições para a solução de um problema.

A atividade foi dividida em duas etapas. Postamos num primeiro momento três vídeos curtos nos quais tratamos sobre como proceder na leitura de um texto. Buscamos orientar os estudantes a fazer apontamentos, a fim de elucidar nessa etapa o trato com um texto de natureza filosófica.

Disponibilizamos três arquivos: um texto em formato PDF no qual apresentamos um esquema para otimizar a leitura baseado no livro *Metodologia do trabalho científico*, de Severino (2000); e dois vídeos gravados e editados por nós, como visto nas Figuras 17 e 18. O primeiro dos vídeos é intitulado “O que é um fichamento, querido professor?”, e nele apresentamos em linhas gerais as ações necessárias para manejar um texto. No segundo, intitulado “Ganhos por proceder assim”, justificamos para o estudante os ganhos acadêmicos e pessoais resultantes do hábito de fichar os textos lidos, dando ênfase às dificuldades da leitura de um texto filosófico.

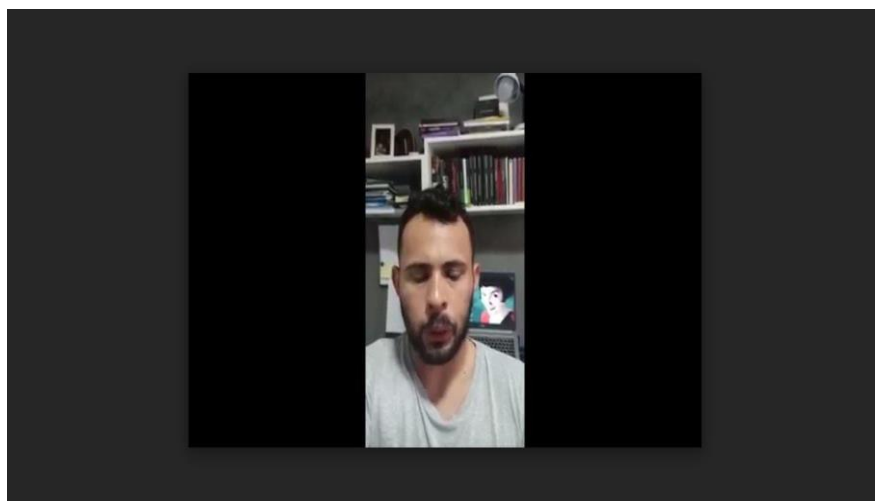


Figura 17 – Vídeo gravado pelo professor sobre fichamento



Figura 18 – Vídeo gravado pelo professor sobre os ganhos de fichar um texto

Em seguida, postamos a terceira atividade e o material de estudo. Fizemos uma descrição para os estudantes sobre os benefícios da leitura, que integra a etapa de investigação, conforme expõe Gallo (2012). Aqui se instala o momento de sair das perguntas para buscar as respostas. A sugestão do autor é que esse procedimento seja feito com base na história da filosofia, a partir de textos de natureza filosófica. Com isso, quisemos ofertar para o estudante uma experiência filosófica de fato. Permitir aos estudantes acesso aos textos originais dos filósofos seria uma estratégia de muita utilidade, mesmo considerando as dificuldades iniciais inerentes ao ato de ler textos, ainda mais textos de filosofia:

Partimos do princípio de deixar os alunos terem uma experiência direta com os textos filosóficos. Acreditamos que em muito pouco estaremos aproximando os alunos da filosofia se nos restringirmos aos textos de livro-manual ou a nossas exposições sobre o pensamento deste ou daquele filósofo. (GALLO; ASPIS, 2009, p. 94)

Com esse intuito, disponibilizamos trechos da Aula de 6 janeiro do curso *A hermenêutica do sujeito* (2010). Os motivos da escolha de trechos selecionados resumiram-se à oferta de um panorama geral sobre a relevância do imperativo do cuidado de si em Sócrates. De posse das páginas selecionadas, os estudantes tiveram a tarefa de fazer um fichamento para elencar os principais temas. Essa foi a parte que consideramos mais delicada e que teve menor participação dos estudantes. A justificativa que encontramos e que foi dada pelos próprios estudantes foi o cansaço pelo excesso de atividades *on-line* – e outros estudantes disseram que estavam precisando de nota com outras disciplinas da Formação Geral Básica.

Contudo, houve postagens interessantes, com comentários dos estudantes sobre suas percepções do texto. No dia agendado para a aula síncrona pelo Google Meet houve muita discussão sobre o ofício de Sócrates de “incitar os outros a se ocuparem consigo mesmos, a terem cuidado consigo”, conforme comentado por Foucault (2010, p. 6). É interessante notar o fascínio que Sócrates causa a essa faixa etária.

Contudo, percebemos também dificuldades no manejo com o texto, a despeito de termos disponibilizado materiais em texto e vídeo sobre Foucault e os procedimentos de leitura. Acreditamos que essa lacuna teria diminuído caso as aulas tivessem ocorrido no formato presencial, pois teríamos tempo para nos debruçarmos junto aos estudantes sobre o trabalho artesanal que é ler um texto, ainda mais um texto que demanda pré-requisitos de leitura, como o curso *A hermenêutica do sujeito*.

Dadas as circunstâncias, vários estudantes postaram atividades dignas de elogios, nas quais se percebe o interesse pela temática e o esforço de se dedicar a um texto tecnicamente difícil. Isso poderá ser constatado pelo leitor nas figuras correspondentes à produção dos estudantes.

Na sequência encontram-se todas as imagens do terceiro momento, incluindo-se os passos para a execução dos estudos e a descrição da avaliação postada pelo professor.

A leitura e a escrita como condições para o Filosofar

THIAGO FROES ACOSTA - 24 de mai. de 2021

10 pontos Data de entrega: 9 de jun. de 2021 22:59

III
Atividade 21/05

Bom dia estudantes
espero que estejam bem!

Agora seguiremos para uma outra etapa formativa que exigirá de vocês um tempo para leitura dos textos que serão anexados. Depois dessa etapa, vocês serão orientados para fazer um trabalho de exercício filosófico por meio de uma produção textual.

Mas para essa atividade o objetivo é que vocês leiam o texto. Partimos do princípio de que a leitura dos textos filosóficos é fundamental para que você estudante vá desenvolvendo a autonomia necessária para compreensão de um problema de natureza filosófica. Autonomia essa que ao longo do tempo, também se torna autonomia no que se refere a atuação na sociedade. A filosofia tem como objetivo esse "despertar" para a vida autônoma e eu te convido a ler os textos a seguir nessa perspectiva.

Sobre a metodologia de leitura:

Figura 19 – Descrição minuciosa da terceira postagem

Sobre a metodologia de leitura:

- Vocês deverão entregar ao que se pede em formato Word que deve seguir os passos descritos abaixo.
- Solicito que façam uma síntese/resumo da leitura que fizeram. Assim, peço que nessa ordem registrem as impressões que tiveram; As ideias que mais gostaram dúvida ao ler o texto; O desafio que sentiram ao ler o texto anexado no Google Sala de Aula (é para fazerem impreterivelmente nessa ordem).
- Nesse caminhar, é preciso que vocês compreendam o contexto e significado do problema abordado pelo filósofo Michel Foucault (Tema da nossa live)
- É importante que vocês retenham as ideias e conceitos apresentados pelo autor (Tema de nessa live)
- Seguindo esses paços descritos, vocês estarão aplicando uma ferramenta primordial para os estudos denominados de "fichamento" de um texto (Será anexado um vídeo onde explico mais detalhadamente esse procedimento).
- Finalizando com uma produção textual que será solicitada a vocês na próxima semana.

Figura 20 – Descrição dos passos metodológicos para a atividade

Objetivo de aprendizagem.

- Compreender o conceito de cuidado de si na perspectiva abordada pelo filósofo Michel Foucault.
- Analisar o contexto histórico no qual o conceito de cuidado de si foi problematizado pelo autor.
- Entender a importância do pensamento do filósofo Sócrates para o desenvolvimento da postura filosófica que podemos chamar de ética do cuidado de si.

Observação:

- Postei o livro A hermenêutica do Sujeito de Michel Foucault, foi de onde eu tirei os textos que peço que leiam. Se tiver incomodado com as fotos abra o livro e o texto solicitado começa na página 7 e vai até a 13.

Bom trabalho.



	Text 1.jpeg Imagem		Texto 2.jpeg Imagem
	Texto 3.jpeg Imagem		Texto 4.jpeg Imagem
	Texto 5.jpeg Imagem		Texto 6.jpeg Imagem
	A hermenutica LIVRO.pdf PDF		

Figura 21 – Descrição do objetivo de aprendizagem e textos postados no Google Classroom

Chamamos atenção para a produção escrita dos estudantes, na qual é possível notar a relação deles com os textos disponibilizados. Evidentemente, apesar de termos produzido um material orientativo sobre como efetuar a leitura e os fichamentos, enxergamos nas reflexões

dos estudantes um diálogo com a história da filosofia sob a ótica de Michel Foucault e problematizada a partir da experiência do cuidado de si na filosofia antiga. A partir de suas leituras, os estudantes souberam partir de suas próprias questões, articular e recriar o problema filosófico debatido do texto e atualizá-lo para o presente. Esse é o espírito que se movimenta com o processo de filosofar:

Afirmamos que não é possível criar a partir do nada, e que o que fazem os filósofos é bem mais re-criar os seus temas e reconstruir os seus problemas. Refazem, desde o seu presente, as perguntas que alguma vez outros fizeram, conferindo-lhes seu selo particular. Nesse refazer, o filósofo estende-se em direção ao passado. Mas, ao mesmo tempo, projeta-se em direção ao futuro, porque desdobra um olhar próprio que inventa novos questionamentos. (CERLETTI, 2009, p. 32)

É partindo desses pressupostos que aparecerá o lugar que ocupa quem “aprende” e quem “ensina”, pois aqui o importante é evocar a dimensão da subjetividade dos sujeitos envolvidos. Nessa dimensão, em que não é possível prever o que interessa ao outro, novos questionamentos podem ser inventados a partir do confronto com o problema debatido no texto. Nessas condições, podemos criar uma maneira de ofertar ao estudante uma experimentação com a filosofia.

Eis o que notamos na produção dos estudantes que veremos a seguir: uma postura ativa frente à leitura de um texto.

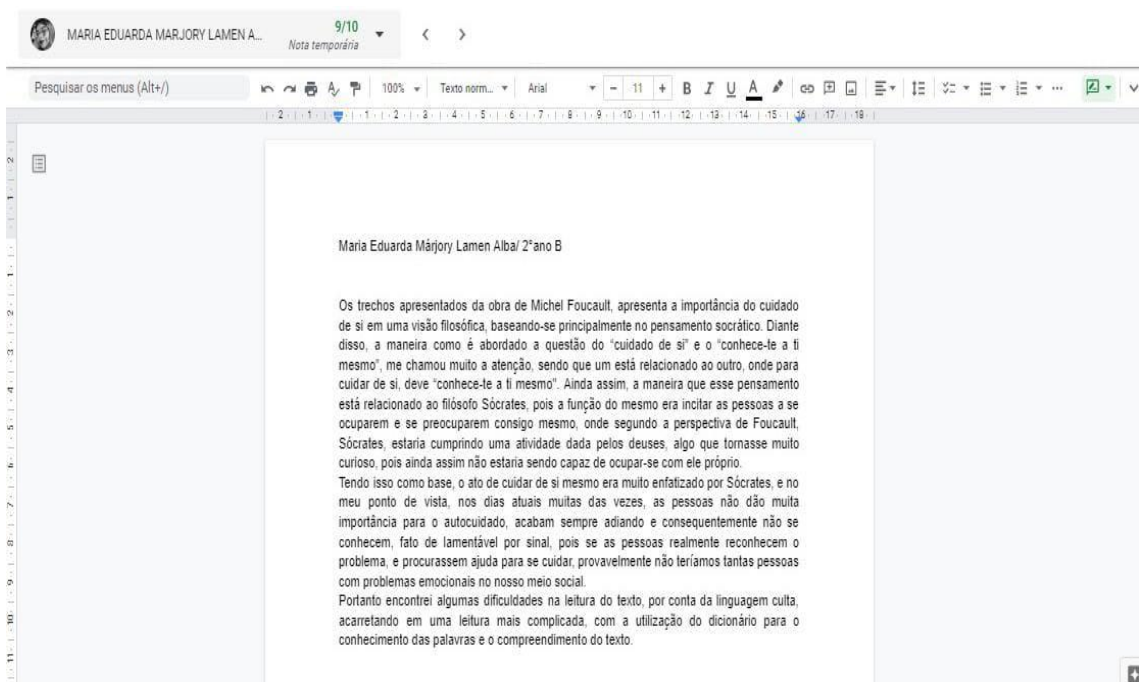


Figura 22 – Produção dos estudantes

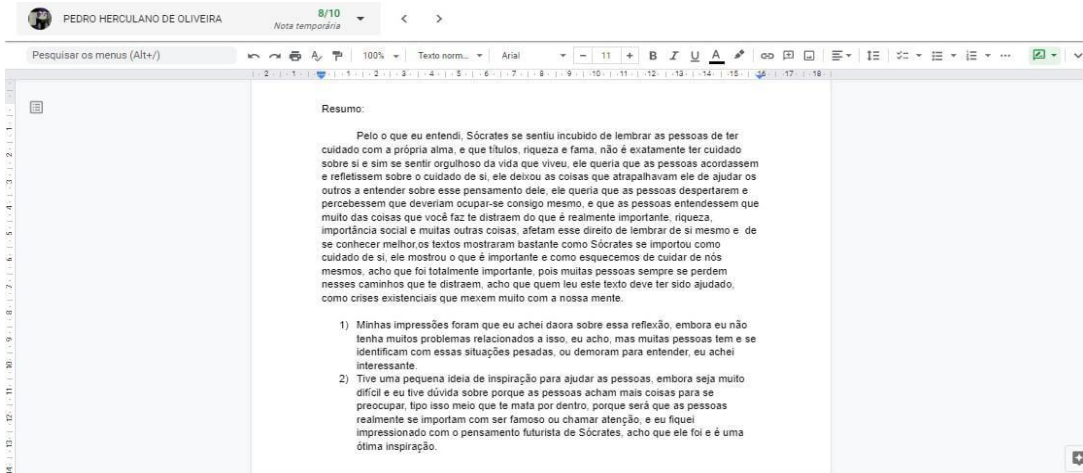


Figura 23 – Produção dos estudantes

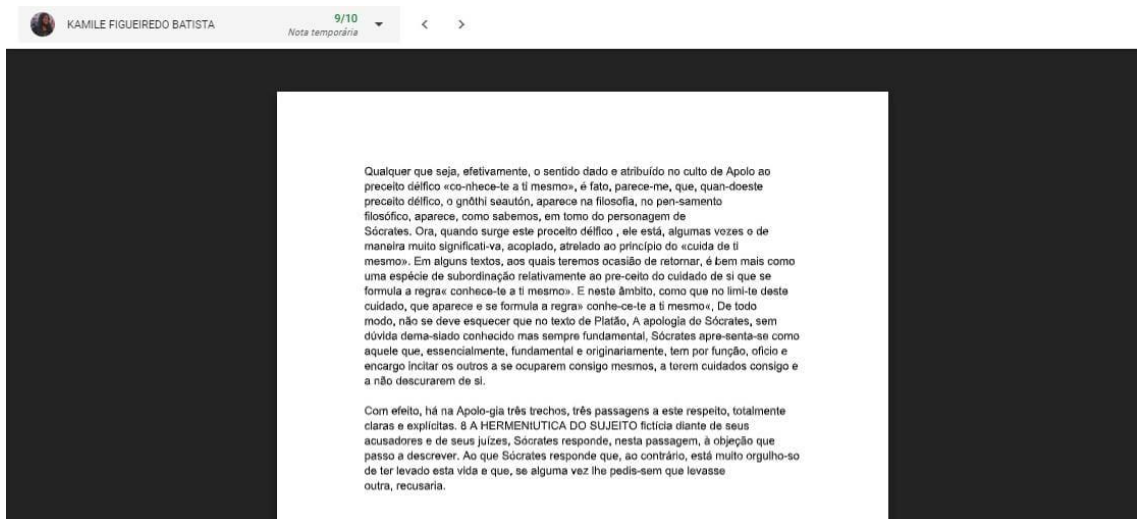


Figura 24 – Produção dos estudantes

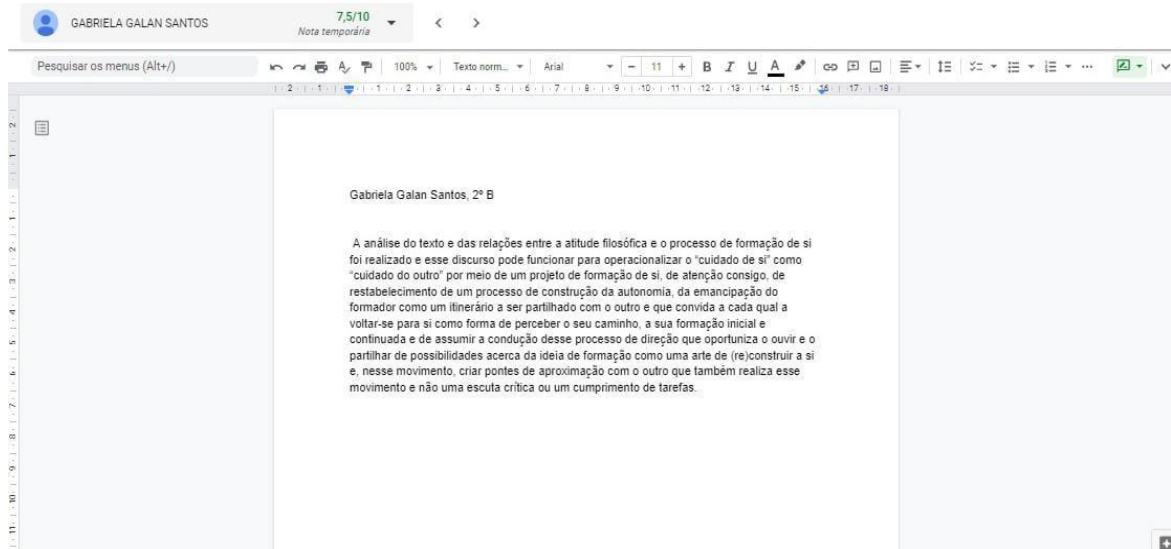


Figura 25 – Produção dos estudantes

4.7 REGISTRO FILOSÓFICO: A ESCRITA DE SI (QUARTA ATIVIDADE)

A quarta atividade, intitulada “Registro filosófico autobiográfico”, foi postada no Google Classroom no dia 14 de junho de 2021. O ponto de partida dessa atividade, mais uma vez, foi o movimento pelo qual se estrutura a metodologia do trabalho didático proposta por Gallo (2012). Na primeira atividade, buscamos iniciar o encontro com uma sensibilização, partindo da exibição do filme *Sócrates* seguida das questões disparadoras, de forma a incitar os estudantes a responder sobre o que eles sabiam a respeito da noção de cuidado de si.

Na segunda atividade, quisemos problematizar com os estudantes a noção de cuidado de si a partir de dois vídeos de YouTube que tratam da temática, transformando assim o “tema em problema”, conforme Gallo (2012).

Na terceira atividade, com a postagem dos trechos do texto a ser lido e estudado, iniciamos o processo de investigação, que pressupõe a mobilização da habilidade de ler textos filosóficos. Para atender a esse objetivo, gravamos dois vídeos nos quais orientamos os estudantes sobre a maneira de proceder com os textos.

Para a finalização das etapas sugeridas por Gallo (2012), demos início ao processo de conceituação. Trata-se, em última instância, do exercício filosófico propriamente dito, pois, a partir da investigação e da compreensão dos problemas abordados no texto, o estudante então se dedica ao processo de criar reflexões, o que para os objetivos da Eletiva deveria culminar em textos.

Esse foi um dos objetivos da presente proposta. Vale ressaltar que, frente às inúmeras exigências de readequação dos planejamentos para a execução da prática, em todos os momentos nos propusemos a ofertar para o estudante a oportunidade da reflexão e da escrita.

Diante do exposto, a última atividade foi inspirada na leitura do texto “A escrita de si”, presente na coleção Dito e Escritos V de Michel Foucault (2017). Fizemos uma adaptação em função da necessidade de mudanças com a pandemia. Nosso interesse estava em que os alunos, a partir dos estudos, do fichamento e da compreensão do imperativo de cuidado de si, compreendessem a importância da escrita como ferramenta de autoconhecimento que compõe a arte de viver (*technê tou bíou*).⁶⁴ Foucault (2017, p. 143) afirma em seu texto que, para essa arte de viver, o treino é fundamental: “nenhuma técnica, nenhuma habilidade profissional pode ser adquirida sem exercício”.

Aparece aqui na reflexão Foucault a ideia de uma técnica (*technê*) associada a múltiplas ferramentas que podem agir sobre a vida, de um treino de si e por si que “comportava abstinências, memorizações, exames de consciência, meditações, silêncio e escuta do outro” (FOUCAULT, 2017, p. 143). Além desses procedimentos, o escrever para si e para o outro teve um papel de muita relevância. Foucault (2017) mostra a importância da escrita nos textos dos filósofos imperiais, sobretudo Sêneca e Epícteto, para quem o ato de escrever é um elemento fundamental de treinamento. Nesse sentido, a mobilização de todas essas técnicas representa uma forma de cuidar de si que ajuda o sujeito a ativamente dar forma à sua existência.

Ao se pensar a relação entre essa arte da existência e o princípio do cuidado de si, ocorre uma identificação, visto que o sujeito tem de se questionar: “como fazer para viver como se deve?” (FOUCAULT, 2010, p. 161). A escrita de si, pensada aqui como uma técnica que mobilizará o sujeito a ter uma atenção a si, foi escolhida por nós como proposta de avaliação final por crermos que mediante a escrita o aluno exerce autoria e protagonismo frente às vicissitudes do seu existir, apropriando-se de um conceito e reinventando uma problemática filosófica a fim de atualizá-la para o presente.

Acreditamos que todo o movimento de estudo feito pelo aluno e expresso em suas respostas demonstra as muitas possibilidades de trabalho com um conceito da tradição filosófica. Dessa maneira, propusemos uma atividade autobiográfica cujo objetivo era deixar o estudante à vontade em se posicionar, em expor a sua história e os seus anseios na escrita, permitindo em certa medida que a escrita se tornasse uma “operadora de transformação da

⁶⁴ Na Aula de 3 de fevereiro do curso *A hermenêutica do sujeito* (2010), Foucault define *technê tou bíou* “[...] como a arte, procedimento refletido da existência, a técnica de vida” (FOUCAULT, 2010, p. 160).

verdade em *êthos*” (FOUCAULT, 2017, p. 144). O que significa isso? Foucault (2017) comenta que é possível ver nos textos dos filósofos estoicos, de Epícteto e Sêneca, o uso da escrita como ferramenta de rememoração e meditação daquilo que está escrito.

Sobre isso, afirma Foucault: “a escrita aparece regularmente associada à ‘meditação’, ao exercício do pensamento sobre ele mesmo que reativa o que ele sabe, torna presente um princípio, uma regra, um exemplo, reflete sobre eles, assimila-os, e assim se prepara para encarar o real” (FOUCAULT, 2017, p. 143).

Verificamos então nas respostas dos estudantes esse movimento. Embora reconheçamos que – frente à limitação do tempo das aulas e dos encontros e, sobretudo, frente à realidade do ensino remoto – nos utilizamos apenas de uma técnica dessa grande arte da existência fartamente desenvolvida por Foucault em seus estudos, percebemos o envolvimento da turma durante a execução das atividades e os encontros pelo Google Meet.

O leitor pode observar nas imagens a seguir o desenvolvimento desse processo, em que se deve ler primeiro a descrição minuciosa das atividades e, em seguida, a produção dos estudantes envolvidos com a pesquisa.



Registro filosófico autobiográfico



THIAGO FROES ACOSTA · 14 de jun. de 2021 Editado às 3 de mar. de 2022

10 pontos

Data de entrega: 25 de jun. de 2021

Descrição da atividade

A leitura e a escrita são temperos para dar sabor a vida. Nesse sentido, é compreensível que todo o indivíduo que se propõe ao desafio de *ler e escrever* encontrará no meio do caminho várias situações do cotidiano de sua vida que servirá de ferramentas que ajudará a dar mais sabor as situações que envolve o caminhar de cada um. É assim que construímos belíssimas histórias de vidas. É assim também que muitos escritores, cineastas, compositores e artistas encontraram terrenos férteis para sua criação. Foi inspirado nessa realidade que proponho a nossa última atividade. A ideia de se ter um novo olhar sobre si começa com ato de reflexão sobre aquilo que acontece em nossos dias. E os nossos dias são fontes de inspiração para muitas criações. Basta estarmos sensíveis ao que acontece. Pensando nisso, solicito a vocês a seguinte atividade:

- Ao longo da semana, será postado vídeos que gravarei especialmente para vocês fazerem a nossa última atividade.
- Pensando em todas as atividades que você fez nessa disciplina e também na leitura do material que foi postado, escreva um texto de no máximo 10 linhas demonstrando a conexão do conceito de cuidado de si com a sua vida. Esse texto deve estar no formato Word impreterivelmente.
- Questões norteadoras:
houve um aprendizado real do conceito aplicado ao seu dia a dia? Foi possível verificar a importância de cuidar de si? O texto que você leu contribuiu com a sua percepção no que se refere a busca por ser a cada dia melhor? O cuidado consigo mesmo é realmente importante para melhorar uma relação com o outro?

Obs: Não é para você responder essas perguntas. Elas foram elaboradas somente para ser um norte para que você escreva seu texto.

- Será adotado alguns critérios para finalizar a nota de vocês. Na reflexão solicitada para essa atividade será observado a compreensão do conceito de cuidado de si, a articulação do conceito com eventos da vida de cada um, a fruição da argumentação vista pela ótica da filosofia e a apropriação do conceito de cuidado de si em conformidade com o que foi estudado e debatido por meio das lives e da leitura do texto postado.

Figura 26 – Descrição minuciosa da quarta postagem

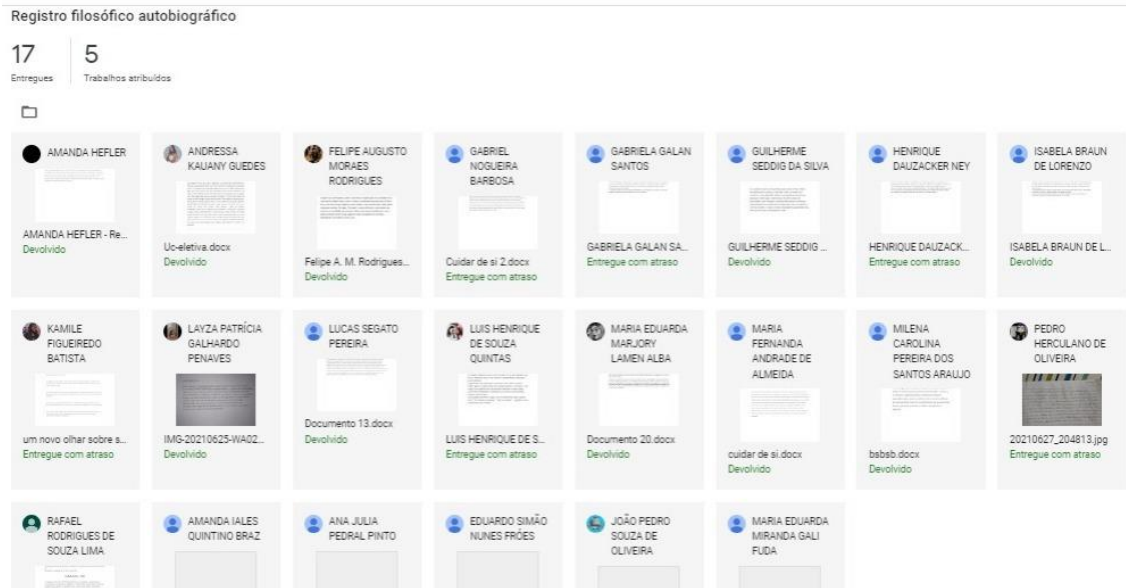


Figura 27 – Visão geral das postagens dos estudantes

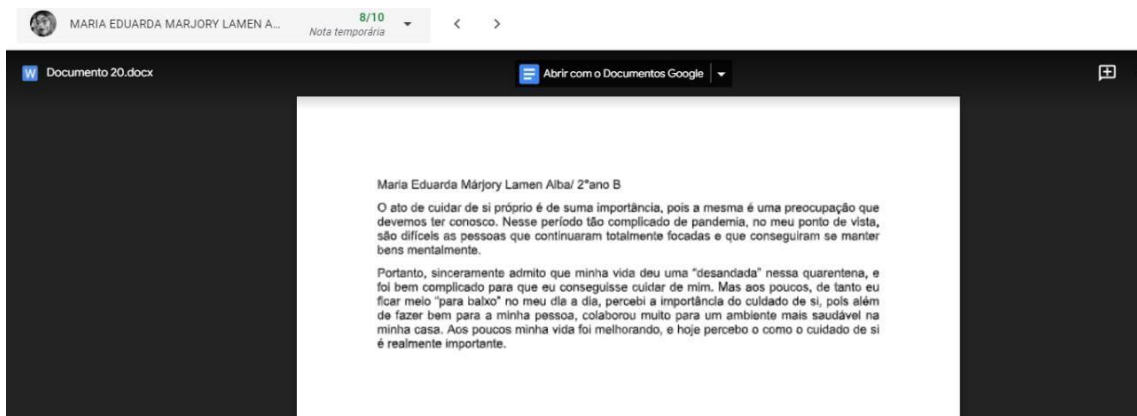


Figura 28 – Produção dos estudantes



Figura 29 – Produção dos estudantes



Figura 30 – Produção dos estudantes

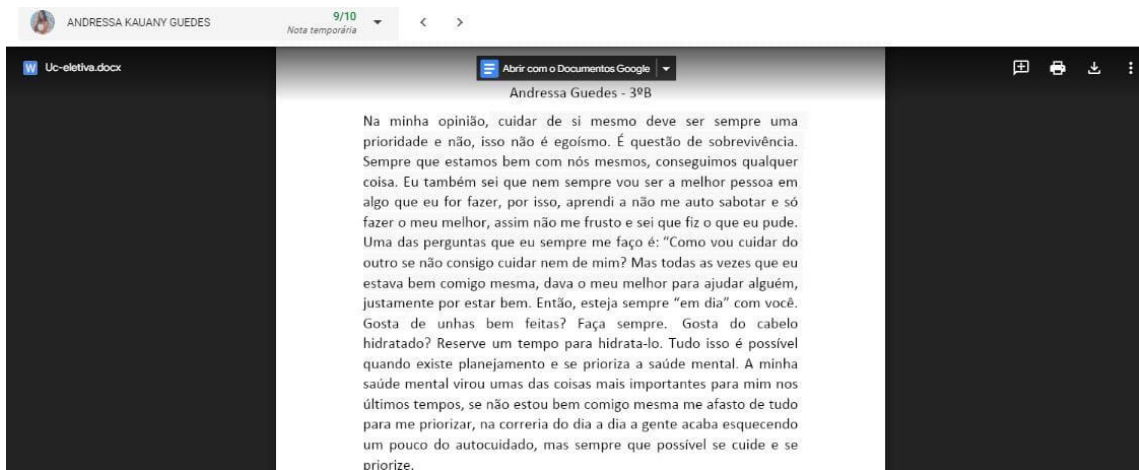


Figura 31 – Produção dos estudantes

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de filosofia no Brasil se constituiu a partir de uma longa querela marcada pela ausência e presença da disciplina em diversos períodos da nossa história. Em nossa dissertação, buscamos descrever esse fenômeno pontuando de forma concisa o uso da filosofia em períodos marcantes da história do Brasil. Vimos que seu *status* disciplinar nos currículos possuía propostas bem delineadas, servindo à instrução e à regulamentação de preceitos e normas de grupos no poder do Estado. Sua função social era muito clara enquanto ferramenta formativa para uma elite social, econômica e religiosa.

Assim, evidenciamos que, do ponto de vista dos interesses das classes hegemônicas historicamente detentoras do conhecimento, a filosofia e todo o espectro de habilidades e competências que ela pode desenvolver no sujeito tornam-se instrumentos de poder. Nesse sentido, é oportuna a crítica do caráter instrumental legado à filosofia no ensino médio, justificado por uma espécie de “missão”, pelo que vimos, atribuída a ela. No período do Brasil Colônia até o início do Brasil República, a filosofia esteve a serviço da elite. Já no século XX, com todas as transformações sociais pelas quais o país passava, sua missão passou a ser o resgate dos princípios republicanos, caros à democracia que se formava. Diante dessa realidade, a oscilação da presença da filosofia no currículo da educação média sempre foi alvo de reflexões e críticas, até a formalização da obrigatoriedade de sua presença no ano de 2008, por meio da Lei nº 11.684/08, que altera o art. 36 da Lei nº 9.394/1996 (LDB).

A descrição da trajetória do ensino de filosofia no sistema educacional brasileiro objetivou “identificar e problematizar suas principais dificuldades e impasses, cuja razões subjazem não só às políticas educacionais vigentes, como também aos interesses de segmentos hegemônicos de cada período histórico” (HORN, 2017, p. 21).

Na revisita à história do ensino de filosofia, notou-se que há nela muito potencial; assim também a ambiguidade de sua natureza emerge, pois a filosofia serve a um propósito político e ideológico quando agregada ao *status quo*, como nos mostrou aquele sobrevoos histórico. Em síntese, a filosofia foi assimilada à doutrina cristã, servindo a um propósito religioso. Já no século XX surge uma filosofia institucionalmente questionada, lançada sob suspeita quanto à sua intencionalidade na formação da juventude brasileira. E, ao que parece, a vitória de 2008 durou apenas dez anos, pois com a atualização da LDB – mediante a Lei nº 13.415/2017, reconhecida com a Lei do Novo Ensino Médio – vimos novamente o *status* da filosofia ficar sob suspeita. Foi esse o cenário que embasou as proposituras da presente dissertação.

A inquietação produzida pelo cenário de mudanças no ensino médio nos indicou também possibilidades. Fomos buscar na Eletiva um meio de oportunizar, para os estudantes e para os professores que se interessassem pela presente temática, espaços de experimentação da filosofia. Somos otimistas nesse cenário; defendemos que o arranjo curricular estruturado no Estado de Mato Grosso do Sul favorece mais espaços de luta pela permanência da filosofia, apesar de todas as críticas feitas à possível perda de identidade da filosofia no ensino médio.

A Filosofia, desde sua remota criação no mundo grego, constituiu-se a partir das necessidades do cotidiano. Deslocamos essa reflexão na perspectiva do “chão da escola”, onde se formam modos específicos do uso da filosofia de acordo com as demandas locais e a experiência filosófica do professor. Em outras palavras, foi da demanda da escola, dos estudantes e do momento – em que vivíamos a crise sanitária de covid-19 – que vimos emergir a proposta da prática com a filosofia apresentada nesta dissertação.

Nosso pequeno intento foi o de apresentar, a partir do lugar de fala⁶⁵ de um “professor-filósofo”⁶⁶, o exercício de invenção de uma prática com a filosofia que considerasse a atividade de filosofar em suas muitas possibilidades, aqui contextualizadas ao escopo das diretrizes do novo ensino médio.

Em meio a esse contexto desafiador, no qual a insegurança e o medo se impuseram, encontramos na leitura das obras de Michel Foucault uma possibilidade de leitura fundamentada na noção de cuidado de si (*epiméleia heautoû*). Essa noção, tão cheia de significados e de práticas que visam à transformação do sujeito, nos pareceu relevante para o ensino médio. Com essa intenção foi constituído o projeto de pesquisa, a partir do qual buscamos abordar com os estudantes a perspectiva da filosofia como forma de vida, tal qual a leitura foucaultiana nos apresenta.

Logo na primeira aula do curso *A hermenêutica do sujeito* notamos a questão da alienação de si, situação em que o sujeito está totalmente submetido a outrem ou mesmo às expectativas da sociedade na qual ele se insere. De maneira brilhante, Foucault (2010; 2020)

⁶⁵ Estamos utilizando esse conceito a fim de reforçar ao leitor que falamos como professores de filosofia na educação básica. No Brasil, o termo “lugar de fala” é muito utilizado por militantes dos mais variados movimentos sociais. Queremos, ao emprestar o termo, chamar a atenção da sociedade acadêmica para a necessidade de militarmos em favor de uma reflexão consciente sobre a presença da filosofia nas instituições escolares e as mais variadas formas de se trabalhar com esse campo do conhecimento humano.

⁶⁶ Durante a graduação em Filosofia na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), na disciplina de Filosofia da História, esse termo apareceu de maneira muito provocativa a partir da leitura da tese do professor Rodrigo Gelamo, que também era professor daquela cadeira. Desde então, a expressão “professor-filósofo” nos é constantemente uma inspiração para a continuidade dos estudos que nos ajudam a dar forma à nossa atividade como professor.

reconstrói esse debate quando retoma a leitura platônica da *Apologia de Sócrates*, em que os atenienses são convidados ao desafio de ter cuidado consigo mesmos. Em sua defesa, Sócrates teria afirmado aos presentes que sua vida foi devotada a seguir a missão divina de promover às pessoas o cuidado consigo mesmas, muito mais do que o cuidado com as coisas materiais (FOUCAULT, 2010).

Foi com esse enfoque – a necessidade de que o sujeito tenha um novo olhar sobre si mesmo – que nos propusemos a apresentar aos estudantes inscritos na Eletiva a discussão levada a cabo por Michel Foucault. Acreditamos que poderíamos ter aproveitado muito mais o mergulho de Foucault na Antiguidade se naquela ocasião tivéssemos aulas no formato presencial. Devido às circunstâncias, isso não nos foi possível; porém, o leitor notará no relato dessa prática todo o nosso esforço para demonstrar o percurso dos estudantes. Jamais saberemos ou quantificaremos o tamanho do aprendizado ali empreendido, mas nos é possível ler nas produções discentes uma tentativa de enxergar no processo formativo um uso prático para a vida.

O maior aprendizado desse percurso de formação acadêmica, pelo qual seremos eternamente gratos, foi a constatação da imensa capacidade dos estudantes do ensino médio em produzir e pensar quando aquilo que lhes é ofertado para estudo ganha significado e sentido para a vida. Dessa forma ocorre seu empoderamento e a validação do seu saber, pois, como afirma Cerletti (2009), o aluno não é *tabula rasa*. É importante que façamos em nossa prática um movimento para ouvi-lo, para dar voz aos seus anseios, tão silenciados em função das expectativas da sociedade. Foi esse o maior incentivo para a aplicação da prática nas aulas remotas. Acreditamos que atingimos o nosso objetivo de apresentar a necessidade perene de cuidar de si mesmo.

Decerto cada um irá colher e acolher aquilo que lhe interessar. O professor não tem como prever e controlar absolutamente aquilo que será apreendido pelo jovem. Porém, no momento da aula, dos encontros, dos debates, nos é possível manter a esperança de que a filosofia possa sim ser pensada como uma forma de vida.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALVES, Dalton José. **O espaço da filosofia no ensino médio a partir da nova LDB (Lei nº 9.394/96)**: análise e reflexões. 2000. 133 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1588843>. Acesso em: 10 mar. 2022.

ANTISERI, Dario; REALE, Giovanni. **História da filosofia**: Antiguidade e Idade Média. São Paulo: Paulus, 1990.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**: geral e Brasil. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.684, de 2 de dezembro de 2008**. Altera o art. 36 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, que regulamenta o Fundo de Manutenção [...]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=208901-rceb03-98&category_slug=setembro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 mar 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Ciências Humanas e suas Tecnologias – Parte IV. Brasília, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. (Orientações Curriculares para o Ensino Médio; v. 3)

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, [...]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Ensino Médio, 3ª versão**. Brasília, 2018. p. 561-573.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. **Filosofia no ensino de 2º grau**. São Paulo: Cortez, 1985. (Coleção educação contemporânea)

CARVALHO, Marcelo; SANTOS, Marli dos. O ensino de filosofia no Brasil: três gerações. *In*: CORNELLI, Gabriele; CARVALHO, Marcelo; DANELON, Márcio (Orgs.). **Filosofia: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 13-44. (Coleção explorando o ensino)

CASTRO, Edgard. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Trad. Ingrid Müller Xavier. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

CEPPAS, Filipe. Anotações sobre a história do ensino de filosofia no Brasil. *In*: CORNELLI, Gabriele; CARVALHO, Marcelo; DANELON, Márcio (Orgs.). **Filosofia: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 171-184. (Coleção explorando o ensino)

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Trad. Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Ensino de filosofia)

CUNHA, Luiz Antônio Constant Rodrigues da. **A universidade temporã: o ensino superior da colônia à era Vargas**. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Filosofia da educação como forma de vida e orientação de mundo. *In*: SEVERINO, Antônio Joaquim; LORIERI, Marcos Antonio; GALLO, Sílvio (Orgs.). **O papel formativo da filosofia**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016. p. 45-68.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 1992. (Coleção TRANS)

DOMINGUES, Ivan. **Filosofia no Brasil: legados e perspectivas – ensaios metafilosóficos**. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR SEVERINO DE QUEIROZ. **Projeto Político-Pedagógico**. Campo Grande, 2020.

FÁVERO, Altair Alberto; RAUBER, Jaime José; KOHAN, Walter Omar (Orgs.). **Um olhar sobre o ensino de filosofia**. Ijuí: Unijuí, 2002.

FERREIRA, André Soares. **A filosofia no currículo do ensino médio de Mato Grosso do Sul**: aspectos normativos e conceituais. 2012. 110 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, 2012.

FERREIRA, Soraia Aparecida Belton. O novo ensino médio e os (des)caminhos da filosofia. *In*: BRISKIEVICZ, Danilo Arnaldo; STEIDEL, Rejane (Orgs.). **O novo ensino médio**: desafios e possibilidades. Curitiba: Appris, 2018. p. 81-96.

FOLSCHEID, Dominique; WUNENBURGER, Jean-Jacques. **Metodologia filosófica**. Trad. Paulo Neves. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**: curso dado no Collège de France (1981-1982). Trad. Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade**. Trad. Abner Chiquieri. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014. (Ditos e escritos; 9)

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade II**: o uso dos prazeres. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. 1 ed. São Paulo: Paz & Terra, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. Trad. Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017. (Ditos e escritos; 5)

FOUCAULT, Michel. **Problematização do sujeito**: psicologia, psiquiatria, psicanálise. Trad. Vera Lúcia Avelar Ribeiro. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2019. (Ditos e escritos; 1)

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade III**: o cuidado de si. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. 7 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2020.

GALLO, Sílvio. Foucault: (re)pensar a educação. *In*: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 253-260.

GALLO, Sílvio. Ensino de filosofia: avaliação e materiais didáticos. *In*: CORNELLI, Gabriele; CARVALHO, Marcelo; DANELON, Márcio (Orgs.). **Filosofia**: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 159-170. (Coleção explorando o ensino)

GALLO, Sílvio. A filosofia e as novas fronteiras da formação. *In*: SEVERINO, Antônio Joaquim; LORIERI, Marcos Antonio; GALLO, Sílvio (Orgs.). **O papel formativo da filosofia**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016. p. 21-29.

GALLO, Sílvio; ASPIS, Renata Lima. **Ensinar filosofia**: um livro para professores. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.

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

GHEDIN, Evandro. A problemática da filosofia no ensino médio. *In*: FÁVERO, Altair Alberto; RAUBER, Jaime José; KOHAN, Walter Omar (Orgs.). **Um olhar sobre o ensino de filosofia**. Ijuí: Unijuí, 2002.

HORN, Geraldo Balduino. **Ensinar filosofia**: pressupostos teóricos e metodológicos. 2 ed. Curitiba: CRV, 2017.

LA SALVIA, André Luis; CUNHA NETO, Oswaldo. O que pode o ensino de filosofia na BNCC? **REFile – Revista Digital de Ensino de Filosofia**, Santa Maria, v. 7, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/67379>. Acesso em: 9 jan. 2022

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul: Ensino Médio**. Campo Grande, MS, 2012.

MATO GROSSO DO SUL. **Resolução/SED nº 3.410, de 6 de fevereiro de 2018**. Dispõe sobre a organização curricular das escolas da Rede Estadual de Ensino/MS, que ofertam ensino médio com carga horária ampliada, e dá outras providências. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9591_07_02_2018. Acesso em: 10 dez. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução/SED nº 3.808, de 15 de dezembro de 2020**. Dispõe sobre a organização curricular do Ensino Médio em Tempo Integral para as escolas do Programa de Educação em Tempo Integral, denominado “Escola da Autoria”, da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO10354_17_12_2020. Acesso em: 10 dez. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul: Ensino Médio e Novo Ensino Médio**. Campo Grande: SED, 2021. (Série Currículo de Referência; 2). Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2022/01/Curriculo-Novo-Ensino-Medio-v1.1.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2022.

ORTEGA, Francisco. **Amizade e estética em Foucault**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

PAGNI, Pedro Angelo. Considerações sobre a educação filosófica no ensino médio e o seu sentido ético-formativo. *In*: SEVERINO, Antônio Joaquim; LORIERI, Marcos Antonio; GALLO, Sílvio (Orgs.). **O papel formativo da filosofia**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016. p. 129-146.

PLATÃO. **Apologia de Sócrates**. Trad. Enrico Corvisieri e Mirtes Coscodai. São Paulo: Nova Cultural Ltda., 2004.

PUPIN, Eloy. **Trajatórias do ensino de filosofia no Brasil: rupturas e continuidades**. 2006. 144 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2006.

REVEL, Judith. **Foucault: conceitos essenciais**. Trad. Carlos Piovezani Filho e Nilton Milanez. São Carlos: Claraluz, 2015.

RODRIGO, Lúcia Maria. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio**. Campinas: Autores Associados, 2009. (Coleção formação de professores)

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 21 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Maria Gorete Siqueira. **Dificuldades e desafios do Programa de Ensino Médio em Tempo Integral em MS: percepção dos educadores**. 2020. 109 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul, 2020.

TARNAS, Richard. **A epopeia do pensamento ocidental: para compreender as ideias que moldaram a nossa visão de mundo**. Trad. Beatriz Sidou. 7 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

TEIXEIRA, Aleluia Heringer Lisboa. Tudo como dantes no quartel de Abrantes: a reforma do ensino médio. *In*: BRISKIEVICZ, Danilo Arnaldo; STEIDEL, Rejane (Orgs.). **O novo ensino médio: desafios e possibilidades**. Curitiba: Appris, 2018. p. 81-96.