CEFET/RJ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

A DOCÊNCIA COMO PRÁTICA DE RE-EXISTÊNCIA: ASPECTOS DE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA EM UMA ESCOLA DOCILIZADORA.

RHUAN FRANCISCO FERREIRA TORRES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de mestre em Filosofia e Ensino.

Orientadora: Profª. Dra. Taís Silva Pereira.

Rio de Janeiro

Dezembro/2020

A DOCÊNCIA COMO PRÁTICA DE RE-EXISTÊNCIA: ASPECTOS DE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA EM UMA ESCOLA DOCILIZADORA.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Filosofia e Ensino, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/ RJ, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de mestre em Filosofia e Ensino.

Banca Examinadora:

_____

Professora Dra. Taís Silva Pereira (PPFEN CEFET/RJ) (Orientadora)

_____

Professor Dr. Marcelo Senna Guimarães (PPFEN CEFET/RJ - UNIRIO)

_____

Professora Dra. Dirce Eleonora Nigro Solis (PPGFIL UERJ)

Rio de Janeiro

Dezembro/2020

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do CEFET/RJ

T693 Torres, Rhuan Francisco Ferreira
A docência como prática de re-existência: aspectos de uma educação emancipadora em uma escola docilizadora / Rhuan Francisco Ferreira Torres – 2020.
79f : il. color. + anexo , enc.

Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2020.
Bibliografia : f. 76-79
Orientadora: Taís Silva Pereira

1. Educação - Filosofia. 2. Poder disciplinar. 3. Foucault, Michel, 1926-1984. 4. Freire, Paulo, 1921-1997 I. Pereira, Taís Silva (Orient.). II. Título.

CDD 370.1

Elaborada pelo bibliotecário Leandro Mota de Menezes – CRB/7 nº 5281

DEDICATÓRIA

Ao Jesus da Gente – o rosto negro, sangue índio, corpo de mulher.

AGRADECIMENTOS

À Deus, pois dele, por ele, e para ele são todas as coisas.

À minha mãe, avós e irmã, pelo apoio incondicional. O amor de vocês é o combustível para seguir nessa caminhada.

À minha amiga e amada esposa, por todo incentivo desde o início. Sem você isso não seria possível.

À professora Taís, por toda paciência e generosidade na orientação desse trabalho.

Aos professores de Filosofia que participaram do produto educacional, vocês me inspiram.

Aos professores do Mestrado em Filosofia e Ensino, que foram tão importantes nessa etapa de minha vida acadêmica. Vocês são maravilhosos!

Aos amigos do CEFET, pelo encorajamento, as trocas e amizade.

À todos aqueles que passaram na minha vida e me ajudaram a ser melhor, muito obrigado!

EPÍGRAFE

“E uma das coisas que aprendi é que se deve viver apesar de. Apesar de, se deve comer. Apesar de, se deve amar. Apesar de, se deve morrer. Inclusive muitas vezes é o próprio apesar de que nos empurra para a frente. Foi o apesar de que me deu uma angústia que insatisfeita foi a criadora de minha própria vida.”

(LISPECTOR, C. Uma Aprendizagem ou o Livro dos Prazeres. Rio de Janeiro. 1998.)

RESUMO

Esta dissertação suscita um diálogo entre o filósofo Michel Foucault e o educador Paulo Freire sobre as compreensões acerca das relações de poder no espaço escolar e sobre as possibilidades de re-existência, por meio da atividade docente. O pensamento foucaultiano será o caminho pelo qual identificaremos elementos da cultura escolar, seus modos de organização e o reconhecimento dos mecanismos de ações do poder que operam nessas estruturas, a fim de tornar a escola um dispositivo do poder disciplinar. As contribuições do educador Paulo Freire serão essenciais para elaborarmos uma compreensão de prática pedagógica emancipadora, a prática docente, que Freire chamará em suas obras de práxis docente, um exercício de reflexão-ação-reflexão que um educador pode assumir como uma postura crítica-reflexiva a respeito de sua prática. Pensaremos uma docência comprometida com a emancipação dos discentes, resistente aos movimentos de assujeitamentos que estão sendo produzidos no espaço da escola, criadora de métodos e processos pedagógicos que promovam a autonomia dos educandos e que aponte caminhos possíveis para uma educação afetiva, problematizadora, democrática, dialógica e libertadora. Esse trabalho culminará na confecção de um catálogo, com relatos de experiências de professores de filosofia, que estão criando novas práticas, ressignificando o fazer pedagógico, promovendo enfrentamentos, criando laços afetivos, produzindo novas relações entre educadores/educandos e transformando a realidade que estão inseridos.

Palavras-chave: Relações de poder; Escola; Docência; Re-existência; Emancipação.

ABSTRACT

This master's degree dissertation discusses a dialogue between the Philosopher Michel Foucault and the educator Paulo Freire about the understanding of power relations within schools and about the possibilities of re-existence through teaching activities. Foucault's idea will be the way by which we will identify elements of school culture, its ways of organization, and the recognition of mechanisms of power actions that operate within these structures which aims to position the school as a device of disciplinary power. Paulo Freire's contributions will be essential in elaborating an understanding of emancipatory pedagogical practice. In his works, he refers to the teaching practice as teaching praxis, an exercise of reflection-action-reflection that an educator can assume as a reflexive and critique posture about his or her own practice. Let us imagine a teacher who is committed to a student's emancipation, resistant to the subjection movements that are being produced within the school space, creative methods and pedagogical processes that promote the student's autonomy and that point towards possible paths for an affective, problematizing, democratic, dialogical and liberating education. This work will culminate in a production catalogue with Philosophy teachers' experience reports which are creating new practices and which will reframe the pedagogical practice, promoting confrontation, creating affective boundaries, producing new relationships between educators and students, and transforming the reality that they are attached to.

Keywords: Power Relations; School; Teaching; Re-existence; Emancipation.

Sumário.

Introdução. 10

1 Foucault, um pensador para múltiplos usos possíveis. 17

1.1 A questão do poder em Foucault. 18

1.2 Corpos dóceis. 23

2 A escola como dispositivo de poder disciplinar. 27

2.1 A organização do espaço. 29

2.2 A organização do tempo. 33

2.3 A organização das capacidades. 35

2.4 A vigilância. 38

3 Caminhos de resistência. 43

4 Freire, nosso intelectual específico/transformador. 50

4.1 A docência como prática de re-existência: perspectiva freireana sobre a práxis docente. 53

4.1.1 Uma docência sensível à pluralidade, ao condicionado e ao inacabado. 59

4.1.2 Uma docência democrática. 63

4.1.3 Uma docência dialógica. 66

4.1.4 Uma docência afetiva 69

Algumas considerações 73

Referências. 76

Apêndice 1. 80

Introdução.

"É caminhando que se faz o caminho".

Sérgio Brito

Tenho como ponto de partida as experiências que foram construídas ao longo da minha vida como educando e hoje educador, de quem vivenciou e vivencia o cotidiano escolar de forma contínua e conseguiu identificar por meio de suas experiências e das experiências de outras pessoas, as práticas de poder, as relações que se constroem no interior da escola e o papel que o educador pode assumir nesse processo. Considero que este trabalho está inserido no campo de formação de professores desde uma perspectiva política, pois proponho pensar sobre nossas ações como educadores de forma crítica e as implicações que isso produz na educação, na escola e na formação dos nossos educandos. Portanto, proponho com esta pesquisa uma tentativa de problematizar com a ajuda de Michel Foucault e Paulo Freire as nossas práticas pedagógicas; desnaturalizar práticas escolares que no cotidiano escolar, são compreendidas como fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem, entendendo que essas prática são produtos da relação de poder na escola e provocar reflexões sobre o processo de escolarização e as relações de poder/saber.

Tema.

A sala de aula é um campo de batalha, espaço de permanente disputa, atravessado por relações de poder, que nos impõe a responsabilidade no reconhecimento dessas dinâmicas de poder para que a partir disso possamos projetar linhas de fuga, formas de resistência, enfrentamentos e identificarmos o que assinala as práticas de sujeição e a formação da autonomia do sujeito. Para isso, nos serviremos das reflexões do filósofo francês Michel Foucault, estritamente para analisarmos a realidade atual de nossas salas de aula, para percebermos as práticas de poder que são operadas e treinar nosso olhar para que possamos mapear os campos de ação do poder. Também nos utilizaremos do pensamento do educador brasileiro Paulo Freire, essencial para produzirmos qualquer compreensão de uma educação de resistência e o papel que o educador deve assumir ao se comprometer com uma educação de enfrentamento às práticas de poder, e com isso

criarmos estratégias, táticas e métodos que nos coloquem em uma outra lógica educacional, ressignificadora da atividade docente, humanizadora e construtora de novas relações entre professor/aluno, aquilo que Freire chamará de educação emancipadora.

Objetivo geral.

Analisar como o professor de filosofia, nas atribuições que lhe competem, no espaço que está inserido e com as ferramentas que ele possui, tanto pode ser um agente denunciador e transformador das convencionais práticas disciplinares nas instituições escolares ou simplesmente um mantenedor das forças disciplinares, seguindo uma terminologia foucaultiana. Compreender que o professor é também um intelectual, como diz Foucault (2015), um "intelectual específico", aquele que tem o papel importante de fornecer os variados instrumentos de análise na resistência contra as ações do poder, a partir do lugar que ocupa. Faz-se necessária, uma reflexão sobre a nossa prática, sendo, portanto, um imperativo repensar os modelos e as estruturas tradicionais e projetar novos modos de aulas, dos métodos avaliativos, das abordagens teóricas e dos recursos didáticos como um todo.

Apresentaremos como produto educacional o livreto "Experiências em salas de aula: a prática de professores de Filosofia", constituído a partir de relatos de experiências em salas de aula, em diferentes segmentos de ensino, que servirá como material de apoio para professores de filosofia e para aqueles que querem refletir sobre a sua prática docente. Um convite à reflexão sobre o ser/fazer docente, uma oportunidade para trocas de experiências e possibilidades pedagógicas emancipadoras. Esse material oferecerá aos professores de filosofia, alternativas concretas que estão sendo realizadas por diferentes educadores, em diversos contextos e que poderá ser útil para o trabalho em sala de aula e também como estímulo à criação de suas próprias atividades.

Objetivos específicos.

Analisar as reflexões do filósofo Michel Foucault acerca do poder, mais especificamente a respeito do conceito de poder disciplinar. Identificar como essas

tecnologias de poder atuam no espaço escolar, entendendo a escola como um dispositivo de poder. Reconhecer o exercício das práticas de poder na relação professor/aluno. Pensar através de Paulo Freire o conceito de educação emancipadora, projetar novas compreensões acerca do fazer docente, em uma perspectiva educativo-crítica que vise à autonomia do educando. Por fim, desenvolver um produto educacional que cumpra a finalidade de pensar a prática docente do professor de filosofia, convergente a uma concepção de educação crítica e libertadora, e a construção das mais diversas significações que essa prática produz na vida dos seus educandos.

Justificativa.

Foucault estabeleceu novas abordagens de compreensão das estruturas da sociedade a partir do entendimento das relações de poder e de diversas tecnologias operadas ao longo do tempo. Em sua análise teórica, Foucault aponta para um deslocamento das ferramentas do poder para a criação de uma rede de micropoderes que permeiam todo tecido social e atuam diretamente na produção de corpos domesticáveis. Dessa forma, o poder passa a ser entendido como algo que se exerce, que se realiza diretamente nos corpos dos seres humanos, que possui dispositivos e que produz saberes.

Sua análise nos servirá como uma espécie de diagnóstico do processo, partindo da compreensão das instituições escolares como dispositivo, que produz corpos, constrói subjetividades e determina modos de ser. Sua reflexão será fundamental para analisarmos a realidade atual de nossas escolas e percebermos as variadas ações do poder que se fazem presentes nas estruturas criadas, nos comportamentos, na legitimação de certos discursos e mesmo na nossa prática docente.

Para promovermos o diálogo, seguiremos com o educador Paulo Freire em razão da sua defesa em prol de uma educação problematizadora, libertadora e emancipatória; de sua vivência com a educação popular; sua capacidade de autorreflexão e seu engajamento no sentido de identificar a necessidade da esperança e do amor como elementos fundamentais na formação de um educador libertário, ou seja, comprometido com a dignidade dos sujeitos com os quais lida no exercício do ofício de ensinar e

aprender. Paulo Freire será o eixo pelo qual pensaremos a formação de uma docência de enfrentamento às práticas de docilização, que crie novos modos de ser na relação professor/aluno e, por conseguinte, nos processos de ensino-aprendizagem, na perspectiva de uma educação emancipadora. A educação defendida por freire subverte as lógicas tradicionais de prática educativa, rompe com um modelo educacional adestrador, denuncia as relações de poder em uma sociedade marcada pela injustiça e desigualdade e nos fornece um jeito novo de caminhar.

Delimitação.

Segundo Cunha (1998), as práticas de poder nas sociedades contemporâneas e as profundas mudanças no mundo do trabalho impõem novos desafios à educação. Com o advento do capitalismo e seus novos modos de produção, a educação brasileira passou a incorporar as demandas do mercado, com iniciativas de profissionalização no ensino médio[1], um modelo educacional que pode estar a serviço de um projeto educacional meramente instrumental, mecanicista, no qual a ação não é refletida, em que o pensar e o agir são dissociáveis. Enquanto isso, vem sendo realizado um processo de desmonte da educação pública no país e a crescente precarização do ensino devido à ausência de investimento, fechamento de escolas e desvalorização dos profissionais da educação. E mais recentemente o poder público tem defendido a proposta de militarização das escolas[2], medida que tem a adesão de diversos estados da federação e tem ganhado o apoio de grande parte da população, compreendendo que a solução para os problemas

[1] Com a promulgação do decreto 5.154/2004, durante o Governo Lula, o ensino profissional passa a ser oferecido de forma integrada ao Ensino Médio, facultando também a entes federados estaduais a oferta do Ensino Médio e da educação profissional. Nesse novo modelo, não há divisão entre a formação profissionalizante e formação geral, elas passam a ser integradas, tanto no que concerne ao mundo do trabalho, como nos componentes curriculares.
Mais recentemente, no início de 2017, o Governo Temer sanciona a Lei nº 13.415, que representa uma nova organização do Ensino Médio brasileiro que, entre outras modificações, cria a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que estabelece como itinerário formativo a formação técnica e profissional.

[2] No primeiro mês do Governo Bolsonaro, é assinado um decreto 9.465/2019 de implantação de uma modelo de educação cívico-militar no país. Para dar suporte ao programa, o governo muda a estrutura do Ministério da Educação e cria uma unidade na pasta da Secretaria de Educação Básica, uma Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares. Segundo o texto, na seção II, artigo 11, inciso XVI, cabe à Subsecretaria "promover, fomentar, acompanhar e avaliar, por meio de parcerias, a adoção por adesão do modelo de escolas cívico-militares nos sistemas de ensino municipais, estaduais e distrital tendo como base a gestão administrativa, educacional e didático-pedagógica adotada por colégios militares do Exército, Polícias e Bombeiros Militares" (BRASIL, 2019).

reais da educação brasileira consiste em entregar a gestão das escolas públicas para as forças militares. Esse modelo de escola que não é visto como o mais ideal em diversos países, atualmente tem sido defendido como parâmetro para as escolas públicas do nosso país. A profissionalização, assim como a militarização do ensino, não dão conta da formação ampla que é necessária ao educando e o papel da educação não é restrito ao imediatismo formativo para o mercado de trabalho. Segundo Campello e Lima Filho (2008):

> No conjunto das Leis Orgânicas da Educação Nacional, o ensino secundário e o ensino normal têm como objetivo "formar as elites condutoras do país", enquanto para o ensino profissional define-se como objetivo oferecer "formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho". (CAMPELLO; LIMA FILHO, 2008, pág. 123)

Vale destacar que o modelo de escola profissional se concentra na maior parte nas escolas públicas, onde o interesse é manter as estratificações de classes e alienação do trabalho. Já a militarização altera de forma profunda o cotidiano dos estudantes, pois cria um conjunto de proibições e normas de comportamentos que vão desde o uniforme, corte de cabelo, uso de acessórios, tom de voz, etc. Com um verdadeiro projeto de desmantelamento da educação pública no país por meio de privatizações e terceirizações, a militarização das escolas públicas vem no sentido de desmontar ainda mais e coibir o pensamento crítico.

Faz-se necessário pensar em que medida modelos educacionais operam processos de subjetivação e assujeitamento e como o nosso fazer docente pode manter essas estruturas ou ocasionar rupturas. A não compreensão dessa realidade põe em risco o sentido de ser escola e o papel que a educação exerce na formação de sujeitos críticos para vida em sociedade. Todas essas questões são de extrema importância e precisam ser pensadas e discutidas por nós educadores. Para isso, utilizaremos Michel Foucault e Paulo Freire como referenciais para examinarmos os mecanismos de poder que sustentam esses modelos educacionais, identificarmos na estrutura escolar certas tecnologias de poder que operam de forma silenciosa na produção de modos de ser-aluno e ser-docente e a partir disso projetarmos estratégias, ferramentas de luta e novos sentidos para os processos de ensino-aprendizagem.

Metodologia.

A pesquisa é um campo teórico/prático vivenciado por um pesquisador interessado em um tema específico a ser estudado que tem relevância para a comunidade escolar. Teremos como caminho metodológico, levantamentos bibliográficos, fichamento e análise das obras elencadas. Esta pesquisa se propõe a pensar o sentido e objetivo central do fazer docente como instrumento de resistência e criação de caminhos para uma educação emancipadora, no qual devemos convergir esforços e pensar metodologias que propiciem essa realidade. Nesse sentido, o material proposto é um recurso didático que visa dar voz a algumas práticas docentes que estão resistindo aos processos de controle e domesticação, por meio do exercício de suas atividades docentes e que contribuem para solucionar os obstáculos presentes no cotidiano escolar. As experiências que compõem o catálogo são fruto dos relatos levantados através de instrumentos padronizados, como questionários abertos, onde o próprio sujeito da pesquisa responde cada questão referente à prática pedagógica desenvolvida por ele. O material desenvolvido é uma coletânea de relatos de experiências do ensino de filosofia, com educadores que vivenciam realidades as mais diversas possíveis no Estado do Rio de Janeiro, em instituições de ensino públicas e privadas, que produzem métodos didáticos de ensino-aprendizagem, muitas vezes desconhecidos que ao serem mostrados podem contribuir para a criação de novas práticas para o ensino de filosofia. Esta pesquisa se propõe a ser pesquisa e ação direta no sentido de ser teoria e prática de uma práxis pedagógica de resistência, criadora de novos sentidos, novas formas de compreensão, para o nosso ser e fazer docente e para formação dos nossos educandos.

Estrutura do trabalho.

O primeiro capítulo inicia, orientando os leitores acerca do uso dos conceitos de Michel Foucault, de maneira a não tomá-los como evidentes e fechados no interior de sua teoria, mas como um espaço de liberdade para múltiplas leituras possíveis. Esse capítulo tem como ponto de partida a análise do conceito foucaultiano de poder e a emergência do

poder disciplinar na sociedade moderna, em oposição a outras configurações de poder. Reflete sobre o processo de composição da sociedade disciplinar assim como a função das instituições disciplinares que, a partir de certos mecanismos, produzem sujeitos disciplinados, dóceis e úteis.

O segundo capítulo pensa a instituição escolar como um dispositivo de poder disciplinar e a educação em uma perspectiva foucaultiana, estabelecendo relações entre o processo de constituição da escola disciplinar, com os processos de produção de modos de ser. Discute o papel desempenhado pela escola na fabricação de subjetividades e assujeitamentos, evidenciando as ferramentas e técnicas utilizadas pelo poder, na formação de individualidades, modos de ser do aluno, de modelos educacionais e alertando para o reconhecimento de tais práticas, que se perpetuam ao longo do tempo.

No terceiro capítulo falaremos sobre as linhas de fuga, possibilidades que temos de mapear e organizar contra-ataques às práticas de poder, entendendo a resistência não como destruição ou aniquilamento destas práticas, mas sim como rearranjos e contra-ataques às relações estabelecidas, escapando, assim, de um pretenso pessimismo diante da teoria foucaultiana. Ressignificaremos a compreensão de resistência a partir do conceito de "intelectual específico" que se opõe ao conceito sartreano de "intelectual universal" e do conceito de "intelectual transformador", de Henry Giroux. Refletiremos sobre o papel de enfrentamento do "intelectual específico/transformador" nas relações de poder. Ofereceremos alternativas para o ser/fazer docente que apontem para a existência de possibilidades para uma educação não docilizadora, mas sim, emancipadora.

O desafio de pensar aspectos de uma prática docente emancipadora é o tema do quarto capítulo. Nele, utilizaremos as reflexões do educador Paulo Freire, a fim de pensarmos como o professor poderá ser um mediador/coparticipante de construção de um conhecimento libertador, criativo, democrático, problematizador, dialógico, afetivo, que busque desenvolver a consciência crítica dos educandos, para que estes sejam agentes de transformação do mundo. Indivíduos autônomos, capazes de resistirem aos processos de subjetivações causados pelo poder e livres para inventarem os seus próprios modos de ser. Paulo Freire como fundamentação teórica é fundamental para não tão somente apoiar as ideias da investigação a que se propõe a pesquisa, como transformar seus conceitos em temas geradores das experiências que pretendemos efetivar.

1- Foucault, um pensador para múltiplos usos possíveis.

"Não me pergunte quem sou e não me diga para permanecer o mesmo."

Michel Foucault

Michel Foucault é considerado um dos maiores pensadores franceses do século passado. Sua maior contribuição para o pensamento foi o redirecionamento das discussões para as questões consideradas periféricas, menores e tratadas como menos essenciais para o conhecimento. Foucault desloca o nosso olhar para temas como a loucura, a sexualidade, o corpo, a literatura, as prisões, e tudo aquilo que era até então renegado, desconhecido e marginalizado pela nossa racionalidade. Foucault fazia uso de metodologias não convencionais, de objetos de pesquisas no campo da filosofia que eram renegados até então, para se servir deles a fim de produzir conhecimento. Isso marcará a originalidade de sua obra e demonstrará uma grande capacidade de resistência à domesticação institucional.

O desafio de trabalhar com os conceitos de Michel Foucault é não tomá-los como evidentes, ou seja, ao mesmo tempo em que são conceitos amplamente utilizados, ainda assim podemos examiná-los a fim de caminharmos a novos campos de possibilidades. Foucault compreendia o seu próprio trabalho como um análise do seu tempo, que poderia ser instrumentalizada para alcançar objetivos que ele mesmo não almejou. Compreender o pensamento de Foucault como uma caixa de ferramentas, é dar liberdade para o uso das suas análises, para que dessa forma seus leitores pudessem ir além. Em uma entrevista a Roger Pol-Droit em 1975, Foucault diz:

> Meu discurso é, evidentemente um discurso de intelectual, e como tal, opera nas redes de poder em funcionamento. Contudo, um livro é feito para servir a usos não definidos por aquele que escreveu. Quanto mais houver usos novos, possíveis, imprevistos, mais eu ficarei contente. Todos os meus livros seja História da Loucura, seja outros, podem ser pequenas caixas de ferramentas. Se as pessoas querem mesmas abri-las, servirem de tal frase, tal ideia, tal análise, como uma chave de fenda ou uma chave inglesa, para produzir um curto circuito, desqualificar, quebrar os sistemas de poder, inclusive, eventualmente, os próprios sistemas, que meus livros resultam, pois bem, tanto melhor! (FOUCAULT, 2006, pág. 52).

Foucault em seus trabalhos colocava questões não tradicionais e de diferentes matrizes de pensamento. Essa espécie de nomadismo marca o pensamento foucaultiano, desconstruindo toda e qualquer ideia de um saber fechado em si mesmo e essencializado. Esse caminho teórico, realizado por ele através dos seus escritos, é dividido em três períodos de diferentes perspectivas de análises O primeiro seria o dos sistemas de conhecimento, trabalhado por meio de uma arqueologia do saber. O segundo seria sobre as configurações do poder, trabalhado por meio de uma genealogia do poder. E o terceiro seria das relações do sujeito consigo mesmo, uma estética da existência, trabalhado por meio de uma ética.

1.1 - A questão do poder em Foucault.

"O poder está em toda parte ...
porque vem de todos os lugares."

Michel Foucault

O poder é analisado por Foucault, desde as suas primeiras obras como um projeto que, em uma terminologia nietzschiana[3], Foucault (2015) chamará de genealogia do poder, uma espécie de história da construção dos saberes, dos discursos e dos domínios. O enfoque dessa genealogia não se concentra na busca pelas origens do poder, mas adota uma abordagem descritiva, buscando identificar os diferentes mecanismos, estratégias e funcionamento das relações de poder na sociedade. As obras que marcam esse processo, de análises históricas da questão do poder, como forma de análise capaz de elucidar a produção dos saberes são: *Vigiar e Punir*, de 1975, *Vontade de Saber*, de 1976 e primeiro volume da *História da Sexualidade*. Mas, para compreendermos essa genealogia, é necessário partir do princípio que Foucault não produziu uma teoria geral do poder e não

[3] Foucault já havia encontrado em Nietzsche um discurso acerca do poder que o serviu de inspiração para sua própria análise sobre o poder. Para ele, *"Nietzsche é o filósofo do poder"* e um pensador que lhe agradava e que lhe servia filosoficamente. Sobre Nietzsche, Foucault proferiu as seguintes palavras: "O único sinal de reconhecimento que se pode ter para com um pensamento como o de Nietzsche é precisamente utilizá-lo, deformá-lo, fazê-lo ranger, gritar. Que os comentadores digam se se é ou não fiel, isso não tem o menor interesse." (FOUCAULT, 2015, pág. 233).

foi assim que considerou o processo de investigação de nenhuma das suas questões que antes havia se debruçado.

> O que significa dizer que suas análises não consideram o poder como uma realidade que possua uma natureza, uma essência que ele procuraria definir por suas características universais. Não existe algo unitário e global chamado poder, mas unicamente formas díspares, heterogêneas, em constante transformação. O poder não é um objeto natural, uma coisa; é uma prática social e, como tal, constituída historicamente. (MACHADO, 2015, pág. 12)

Para Foucault, "toda teoria é provisória, acidental, dependente de um estado de desenvolvimento da pesquisa, que aceita seus limites, seu inacabado, sua parcialidade" (MACHADO, 2015, pág. 12). A todo tempo suas ideias são repensadas, reformuladas, dando lugar a novas possibilidades do conhecimento e novos materiais de pesquisa. Sendo assim, a genealogia feita por Foucault é construída como investigações específicas e que se permitem mudar. Sua análise é puramente prática, local e regional. Com isso, o filósofo, constituiria estratégias na luta prática contra o poder a fim de evidenciar as suas atuações mais imperceptíveis e sutis.

A genealogia foucaultiana chama atenção no ambiente das ciências políticas, a partir do movimento de deslocamento do protagonismo do Estado para as discussões sobre o poder. Movimento que não pensa a partir do centro para o periférico[4], mas sim do micro para o macro. Isso se deu através do estudo histórico da formação das sociedades capitalistas, por meio de pesquisas específicas sobre o surgimento dos presídios e dos dispositivos de sexualidade. O filósofo não vê na figura do Estado a centralidade e exclusividade do poder, mas enxerga uma articulação de poderes locais, limitados a uma área de atuação, que Foucault chamará de instituições. "Assim, sempre lhe pareceu evidente a existência de formas de exercício do poder diferentes do Estado, a ele articuladas de maneiras variadas e que são indispensáveis a sua sustentação e atuação eficaz" (MACHADO, 2015, pág. 13).

> O importante é que as análises indicaram que os poderes periféricos e moleculares não foram confiscados e absorvidos pelo aparelho do Estado. Não

[4] Modo de análise que Foucault classificou como descendente, no sentido em que enxerga o poder partindo do Estado e seguindo seu prolongamento nos setores mais baixos da sociedade e a forma de atuação e reprodução dos seus elementos mais atomizados.

> são necessariamente criados pelo Estado nem, se nasceram fora dele, foram inevitavelmente reduzidos a uma forma ou manifestação do aparelho central. Os poderes se exercem em níveis variados e em pontos diferentes da rede social, e nesse complexo os micropoderes existem integrados ou não ao Estado, distinção que não foi muito relevante ou decisiva para suas análises. (MACHADO, 2015, pág. 14-15)

Foucault não busca diminuir o papel do Estado nas relações de poder existentes em determinada sociedade. O que ele pretende é se opor à ideia de que o Estado é o centralizador do poder e as relações de poderes existentes, seriam extensões de sua ação. Essa ótica, concebe o Estado como um aparelho específico de conjunto de poderes que não se restringe a ele, mas o perpassa e o complementa. Para Foucault (2015), qualquer agrupamento humano vai estar sempre permeado por relações de poder, posto que essa relação é inerente à vida social.

Para construir essa argumentação teórica, Foucault utiliza um método inovador, que é de partir dos mecanismos e técnicas dos micropoderes, com todas as suas especificidades, para as articulações destes com o nível mais geral do poder, representado pela figura do Estado. Com isso ele também demonstra que os micropoderes têm "vida própria", existem independentemente do Estado e sem ter nele a sua causa. A investigação de Foucault identifica a existência de diversas relações de poder na sociedade que se estabelecem fora do Estado, como por exemplo, pais/filhos, homem/mulher, médico/paciente, professor/aluno e diversas outras; que obviamente não são projeções do poder do Estado. Com isso ele descentraliza o objeto da análise e pensa as dinâmicas das relações de poder. Um poder que age como uma rede de dispositivos (Estado, escola, prisão, hospital, asilo, família, fábrica, vila operária, etc.).

> A análise ascendente que Foucault propõe e realiza estuda o poder não como uma dominação global e centralizada que se pluraliza, se difunde e repercute nos outros setores da vida social de modo homogêneo, mas como tendo existência própria e formas específicas no nível mais elementar. O Estado não é o ponto de partida necessário, o foco absoluto que estaria na origem de todo o tipo de poder social e do qual também se deveria partir para explicar a constituição dos saberes nas sociedades capitalistas. Foi muitas vezes fora dele que se instituíram as relações de poder, essenciais para situar a genealogia dos saberes modernos, que, com tecnologias próprias e relativamente autônomas,

> foram utilizadas e transformadas pelas formas mais geris de dominação do aparelho de Estado. (MACHADO, 2015, pág. 16-17)

Para o filósofo Michel Foucault (2015) o poder não existe enquanto coisa que pode ou não ser de alguém. O que existe são práticas de poder, movimentos, dinâmicas de poder que se inserem no tempo e no espaço. Partindo disso, não há indivíduos detentores do poder. O indivíduo é produto das relações de poder. Ele defende uma concepção segundo a qual o poder não é centralizado e nem pertence a uma instituição, mas descentralizado e acessível a todos, relações heterogêneas em constantes transformações, o poder é para ele uma prática social construída historicamente.

> Ora, o estudo desta microfísica supõe que o poder nela exercido não seja concebido como uma propriedade, mas como uma estratégia, que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma 'apropriação', mas a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos; que se desvende nele antes uma rede de relações, sempre tensas, sempre em atividade (...). Temos em suma que admitir que esse poder se exerce mais que se possui, que não é o ' privilégio' adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito de conjunto de suas posições estratégicas – efeito manifestado e às vezes reconduzido pela posição dos que são dominados. (FOUCAULT, 1999, pág. 26)

Para Foucault (2015) o poder são relações, e esse princípio relacional do poder conduz a uma nova percepção dos movimentos e contradições do funcionamento do poder na vida em sociedade. Isso é essencial na compreensão da análise do filósofo. Quer dizer que as práticas de poder não são caracterizadas da mesma forma, pois são estruturas dinâmicas e mutáveis.

> [...] não tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras [...] não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detêm exclusivamente e aqueles que não o possuem e lhe são submetidos. O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou bem. O poder funciona e se exerce em rede. (FOUCAULT, 2015, pág. 284)

Em sua analítica, Foucault também desenvolve uma concepção não jurídica do poder, segundo o qual o poder seria visto como algo estritamente repressivo e ligado ao sistema penal. Com isso o filósofo se afasta das concepções contratualistas, de pensadores que enxergavam o poder como forma de promover uma paz social: "A ideia básica de Foucault é que as relações de poder não se passam fundamentalmente nem no nível do direito nem no da violência: nem são basicamente contratuais nem unicamente repressivas." (MACHADO, 2015, pág. 19). Segundo Foucault (2015), é preciso interromper com a ideia de poder estritamente limitador, cerceador, castigador. O poder como algo negativo, diria o filósofo, é pensado como algo que reprime, esconde, obscurece. O fundamental é pensar o seu potencial de produção e transformação. Ao estabelecer essa nova abordagem, Foucault se coloca contra uma visão do poder predominantemente proibitivo e se coloca a pensar fundamentalmente o aspecto produtor do poder.

> Ora, me parece que a noção de repressão é totalmente inadequada para dar conta do que existe justamente de produtor no poder. Quando se definem os efeitos do poder pela repressão, tem-se uma concepção puramente jurídica desse mesmo poder; identifica-se o poder a uma lei que diz não. [...] Ora, creio ser essa uma noção negativa, estreita e esquelética do poder que curiosamente todo mundo aceitou. Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não, você acreditaria que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir. (FOUCAULT, 2015, pág. 45).

É importante ressaltar que segundo Foucault, saber e poder se articulam. Não há relação de poder sem construção de saberes e todo saber constitui novas relações de poder. O poder é para ele, formador de subjetividades, construtor de modos de ser e produtor de saberes.

> Assim, o hospital não é apenas local de cura, 'máquina de curar', mas também instrumento de produção, acúmulo e transmissão do saber. Do mesmo modo,

> a escola está na origem da pedagogia; a prisão, da criminologia; o hospício, da psiquiatria. E, em contrapartida, todo saber assegura o exercício de um poder. (MACHADO, 2015, pág. 28)

O poder ultrapassa a dimensão repressiva e é ilusório pensar que sua intenção é eliminar os homens da vida social. Na verdade, toda a sua engenharia tem como objetivo regular a vida humana, estimular as suas atividades, controlar suas ações para que seja possível usá-las em sua máxima capacidade. O poder visa tornar os homens dóceis na forma de "aumentar a utilidade econômica e diminuir os inconvenientes, os perigos políticos; aumentar a força econômica e diminuir a força política." (MACHADO, 2015, pág. 20). A intenção é dar utilidade aos corpos na medida em que estes corpos são corpos submissos e produtivos. Essa submissão não é adquirida por meio da violência explícita, mas organizada, planejada, sutil, mas que, no entanto, permanece sendo de ordem física, atuando diretamente sobre as subjetividades dos indivíduos.

Foucault observa que o poder se efetua na vida prática de uma sociedade e nesse aspecto, o corpo passa ser o lugar onde o poder vai operar. Esse poder "se situa no nível do próprio corpo social, e não acima dele, penetrando na vida cotidiana, e por isso pode ser caracterizado como micropoder ou subpoder" (MACHADO, 2015, pág. 14). Qualquer forma de insurgência e resistência a essas ações do poder é necessária ser feita dentro da própria relação de poder. Foucault aponta que é possível travar lutas, criar embates, pensar estratégias; pois onde há poder, há também polos de resistência. Esses polos precisam ser dinâmicos, assim como o poder o é. Pois poder e resistência estão sempre em disputa, em estado de afrontamento e em constantes mudanças.

1.2 - Corpos dóceis.

> *"Devemos ainda nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais, e todos se pareçam com as prisões?"*
>
> *Foucault*

Desde a *História da Loucura* (FOUCAULT, 1978), Foucault produz uma série de investigações sobre os processos de exclusão, de encarceramento e domesticação dos

indivíduos. A partir desse livro Foucault articula a realidade dos espaços institucionais de controle dos loucos, com outros espaços como a família, a escola, a política, a Igreja, a Justiça, políticas econômicas e como todos eles têm como essência uma tendência à dominação dos indivíduos. Foucault introduz o pensamento de que uma das funções do poder é segregar a fim de produzir exclusões. Essa obra é uma das primeiras reflexões sobre o tema do poder e seu funcionamento nas sociedades modernas.

Por volta dos anos de 1970, Foucault sistematizou uma investigação sobre o poder, por meio do conceito de poder disciplinar que surgiu no Ocidente no século XVIII. De acordo com Foucault (2015), esta forma de poder nasce a partir de uma nova compreensão de sociedade que surge juntamente com o enfraquecimento do chamado poder de soberania, predominante nos regimes absolutistas da Europa. A nova sociedade, encontra nas práticas disciplinares, a forma mais cabível e eficaz de garantir a ordem e a dominação, substituindo os suplícios e espetáculos de execução pública. Nessa nova abordagem, o objeto do poder são os corpos individuais, descobriu-se que o corpo podia ser moldado, adaptado, rearranjado, treinado, condicionado e submetido para se tornar ao mesmo tempo tão útil quanto sujeitado. O corpo transgressor não é mais excluído da vida social, mas agora é modelado, treinado, aprimorado, para atender aos interesses políticos e econômicos. A esse tipo de poder, Foucault chamará de disciplina. "(...) uma nova 'economia' do poder, isto é, procedimentos que permitissem fazer circular os efeitos do poder de forma ao mesmo tempo contínua, ininterrupta, adaptada e 'individualizada' em todo corpo social" (FOUCAULT, 2015, pág. 45).

A disciplina é uma técnica de exercício do poder, que se consolida no corpo social durante o século XVIII, mas que já existia em proporções menores, na Antiguidade e na Idade Média. Exemplos como a Legião Romana, os mosteiros, a escravidão e as grandes empresas escravistas nas colônias espanholas, inglesas, francesas, portuguesas, etc., eram modelos de mecanismos disciplinares. Portanto o poder disciplinar atua desde muito tempo, mas de maneira fragmentada, isolada. Somente no final do século XVII e início do século XVIII é que o poder disciplinar se constitui como uma técnica de gestão dos sujeitos de maneira mais aperfeiçoada. Se descobre o corpo como objeto e alvo do poder; corpo possível de ser manipulado, modelado, treinado, obediente, hábil e multiplicado na sua força, para ser cada vez mais produtivo. "Esses métodos que permitem o controle

minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade–utilidade, são o que podemos chamar as ‘disciplinas’.” (FOUCAULT, 1999, pág. 118).

> Fala-se, frequentemente, das invenções técnicas do século XVIII – as tecnologias químicas, metalúrgicas etc. – mas, erroneamente, nada se diz da invenção técnica dessa nova maneira de gerir os homens, controlar suas multiplicidades, utilizá-los ao máximo e majorar o efeito útil de seu trabalho e sua atividade, graças a um sistema de poder suscetível de controlá-los. Nas grandes oficinas que começam a se formar, no Exército, na escola, quando se observa na Europa um grande progresso da alfabetização, aparecem essas novas técnicas de poder que são uma das grandes invenções do século XVIII. (FOUCAULT, 2015, pág. 180)

A disciplina se difere por sua abrangência na medida em que funciona como uma rede que atravessa tudo e todos. São “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que asseguram a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade.” (MACHADO apud FOUCAULT, 2015, pág. 21). Sua atuação se dá no corpo dos indivíduos, formulando e organizando seu comportamento, construindo sua subjetividade, como quem fabrica um tipo de homem, necessário ao bom funcionamento de um determinado tipo de sociedade. Nasce um novo tipo de corpo e um novo ser humano, capaz de ser submetido, utilizado, modelado, que pode ser transformado e aperfeiçoado, um corpo domesticável. A disciplina normaliza, assujeita os indivíduos, modifica os corpos, estabelece o que é normal e o anormal, o permitido e o não permitido, determina os padrões e busca adequar os sujeitos neles. Ela formará comportamentos por meio de técnicas de vigilância contínua, exames e exercícios, com a finalidade de produzir corpos docilizados.

> O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma ‘anatomia política’, que é

> também igualmente uma ‘mecânica do poder’ (...) A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma ‘aptidão’, uma ‘capacidade’ que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada. (FOUCAULT, 1999, pág. 119)

O surgimento dessa nova anatomia política deve ser entendido como resultado de diversos elementos de origens diferentes, que se manifestam ao longo do tempo, e que são evidenciados na estrutura escolar, no espaço hospitalar, na organização militar, na estrutura das fábricas, em suma, em todos os âmbitos da sociedade.

2- A escola como dispositivo de poder disciplinar.

"Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas".

Rubem Alves.

Foucault define sua análise sobre o poder a partir da pesquisa que realizava sobre a história da penalidade e nas tecnologias de controle dos corpos dos indivíduos encarcerados. Tecnologia que não era exclusiva do sistema penitenciário, mas se encontrava também em outras instituições, como o hospital, a caserna, a escola, a fábrica e que Foucault (2015) as nomeará de dispositivos[5]. Para ele, todo dispositivo é um devir, tem um sentido de mudança, cria rupturas, fissuras, age na imanência; linhas de saber atravessam os dispositivos e estabelecem diferenças entre como as coisas eram e como passam a ser. "O dispositivo, portanto, está sempre inscrito em um jogo de poder (...) estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles." (FOUCAULT, 2015, pág. 367).

> Por esse termo tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos. (FOUCAULT, 2015, pág. 364).

A escola é um desses dispositivos que Foucault (2015) chamará de "instituições de sequestro", espaço onde o poder articula práticas mais generalizadas para disciplinar e formar os indivíduos. O filósofo Giorgio Agamben (2007) acredita que dispositivo é um termo técnico essencial e decisivo na estratégia do pensamento de Foucault, que não é utilizado apenas para denominar uma tecnologia específica do poder, mas para compreensão de tecnologias em geral. "Os dispositivos são precisamente o que na estratégia foucaultiana ocupa o lugar dos Universais." (AGAMBEN, 2007, pág. 11). Agamben resume basicamente a partir de Foucault o que é um dispositivo em três pontos:

> 01) É um conjunto heterogêneo, que inclui virtualmente qualquer coisa, linguístico e não linguístico no mesmo título: discursos, instituições, edifícios,

[5] Foucault entende como dispositivo um modelo de formação que num período histórico, teve como função primordial, responder a certas urgências estratégicas de dominação.

> leis, medidas de segurança, proposições filosóficas etc. o dispositivo em si mesmo é a rede que se estabelece entre esses elementos. 02) O dispositivo tem sempre uma função estratégica concreta e se inscreve sempre em uma relação de poder. 03) É algo de geral (um *reseau*, uma 'rede') porque inclui em si a episteme, que para Foucault é aquilo que em uma certa sociedade permite distinguir o que é aceito como enunciado científico daquilo que não é científico. (AGAMBEN, 2007, pág. 09-10)

Agamben (2007) posteriormente amplia a compreensão de dispositivos. Para ele dispositivos não são apenas as prisões, os manicômios, as escolas, as confissões, as fábricas, as medidas jurídicas, classes de dispositivos já apontados por Foucault. Mas tudo aquilo capaz de capturar, determinar, condicionar, controlar os gestos, os modos, as opiniões e os discursos dos indivíduos.

> [...] mas também a caneta, a escritura, a literatura, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, os telefones celulares e – porque não – a linguagem mesma, que é talvez o mais antigo dos dispositivos, em que há milhares e milhares de anos um primata – provavelmente sem dar-se conta das consequências que se seguiriam – teve a inconsciência de se deixar capturar. (AGAMBEN, 2007, pág. 13)

Para Agamben (2007), todo dispositivo constrói precisamente algum tipo de subjetivação e é exatamente isso que Foucault aponta como resultado do poder disciplinar, a criação de uma subjetivação não insurgente, mas corpos dóceis e úteis por intermédio das ações de múltiplos dispositivos. "O dispositivo é, na realidade, antes de tudo, uma máquina que produz subjetivações, e só enquanto tal é uma máquina de governo." (AGAMBEN, 2007, pág. 15).

Foucault não buscou construir uma espécie de história dos dispositivos disciplinares e suas especificidades. Mas de localizar a partir de diversos exemplos algumas das técnicas que, de alguma forma, se propagam com mais facilidade, e como o corpo do indivíduo percorre diversos dispositivos ao longo de sua vida, não tendo como projetar a sua existência para além da ação desses dispositivos. O poder então opera transformando o corpo em um objeto a ser manipulado. São desenvolvidas técnicas nas quais os indivíduos são concebidos como objetos a serem moldados em uma relação de

utilidade e obediência. O que se almeja, portanto, são corpos dóceis e úteis, que são conseguidos através de métodos disciplinares.

A escola é um desses espaços disciplinares onde o educando é submetido a um conjunto de práticas de exame, vigilância, controle, de dinâmicas de poder que produzem modos de ser que atinjam certo padrão estabelecido, evidenciando com isso o efeito produtor do poder. No cotidiano escolar isso se dá por meio do estabelecimento de certas regras e normas, ações habituais, que passam a ser naturalizadas, como práticas inerentes aos processos pedagógicos. Essas dinâmicas estruturam o funcionamento escolar, os discursos produzidos sobre a escola, o fazer docente, a relação que estabelecemos entre os agentes que compõem a escola e determinam os modos pelos quais cada componente da instituição escolar deve agir.

Sabemos que a escola é um espaço onde se produz modos de ser, e por ela manter estruturas disciplinadoras e as relações que se constituem serem construídas a partir dessas relações de poder, não são formados modos de ser plurais, autônomos, livres, conscientes e críticos[6]. Antes, o que se faz é transformar as particularidades dos indivíduos em modelos pré-determinados, é manter o assujeitamento, é condicioná-los e silenciarmos suas dúvidas. A escola que poderia ser um espaço de desconstrução dessas relações de dominação e adestramento, para a construção de relações mais democráticas, afetivas, plurais e livres para a construção dos sujeitos, opera todas as tecnologias de controle dos corpos, atuando como mais um dispositivo de poder disciplinar.

2.1 - A organização do espaço.

A disciplina opera em primeiro lugar na distribuição dos indivíduos no espaço. Para isso, ela utiliza variadas técnicas, que ainda hoje permanecem nas estruturas escolares e que encaram os processos formativos educacionais, como preparação dos sujeitos para o mercado de trabalho, ao invés de prepará-los para a vida. A consequência

[6] É o que propõe o educador Paulo freire, em sua defesa de uma educação emancipadora, construtora de modos de ser plurais, autônomos, livres e críticos.

disso é a desumanização na formação dos indivíduos, enxergando-os apenas como parte de uma engrenagem econômica.

I - A "*cerca*" é por algumas vezes utilizada pela disciplina, para operar como uma especificação de um espaço heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo. Local onde se pode concentrar a força de produção, a fim de extrair dela o máximo de vantagens e impedir os inconvenientes (roubos, interrupções do trabalho, agitações, conversações, etc.).

> Colégios: o modelo do convento se impõe pouco a pouco; o internato aparece como o regime de educação senão o mais frequente, pelo menos o mais perfeito. [...] Quartéis: é preciso fixar o exército, essa massa vagabunda; impedir a pilhagem e as violências; acalmar os habitantes que suportam mal as tropas de passagem; evitar os conflitos com as autoridades civis; fazer cessar as deserções; controlar as despesas. [...] A fábrica parece claramente um convento, uma fortaleza, uma cidade fechada; o guardião 'só abrirá as portas à entrada dos operários, e depois que houver soado o sino que anuncia o reinício do trabalho'; quinze minutos depois, ninguém mais terá o direito de entrar; no fim do dia, os chefes de oficina devem entregar as chaves ao guarda suíço da fábrica que então abre as portas. (FOUCAULT, 1999, pág. 122).

Se atualizarmos essa análise para os nossos sistemas de ensino, que cada vez mais oferecem "tudo" em tempo integral: cursos de idiomas, esportes, atividades extracurriculares, etc., observamos o princípio da *"cerca"* sendo aplicado. A escola torna-se um espaço fechado em si mesmo, sem qualquer vínculo com o mundo exterior e detentora dos processos de ensino-aprendizagem. A postura de não reconhecer a existência de formas de educar e educar-se, que estão para além do contexto da escola, produz um empobrecimento das experiências que poderiam ser dadas em outros espaços de educação não-formal.

II – Os dispositivos disciplinares operacionalizam o espaço a partir do *princípio de quadriculamento*, onde cada indivíduo ocupa um lugar, e cada lugar ocupa um indivíduo. "Evitar as distribuições por grupos; decompor as implantações coletivas; analisar as pluralidades confusas, maciças ou fugidas. O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quando corpos ou elementos há a repartir." (FOUCAULT. 1999, pág. 123). Com isso interrompem as circulações sem propósito, as aglomerações

perigosas, o ócio improdutivo. “Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um (...).” (FOUCAULT, 1999, pág. 123). Procedimentos para conhecer, dominar e utilizar esses indivíduos.

A dinâmica escolar que se organiza a partir do princípio de *quadriculamento*, silencia o diálogo, elimina das suas práticas as atividades que estimulam a cooperação e o trabalho em equipe, anula a afetividade e a construção de relacionamentos. O quadriculamento sobrevaloriza a individualidade, estimula a concorrência e constrói sobre o outro a imagem de adversário. Uma prática educativa docilizadora, se estrutura na negação do outro e da sua relevância, na produção de sentidos, ensino e aprendizagem.

III - A *regra das localizações funcionais* nas instituições disciplinares, vai ressignificar os espaços que ficavam ociosos e eram improdutivos, para que eles sejam sempre ocupados e utilizados por maneiras variadas.

> Lugares determinados se definem para satisfazer não só à necessidade de vigiar, de romper as comunicações perigosas, mas também de criar um espaço útil. O processo aparece claramente nos hospitais, principalmente nos hospitais militares e marítimos. Na França, parece que Rocherfort serviu de experiência e de modelo. Um porto, e um porto militar, é, com circuitos de mercadorias, de homens alistados por bem ou à força, de marinheiros embarcados e desembarcados, de doenças e de epidemias, um lugar de deserção, de contrabando, de contágio: encruzilhada de misturas perigosas, cruzamento de circulações proibidas. O hospital marítimo deve então cuidar, mas por isso mesmo deve ser um filtro, um dispositivo que asfixia e quadricula; tem que realizar uma apropriação sobre toda essa mobilidade e esse formigar humano, decompondo a confusão da ilegalidade e do mal. A vigilância médica das doenças e contágio é aí solidária de toda uma série de outros controles: militar sobre os desertores, fiscal sobre as mercadorias, administrativo sobre os remédios, as rações, os desaparecimentos, as curas, as mortes, as simulações. Donde a necessidade de distribuir e dividir o espaço com rigor. (FOUCAULT, 1999, pág. 123-124).

As *localizações funcionais* têm como objetivo vigiar os indivíduos e estabelecer para eles a utilidade dos espaços que ocupam. Essa atribuição de utilidade, quando aplicada ao contexto escolar, hierarquiza em ordem de importância os momentos,

espaços, conteúdos e experiências que são produzidas na escola. As *localizações funcionais* atuam como filtros do que pode e do que não pode, do que é relevante e do que não é relevante, das coisas que são prioridades e das que não são. Esse princípio é realizado no cotidiano escolar e também na prática educativa.

IV - A *"fila"* é um elemento disciplinar que organiza o lugar que um indivíduo ocupa numa classificação. O princípio da fila atua na ordenação e classificação dos indivíduos. Na escola isso se aplica em variados momentos e de diversas formas. A fila organiza por tamanho, idade, desempenho, comportamento. Enfim, os alunos são enquadrados e qualificados constantemente.

> A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldades crescentes. E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; e ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos. Movimento perpétuo onde os indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondido por intervalos. (FOUCAULT, 1999, pág. 125-126)

Não é difícil observar a presença desses métodos ainda nas escolas, sendo importante reconhecer que esta estrutura se mantém, apesar do tempo. É só observarmos nas escolas que são alocadas em prédios, muito comum em escolas/cursinhos, sem acesso ao um fora, sem quadra esportiva, sem espaços para recreação, sem bibliotecas, sem sala de artes, apenas com salas de aula que são os espaços essenciais para produção de um alunado ideal para a produtividade, para aprovação no vestibular, para aprovação no

concurso. Mas que não compreende as múltiplas dimensões da formação educacional para vida em sociedade.

A organização do espaço disciplinar torna possível demarcar as presenças, a comunicabilidade e a movimentação dos indivíduos. A colocação das carteiras em fileiras ou mapeamento, por exemplo, tem como objetivo principal fazer com que todos estejam sob o olhar do professor. O critério que muitas vezes é utilizado para distribuir os estudantes em seus lugares, também não é aleatório, pois leva em consideração a idade, o comportamento e o desempenho de cada um. Então, ao colocar os discentes em fila, a função da vigilância foi amplamente facilitada; ao distribui-los nos lugares em função de seus comportamentos e desempenhos, pode-se hierarquizar e com isso, premiá-los ou puni-los. O enfileiramento e a organização metódica de uma sala de aula, controla a circulação dos alunos, permite uma vigilância totalitária e a produção de um isolamento que atende aos interesses do poder. E por mais que não sejamos tão rígidos em certos pontos quanto à organização das salas em fileiras, por exemplo, a sequência de nosso planejamento, a organização dos mais ou menos competentes e hábeis continuam lá.

1.3 - A organização do tempo.

Além do espaço, a disciplina também gere a realização das atividades, sua forma de execução, o tempo de realização e até os mais íntimos movimentos. Isso se dá através de algumas técnicas:

I – O *horário* é uma tática básica desde as primeiras comunidades monásticas. Ligeiramente isso se espalhou para outras instituições como os colégios, o exército, os hospitais; estabelecendo limites, determinando as ocupações e regulando as atividades. Através do controle do tempo, busca-se aplicar ao corpo, um comportamento ideal. Em uma escola docilizadora, o *horário* é um princípio gerenciador, que organiza a saída e a entrada, início das aulas, término das atividades, momentos de intervalos, para tornar todos os momentos os mais produtivos possíveis. Na escola docilizadora não é permitida a fruição como algo com fim em si mesmo.

II – A *elaboração temporal do ato* é um controle minucioso do corpo que cria uma subordinação deste ao tempo, na intenção de criar o máximo de rapidez com o máximo de eficácia, o que Foucault vai chamar de anátomo-cronológico do comportamento. Observa-se, assim, as maneiras como os gestos são realizados, quais os mais rápidos e mais bem alinhados a fim de serem padronizados. "Um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente." (FOUCAULT, 1999, pág. 130). O princípio de *elaboração temporal do ato*, não abre possibilidades para espontaneidade, para naturalidade e para despretensão. Quando esse princípio é aplicado ao cotidiano escolar, construímos corpos dóceis, "sem vida", alunos robotizados e docentes programados.

> É assim que nas oficinas aparece o famoso e sinistro personagem do contramestre, destinado a não só a observar se o trabalho foi feito, mas como é feito, como pode ser feito mais rapidamente e com gestos mais adaptados. Aparece no Exército, o suboficial e com ele os exercícios, as manobras e a decomposição dos gestos no tempo. (FOUCAULT, 2015, pág. 181)

III – A *articulação corpo-objeto* define os tipos de relação que o corpo terá com o objeto que manipula. Nesse contato se constitui um novo corpo: corpo-instrumento, corpo-máquina e na escola o corpo fazedor de vestibulares.

IV – A *utilização exaustiva* impõe o máximo de aproveitamento do tempo e importa extrair do tempo, mais instantes disponíveis.

> O que significa que se deve procurar intensificar o uso do mínimo instante, como se o tempo, em seu próprio fracionamento, fosse inesgotável; ou como se, pelo menos, por uma organização interna cada vez mais detalhada, se pudesse tender para um ponto ideal em que o máximo de rapidez encontra o máximo de eficiência. (FOUCAULT, 1999, pág. 131).

É por isso que na escola há hora para tudo. Os rituais na escola não apenas pressupõem um horário de entrada e saída, mas um horário determinado para cada atividade: a grade curricular que estabelece horários para o estudo de cada disciplina, horário para o recreio, horário para se ausentar da ala de aula, horários para tarefas de casa em formato de orientações de estudo, enfim, a elaboração das atividades torna possível um controle minucioso, que garante a utilização eficiente do tempo. A divisão do tempo se torna cada vez mais detalhada, para que se tenha maior produtividade, ou

seja, é necessário um controle permanente para que se tenha total utilização do tempo e com isso eliminar qualquer forma de distração e improdutividade. O corpo do aluno é sobrecarregado pelo excesso de tarefas, de organização, de planejamento, de atividades, de um rigor, como de um atleta que treina para participar de uma maratona e que precisa levar o ouro. Uma educação que concebe a vida nesses termos, minimiza a existência e enfraquece as potencialidades dos indivíduos.

As técnicas de poder não se limitam ao espaço de uma única instituição, mas são dinâmicas que podem atravessar estruturas como hospitais, fábricas, quartéis e escolas. Se olharmos para as nossas escolas, percebemos a presença de técnicas de poder que ainda são operadas. Ao termos a compreensão de que um aluno deva ocupar um lugar na sala de aula e que deste lugar ele seja localizável, observável e passível de categorização e avaliação, estamos operando essas técnicas. Quando utilizamos a fila, para organizarmos os nossos educandos e estabelecemos por meio dela um controle sobre eles, estamos exercitando o poder disciplinar, pois a fila passa a ser o meio pelo qual obtemos dominação sobre os corpos dos alunos. Ao instaurarmos horários para cada atividade a ser realizada na escola, estamos organizando o tempo, para que este seja produtível e produza maior eficiência de nossas práticas. Enfim, se nos atentarmos para o cotidiano escolar e desnaturalizarmos as práticas que foram apropriadas como elementos inerentes à escola, perceberemos a presença de técnicas de poder que ainda permanecem, estruturas atualizadas, que precisam ser denunciadas e enfrentadas por nós educadores.

1.4 - A organização das capacidades.

Segundo Foucault (1999), o indivíduo docilizado passa por diversas fases de formação; seu processo é dividido, avaliado por provas, medido, aprimorado através de exercícios; uma série de estágios a serem cumpridos, mas que ao final a formação nunca se dá por completa, “O exercício, transformado em elemento de uma tecnologia política do corpo e da duração, não culmina num mundo além; mas tende para uma sujeição que nunca se terminou de se completar.” (FOUCAULT, 1999, pág. 137)

> A disciplina é o conjunto de técnicas pelas quais os sistemas de poder vão ter por alvo e resultado os indivíduos em sua singularidade. É o poder de

> individualização que tem o exame como instrumento fundamental. O exame é a vigilância permanente, classificatória, que permite distribuir os indivíduos, julgá-los, medi-los, localizá-los e, por conseguinte, utilizá-lo ao máximo. (FOUCAULT, 2015, pág. 182)

A organização das capacidades na escola contribui para que o processo escolar seja dividido em níveis e estes em séries, com a finalidade de obter maior produtividade. Por isso que um estudante só alcança outro nível, quando por meio de certas atividades, for considerado apto para isso.

Os métodos avaliativos operam de modo a observar, diagnosticar e registrar os saberes produzidos pelos educandos a fim de enquadrá-los dentro de certas categorias de desenvolvimento, de validar formas de aprendizagem e determinar os objetivos a serem alcançados por meio de cada instrumento avaliativo. A avaliação mede os graus de aprendizagem de cada indivíduo, atribuindo-lhe uma categoria – os que aprenderam e os que não aprenderam – permitindo assim que sejam classificados. A classificação dos indivíduos é uma forma de se exercer poder sobre eles. Pois ao classificá-los, é possível enquadrá-los de modo a moldar sua subjetividade e posicioná-los em uma hierarquização.

Para o sucesso de toda a maquinaria disciplinar, são usados instrumentos de grande eficiência no processo de transformação dos corpos em objeto de seu exercício. Segundo Foucault o sucesso do poder disciplinar se deve ao uso dos seguintes instrumentos:

I – Olhar hierárquico. A vigilância está inserida numa lógica de uma economia produtiva, integrada a um operador econômico. Efetua-se a partir da criação de múltiplos postos de vigilância. “O exercício da disciplina supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar; um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam.” (FOUCAULT, 1999, pág. 143).

Na escola docilizadora, não apenas os alunos, mas também os demais funcionários da escola vivem essa relação de múltipla vigilância. O inspetor não vigia só aluno, mas também se o professor está em sala e se ele dá conta do controle, por exemplo. A lógica

da disciplina se distribui entre todos os agentes da comunidade escolar, por isso dá certo. Há uma autorregulação constante dentro de um ambiente docilizador.

II – Sanção normalizadora. A punição disciplinar por uma ilicitude tem a função de reduzir as causas do cometimento das ilicitudes de forma mais sutil, tendo caráter puramente corretivo e cotidiano. "A punição, na disciplina, não passa de um elemento de um sistema duplo: gratificação-sanção. E é esse sistema que se torna operante no processo de treinamento e de correção." (FOUCAULT, 1999, pág. 150). O princípio da norma estabelece um modelo a ser seguido, criando, portanto, aquilo que é o "certo", o "padrão". A escola docilizadora cria o aluno padrão, o aluno modelo, e dessa forma, desconsidera as particularidades e as vivências de cada indivíduo.

III – Exame. "A superposição das relações de poder e das de saber assumem no exame todo o seu brilho visível." (FOUCAULT, 1999, pág. 154). Para Foucault (1999), o exame é o ponto máximo, ele é a junção da vigilância hierárquica e da sanção normalizadora, criando um controle normalizante, uma vigilância capaz de qualificar, classificar e punir. Através do exame se encontra a "verdade" do indivíduo. O exame se constitui como instrumento de poder na forma de saber. O exame permite tanto retirar dos indivíduos os saberes necessários, quanto construir um tipo específico de saber.

> Finalmente, o exame está no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto do poder, como efeito e objeto de saber. É ele que combina vigilância hierárquica e sanção normalizadora, realiza as grandes funções disciplinares de repartição e classificação, de extração máxima das forças e do tempo, de acumulação genética contínua, de composição ótima das aptidões. (...) Com ele se ritualizam aquelas disciplinas que se pode caracterizar com uma palavra dizendo que são uma modalidade de poder para o qual a diferença individual é pertinente. (FOUCAULT, 1999, pág. 160)

O exame no ambiente escolar, não se constitui como uma prática desconectada ao processo educativo, mas sim parte do processo que, de forma permanente, utiliza-se de todo o processo, avaliando e produzindo conhecimento sobre os estudantes. Todos os saberes que são trabalhados pela escola, são ensinados aos estudantes e depois avaliados por meio de instrumentos engessados, não atraentes, que não levam em consideração a individualidade e a diversidade em sala de aula, compreende-se como funcionamento do

exame. Esse instrumento acaba servindo para a medição da quantidade de sujeição e domesticação conceitual, assimilados na sala de aula pelos estudantes.

É necessário compreender que todas as investidas do poder disciplinar convergem para adestrar, treinar, exercitar, domesticar, condicionar, sujeitar, docilizar, para que através disso retire e se aproprie de maneira mais proveitosa possível. A disciplina institui a todo momento os comportamentos, as ações dos indivíduos, os locais que ocupam e a utilização do seu tempo. Nós educadores, por meio das narrativas que construímos sobre os nossos educandos – suas capacidades, seus desempenhos e comportamento – podemos contribuir para a produção de assujeitamentos resultantes do exame. A disciplina não controla as forças para reduzi-las e eliminá-las, mas ao contrário, procura conectá-las para multiplicá-las e utilizá-las. "A disciplina 'fábrica' indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício." (FOUCAULT, 1999, pág. 143).

> Surge assim uma exigência nova a que a disciplina tem que atender: construir uma máquina cujo efeito será levado ao máximo pela articulação combinada das peças elementares de que ela se compõe. A disciplina não é mais simplesmente uma arte de repartir os corpos, de extrair e acumular o tempo deles, mas de compor forças para obter um aparelho eficiente. (FOUCAULT, 1999, pág. 138)

1.5 - A vigilância.

"Sorria, você está sendo filmado."
Autor desconhecido

No começo do século XIX começou a surgir processos de individualização que geraram exclusões, operados pelo poder disciplinar. Esses processos são observados no asilo psiquiátrico, na penitenciária, na casa de correção, nos estabelecimentos de ensino, nos hospitais e de modo geral em todas as instâncias de controle individual. "De um lado, 'pestilentam-se' os leprosos; impõem-se aos excluídos a tática das disciplinas individualizantes; e de outro lado a universalidade dos controles disciplinares permite marcar quem é 'leproso' e fazer funcionar contra ele os mecanismos dualistas da

exclusão." (FOUCAULT, 1999, pág. 165). O *Panóptico* de Bentham[7] é a figura arquitetural generalizável desse processo, que visa definir as relações do poder com a vida dos indivíduos.

Ao examinar a questão da penalidade, Foucault observa que a maioria dos projetos de organização estrutural das prisões, desde a primeira metade do século XIX, tinham uma influência do Panóptico – designa um princípio de conjunto formulado e batizado por Bentham. Bem antes disso Foucault, ao fazer um estudo sobre a arquitetura hospitalar, já havia encontrado presença dessas influências que aparecerão mais intensificadas no sistema penitenciário e que se replicará em diversas outras instituições da sociedade. Foucault então descreve a estrutura do Panóptico:

> Na periferia, uma construção em anel; no centro, uma torre, a qual possui grandes janelas que se abrem para a parte interior do anel. A construção periférica é dividida em celas, cada uma ocupando toda a largura da construção. As celas têm duas janelas: uma abrindo-se para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, dando para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de um lado a outro. Basta então colocar um vigia na torre central e em cada cela trancafiar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um estudante. Devido ao efeito de contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se na luminosidade, as pequenas silhuetas prisioneiras nas celas da periferia. Em suma, inverte-se o princípio da masmorra; a luz e o olhar de um vigia captam melhor que o escuro que, no fundo, protegia. (FOUCAULT, 2015, pág. 319-320)

Bentham, ao projetar uma estrutura como o Panóptico, desejou muito mais criar uma tecnologia de poder que tivesse como característica principal a vigilância, do que dar conta da criação de uma estrutura específica das prisões, hospitais, escolas, etc. Estrutura essa, cujo objetivo foi atender aos interesses político-econômicos, "de constituir um mecanismo misto no qual as relações de poder (e de saber) podem-se ajustar exatamente, e até nos detalhes, aos processos que é preciso controlar; de estabelecer uma proporção direta entre o 'mais-poder' e a 'mais-produção'." (FOUCAULT, 1999, pág. 171). Para

[7] Jeremy Bentham foi um filósofo inglês, um dos criadores da corrente utilitarista. Ao participar das discussões de seu tempo, sobre as prisões, as penalidades e a ressocialização dos criminosos, elaborou a estrutura do Panóptico: uma instituição carcerária que se diferenciava – tanto na ideia, quanto na arquitetura - das que funcionavam naquele período.

Foucault (1999) o Panóptico seria a expressão máxima do poder disciplinar, concentrando em si todos os procedimentos disciplinares.

O projeto de Bentham era atrativo “porque ele fornecia a fórmula, aplicável a muitos domínios diferentes, de um ‘poder exercendo-se por transparências’, de uma dominação por iluminação.” (FOUCAULT, 2015, pág. 329) que a partir da Revolução Francesa se tornou uma necessidade, ao tentar desfazer os “lugares escuros” nos indivíduos. O Panóptico é de alguma maneira a inversão do princípio da masmorra. Na masmorra os indivíduos eram trancados, privados de luz e se escondiam. No Panóptico só se conserva o enclausuramento e exclui as outras duas. A visibilidade e a “plena luz” captam melhor e eliminam qualquer possibilidade de proteção. Ele atua por meio de uma visibilidade universal, em torno de um olhar dominador e permanente, que age em proveito de um tipo de poder inteiramente rigoroso.

Além disso, o Panóptico do ponto de vista econômico custa pouco para aqueles que se aproveitarão de seus efeitos. A sensação de constante vigilância, não necessita de armamentos, violências físicas e nem coações materiais, apenas a interiorização de estar sendo permanentemente observado até por si mesmo. Essa generalização da vigilância se tornou também proveitosa politicamente, pois com a ausência de ações de violência física, se coíbe o surgimento de movimentos de revolta e insurgências. “O panoptismo é o princípio geral de uma nova ‘anatomia política’ cujo objeto e fim não são a relação de soberania mas as relações de disciplina.” (FOUCAULT, 1999, pág. 172). Não é mais necessário recorrer à força para obter os resultados, basta que aquele que está submetido a um campo de visibilidade e seja consciente disso, faça funcionar sobre si espontaneamente os seus efeitos. “Torna-se o princípio de sua própria sujeição.” (FOUCAULT, 1999, pág. 168).

Para Foucault (1999), talvez Bentham tenha inspirado a estrutura panóptica carcerária na arquitetura do zoológico de Le Vaux, em Versalhes. O primeiro zoológico cujos elementos estão distribuídos como na estrutura panóptica. Para Foucault (1999), encontramos no Panóptico a mesma observação individualizante, o mesmo tipo de “caracterização e de classificação de espécies”, tal como era no zoológico. “O panóptico é um zoológico real; o animal é substituído pelo homem, a distribuição individual pelo agrupamento específico e o rei pela maquinaria de um poder furtivo.” (FOUCAULT,

1999, pág. 168). O Panóptico é um espaço que torna possível analisar e experimentar o indivíduo como num laboratório de poder. Seus mecanismos de observação são capazes de penetrar o comportamento dos seres humanos, a fim de obter resultados específicos daquele que o opera.

> Por outro lado, o Panóptico pode ser utilizado como máquina de fazer experiências, modificar o comportamento, treinar ou retreinar os indivíduos. Experimentar remédio e verificar seus efeitos. Tentar diversas punições sobre os prisioneiros, segundo seus crimes e temperamento, e procurar as mais eficazes. Ensinar simultaneamente diversas técnicas aos operários, estabelecer qual a melhor. Tentar experiências pedagógicas. (FOUCAULT, 1999, pág. 168).

O Panóptico organiza os indivíduos de modo que aquele que está bem trancado em sua cela é visto de frente pelo vigia, mas fica impossibilitado de se comunicar com aquele que está ao seu lado, devido aos muros laterais que impedem essa comunicação. Esta organização garante a ordem, pois transforma a coletividade em uma individualização.

> Se os detentos são condenados não há perigo de complô, de tentativa de evasão coletiva, projeto de novos crimes para o futuro, más influências recíprocas; se são doentes, não há perigo de contágio; loucos, não há riscos de violências recíprocas; crianças não há 'cola', nem barulho, nem conversa, nem dissipação. Se são operários, não há roubos, nem conluios, nada dessas distrações que atrasam o trabalho, tornam-no menos perfeito ou provocam acidentes. (FOUCAULT, 1999, pág. 166).

O efeito fundamental do Panóptico é induzir no indivíduo um estado consciente e constante de visibilidade que garante o funcionamento automático do poder. Fazer com que os efeitos da vigilância permaneçam, mesmo não sendo contínuo o seu exercício. "Que esse aparelho arquitetural seja uma máquina de criar e sustentar uma relação de poder independente daquele que o exerce; enfim que os detentos se encontrem presos numa situação de poder de que eles mesmos são portadores." (FOUCAULT, 1999, pág. 166). Por isso Bentham estabelece como princípio que o poder deveria ser visível e inverificável. Visível na medida em que o detento veja sempre a torre central de onde é observado, mas inverificável para que tenha a certeza de que sempre será vigiado, mesmo

que não saiba quem o vigia. “O Panóptico é uma máquina de dissociar o par ver-ser visto: no anel periférico, se é totalmente visto, sem nunca ver, na torre central, vê-se tudo, sem nunca ser visto.” (FOUCAULT, 1999, pág. 167). Essa automatização e desindividualização do poder é uma marca importante desse dispositivo.

O poder disciplinar se ocupa com o detalhe, nada deve passar despercebido, tudo deve ser observado. A disciplina pretende regulamentar todos os aspectos da existência. Ainda que não tenhamos escolas que possuam a disposição arquitetural panóptica, o que vale é o princípio fundamental da ideia de Bentham. E nesse sentido a escola pode estar a serviço de tais técnicas, ao observarmos a estruturação hierarquizada e o exercício do poder que se manifesta em uma rede de sujeitos que compõem a instituição escolar. No interior dessa hierarquia estabelecida na escola, encontramos gestores, funcionários, professores, estudantes e famílias que constituem relações de poder retroalimentadas por técnicas como a vigilância que operam na intenção de produzir modos de ser.

Nesse cenário atual de pandemia do coronavírus, que levou ao fechamento das instituições escolares e impôs o ensino à distância, muitas das técnicas disciplinares se atualizaram. A vigilância que se exercia entre os entes que compõem o ambiente escolar, se expandiu para o ambiente virtual. Tudo se torna mais observável, mais exposto, mais verificável. As aulas são gravadas, compartilhadas entre os estudantes, e portanto, documentadas. Todos estão sendo observados e pouco importa quem observa, quem exerce a vigilância. Basta que aquele que está sendo vigiado, nunca se esqueça da sua condição. Devemos permanecer atentos a esses acontecimentos, aos abismos sociais que se tornaram mais evidentes, ao acirramento das desigualdades educacionais, a precarização do ensino, a intensificação do trabalho docente e a entrega da educação pública aos interesses de grandes grupos empresariais.

3- Caminhos de resistência

"Onde há poder, há resistência"

Michel Foucault

Fazer um diagnóstico e pensar saídas para um tipo de poder tão refinado como a disciplina é uma tarefa extremamente difícil. Mas Foucault (2015) aponta que podemos mapear e organizar ações de resistência às práticas de poder. Partindo da observação das direções dessas ações e sobre quais grupos essas práticas estão sendo exercidas.

> Mas se é contra o poder que se luta, então todos aqueles sobre quem o poder se exerce como abuso, todos aqueles que o reconhecem como intolerável, podem começar a lutar onde se encontram e a partir de sua atividade (ou passividade) própria. (...) As mulheres, os prisioneiros, os soldados, os doentes nos hospitais, os homossexuais iniciaram uma luta específica contra a forma particular do poder, de coerção, de controle que se exerce sobre eles. Essas lutas fazem parte atualmente do movimento revolucionário (...) à medida que devem combater todos os controles e coerções que reproduzem o mesmo poder em todos os lugares. (FOUCAULT. 2015, pág. 141-142)

Precisamos compreender que as disciplinas são técnicas para assegurar a ordenação das multiplicidades humanas. A disciplina também é um tipo de captura. O próprio Foucault (2015) chama os dispositivos disciplinares, de "instituições de sequestro". Como o poder disciplinar analisa, descreve, copia, reproduz, ele também diz aquilo que faz parte da norma e aquilo que deve ser disciplinado e que deve ser transformado. Entretanto, o poder não pode ser visto como algo que pertence exclusivamente a alguém, a algum grupo, ou classe. Mas como algo inteiramente disseminado em toda esfera social, onde todos podem exercê-lo ou ser seu alvo. "Nas suas malhas, os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer esse poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão." (FOUCAULT. 2015, pág. 284).

Mas é possível resistir aos processos de assujeitamento que são operados pelo poder disciplinar, é por meio de estratégias que podemos criar espaços de liberdade. Há nas relações de poder um constante estado de enfrentamento. E isto abre espaço para se acreditar que as relações de poder não se dão onde não haja liberdade. Para Foucault (2015), a liberdade garante a possibilidade de reação, por parte daqueles sobre quais o

poder é exercido. Portanto não há poder sem liberdade e sem potencial de revolta e desobediência. Rebelar-se e resistir são elementos constitutivos da própria definição do poder.

> Digo simplesmente: a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa. (FOUCAULT. 2015, pág. 360)

Foucault (2015) destaca que o intelectual é aquele que tem o papel importante de fornecer os variados instrumentos de análise na resistência contra as ações do poder, visando com isso, ferramentas para agir sobre a realidade. Mas sem se servir de guia, para as batalhas que deverão ser travadas por aqueles que perifericamente são alvos do poder. São esses periféricos, que devem encontrar as táticas de que necessitam para o seu próprio enfrentamento. Cabe ao intelectual denunciar as fragilidades e alertar sobre os pontos sólidos das atuações do poder, e aos indivíduos buscarem um caminho de conquista de sua autonomia e liberdade.

> Ora, o que os intelectuais descobriram recentemente é que as massas não necessitam deles para saber; elas sabem perfeitamente, claramente, muito melhor do que eles; e elas o dizem muito bem. (...) O papel do intelectual não é mais o de se colocar "um pouco na frente ou um pouco de lado" para dizer a muda verdade de todos; é antes o de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da "verdade", da "consciência", do discurso. (FOUCAULT. 2015, pág. 131-132)

Toda relação de poder abre um espaço para se produzir estratégias de resistências aos processos de subjetivação causados pelo poder. "Para resistir, é preciso que a resistência seja como o poder. Tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele. Que como ele, venha de 'baixo' e se distribua estrategicamente." (FOUCAULT. 2015, pág. 360). É exatamente isso que Foucault propõe como saídas, linhas de fuga, polos de resistência, contra as investidas do poder e qualquer uma de suas formas de atuação.

Para os críticos do trabalho de Foucault, suas análises sobre o poder são negativas, imobilizadoras de qualquer movimento emancipatório, pois não possibilitam saídas em relação às ações do poder disciplinar. Outros argumentam que seu posicionamento ético-

político é relativista e irresponsável politicamente. Segundo Jennifer M. Gore (1994), professora do Departamento de Educação da Universidade de Newcastle, Austrália:

> Alguns críticos argumentam que Foucault não nos deixa nenhuma saída em relação ao poder disciplinar; que, com sua vinculação poder-saber, Foucault suprimiu a base para um vínculo político prático entre os dois (p. ex., Anderson, 1983; Habermas, 1986; Taylor, 1986). Alguns afirmam que a análise de Foucault nos deixa apenas com o pessimismo. (GORE. 1994, pág. 17)

"Minha visão é que Foucault (1980) deixou as questões de táticas, estratégias, objetivos específicos àquelas pessoas diretamente envolvidas na luta e na resistência." (GORE. 1994, pág. 18). Considero essas leituras críticas, reducionistas e derivadas de uma certa compreensão do intelectual como aquele "sujeito das verdades, das soluções, da iluminação", papel que Foucault jamais aceitou para si. Minha visão é que Foucault sinaliza em suas obras, a existência de estratégias, novos modos de ser, outros caminhos possíveis, em que a sua efetividade depende da ação das pessoas que estão diretamente ligadas àquela luta. Daí a importância de se pesquisar um tema como este em um mestrado de filosofia e ensino, no qual podemos reconhecer as questões inseridas no nosso cotidiano como educadores, debatermos, pesquisarmos e refletirmos sobre elas e por fim, elaborarmos táticas de combate, ferramentas de luta e possibilidades de intervenção em nossa prática de forma permanente.

> Uma sociedade sem relações de poder só pode ser uma abstração (...) Dizer que não pode haver uma sociedade sem relações de poder não é dizer que aquelas que são estabelecidas são necessárias ou, de qualquer forma, que o poder constitui uma fatalidade no centro das sociedades, de forma que ele não pode ser minado. Em vez disso, eu diria que a análise, a elaboração e o questionamento das relações de poder (...) é uma tarefa política permanente, inerente em toda a existência social." (GORE. 1994, p. 18, apud FOUCAULT. 1983, pág. 222-3).

Foucault em uma conversa com Gilles Deleuze sobre *Os intelectuais e o poder* (FOUCAULT, 1972), sugere como estratégia de resistência e enfrentamento, a organização a partir de cada grupo social em que os indivíduos estejam inseridos, o que Foucault (2015) chamará de "intelectual específico", por oposição ao "intelectual

universal”[8]. Os intelectuais específicos são aqueles sujeitos que se defrontam com suas lutas cotidianas, lutas que correspondem a problemas específicos de um grupo de indivíduos. E cabe a esses indivíduos se articularem entre si para pensarem os problemas com os quais se deparam e que são comuns a todos. “A generalidade da luta certamente não se faz (...) por meio da totalização teórica, da ‘verdade’. O que dá generalidade à luta é o próprio sistema do poder, todas as suas formas de exercício e aplicação.” (FOUCAULT. 2015, pág. 142). Michel Foucault desenvolve o caráter local da ação, rejeitando as noções de totalidade, compreendendo que a resistência deve ser “foquista”, fragmentada e atuar nas localidades:

> Cada luta se desenvolve em torno de um foco particular de poder (um dos inúmeros pequenos focos que podem ser um chefete, um guarda de HLM, um diretor de prisão, um juiz, um responsável sindical, um redator-chefe de um jornal). E se designar os focos, denunciá-los, falar deles publicamente é uma luta, não é porque ninguém ainda tinha tido consciência disso, mas porque falar a esse respeito – forçar a rede de informação institucional, nomear, dizer quem fez, o que fez designar o alvo – é uma primeira inversão de poder, é um primeiro passo para outras lutas contra o poder. Se discursos como, por exemplo, os dos detentos ou dos médicos de prisões são lutas, é porque eles confiscam, ao menos por um momento, o poder de falar da prisão, atualmente monopolizado pela administração e seus compadres reformadores. (FOUCAULT. 2015, pág. 138-139)

Nós educadores, como “intelectuais específicos” (Foucault, 2015), temos a responsabilidade por travar os enfrentamentos da realidade da educação brasileira. Cabe a nós identificarmos as práticas de poder, que nós mesmos operamos, denunciá-las, construir novos significados para nossa atividade docente e construirmos novas categorias

[8] Projeto de intelectualidade, representado por Jean-Paul Sartre, que vê o intelectual como aquele que pretende explicar o mundo e construir um discurso de verdade que influenciará na tomada de consciência das massas e por conseguinte, para o engajamento de uma ação política coletiva. Por esse motivo, os intelectuais universais também são denominados de intelectuais proféticos, pois cabe a eles revelar o mundo como ele é, como quem está sempre um passo à frente dos demais. Michel Foucault tinha uma compreensão contrária acerca dessa visão de intelectualidade defendida por Sartre. Por meio das experiências com os encarcerados (G.I.P) Foucault reconhece verdades não percebidas ou consideradas, por conta das relações de poder existentes, que o levará a pensar no conceito de intelectual específico.

para relação entre educadores e educandos nos processos de ensino-aprendizagem. Para nos auxiliar nessa reflexão, que será abordada no próximo capítulo, caminharemos com o pensamento de Paulo Freire, educador brasileiro que nos oferece alternativas para elaboração de uma prática pedagógica que ressignifique a atividade docente, de reinvenção permanente do que podemos ser como educadores, dos efeitos que nossa prática pode alcançar no sentido de promover uma transformação social, de subversão do *status quo*, da valorização da pluralidade, do desenvolvimento da escuta, da empatia e da generosidade.

Analisar o conceito de intelectual a partir de Freire, é um desafio de redefinir a própria ideia de intelectual. Segundo Henry Giroux (1997), Paulo Freire repensa o conceito de intelectual, entendendo que todos os homens e mulheres são intelectuais, com base nas ideias do filósofo italiano Antonio Gramsci.

> Isto é, independentemente de sua função social e econômica, todos os seres humanos atuam como intelectuais ao constantemente interpretar e dar significado a seu mundo e ao participar de uma concepção de mundo particular. (GIROUX. 1997, pág. 154)

Para Giroux (1997), Freire acreditava que os indivíduos, coletivamente, deveriam formar os seus próprios intelectuais, sua práxis e táticas de enfrentamento das diversas formas de opressão. A categoria de intelectualidade defendida por Freire é bem semelhante ao conceito de intelectual específico, defendida por Foucault. Ambos acreditavam que as batalhas do cotidiano só poderiam ser travadas por aqueles que estão imersos no cotidiano das lutas. Educadores precisam pensar e lutar pela educação, negros precisam pensar e lutar contra o racismo, mulheres precisam pensar e lutar contra o machismo, a misoginia e o patriarcado. Precisamos compreender o lugar de fala, a legitimidade daqueles que estão nas relações de poder, para que estes construam caminhos de resistência às práticas de poder.

> Além disso, os oprimidos precisam desenvolver seus próprios intelectuais orgânicos e transformadores que possam aprender com tais grupos e ao mesmo tempo ajudar a fomentar modos de educação própria e luta contra as várias formas de opressão. Neste caso, os intelectuais são orgânicos no sentido de que não são membros externos que trazem a teoria para as massas. Pelo contrário,

> eles são teóricos organicamente mesclados com a cultura e atividades práticas dos oprimidos. (GIROUX. 1997, pág. 154)

A categoria de intelectual levanta diversos aspectos que precisam ser considerados na nossa reflexão sobre a prática docente. Giroux inclui a prática docente como uma atividade intelectual e o professor como intelectual. "Dentro deste discurso, os professores podem ser vistos não simplesmente como 'operadores'." (GIROUX. 1997, pág. 161), mas sujeitos ativos nos processos formativos. É o que aponta Giroux:

> "Primeiramente, ela oferece uma base teórica para examinar-se a atividade docente como forma trabalho intelectual, em contraste com sua definição em termos puramente instrumental ou técnicos. Em segundo lugar, ela esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais. Em terceiro lugar, ela ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas." (GIROUX. 1997, pág. 161)

Quando pensamos nos movimentos de resistência, a ideia que nos vem é de uma capacidade de suportar algo, condição de defesa diante de um ataque, ou até mesmo a capacidade de ser resiliente. Todavia, proponho que ao refletirmos sobre a práxis pedagógica como ato de re-existência, pensemos a re-existência como ação, movimento, intervenção, transformação, um novo modo de ser, uma outra forma de agir no mundo. A resistência que a práxis pedagógica pode empreender é de uma postura reflexiva de afirmação e defesa de valores de sujeitos políticos, que almejam promover certos enfrentamentos e transformações da sua realidade. "A contribuição de Freire à natureza da teoria e da prática e ao papel do intelectual no processo de transformação social contém uma outra dimensão importante." (GIROUX. 1997, pág. 155), a de compreender o docente como um intelectual transformador. Somente intelectuais transformadores, conseguem educar para emancipação.

> Os escritos de Freire sobre o papel dos educadores numa educação libertadora são pertinentes nesse sentido. O educador crítico, no sentido de Freire, é um intelectual crítico que, dados seu preparo e sua competência, tem uma autoridade que é aceita pelos participantes do contexto educacional, mas que é suficientemente humilde e democrático para que essa autoridade não se degenere em autoritarismo. O educador crítico toma posição e dirige o

> processo de aprendizagem, despertando curiosidade epistemológica, mas deve estar aberto para reaprender de seus educandos, que oferecem diferentes perspectivas, muitas vezes derivadas de sua respectiva localização social, que incidem sobre o objeto da coinvestigação. Nesse sentido, o intelectual-educador dirige um processo de atividade intelectual caracterizado pela reflexão sobre a ação (práxis), a obtenção de uma distância crítica do mundo que se conhece, no qual a tarefa intelectual é compartilhada por cada um e por todos – todos realizam a função de intelectuais, da mesma forma que a função de professores e alunos, mesmo que em proporções distintas. Eles aprendem e ensinam juntos e uns aos outros, num processo que sublinha a dimensão coletiva da atividade de aprendizagem e da atividade intelectual. (MAYO, 2008, pág. 229)

Giroux (1997), nos alerta para a necessidade de aproximação da prática pedagógica e da prática política. Segundo ele, a escola é um espaço em disputa, em busca de construção de seu significado e atravessada por relações de poder. Dessa forma, o intelectual transformador é aquele que auxilia os seus alunos a desenvolverem uma postura autônoma em relação à vida e de luta contra todas as formas de opressão. Tornar o político mais pedagógico é transformar a prática educativa em um espaço de possibilidade de emancipação de todos e todas.

> Isto é, utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos; tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo; e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas. (GIROUX. 1997, pág. 163)

Em nossa análise, Michel Foucault nos ajuda a compreender que a escola é um dispositivo de poder, atravessado por relações de poder-saber, sendo um alvo do poder devido a sua importância na formação dos sujeitos. Paulo Freire é o "intelectual específico/transformador", conhecedor dos desafios de nossa educação, dos problemas históricos do nosso país e uma escolha pessoal-política pelo qual analisaremos a atual conjuntura e construiremos linhas de fuga, polos de resistência e outras formas do ser-fazer docente. Através da vida e dos ensinamentos do educador Paulo Freire, elencaremos características essenciais que compõem uma práxis pedagógica emancipadora, possibilidades do ser e fazer docente em uma educação docilizadora.

4- Freire, nosso intelectual específico/transformador.

> *"A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar."*
>
> *Eduardo Galeano*

Paulo Freire, nosso "intelectual específico/transformador", nasceu em uma região pobre do Recife, no dia 19 de setembro de 1921 e pode vivenciar desde cedo, as dificuldades enfrentadas pelos mais desfavorecidos, nos mais variados aspectos da realidade social brasileira. Esse lugar de fala que Freire ocupou, como um intelectual nordestino, periférico e latino-americano, considero ser essencial para as reflexões e escolhas que Freire fará ao longo de sua vida, como educador e pensador da educação brasileira. Sua trajetória foi marcada pelo engajamento na militância por uma educação brasileira que viabilize igualmente para todos os indivíduos, condições reais para uma vida emancipada, livre das opressões e injustiças tão recorrentes na história do país; e pelos múltiplos papéis sociais que Freire ocupou: sujeito-educador, educador popular, professor do Ensino Fundamental, professor universitário, secretário de educação e educador progressista.

Freire, ao longo de sua vida, participou de diversos movimentos ligados à educação, fora e dentro do país, mas rigorosamente coerente aos valores e ideais que sempre nortearam o seu agir como educador e pensador. Iniciou sua trajetória no Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife, como um dos fundadores do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife. Mas destacou-se pelo trabalho realizado na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, em 1961, onde iniciaram as suas primeiras experiências de alfabetização com adultos, a partir de seu próprio método, que não visava apenas alfabetizar os educandos, mas também politizá-los, ensiná-los a lerem as palavras, enfim, também a lerem o mundo que os cercam. Freire montou uma equipe para alfabetizar 300 cortadores de cana em 45 dias. Os alfabetizandos, como Freire (2006) preferia chamar, eram levados a perceber as contradições da realidade brasileira em que eles estavam inseridos, as opressões que eram submetidos e a reconhecer a importância da mobilização social como ferramenta de transformação social.

Em 1963, Paulo Freire é então convidado para o Ministério da Educação e Cultura do presidente João Goulart, para coordenar a criação do Programa Nacional de Alfabetização, devido ao êxito de suas experiências educacionais. O projeto é interrompido pelo golpe civil-militar de 1964. Em decorrência disso, Freire foi preso, seus trabalhos reprimidos e fora exilado do Brasil por mais de 15 anos. A perseguição a Freire não se deu apenas, pelo o uso seu método, capaz de instrumentalizar a leitura e a escrita dos alfabetizandos, mas porque seu método despertava o olhar para a vida, para as injustiças, para as desigualdades e que apontava para a possibilidade de uma emancipação do povo brasileiro, que aconteceria através de uma educação verdadeiramente libertadora. Freire, fora considerado subversivo por pensar e propor soluções para os problemas enraizados da sociedade brasileira, por apontar caminhos que nos levassem à construção de uma democracia substancial[9].

Durante o seu exílio, Freire (1985, pág. 22) "andarilhando pelo mundo"[10], continuou a desenvolver seus programas de alfabetização, a dar aula e a participar de encontros ligados à educação em países como o Chile, Bolívia, Estados Unidos, Inglaterra, Suíça, Tanzânia e Guiné-Bissau. Pode com isso conviver bem próximo a sociedades extremamente desiguais, com culturas diversas e contextos variados. Somente em 1980, retorna ao Brasil e assume cargos de docência em instituições de educação superior (PUC-SP e Unicamp) e, no final da década de 80, como secretário de educação da maior cidade do País (São Paulo). Em vida, Freire recebeu diversos títulos *Doutor Honoris Causa*, devido a sua grande relevância para o Brasil e para o mundo, como educador. No ano de 2012, o filósofo-educador pernambucano Paulo Freire, é declarado patrono da educação brasileira[11]. Nesta longa trajetória, Freire manteve a coerência de sua práxis pedagógica, que tem como marca a luta em defesa da superação das relações

[9] Segundo o jurista e filósofo italiano Norberto Bobbio (1986) a Democracia substancial diz respeito não aos meios, mas aos fins, aos resultados do processo. Entre esses valores, destaca-se a efetiva igualdade política, social, econômica e jurídica. Portanto, a democracia substancial avalia os conteúdos alcançados: se de fato todos têm igualdade perante as leis, acesso ao poder, moradia, educação, emprego, cultura etc.

[10] "Somos humanos porque aprendemos a andar. Somos humanos porque aprendemos a pendular entre um "estar aqui" e um contínuo ´partir', 'ir para'. Entre os que andam, viajam e vagam, há os que se deslocam porque querem (os viajantes, os turistas), os que se deslocam porque creem (os peregrinos, romeiros), os que se deslocam porque precisam (os migrantes da fome, os exilados, e há os que se deslocam porque devem (os 'engajados' – para usar uma palavra cara aos dos anos 1960 – os "comprometidos com o outro, com uma causa"). Paulo Freire pertenceu às duas últimas categorias." (BRANDÃO, 2008, pág. 41)

[11] Paulo Freire foi declarado Patrono da Educação Brasileira pela Lei nº 12.612, sancionada em 13 de abril de 2012.

de opressão e por uma sociedade verdadeiramente democrática. Freire permanece sendo um intelectual necessário para pensarmos a realidade educacional brasileira, que ainda mantém as estruturas de poder, que ainda forma indivíduos assujeitados, que não forma pensadores, não forma críticos, que educa para obediência e não para a liberdade. Uma educação que ainda hoje não enfrenta o racismo, a homofobia, o machismo, a intolerância, a miséria, a alienação, a opressão, a massificação e sustenta as bases de um projeto de aprisionamento das potencialidades do povo brasileiro.

> Não há dúvidas, portanto, de que Paulo Freire tem e terá sempre um papel de destaque na história das ideias, tal a profundidade e abrangência de seu pensamento, enquanto educador da consciência ético-político-crítica, mesmo que o mundo transforme os sonhos, as atuais utopias, em práticas da vida cotidiana. Nesse caso, certamente, ele será estudado e lembrado com um dos pensadores que nos levou à concretização das utopias por milênios sonhadas por milhões de seres humanos. (FREIRE, Ana M. 2006, pág. 27)

Ana Maria Freire (2006) se utiliza da expressão “ler o mundo” de Paulo Freire e aponta para a necessidade de revisitarmos as reflexões do educador, a fim de nos empenharmos na tarefa de promover por meio da educação, uma transformação da realidade que nos cerca. Essa expressão “ler o mundo”, diz respeito a capacidade que temos de compreendermos a existência, antes mesmo de compreendermos a leitura das palavras. Conseguimos ler a vida, ler a existência, ler os signos, nos relacionarmos e construirmos sentidos com a realidade que nos cerca.

> “Há um papel pedagógico e político nesse processo: troca de saberes, interlocução, compartilhamento solidário. O educador não poderá se omitir de, também ele, comunicar sua leitura do mundo; tornando claro que não existe uma única leitura possível. Há tantos mundos quanto leituras possíveis dele (polissemia). Leitura alguma, entretanto, é definitiva, terminal. A palavra em mutação nos recria.” (PASSOS, 2008, pág. 240)

Segundo Ana Maria Freire (2006), é fundamental conhecer Paulo Freire, compartilhar Paulo Freire, citar Paulo Freire, pensar Paulo Freire, para que dessa forma possamos manter vivas as suas utopias, para que elas de alguma maneira se tornem as nossas e para que tenhamos as nossas própria utopias também.

> Ler o mundo nos espaços/tempos de cada um dentro de nós, de cada um de nós em relação com as nossas sociedades, como Paulo nos ensinou, continuará a

> ser a tarefa dos que querem construir um mundo mais justo, mais bonito e verdadeiramente democrático. Essa utopia não foi encerrada com sua morte (...) Conhecê-lo melhor é fundamental para reinventá-lo, como ele tanto desejava, porque sempre teve a preocupação de não ter seguidores ou discípulos, mas re-criadores, sujeitos curiosos que não possam dizer coisas sobre as coisas que ele disse fazer, coisas sobre as coisas que ele fez, renovando-o atualizando-o, reinventando-o histórica, política e epistemologicamente, com seriedade ética. Sobretudo com seriedade ética. (FREIRE, Ana M. 2006, pág. 28-29)

4.1 - A docência como prática de re-existência: perspectiva freireana sobre a práxis docente.

> *"A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo."*
>
> *Paulo Freire*

Segundo Freire, a docência é um processo de formação, que envolve múltiplos aspectos, que se inicia com o reconhecimento de sua condição intelectual e política. Não podemos estabelecer qualquer reflexão sobre o ser/fazer docente, sem pensarmos que estes processos estão diretamente relacionados com as relações de poder. Portanto não é possível refletirmos sobre as práticas educativas, as concepções de escola, os métodos avaliativos, o ser/fazer docente, ignorando as relações de poder que se manifestam em todas essas atividades ao longo da história. Para Gadotti (1998), é fundamental compreendermos que qualquer projeto educacional está ligado a um projeto político. Esse projeto pode reforçar estruturas tradicionais de poder ou provocar rupturas, novas composições, possibilitar outras vozes e empoderar novos sujeitos. "A educação sempre foi o prolongamento de um 'projeto político'. É assim que a encontramos tanto em Platão, quanto em Jean-Jacques Rousseau, como em John Dewey." (GADOTTI, M. 1998, pág. 22)

Toda prática educativa produz modos de ser, formata indivíduos, constrói subjetividades. Para Gadotti (1998), "Educação e processo de hominização são a 'mesma coisa'." A escola, como vimos em Foucault, desempenha a mesma função social que as prisões e instituições mentais. Ela é um dispositivo de poder onde o aluno é apresentado a um conjunto de etapas produtoras de modos de ser: práticas de exame, vigilância, controle, de dinâmicas de poder que produzem um alunado que atende aos interesses de um modelo de sociedade. Nós professores, estamos inseridos nesse processo. Muitos de nós, contribuímos para manutenção de sistemas geradores de indivíduos assujeitados, adormecidos criticamente.

Paulo Freire nos apresenta uma prática educativa, que ele chamará de pedagogia da práxis. O termo práxis, em grego, significa ação, prática[12]. Segundo Gadotti "A pedagogia da práxis pretende ser uma pedagogia para a educação transformadora. Ela radica numa antropologia que considera o homem um ser criador, sujeito da história, que se transforma na medida em que transforma o mundo." (GADOTTI, 1998, pág. 30). A pedagogia da práxis não é indiferente à realidade que o educador e o educando estão inseridos. Ela é uma atividade de transformação das circunstâncias, que nos leva a projetar ideias, desejos, vontades, teorias, que, por sua vez, nos leva a criar na prática novas circunstâncias. A práxis é a teoria que se concretiza na vida prática, um movimento permanente de ação-reflexão, que intervém e transforma. Essa pedagogia não silencia as contradições, o conflito e a diferença, mas a evidencia, a confronta, a reflete, por meio do diálogo. A práxis pedagógica é transformadora, criadora, inventiva, reflexiva e crítica.

> Práxis pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a consequente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora. Opõe-se às ideias de alienação e domesticação, gerando um processo de atuação consciente que conduza a um discurso sobre a realidade para modificar esta mesma realidade. (ROSSATO, 2008, pág. 325)

[12] "práxis – ação + reflexão -, no engajamento no compromisso com a transformação social." (GADOTTI, M. 1998, pág. 25)

Paulo Freire aborda em sua obra *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa* (1996), questões fundamentais para a formação de educadores, comprometidos com a autonomia do ser dos educandos. Ali, sugere práticas que estabelecem novas relações de ensino-aprendizagem e novos sentidos para prática educativa. Nela Freire também defende a necessidade de uma teorização da prática. Essa obra afirma o desejo de Freire em ser um agente de transformação da realidade que o cercava, por intermédio do ser/fazer docente que ele acreditava, "Daí o meu nenhum interesse de (...) assumir um ar de observador imparcial, objetivo, seguro, dos fatos e dos acontecimentos." (FREIRE, 1996, pág.14). Segundo Freire (1996, pág.15), esse compromisso está associado "a nossa responsabilidade ética no exercício de nossa tarefa docente". Uma prática educativa que é entendida como prática formadora e que se expressa na forma como nos constituímos como docentes. Que se reconhece e entende que "como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo" (FREIRE, 1996, pág.15).

> A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. E por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz aos educandos em nossas relações com eles. Na maneira como lidamos com os conteúdos que ensinamos, no modo como citamos autores cuja obra discordamos ou cuja obra concordamos. (FREIRE, 1996, pág.16)

Freire, na Pedagogia da autonomia (1996), elenca os saberes imprescindíveis ao ser/fazer docente de educadores críticos. Ele afirma, "O que me interessa (...) é alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista." (FREIRE, 1996, pág. 22). E um elemento essencial nessa nova relação, é que nela os educandos necessitam de espaço para se compreenderem como sujeitos da produção do saber. E que portanto, "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção." (FREIRE, 1996, pág. 22). Essa relação inverte a lógica comumente estabelecida, segundo a qual o educador protagoniza o processo de ensino-aprendizagem, tornando-se o epicentro do processo. Freire transfere o educando para esse lugar de centralidade no processo e o concebe como sujeito ativo do ato de conhecer.

A relação entre professor/aluno não se estabelece nas estruturas formador/formado, estrutura que reafirma as práticas de poder. Para Freire (1996, pág. 23), "quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado." Mas em uma compreensão de que não há docência sem discência, não há prática educativa sem o educando, tudo se comporta dialogicamente. Por isso que Freire afirma que "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender." (FREIRE, 1996, pág. 23). De forma generosa, o educador deve se colocar como instrumento instigador da curiosidade de aprender. A docência que Freire defende é produtora de uma experiência educativa na qual haja diálogo, "olho no olho", pensamento e prazer. Prazer em pensar, prazer em aprender e prazer em se transformar por meio da aprendizagem, que o ato de conhecer seja instigante, partindo da vida e do cotidiano, pensando os problemas e as soluções para o mundo a nossa volta. A admirável missão desse educador é expandir cenários, ofertar perspectivas, mostrar possibilidades, apontar caminhos, orientar trilhas e multiplicar vocações.

Para Freire (1996) está nesse movimento a recusa ao ensino que ele chamará de *"bancário"*, uma prática educativa voltada para submissão, que adestra e aliena os educandos. "A prática bancária subordina o educando, sufocando o gosto pela rebeldia, reprimindo a curiosidade, desestimulando a capacidade de desafiar-se, de arriscar-se, tornando-o um sujeito passivo." (SARTORI, 2008, pág. 134). Se limita à exposição dos conteúdos disciplinares, de modo que os alunos decorem esses conteúdos (modelo conteudista) e enxerga o alunado como mero receptor de regras, conceitos, fórmulas, datas, etc. E, ao mesmo tempo, concebe o docente como o detentor exclusivo do conhecimento. Esta prática hierarquizada, autoritária, nega o diálogo, pois silencia a variedade de vozes, a multiplicidades de sujeitos, que se fazem presentes no ambiente escolar. A concepção bancária da educação, considera os educandos como seres acomodados, passivos, adaptáveis. Conforme Freire relata na seguinte citação:

a) o educador é o que educa; os educandos, o que são educados;
b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
c) o educador é o que pensa; os educandos os pensados;
d) o educador é o que diz a palavra; os educandos os que a escutam docilmente;
e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;

> f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição;
> g) o educador é o que atua; os educandos que tem a ilusão que atuam, na atuação do educador;
> h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nessa escolha, se acomodam a ele;
> i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
> j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos meros objetos. (FREIRE, 1987, pág. 34)

Em uma relação na qual o professor é alçado ao posto de transmissor dos saberes e o aluno ao posto de assimilador dos conteúdos do docente, impossibilita-se a existência de uma relação mais horizontalizada, democrática e reforça as posições de poder. Uma educação problematizadora, rompe com a compreensão de educação bancária, conteudista, e volta-se para o desenvolvimento da criticidade, criatividade e protagonismo do educando. Ela é o espaço para que educandos e educadores se tornem atuantes na produção de um conhecimento significativo, transformador, criativo e crítico.

> O necessário é que, subordinado, embora, à prática 'bancária', o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o 'imuniza' contra o poder apassivado do 'bancarismo'. Neste caso, é a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que separa os efeitos negativos do falso ensinar. (FREIRE, 1996, pág. 25).

A importância do fazer docente não está somente na habilidade de ensinar conteúdos, mas também na capacidade de que educadores e educandos consigam pensar certo. E para isso, Freire aponta que existem alguns aspectos na atividade docente, que nos levam a essa posição de pensar certo e de ensinar a pensar certo. "O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo (...) é a capacidade de intervindo no mundo, conhecer o mundo." (FREIRE, 1996, pág. 28)

> Deve fazer parte da nossa formação discutir quais são estas qualidades indispensáveis, mesmo sabendo que elas precisam ser criadas por nós, em

> nossa prática, se nossa opção político-pedagógica é democrática ou progressista e se somos coerentes com ela. É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa ao fatalismo, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica. (FREIRE, 1996, pág. 120)

A concepção bancária da educação é aquela que produz indivíduos passivos, submissos, acomodados, manipulados, docilizados, que não problematização a própria existência e a realidade que o cerca. “Leva à perda da subjetividade fazendo com que a pessoa perca a capacidade de construção de um pensamento crítico, abrindo mão de sua palavra sobre si, sobre a história, sobre o mundo.” (ROSSATO, 2008, pág. 129).

Nos textos de Paulo Freire, encontramos a ideia de que não existe apenas uma educação, mas educações. Freire as identifica como “Educação Bancária” e a “Educação Emancipadora ou Libertadora”. A primeira no exercício de educar, aliena, adestra e desumaniza; a segunda conscientiza, liberta e humaniza. A educação bancária é incompatível com uma prática docente emancipadora, porque uma é prática de domesticação, em que o aluno não tem expressão e tampouco atuação no processo educativo; e outra é prática de liberdade, em que o estudante é provocado em sua curiosidade, vivencia suas potencialidades, tendo possibilidades de problematizar e desenvolver sua própria autonomia. O processo de emancipação consiste em transformar a docilização em possibilidade de conscientização, superar a passividade e a submissão em busca autonomia e emancipação de si mesmo e das estruturas da realidade.

Para abandonarmos as práticas de uma educação bancária, é necessário que os educadores repensem seu fazer pedagógico e busquem novos caminhos para uma aprendizagem significativa, criativa e emancipadora.

> No momento em que o educador “bancário”, vivesse a superação da contradição já não seria “bancário”. Já não faria depósitos. Já não tentaria domesticar. Já não prescreveria. Saber com os educandos, enquanto estes soubessem com ele, seria sua tarefa. Já não estaria a serviço da desumanização. A serviço da opressão, mas a serviço da libertação. (FREIRE, 1987, pág. 36)

4.1.1 - Uma docência sensível ao plural, ao condicionado e ao inacabado.

Freire (1996), em seus textos, sempre defendeu uma pedagogia democrática, que não exclua nenhum indivíduo e suas especificidades dos processos educativos e de seu papel no mundo. Portanto, ensinar exige a recusa a qualquer forma de discriminação. "Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia." (FREIRE, 1996, pág. 36). O educador necessita reconhecer e respeitar as diferenças dos seus educandos, sejam elas quais forem, propiciando iguais condições de possibilidades de acesso ao conhecimento em sua plenitude. Segundo Rosita Carvalho (2002, pág. 70), "pensar em respostas educativas da escola é pensar em sua responsabilidade para garantir o processo de aprendizagem para todos os alunos, respeitando-os em suas múltiplas diferenças." Uma educação verdadeiramente democrática, se compromete em ser antirracista, em enfrentar o machismo, em denunciar o classismo, em confrontar a homofobia, não tolerar a intolerância religiosa, em incluir pessoas com deficiência, em ouvir os educandos nos processos pedagógicos, enfim, em dar voz a todos os sujeitos que compõem a instituição escolar.

> O projeto de emancipação defendido por Paulo Freire também contempla o chamado multiculturalismo, no qual o direito de ser diferente numa sociedade dita democrática, enquanto uma liberdade conquistada de cada cultura, também deve proporcionar um diálogo crítico entre as diversas culturas, com o objetivo de ampliar e consolidar os processos de emancipação. (MOREIRA, 2008, pág. 145)

A escola necessita deixar de reproduzir modelos que compreendem os estudantes como sujeitos homogêneos, modelo que transforma os diferentes em iguais, e incorporar uma educação que respeita a diversidade dos indivíduos. Pois uma escola, normalmente, é composta por estudantes de diferentes grupos sociais, políticos, étnicos, religiosos e econômicos. Essa diversidade, quando valorizada e trabalhada, enriquece o processo de ensino-aprendizagem, pois as diferenças também educam. Portanto, respeitar as diferenças existentes no ambiente escolar, só será uma realidade, quando os educadores substituírem uma prática educativa generalizante – que compreende que todos são e aprendem de uma mesma forma – e buscarem diversificar as práticas pedagógicas,

visando atender as particularidades de cada aluno, possibilitando condições educacionais que alcancem as necessidades de todos. Uma educação que compreende a pluralidade é também uma educação inclusiva, onde todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, religiosas, sexuais ou outras, têm direito a um ensino significativo e potencializador de suas particularidades. De acordo com Carvalho (2002, p. 120), uma educação inclusiva é aquela que "inclui a todos, que reconhece a diversidade e não tem preconceito contra as diferenças, que atende às necessidades de cada um e que promove a aprendizagem." Segundo Gadotti:

> A escola que se insere nessa perspectiva procura abrir os horizontes de seus alunos para a compreensão de outras culturas, de outras linguagens e modos de pensar, num mundo cada vez mais próximo, procurando construir uma sociedade pluralista. (GADOTTI, 1992, pág. 21).

Uma compreensão de prática educativa está estritamente ligada a um projeto educacional e consequentemente a um projeto de sociedade. E uma sociedade que pretende ser generosa, justa, igualitária, reivindica que o direito à educação seja plural. É justamente a pluralidade que viabiliza o diálogo, e toda essa diversidade de ideias, visões de mundo, valores, saberes e comportamentos que enriquecem o ambiente escolar, construindo relações sociais baseadas no respeito às diferenças. A escola é um espaço constituído por diversos agentes: pais, comunidade, gestores, professores, funcionários e alunos. Nela, o conhecimento se constitui de maneira colaborativa e, por isso, precisa ser um ambiente que valorize a participação de todos e todas.

Todo o sentido da educação em Paulo Freire decorre da ideia de incompletude dos seres humanos. Portanto, ensinar exige a consciência do inacabamento do ser humano, pois na clareza do inacabamento, homens e mulheres convivem em diversidade, compreendendo a incompletude de si mesmo e dos outros. "Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida há inacabamento." (FREIRE, 1996, pág. 50). Essa condição humana é fundamental para compreendermos as potencialidades dos nossos educandos, pois o inacabado é condição de possibilidades, uma abertura para as transformações que são possíveis de acontecer. É o reconhecimento que nos encontramos num movimento de permanente devir, não possuindo, portanto, uma condição acabada, finalizada, fechada, mas sim como sujeitos em busca de desenvolvimento e crescimento. A pedagogia que reconhece o inacabamento, investe,

estimula, propicia tudo aquilo que os sujeitos podem vir a ser. É o inacabamento que nos garante a chance de irmos além do que somos, sendo uma resposta ao fatalismo e ao determinismo. O ser humano para Freire é um ser inacabado e consciente desse inacabamento, aspira "ser mais", condição que só é alcançada por meio da educação. Um educador emancipador enxerga os seus alunos como indivíduos inacabados e se relaciona com o inacabamento como uma oportunidade de investimento no crescimento de seus educandos, para que sejam homens e mulheres que transformem a sociedade que vivem.

> Gosto de ser homem, de ser gente porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu "destino" não é um dado mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na *problematização* do futuro e recuse sua inexorabilidade. (FREIRE, 1996, pág. 52-53)

O inacabamento do Ser ou a não conclusão é inerente à nossa humanidade. De acordo com Paulo Freire (1996), o ser humano é um ser inacabado, inconclusivo e incompleto e essa condição nos garante a capacidade de mudar e nos mudar, transformar e nos transformar, aperfeiçoar e nos aperfeiçoar constantemente, nos colocando em um processo de permanente construção do nosso Ser e do mundo. A inserção do ser humano na história implica sua aceitação como sujeito que faz e refaz o mundo, que altera as circunstâncias de sua vida e que quando transforma também transforma a si mesmo.

> Em cada ponto de nossa vida, não somos ainda tudo o que poderíamos ser e o que ainda poderemos vir a ser. Para nós, seres humanos, o processo de conquista de nossa humanidade nunca está pronto. Nenhum humano é jamais tudo o que pode ser. Há sempre mais a saber, a amar e a fazer. O humano jamais acaba de tornar-se humano. (TROMBETTA, Sérgio; TROMBETTA, Luis; 2008, pág. 221)

O processo educativo que compreende a incompletude e a possibilidade de "ser mais", desenvolve no educando potencialidades, conhecimentos e capacidades. É o que diz Calado:

> Feito para o ser mais, o ser humano é ontologicamente chamado a desenvolver, nos limites e nas vicissitudes de seu contexto histórico, todas as suas potencialidades materiais e espirituais, buscando dosar adequadamente seu

> protagonismo no enorme leque de relações que a vida lhe oferece, incluindo as relações no mundo e com o mundo, as relações intrapessoais, interpessoais, estéticas, de gênero, de etnia e de produção. (CALADO, 2001, pág. 52).

Ensinar exige a compreensão de que somos condicionados, e por isso não estamos imunes e isentos das influências das forças sociais. A construção de quem somos é multifatorial, feita a partir da nossa família, dos meios nos quais vivemos, em suma, somos condicionados pelo contexto histórico sociocultural que estamos inseridos. Mas esse condicionamento, não pode ser confundido com determinismos ou fatalismos. Por mais que sejamos seres condicionados, somos também inacabados, e isso nos possibilita ser mais do que somos. O nosso entendimento do inacabado nos faz ir além do que somos, em busca de sermos mais em todas as dimensões humanas. Para Freire (1996) esse é o imperativo que nos convoca a intervir no mundo, nos traz responsabilidade e nos coloca como protagonistas dos rumos de nossa história e da história daqueles que nos cercam.

> O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História. (FREIRE,1996, pág. 54)

Paulo Freire nos ensina que por sermos condicionados, inacabados e plurais, a educação também se torna um processo permanente, que se dá por meio da consciência da nossa condição como indivíduos "inacabados e conscientes do inacabamento, abertos à procura, curiosos (...) exercitaremos tanto mais e melhor a nossa capacidade de aprender e de ensinar quanto mais sujeitos e não puros objetos do processo nos façamos." (FREIRE,1996, pág. 58-59). O nosso fazer docente precisa ser consciente dessa condição, que não se restringe apenas ao ser dos nossos educandos, mas também ao nosso ser como educadores. Essa consciência se materializa na postura que assumimos como educadores, nas relações que constituímos e nos processos de ensino-aprendizagem que são estabelecidos. Quanto mais sensível formos à pluralidade, ao inacabado e ao condicionado, mais humanizados seremos e a humanização é uma postura de resistência em uma educação tão desumanizadora.

4.1.2 - Uma docência democrática.

Freire, partindo de uma perspectiva gramsciana, entendia que as relações de poder são também relações pedagógicas, e por conseguinte, relações políticas. Essa relação de poder se estabelecia nas estruturas: opressor/oprimido, sendo fundamental reinventar o poder, pensar um poder exercido por todos, dissolvido entre os indivíduos, democratizar o poder. Com isso, Freire defende relações sociais radicalmente democráticas, inclusive no ambiente escolar, partindo do empoderamento dos sujeitos. Um empoderamento que se estabelece na autonomia, na tomada de decisões, na participação ativa, na conscientização, na escuta e valorização do pensamento do outro. Relações democráticas são aquelas em que o poder é dissolvido, compartilhado entre muitos, seja entre pais/filhos, educador/educandos, político/povo, etc.

> Não podemos construir uma sociedade de relações de não poder por meio da "conquista" do poder. O poder foi muitas vezes tomando sob o pretexto de ser distribuído e o resultado foi exatamente o oposto disso. A lógica do poder precisa ser outra desde o início. Não se pode tomar o poder para abolir o poder. Não se trata de conquistar o poder, mas de dissolvê-lo. (GADOTTI, 2008, pág. 319)

Para Paulo Freire, o fazer pedagógico deveria ser uma prática democrática, que resistisse às tentações do autoritarismo como solução para as questões relacionadas aos conflitos, próprios do cotidiano escolar. Uma prática autoritária, compreende o autoritarismo como ferramenta solucionadora dos problemas que se apresentam, para as contradições existentes e as diferenças que sempre se manifestam. Os sujeitos são diversos, plurais, possuem vivências diferentes e se relacionam de formas distintas uns com os outros. Tratar toda essa multiplicidade, com autoritarismo, é um erro. Porém nossa prática, está sempre diante dos impasses, que são gerados pela forma como lidaremos com a relação autoridade-liberdade, categorias em tensão permanente. Freire, aponta que devemos buscar o equilíbrio entre autoridade e liberdade, sem cairmos no autoritarismo e na licenciosidade. "O autoritarismo é a ruptura em favor da autoridade contra a liberdade e a licenciosidade, a ruptura em favor da liberdade contra a autoridade." (FREIRE, 1996, pág. 89). Essa tarefa é extremamente desafiadora, pois estamos sempre oscilando entre práticas autoritárias e práticas licenciosas. Cabe a nós, refletirmos constantemente sobre as práticas que desempenhamos com os nossos educandos.

O autoritarismo na relação professor-aluno, visa afirmar o poder do docente sobre os discentes, garantir o controle e marcar as posições hierárquicas. Uma docência democrática, se situa na horizontalidade das relações, buscando propiciar oportunidades para que os educandos saibam lidar com a sua liberdade e com a liberdade do outro, de forma autônoma, crítica e empática. Assim, forma indivíduos responsáveis e conscientes das consequências de suas ações, para com ele mesmos e para com os que os rodeiam. "O educando que exercita sua liberdade ficará tão mais livre quanto mais eticamente vá assumindo a responsabilidade de suas ações." (FREIRE, 1996, pág. 93). O exercício da responsabilidade, com o uso da própria liberdade produz autonomia. Para Freire, a produção dessa autonomia é o objetivo fundamental de todo processo educativo.

> O papel da autoridade democrática (...) é a construção da responsabilidade da liberdade que se assume. No fundo, o essencial nas relações entre educador e educandos, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia. (FREIRE, 1996, pág. 94)

A prática democrática recorre ao exercício da conscientização e reflexão, como maneira de enfrentar os problemas de indisciplina, conflitos e diferenças na escola.

> A autoridade coerentemente democrática, fundando-se na certeza da importância, quer de si mesma, quer da liberdade dos educandos para a construção de um clima de real disciplina, jamais minimiza a liberdade. Empenha-se em desafiá-la sempre e sempre, jamais vê, na rebeldia da liberdade, um sinal de deterioração da ordem. A autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos silenciados, mas no alvoroço dos inquietos, na dúvida que instiga, na esperança que desperta. (FREIRE, 1996, pág. 93)

A docência democrática age de modo a fazer com que os educandos exercitem o uso de suas liberdades. Se recusa a silenciar a liberdade dos discentes de se colocarem, opinarem, participarem e intervirem nos processos pedagógicos que os envolvem. Uma escola verdadeiramente democrática, insere os discentes nas tomadas de decisões e condução das questões da instituição. Uma prática pedagógica democrática, faz com que os estudantes participem de forma mais ativa, dos processos de ensino-aprendizagem. Ela possibilita uma maior participação e distribui as responsabilidades e decisões para os gestores, educadores, estudantes e famílias.

Os processos educativos que rompem com a docilização e o adestramento são aqueles que provocam o questionamento, a crítica, a dúvida e a reflexão. A escola docilizadora cria obstáculos ao pensamento livre e impossibilita o desenvolvimento de sujeitos autônomos, pois tutela o poder de decisão dos educandos, intervém e os controla. Uma prática que se estabelece como alternativa a uma educação castradora, necessita conviver em ambientes onde as contestações, dúvidas, questionamentos, acontecem sem reservas e restrições. Sem encarar as interrogações como afronta, insubordinação e insubmissão. O docente emancipador jamais deve temer ser contrariado ou questionado, pelo contrário, deve propiciar em seu alunado o desenvolvimento de "espíritos rebeldes".

Uma docência democrática também valoriza todos os conhecimentos que são apresentados pelos estudantes e a multiplicidade de origens dos mesmos. O conhecimento científico, o conhecimento comunitário, o conhecimento familiar, o conhecimento cultural e tecnológico, todos são respeitados e tratados com a mesma importância. Pois não há hierarquização desses conhecimentos. No modelo de educação bancária, o docente é o centro do processo de aprendizagem, a fonte do conhecimento. Mas Freire, acredita que o estudante já traz consigo um conhecimento, fruto de suas experiências e vivências, e que a prática pedagógica deve somar essas experiências, para produção de uma aprendizagem libertadora. Segundo Freire (1996), um docente verdadeiramente democrático considera os seus educandos, na construção dos processos de ensino-aprendizagem.

A aprendizagem fruto de uma prática democrática, é baseada no estímulo do ato de conhecer, que gera prazer e contentamento aos estudantes, não sendo necessárias as punições e ameaças. Para Freire (1996) a curiosidade é um elemento fundamental na construção do ensino-aprendizagem, "como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino" (FREIRE, 1996, pág. 85). A curiosidade é o ponto de partida de qualquer reflexão. Sem ela eu não me movo em direção do objeto, para pensá-lo. É a curiosidade que nos leva à reflexão. E a docência emancipadora atua de tal modo que "sua aula é assim um desafio (...) seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas." (FREIRE, 1996, pág. 86). Essa curiosidade que surge inicialmente no aluno, como interesse pelo objeto, provocada por um docente que horizontaliza as relações, passa a ser, portanto,

uma curiosidade investigativa. Como disse Freire (1996, pág. 88): “Um dos saberes fundamentais à minha prática educativo-crítica é o que me adverte da necessária promoção da curiosidade espontânea para a curiosidade epistemológica.”

Só uma docência verdadeiramente democrática é capaz de produzir esse interesse no educando pelo ato de conhecer, e isso só acontece quando não há mais barreiras entre o professor e o aluno, quando a relação é construída a partir da igualdade, do respeito, da consideração; quando o professor enxerga o aluno como sujeito, protagonista, como fundamental do processo educativo e não apenas uma parte. Pois não há docência sem discência.

4.1.3 - Uma docência dialógica.

O diálogo, como um processo crítico-problematizador, é um dos elementos centrais da proposta de uma educação emancipadora em Freire. Em todo projeto de educação que busca ser libertadora, a docência pressupõe a discência sob risco dos nossos educandos tornarem-se receptores passivos dos nossos conhecimentos e, por conseguinte, indivíduos assujeitados por uma formação escolar bancária. Se considerarmos que a finalidade da prática educativa é formar integralmente os seres humanos, precisamos nos atentar ao modo como estabelecemos o diálogo com os nossos educandos, pois uma docência democrática é também dialógica e o diálogo constitui vida. Esse dialogismo precisa atravessar toda a nossa atividade pedagógica, para que seja de fato, uma docência emancipadora. “Freire nos desafia para que todo projeto de educação que pretende ser libertadora comece por sua própria coerência metodológica, que implica a postura dialógica como fundamento primordial do processo libertador.” (ZITKOSKI, 2008, pág. 117).

As relações dialógicas se formam nos espaços de encontro e interação das vozes dos sujeitos. Quando professores e alunos entrelaçam os discursos, consideram as diferenças dos sujeitos, se relacionam na horizontalidade e abrem espaço para participação de cada uma das partes, produzem relações dialógicas nos processos de construção do conhecimento. A relação dialógica é aquela que desconforta, que estimula a criticidade, que ajuda a reaprender e ver o mundo.

> (...) não há diálogo no espontaneísmo como no todo-poderosismo do professor ou da professora. A relação dialógica, porém, não anula, como às vezes se pensa, a possibilidade do ato de ensinar." (FREIRE, 1999, pág. 118).

Uma docência dialógica é aquela que abre espaço para que as vozes dos educandos sejam ouvidas e respeitadas. Jamais silenciadas, desprezadas e ignoradas. Concebe o diálogo como descobrimento do outro, abertura ao entendimento do outro. O silêncio no ambiente comunicativo é essencial, pois permite que o outro se expresse como sujeito, mas o silêncio que Freire se refere é o silêncio de quem escuta e considera o que o outro fala. É o silêncio de quem "procura entrar no movimento interno do seu pensamento" (FREIRE, 1996, pág. 117), do pensamento daquele que fala. Para Freire, escutar vai além da capacidade auditiva, mas significa "a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro." (FREIRE, 1996, pág.119).

> Por isso é que, acrescento, quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, no sentido de que, quem escuta diga, fale, responda. É intolerável o direito que se dá a si mesmo o educador autoritário de comportar-se como proprietário da verdade de que se apossa e do tempo para discorrer sobre ela. (...) Ao contrário, o espaço do educador democrático, que aprende a falar escutando, é cortado pelo silêncio intermitente de quem, falando, cala para escutar a quem, silencioso, e não silenciado, fala. (FREIRE, 1996, pág. 117)

Não podemos associar o ato de escutar, como ato de concordância com aquilo que outro está falando. Diálogo não é consenso. A escuta não elimina em mim, em nada, a possibilidade de discordar e de me colocar. Para Freire, somente por meio da escuta é que posso me posicionar melhor, construir melhor meus argumentos, mas também posso desconstruí-los, revê-los, repensá-los. Quem exerce a escuta, compreende que a estrutura do seu pensamento não é a única, que é possível existir mais de uma ideia sobre o mesmo assunto, que as pessoas são diversas e possuem diferentes perspectivas sobre as coisas. "A resistência do professor, por exemplo, em respeitar a 'leitura de mundo' com que o educando chega à escola (...) se constitui um obstáculo à sua experiência de conhecimento." (FREIRE, 1996, pág. 122). O desrespeito à leitura de mundo do educando, suas vivências e leituras, evidencia o caráter antidialógico do docente, que não consegue conviver com as tensões inerentes às diferenças na escola.

Quando pensamos, por exemplo, nos métodos avaliativos, encontramos formas da antidialogicidade quando estabelecemos modelos generalizadores. “Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos.” (FREIRE, 1996, pág. 116). É urgente a necessidade de pensarmos novas formas de avaliarmos os nossos estudantes, que não sejam homogeneizadoras, mas que reconheçam que existem diferenças nas formas como compreendemos e assimilamos os conhecimentos que adquirimos na escola e que expressamos de diversas formas esses saberes. O diálogo precisa ser o eixo que estrutura toda atividade docente emancipadora, por meio dele podemos trabalhar a indisciplina, os atritos, as dificuldades na aprendizagem, a relação com a família, etc. A dialogicidade da prática docente não elimina as contradições, os conflitos, as discordâncias, domesticando o modo de ser do educando, adestrando sua forma de pensar, doutrinando. Mas estimula sua criticidade, instiga sua curiosidade, problematiza, cria empatia e dá os subsídios para construção de sua própria autonomia.

A educação bancária caracteriza-se por um antidialogismo em que predomina o monólogo por parte do educador, que é visto como o único que possui conhecimentos válidos, sendo o centro do processo de ensino-aprendizagem. As aulas de uma perspectiva de educação bancária, passam a ser narrações ou dissertações de conteúdos, fórmulas, conceitos, regras e os alunos concebidos como meros espectadores dos conhecimentos impostos pelo docente. A educação bancária reforça as hierarquias de poder, ao dar centralidade a voz do docente em detrimento da voz do educando. Nega-se assim, a importância de ambos para construção de um conhecimento colaborativo. Freire (1987) define essa prática como:

> Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou afazer-se algo quase morto sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica num sujeito – o narrador – e em objetos pacientes, ouvintes – os educados. A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. (FREIRE, 1987, pág. 33)

Cabe aos educadores compreender que essa prática afirma uma concepção de educação bancária, que transforma o aluno em depósito de saberes. Que nega ou deslegitima a existência de saberes que são próprios dos discentes e de suas histórias. É necessário, portanto, que nós docentes, ao encontrarmos com essas práticas bancárias ou reconhecermos que nós mesmos as praticamos, recusemos esse lugar e busquemos novas práticas, que sejam mais dialógicas, mais democráticas, possíveis de serem efetivadas no nosso fazer docente e nos espaços que estamos atuando.

Segundo Freire (1996), o diálogo também é uma forma de humanização dos indivíduos, pois, por meio dele, conseguimos enxergar o outro, compreendê-lo e respeitá-lo como ser humano, como indivíduo. O diálogo é caminho de produção da alteridade, da consciência de interdependência de todos os sujeitos que vivem em uma sociedade. A docência dialógica é aquela que considera o pensar do outro, suas perspectivas e vivências e faz de sua prática educativa um caminho de realização do ser dos seus educandos. Na sociedade em que vivemos, extremamente polarizada, o diálogo pode ser uma ferramenta para criarmos um ponto comum, de entendimento e de resolução dos problemas. Nós como educadores devemos perseverar na manutenção do diálogo, apesar dos ambientes adversos. Dialogar tem sido uma prática de resistência para muitos de nós. Perseveremos nesse caminho.

4.1.4 - Uma docência afetiva

Para Freire (1987), não há diálogo sem afetividade. “Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo.” (FREIRE, 1987, pág. 45). Quando refletimos sobre os aspectos de uma docência emancipadora, em uma outra lógica de construção de relações e produção de subjetividades, devemos considerar a afetividade como elemento fundamental dessa prática, pois uma docência emancipadora é também uma docência afetiva. Paulo Freire descontrói a compreensão de docência dissociada da amorosidade. Para ele, não é possível produzir uma prática pedagógica significativa, sem estabelecer laços afetivos com os estudantes e com o ato de ensinar. Caso contrário, corremos o risco de reproduzirmos as práticas de poder, de controle e dominação. Segundo Freire (1996), é possível termos autoridade como docentes, sem perder a ternura, a amorosidade e nossa humanidade. É o que Freire diz: “não é certo,

sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e ‘cinzento’ me ponha nas minhas relações com os alunos.” (FREIRE, 1996, pág. 141). A afetividade em Freire, como propõe Andreola (2000), deve ser pensada:

> [...] sem esquecer as perspectivas da inteligência, da razão, da corporeidade, da ética e da política, para a existência pessoal e coletiva, enfatiza também o papel das emoções, dos sentimentos, dos desejos, da vontade, da decisão, da resistência, da escolha, da curiosidade, da intuição, da estecidade, da boniteza da vida, do mundo, do conhecimento. No que tange às emoções, reafirma a amorosidade e a afetividade, como fatores básicos da vida humana e da educação. (ANDREOLA, 2000, pág. 22)

Desenvolver afetos, criar laços, construir pontes com os nossos educandos, em uma escola docilizadora, disciplinadora, é certamente uma prática de resistência. Pois a conjuntura não é nada favorável ao desenvolvimento dessas relações. Portanto, amar é uma prática de resistência. Nós educadores somos levados, todos os dias, a abandonar o afeto, a amorosidade, e nos aliarmos ao ressentimento, à frieza e ao afastamento. As condições de trabalho a que estamos submetidos, as violências que sofremos, o desrespeito com que pagam os nossos salários, o descrédito e as perseguições que enfrentamos, nos empurram para longe da amorosidade. Tudo isso produz feridas que não cicatrizam facilmente. Permanecer na afetividade é uma tarefa extremamente desafiadora, mas insistir na afetividade é também uma forma de enfrentamento dessas práticas e a afirmação de que é possível resistir e reexistir como educadores.

Por meio da afetividade, os educandos podem estabelecer novas relações no modo de criar ou de pensar, nutridos de uma experiência pedagógica mais próxima e sensível. A construção de aprendizagens significativas implica a manifestação de atitudes de acolhimento, empatia, inclinação, escuta, ternura e compreensão por parte de educadores, na relação consigo mesmo, para com os outros e para com o objeto do conhecimento. A afetividade é capaz de ressignificar as interações, as trocas e a comunicação. Ela torna os processos educativos mais prazerosos, desarma conflitos, transforma visões de mundo e cria amizades. A relação professor/aluno não deve ser uma relação de medo, de imposição e de desafeto, mas, sim de cooperação, de valorização do outro e de crescimento. Somente uma prática educativa docilizadora, exclui o afeto da relação professor/aluno e mantém o

distanciamento, a indiferença e a frieza. Uma prática emancipadora necessariamente é uma prática afetiva.

Freire relaciona essa afetividade à disponibilidade da alegria. Segundo ele "ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria." (FREIRE, 1996, pág. 142). Sem alegria a prática educativa perde o seu sentido e passa a ser uma prática automatizada, não problematizada, bancária. Sem afetividade não é possível desenvolver uma docência emancipadora.

> Daí o caráter desesperançoso, fatalista, antiutópico de uma tal ideologia em que se forja uma educação friamente tecnicista e se requer um educador exímio na tarefa de acomodação ao mundo e não na sua transformação. Um educador com muito pouco de formador, com muito mais de *treinador*, de *transferidor* de saberes, de *exercitador de destrezas*. (FREIRE, 1996, pág. 143)

Ler *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa* (1996) é ler uma obra permeada pela afetividade e amorosidade. Podemos considerar que a pedagogia freireana traça um caminho que é atravessado pelos afetos, pelas amizades, pelo contato direto com o povo, com a sala de aula. A vida de Paulo Freire é pura afetividade. E para ele, a "educação é um ato de amor" (1999). Somente a prática educativa que é alicerçada na afetividade é capaz de desenvolver emancipação e humanização dos estudantes. "O encontro amoroso entre os homens que, mediatizados pelo mundo, o 'pronunciam', isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos." (FREIRE, 1992, pág. 43). Na obra *Professor Sim, Tia Não.* (1999, pág. 38), Freire afirma que a amorosidade e o diálogo são os elementos fundamentais de uma prática educativa emancipadora. Paulo Freire afirma que "(...) é preciso juntar à humildade com que a professora atua e se relaciona com seus alunos, uma outra qualidade, a amorosidade, sem a qual seu trabalho perde o significado." (FREIRE, 1999, pág. 38).

É importante ressaltar que a amorosidade a que Freire se refere, não se trata de mera romantização ou sentimentalismo, mas um compromisso ético com os educandos e com o ato de ensinar. Não é um sentimentalismo vago, mas um radical comprometimento ético. Freire defende que tanto educadores e educandos precisam estar abertos à afetividade. Entretanto, é necessária a atenção para que o afeto não interfira no cumprimento ético. A afetividade necessária na prática educativa, não pode anular a luta

política por respeito à educação de qualidade e pelo ambiente pedagógico que professores e alunos constroem. Como ele diz:

> O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. (...) É falso também tomar como inconciliáveis seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigorosidade. Pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. (FREIRE, 1999, pág. 141-142)

A amabilidade em Freire compreende uma interdependência afetiva, do diálogo, do se "abrir para o outro", no reconhecimento do outro e na luta pela emancipação do outro. A relação pedagógica quando perpassada pela amorosidade, oportuniza o desenvolvimento da educação como prática de emancipação.

Algumas considerações

"Meu coração não se cansa de ter esperança..."

Caetano Veloso

Michel Foucault amplia a nossa visão, para observar e localizar as práticas de docilização que são operadas nos espaços escolares e muitas vezes através de nós educadores. Reconhecê-las é o primeiro passo para projetarmos saídas, escapes e outros modos de ser escola e sermos docentes. Percebemos que a escola mudou muito pouco ao longo dos anos. Comportamentos, disposições, estruturas, funcionamento das instituições escolares e das práticas educativas são as mesmas há muito tempo. É urgente repensar esses modelos, problematizá-los, questioná-los e recriá-los, para não corrermos o risco de reproduzirmos os mesmos esquemas e estruturas de poder, que mantêm tudo como está. Nós educadores temos o dever de pensar sobre essas questões, refletir sobre o papel que estamos assumindo. Cabe a nós olharmos paras as nossas salas de aula e identificarmos as práticas de poder que estão presentes e enfrentá-las, confrontá-las, pensar outras formas de ser professor e construirmos novas bases para os processos de ensino-aprendizagem.

As reflexões freireanas não se propõem a ser um guia da prática educativa. No entanto, fornecem linhas de partidas, princípios, orientações para construção de caminhos para uma educação emancipadora. Paulo Freire nos ajuda a pensar em como ser uma escola que não adestra, não dociliza, não discrimina, não coisifica ou desumaniza. Em como ser professor, que não silencia as vozes, não anestesia o pensamento, não exclui o diferente, não serve às estruturas do poder. Suas palavras são como um sopro de esperança, para nós educadores, os intelectuais específicos, e nos encoraja a assumir um compromisso ético, estético e político por meio do nosso ser/fazer docente. Freire nos ensina que a esperança que deve nos mover é a vontade de construirmos uma educação mais dialógica, mais solidária, mais dos encontros, dos afetos, da liberdade, da defesa dos mais desfavorecidos, da igualdade e da emancipação de todos e todas.

Em Freire, o ato de educar não está para o treinamento, para docilização, para instrumentalização do conhecimento. O ato de educar é um processo de humanização, de promoção dos educandos, impregnado de afetividade e esperança. Uma educação como

prática construtora de homens e mulheres, um fazer social-político-antropológico-ético, como bem define Gadotti:

> Paulo Freire não encarou a educação apenas como uma técnica embasada numa teoria do conhecimento, mas como um que-fazer social, político e antropológico. Porque embasou a sua teoria e a sua prática numa antropologia é que ele construiu uma pedagogia profundamente ética. É preciso conscientizar, mas sem violentar a consciência do outro. (GADOTTI, 2001, pág. 53)

Na obra Pedagogia da Autonomia (1996), Paulo Freire diz que a esperança é uma prática de resistência. Por meio dela, somos capazes de encarar e superar os obstáculos da existência humana, de reinventar novas alternativas, de criar caminhos e possibilidades. Para Freire (1996, pág. 72) "A esperança faz parte da natureza humana" e a desesperança seria a negação do potencial da vida. Somente a esperança pode mover educadores e educandos para as transformações do mundo que vivem.

> É o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora, na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar mas para mudar. (FREIRE, 1996, pág. 76-77)

Ter esperança como combustível para a nossa prática educativa, é viver acreditando que vale a pena resistir. Que cada ação de enfrentamento, de diálogo e de afeto, pode produzir mudanças significativas nas nossas vidas como educadores e na história dos nossos alunos. É encarar a nossa prática como uma semeadura, que trará frutos posteriormente, mesmo que não vejamos. Para Freire, é preciso ter esperança para alcançarmos aquilo que buscamos. Mas a esperança, segundo ele, não deve ser confundida com espera ou passividade. Freire falava da esperança do verbo "esperançar", que é movimento, ação, fazer acontecer, transformar, levantar, construir e não desistir. Como ele diz, em sua obra, *Pedagogia da Esperança* (1999):

> (...) enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera,

> nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira assim espera vã. (FREIRE, 1999, pág. 11).

Paulo Freire nos mostra a necessidade de termos esperança em tempos difíceis. Vivemos em tempos difíceis. A educação laica, plural, crítica, emancipadora, vive tempos difíceis. A docência emancipadora, não docilizadora, vive tempos difíceis. Mas Freire, nos alertou sobre a importância da esperança nos momentos de maior escuridão. Em sua obra *Pedagogia da Esperança* (1999), Freire afirma a esperança a qual ele se refere está pautada em uma dimensão política coletiva, construtora de uma outra sociedade, mais justa e igualitária. Com isso, vemos que Freire não buscava apenas a transformação das instituições escolares e de suas práticas educativas, mas na sociedade como um todo. A educação seria o meio pelo qual os indivíduos se transformariam, para transformarem a sociedade.

Nesse sentido, o material proposto como produto educacional, é um catálogo constituído a partir de relatos de experiências de professores de filosofia, que atuam em diferentes segmentos de ensino, nos mais variados espaços, que estão nesse movimento de resistência às práticas de controle, domesticação e docilização. Esses educadores enfrentam muitos desafios no dia a dia da sala de aula. Muitos precisam superar a falta de recursos, de apoio, de estrutura física, de materiais pedagógicos, do contexto em que estão inseridos, os desafios mais variados. Mas todos resistem porque se comprometeram com uma educação verdadeiramente emancipadora. E para isso, precisam encarar as impossibilidades ao invés de se conformarem com elas e se formatarem a elas. As experiências que compõe o catálogo, são fruto dos relatos de professores de filosofia, disciplina que luta para garantir o seu espaço no currículo escolar e que constantemente é alvo de ameaças e de ataques por parte daqueles que temem o pensamento livre, questionador e emancipador. Esse catálogo de experiências é um recado: Não recuaremos! Enfrentaremos o que vier! Estamos acostumados com as frestas. Elas já são suficientes para promovermos as transformações que queremos. Como dizia o Governador Leonel de Moura Brizola: “Sou como uma planta no deserto. Uma única gota de orvalho é suficiente para me alimentar.” Sigamos na luta!

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. *O que é um dispositivo?* Paris: Editions Payot et Rivage, 2007.

ANDREOLA, Balduíno Antonio. Carta-prefácio a Paulo Freire. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.* São Paulo: UNESP, 2000.

BOURDIEU, P. Qu´est-ce que faire parler un auteur?: À propos de Michel Foucault. *Sociétés & Représentations*, Paris, n.3, p.13-18, nov. 1996.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. ANDARILHAGEM. In: Streck, Danilo R.; Redin, Euclides; Zitkoski, Jaime José (Org.) *Dicionário Paulo Freire*. 2ª ed. 2008.

BRASIL. *Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

BRASIL. *Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019*. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores – DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo –FCPE. Brasília, edição: 1-B, seção: 1-extra, página: 6.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.* Altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

BOBBIO, Norberto et. Al. *Dicionário de política*. 2 ed. Brasília: Editora UnB, 1986.

CALADO, Ader Júlio Ferreira. *Paulo Freire: Sua visão de mundo, de homem e de sociedade.* Caruary: Fafica, 2001.

CAMPELLO, Ana Margarida de Mello Barreto; LIMA FILHO, Domingos Leite. Educação Profissional. *In:* PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França. *Dicionário da educação profissional em saúde*. 2 ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. P. 120-126.

CARVALHO, Rosita Edler. *Removendo Barreiras para a aprendizagem.* 4ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

CUNHA, L. A. Ensino Médio e ensino profissional: da fusão à exclusão. *Tecnologia e Cultura*, Rio de Janeiro, ano 2, n. 2, p.25-42, jul./dez. 1998.

FOUCAULT. M. *Les Intellectules et le pouvoir*, in L'Arc, nº 49, Aix-en-Provence, 1972. Tradução de Roberto Machado.

_____. *História da Loucura: história da loucura na Idade Clássica*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

_____. Posfácio: The subject and power. IN H. L. Dreyfus e P. Rabinow (Eds.). Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics. 2ª ed. Chicago, University of Chicago Press, 1983: 208-226.

_____. *Vigiar e punir.* Tradução de Raquel Ramalhete. 21º ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. Gerir os ilegalismos. In: _____. *Michel Foucault: entrevistas a Roger Pol-Droit*. São Paulo: Graal, 2006. p.41-52.

_____. *A Arqueologia do saber.* Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008ª.

_____. *Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979).* Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008b. (Coleção Tópicos)

_____. *Segurança, Território, População.* Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008c.

_____. *Microfísica do Poder*. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 3º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Ana M. *Paulo Freire: Uma história de vida.* São Paulo: Villa das Letras, 2006.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido.* 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. _____. *Comunicação e Extensão.* 10. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia da esperança:* um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1999a.

_____. *Professora, SIM, tia NÃO: cartas a quem ousa ensinar*. 11. Ed. São Paulo: Olho d'água, 1999b.

GADOTTI, Moacir. *Diversidade Cultural e Educação para Todos*. Juiz de Fora: Graal, 1992.

_____. *Pedagogia da práxis, prefácio de Paulo Freire*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. *Prólogo: el proyecto utópico de Freire*. In. Lens, J. L. Paulo Freire: Su práxis pedagógica como sistema. Buenos Aires, Argentina: Yague Ediciones, 2001.

_____. Poder. In: Streck, Danilo R.; Redin, Euclides; Zitkoski, Jaime José (Org.) *Dicionário Paulo Freire*. 2ª ed. 2008.

GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.* Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GORE, Jennifer M. *Foucault e Educação: Fascinantes Desafios. O Sujeito da Educação, Estudos Foucaultianos.* Organização e tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 3º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

MAYO, Peter. INTELECTUAL/INTELECTUAIS. In: Streck, Danilo R.; Redin, Euclides; Zitkoski, Jaime José (Org.) *Dicionário Paulo Freire*. 2 ed. 2008.

MOREIRA, Carlos Eduardo. EMANCIPAÇÃO. In: Streck, Danilo R.; Redin, Euclides; Zitkoski, Jaime José (Org.) *Dicionário Paulo Freire*. 2 ed. 2008.

PASSOS, Luiz Augusto. LEITURA DO MUNDO. In: Streck, Danilo R.; Redin, Euclides; Zitkoski, Jaime José (Org.) *Dicionário Paulo Freire*. 2ª ed. 2008.

RIBEIRO, Renato Janine. *O intelectual e seu outro: Foucault e Sartre*. São Paulo: Social, 1995.

ROSSATO, Ricardo. PRÁXIS. In: Streck, Danilo R.; Redin, Euclides; Zitkoski, Jaime José (Org.) *Dicionário Paulo Freire*. 2ª ed. 2008.

SARTORI, Jerônimo. Educação Bancária/Educação Problematizadora. In: Streck, Danilo R.; Redin, Euclides; Zitkoski, Jaime José (Org.) *Dicionário Paulo Freire*. 2 ed. 2008.

Streck, Danilo R.; Redin, Euclides; Zitkoski, Jaime José (Org.) *Dicionário Paulo Freire*. 2ª ed. 2008.

TROMBETTA, Sérgio; TROMBETTA, Luis Carlos. Inacabamento. In: Streck, Danilo R.; Redin, Euclides; Zitkoski, Jaime José (Org.) *Dicionário Paulo Freire*. 2ª ed. 2008.

ZITKOSKI. Jaime José. DIÁLOGO/DIALOGICIDADE. In: Streck, Danilo R.; Redin, Euclides; Zitkoski, Jaime José (Org.) *Dicionário Paulo Freire*. 2ª ed. 2008.

CEFET/RJ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Experiências em salas de aula:
a prática de professores de Filosofia

Organização: Rhuan Francisco Ferreira Torres



Experiências em salas de aula: a prática de professores de Filosofia



Rhuan Francisco Ferreira Torres.

Orientadora: Taís Silva Pereira.

Rio de Janeiro - 2020



Este material é parte da dissertação de Mestrado intitulada: “A docência como prática de re-existência: aspectos de uma educação emancipadora em uma escola docilizadora”, apresentada pelo discente Rhuan Francisco Ferreira Torres, sob orientação da Profª. Dra. Taís Silva Pereira ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia e Ensino, do Centro Federal de Educação tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ.



“É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo...”

Paulo Freire



Sumário

Apresentação — Página 6

O ensino de Filosofia e a construção de glossários ilustrados: uma experiência de processo avaliativo no ensino remoto. — Página 7

O ensino de Filosofia e o respeito às diferenças — Página 9

Racismo institucional sob ensino remoto: Re-existir na educação. — Página 11

A invenção da polis — Página 13

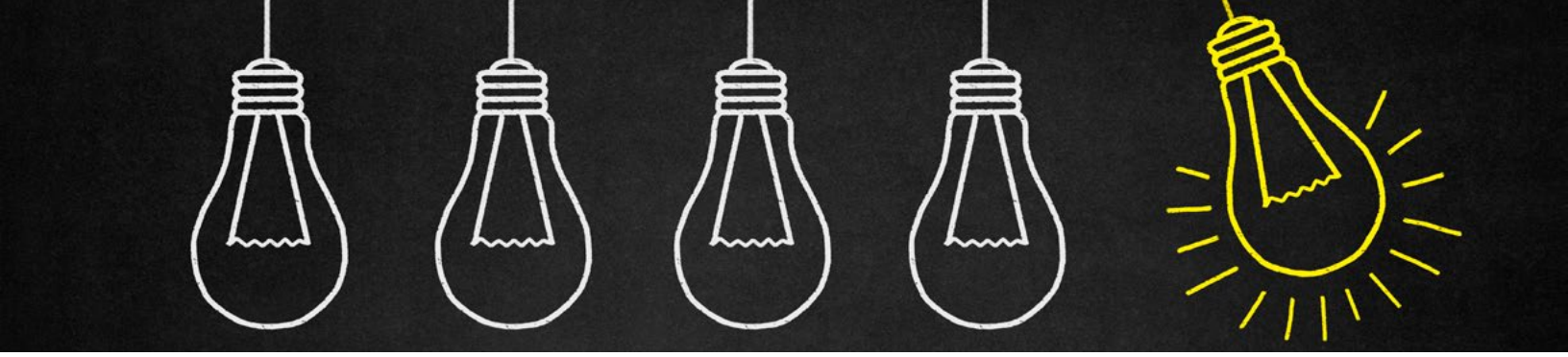
Projeto Melhor Idade na Escola: a produção de sentidos entre jovens e idosos. — Página 16

Um olhar sobre o ensino de ética e política no contexto da sociedade contemporânea. — Página 19

VII Olimpíada de Filosofia do Rio de Janeiro. — Página 24

Pensando através de Achille Mbembe e com as e os estudantes. — Página 26

A produção coletiva e o uso de jogos no ensino de Filosofia — Página 29



Apresentação

Esse material tem como objetivo, apresentar práticas docentes desempenhadas por professores de filosofia da educação básica, convergentes a uma concepção de educação crítica e libertadora. Reúne práticas que buscam ser emancipadoras, comprometidas com uma educação de resistência às práticas de poder, estratégias e métodos que nos coloquem em uma outra lógica educacional, ressignificadora da atividade docente, humanizadora e construtora de novas relações entre professor/aluno. Uma reflexão sobre os desafios contemporâneos da atividade docente e a urgência de uma reinvenção dessa prática, sendo, portanto, um imperativo repensar os modelos e as estruturas tradicionais e projetar novos modos de aulas, dos métodos avaliativos, das abordagens teóricas, dos recursos didáticos como um todo.

Experiências em salas de aula: a prática de professores de Filosofia, não é um manual para professores de Filosofia e nem o nosso objetivo é produzir uma receita para o ser/fazer docente. Compreendemos o nível local da experiência docente, que se contrapõe às noções totalizantes da realidade, pois estas não dão conta das especificidades de cada contexto. Entendemos que cada educador e seus educandos, são responsáveis por construir esse caminho de ensino-aprendizagem, nosso objetivo é a partir de relatos de experiências em espaços formais e não formais de ensino e em diferentes segmentos, oferecer um material de apoio para professores de filosofia e para aqueles que querem refletir sobre a sua prática. Esse material oferecerá aos professores de filosofia, alternativas concretas que estão sendo realizadas por diferentes educadores, em diversos contextos e que poderá ser útil para o trabalho em sala de aula e também como estímulo à criação de suas próprias atividades.

É importante destacar, que os relatos que compõem esse material, foram devidamente autorizados pelos professores, que disponibilizaram suas atividades e autorizaram a publicação no produto educacional do Mestrado.



O ensino de Filosofia e a construção de glossários ilustrados: uma experiência de processo avaliativo no ensino remoto.

Rhuan Francisco Ferreira Torres

Breve apresentação do autor:

Licenciado em Filosofia: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), tem experiência nas áreas de Ensino de Filosofia, Produção de Material Didático para o Ensino de Filosofia, Filosofia Política e Ética. Atualmente, é aluno do Mestrado Profissional em Filosofia e Ensino pelo Centro Federal de Educação tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ. Além disso, é professor de filosofia no Ensino Fundamental II, Ensino Médio, EJA e projetos interdisciplinares.

Contexto:

9º ano do Ensino Fundamental – Rede privada de ensino - Avaliação de Filosofia à distância, durante o período da pandemia no ano de 2020.

Objetivos:

- Compreender o sentido das palavras e dos termos estudados durante as aulas;
- Construir glossários ilustrados a partir dos temas: pensamento mitológico, pensamento filosófico e pensamento científico;
- Manifestar a criatividade artística por meio de uma criação escrita e visual;
- Estimular a pesquisa e a curiosidade;
- Motivar a prática do trabalho e de cooperação em equipe.

Atividades:

No primeiro momento da aula, realizamos um debate com os seguintes questionamentos: “Quais são as formas de preconceito em nossa sociedade?”, “Você já vivenciou alguma situação de preconceito? Foi alvo ou observador dela?” e “O que são estereótipos e de que forma eles contribuem para práticas preconceituosas?”.

Os estudantes habilitaram os microfones e falaram sobre as questões colocadas.

Para nos auxiliar nesse reflexão, utilizei o pensamento de Noberto Bobbio, que trata do problema do preconceito, compreendendo a prática educativa como o caminho de conscientização social e cultural para combatê-lo.

Ao final, compartilhei a frase de Nelson Mandela, figura importante no movimento contra o racismo, que incentiva a reflexão quanto à necessidade de uma educação antirracista, como uma das formas mais eficazes de combater a discriminação racial.

“Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, ou por sua origem, ou sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender. E se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar.”

Como atividade, pedi que os estudantes confeccionassem matérias de divulgação, com o objetivo de informar, conscientizar e orientar a sociedade sobre os vários tipos de preconceito e formas de combatê-los.

O formato do material era livre, eles poderiam produzir por ferramentas digitais ou manuais. E poderia ser feito individualmente ou em dupla.



Resultados:

Após a finalização, as duplas apresentaram os glossários produzidos. O envolvimento e o interesse da turma me surpreendeu. Dedicamos duas aulas para essas apresentações. Os estudantes relataram as diversas habilidades desenvolvidas durante a confecção do glossário e o quanto gostaram da proposta de avaliação. Solicitei, ao final, uma autoavaliação do processo de criação do trabalho, que integrou à nota final.



O ensino de Filosofia e o respeito às diferenças

Rhuan Francisco Ferreira Torres

Contexto:

8º ano do Ensino Fundamental – Rede privada de ensino - Aulas remotas, durante o período da pandemia em 2020.

Objetivos:

-Discutir sobre a diversidade, respeito às diferenças e à individualidade de cada ser humano;

-Refletir sobre o preconceito e suas formas de manifestação;

-Compreender o combate ao preconceito como uma ação política;

-Organizar ações de enfrentamento ao preconceito.

Atividade:

No primeiro momento da aula, realizamos um debate com os seguintes questionamentos: “Quais são as formas de preconceito em nossa sociedade?”, “Você já vivenciou alguma situação de preconceito? Foi alvo ou observador dela?” e “O que são estereótipos e de que forma eles contribuem para práticas preconceituosas?”. Os estudantes habilitaram os microfones e falaram sobre as questões colocadas.

Para nos auxiliar nesse reflexão, utilizei o pensamento de Noberto Bobbio, que trata do problema do preconceito, compreendendo a prática educativa como o caminho de conscientização social e cultural para combatê-lo.

Ao final, compartilhei a frase de Nelson Mandela, figura importante no movimento contra o racismo, que incentiva a reflexão quanto à necessidade de uma educação antirracista, como uma das formas mais eficazes de combater a discriminação racial.

“Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, ou por sua origem, ou sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender. E se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar.”

Como atividade, pedi que os estudantes confeccionassem matérias de divulgação, com o objetivo de informar, conscientizar e orientar a sociedade sobre os vários tipos de preconceito e formas de combatê-los.

O formato do material era livre, eles poderiam produzir por ferramentas digitais ou manuais. E poderia ser feito individualmente ou em dupla.



Resultados:

A emoção tomou conta na aula em que os estudantes apresentaram os trabalhos. Foi um momento especial. Foram produzidos diversos materiais: vídeos, podcasts, desenhos, panfletos, postagens para redes sociais, histórias em quadrinhos, cartazes e músicas. E os estudantes trataram de diversos temas: preconceito racial, social, cultural, linguístico, religioso, sexual, etc. Combinamos de organizar um evento na escola, assim que retornarmos para o ensino presencial, para apresentarmos os trabalhos criados.



Considerações finais:

Precisamos de uma educação que respeita a diversidade dos indivíduos, que compreende as múltiplas formas de aprendizagem e de construção do conhecimento.

Faz-se necessária, uma reflexão sobre os desafios da atividade docente e a urgência de uma reinvenção dessa prática, sendo, portanto, um imperativo repensar os modelos e as estruturas tradicionais e projetar novos modos de aulas, dos métodos avaliativos, das abordagens teóricas, dos recursos didáticos como um todo, em suma, daquilo que chamo de Re-existência.



Racismo institucional sob ensino remoto: Re-existir na educação.

João José de Souza

Breve apresentação do autor:

Graduado em Filosofia: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em Pedagogia: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com especializações em: Orientação Educacional e Pedagógica (UCAM), Gestão de Recursos Humanos (UCAM) e Ensino de História da África (Colégio Pedro II). Atualmente, é aluno do Mestrado Profissional em Filosofia e Ensino pelo Centro Federal de Educação tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ. Além disso, é professor de filosofia e coordenador pedagógico da rede pública do Estado do Rio de Janeiro.

Contexto:

O relato de experiência incide na turma 3007, do terceiro ano, cujo Currículo Básico da Secretaria de Estado de Educação (CB), oferece um eixo temático em torno de Ética, Política, Estética e Educação. Ela é composta por 36 alunos, sendo 18 do sexo feminino, 18 do sexo masculino e que apresenta uma razoável diversidade étnica. Esta turma demonstrou ser uma turma participativa até o mês de março. Com ao advento da suspensão das aulas, ainda com um número bem reduzido, é a única turma que acessa a plataforma de ensino remoto da SEEDUC. Este relato de experiência, desde logo, traz as contradições da busca de política de igualdade e o papel da escola em educar quando os jovens afrodescendentes têm dificuldades de acesso à internet.

Objetivos:

- Problematizar o exercício da cidadania;
- Refletir filosoficamente sobre o racismo e a discriminação racial;
- Interpretar um texto escrito por um jurista e filósofo, sobre os efeitos do racismo na vida da sociedade norte-americana e brasileira; - Relacionar pandemia e solidariedade para o combate ao racismo e a discriminação racial.



Atividades:

Usando a plataforma Google Classroom, ferramenta para as aulas à distância da SEEDUC, a atividade propôs a reflexão sobre o tema: O racismo organiza a vida.

Na primeira aula, selecionei três imagens (da rede e do cotidiano) tangendo ao significado da frase “Raça criação muito sofisticada” (Achille Mbembe). E pedi que refletissem sobre como o movimento Vidas Negras Importam (BLACK LIVES MATTER) implica em mudanças políticas e educacionais para o conhecimento, sobretudo nas escolas, colégios e universidades.

Na segunda aula, apresentei a entrevista de Silvio de Almeida, com a seguinte afirmação: “*Elas descobriram que o racismo não é um desajuste, não é uma patologia. É o que organiza a vida delas de todos os pontos de vista*”. Cada estudante teve que relacionar a fala do filósofo, com um ou mais campos da Filosofia – ética, política ou estética, e organizar um texto com seus argumentos.



Resultados:

Nenhuma resposta da atividade foi postada na plataforma, assim como as de outras propostas anteriores. Uma reação que evidencia um processo de morte sistemática dos sonhos dos jovens que foi acentuada na pandemia.



Considerações finais:

Assumo o propósito de que para combate ao racismo e todas as formas de discriminação é preciso buscar novos caminhos epistemológicos para o componente curricular Filosofia, para além da suposta tradição ocidental. É preciso resistir a esta necropolítica na prática docente, desconstruindo o racismo estrutural, com os instrumentos epistemológicos disponíveis, sejam de Almeida, Djamila Ribeiro, Achile Mbembe, Walter Mignolo ou Seixas. Porém, a questão precisa ter maior visibilidade no campo político para efetiva ruptura da desigualdade de oportunidades para pobres e, especialmente, afrodescendentes, sobretudo em um contexto de pandemia.



A invenção da polis

Ana Rosa Luz

Breve apresentação da autora:

Possui bacharelado e licenciatura em Filosofia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); mestrado em Filosofia Antiga pela Universidade Federal Fluminense (UFF), e é doutoranda em Filosofia da Arte na UERJ. Atualmente é professora Assistente de Filosofia da UERJ, com alocação no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, onde exerceu o papel de Coordenadora de Filosofia, ao longo de três anos, e dá aula para o Ensino Básico e o Ensino Superior. Tem atuação teórico-acadêmica nos seguintes temas: Platão, *eros, epithymia, philia*, dialética, Deleuze, Guattari e música.

Contexto:

A atividade desenvolvida foi trabalhada em três turmas do terceiro ano do ensino médio, no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. A atividade foi desenvolvida com base em todo conteúdo de Ética, Moral e Política, vistos no segundo e em parte do terceiro ano do Ensino Médio.

A atividade propriamente teve por princípio de planejamento, a duração de uma aula – que no CAp-UERJ tem cem minutos. No entanto, é possível afirmar que todo o ano letivo é envolvido na efetuação da atividade. Na medida em que não só o conteúdo que é trabalhado é utilizado, mas também há o desenvolvimento e estímulo da própria postura filosófica dos alunos.

Objetivos:

Os temas trabalhados na atividade são: ética, moral, justiça, tipos de poder, sistemas políticos, docilização do corpo, instinto, indústria cultural, sociedade do consumo, contrato social, liberdade, direito positivo, mito, entre outros. Temas estes que tinham por base os seguintes filósofos: Platão, Aristóteles, Epicuro, Estoicistas, Maquiavel, Hobbes, Locke, Rousseau, Kant, Bentham, Mill, Nietzsche, Foucault, Hannah Arendt, Adorno e Horkheimer.

Atividades:

A atividade planejada é elaborada da seguinte forma. Primeiro é introduzido o título: A invenção da polis. Tal como o próprio nome diz, neste trabalho, os alunos tem de inventar uma polis. Só que eles têm de fazer isso juntos. Enquanto turma. Ou seja, todos os alunos da turma devem criar, juntos, uma polis em que gostariam de viver. O que, obviamente, cria vários impasses teóricos e subjetivos entre eles. Cabe salientar, ainda, que a própria estrutura da sala de aula é modificada. Visto que não há mais um regente de turma. A sala de aula se transforma em um espaço que deve ser ocupado pelos alunos e para os alunos – não deveria ser sempre assim? Bem, dado o tema, certos questionamentos e problematizações teóricos vão sendo introduzidos, muito mais como norteadores e mediadores do trabalho dos alunos, do que de cerceamento ou correção do que está sendo feito. Até que os alunos consigam chegar ao clímax almejado, anteriormente.

A saber, a ocupação do espaço, a consciência da dificuldade em construir um sistema político, consciência da necessidade de ponderação crítica e consciência lógica, retórica e dialética que se deve ter, para construir qualquer coisa. Chegando neste ponto, os alunos acabam por se surpreender, ao enxergarem que a construção efetiva da polis era superficial. Outras coisas estavam em jogo, além da prática "efetiva" dos conteúdos trabalhados em sala.

Resultados:

Até agora, o resultado desta atividade foi completamente satisfatório. Os alunos não só gostaram de sua realização, como solicitaram que a atividade se estendesse por mais aulas. Para que eles pudessem discutir mais, problematizar mais, refletir mais – lembrando que esta era uma atividade de avaliação. Na maior parte das vezes, os alunos não conseguem chegar a um consenso absoluto sobre qual seria esta polis ideal. No entanto, isso não é relevante – e eles enxergam isso. Na tentativa de construção de um sistema político, em que todos possam viver bem, os estudantes acabam por conhecer mais uns aos outros, as estruturas sociais construídas ao longo dos séculos e a própria situação política em que vivem.

Considerações finais:

Inserida às discussões feitas e aos debates criados pelos próprios alunos, estes conseguem ver o quanto as instituições são docilizadoras, de um modo geral – no sentido Foucaultiano mesmo. Ou seja, o quanto os sistemas políticos e as instituições privadas, decorrentes deles, são manipuladoras e domesticam o homem, de alguma forma. Para além disso, além dessa resistência discente de desenvolvimento de pensamento e expressão crítica, há a resistência docente.

Na medida em que há a tentativa de não formalização das avaliações. Ora, qual seria a avaliação ideal para a disciplina de filosofia? Uma prova formal, cheia de pegadinhas que conduzam o aluno ao erro? Um trabalho conteudista que exija a decoreba do aluno? Ou uma avaliação que eles se envolvam a ponto de quererem mais? Ao se deparem com liberdade de entendimento, pensamento e aplicação dos conteúdos vistos, os alunos se engajam de maneira impressionante. Sendo este engajamento fruto de um querer saber mais, que é estimulado ao longo de todo ano letivo. E as aulas? Será que as aulas expositivas funcionam para a Filosofia? Funcionam para os alunos? Apesar de, pessoalmente, não ter conseguido (ainda) me desprender totalmente deste formato, não. As aulas expositivas são demasiado cansativas e estafantes aos alunos, para produzir os resultados ideais que são almejados. A saber, a atitude filosófica, o filosofar que exige troca e não movimentos unilaterais. O debate, a crítica, a negação de ideias e criação de outras. No entanto, acredito que a resistência também se dá na tentativa. No esforço em sair da caixa e fazer com que os estudantes ocupem, cada vez mais, as salas de aula que são suas.



Projeto Melhor Idade na Escola: a produção de sentidos entre jovens e idosos.

Anderson Eugênio

Breve apresentação do autor:

Sou formado em Filosofia desde 2015 pela Faculdade de São Bento do Rio de Janeiro. Minha primeira experiência, como professor em sala de aula, foi no início de 2016 como professor temporário do Estado do Rio de Janeiro em turmas do 1°, 2° e 3° anos do Ensino Médio, pela Região Metropolitana I, onde pude permanecer por um período de um ano. No mesmo ano, também lecionei para turmas do ensino particular, na Instituição Cap Unigranrio, permanecendo por um período de 3 anos. Em paralelo, iniciei de forma efetiva como professor de Filosofia, nos anos finais do Ensino Fundamental II, no município de Seropédica onde permaneço atualmente.

Contexto:

O projeto foi realizado na Escola Municipal CAIC- Paulo Dacorso Filho, situada no município de Seropédica, na Baixada Rio de Janeiro, onde o principal objetivo do projeto é analisar os modos pelos quais os estudantes do 2° segmento do Ensino Fundamental desenvolvem suas reflexões e produzem seus textos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Filosofia, a partir das leituras de textos literários e do Estatuto do Idoso (2003). O projeto foi implantado nas turmas do 9° ano em que leciono no turno da tarde. O período de desenvolvimento do projeto se estendeu por todo o 4° bimestre, sendo considerado, ao longo do bimestre, 06 aulas de 50min cada da disciplina Filosofia e 15 aulas de 50min cada de português.

Objetivos:

O projeto teve como objetivo geral, ler textos literários e filosóficos que promovam a reflexão sobre a importância dos idosos como sujeitos que produzem conhecimentos importantes para a formação dos jovens. E como objetivos específicos, promover e incentivar o gosto pela leitura literária e pelos estudos filosóficos, facilitando o acesso e o contato a uma Instituição de acolhimento aos idosos. A expectativa era propiciar práticas de leitura do texto literário numa perspectiva reflexiva e interdisciplinar, tendo como consequência, melhorar os resultados de aproveitamento do rendimento escolar, focando no estímulo ao raciocínio crítico e sensível da realidade que os cercam, a linguagem, a escrita e a atenção a escuta ao outro.

Tendo em vista, as práticas de vivência, convivência e a prática da cidadania.



Atividades:

1ª Etapa: Elaboração do Projeto e Preparação: Visita a Casa de repouso Ribeirinha e reunião com direção para a recepção dos representantes da Instituição.

2ª Etapa: Motivação para o desenvolvimento do projeto - Leitura do romance “A varanda do Frangipani”, de Mia Couto: Leitura de Contos das autoras, Conceição Evaristo e Cora Coralina - Leitura do Estatuto do Idoso - Gincana de arrecadação de leite para doação à casa do Idoso - Premiação da equipe que arrecadar mais doações.

3ª Etapa: Ações - rodas de leituras com trechos do romance, contos e do estatuto do idoso - fichamento; - interpretação oral; - leitura compartilhada em voz alta; - audição das histórias contadas pelos idosos; - reescrita de histórias contadas pelos idosos;

4ª Etapa: CULMINÂNCIA: organização de um sarau no lar dos idosos no dia dos Idosos, 01 de outubro, O Dia Internacional do Idoso. Este dia foi instituído em 1991 pela (ONU) Organização das Nações Unidas, tendo como objetivo, sensibilizar a sociedade para as questões do envelhecimento e da necessidade de proteger e cuidar à população mais idosa. A mensagem do dia do idoso é passar mais carinho aos idosos, muitas vezes esquecidos pela sociedade e pela família. Cada turma escolheu uma atividade recreativa e de embelezamento para: proporcionar momentos de lazer por meio de jogos interativos durante a visita aos idosos; incentivar as idosas por meio de ações que valorizem sua beleza, como, realização de penteados e pinturas de unhas.



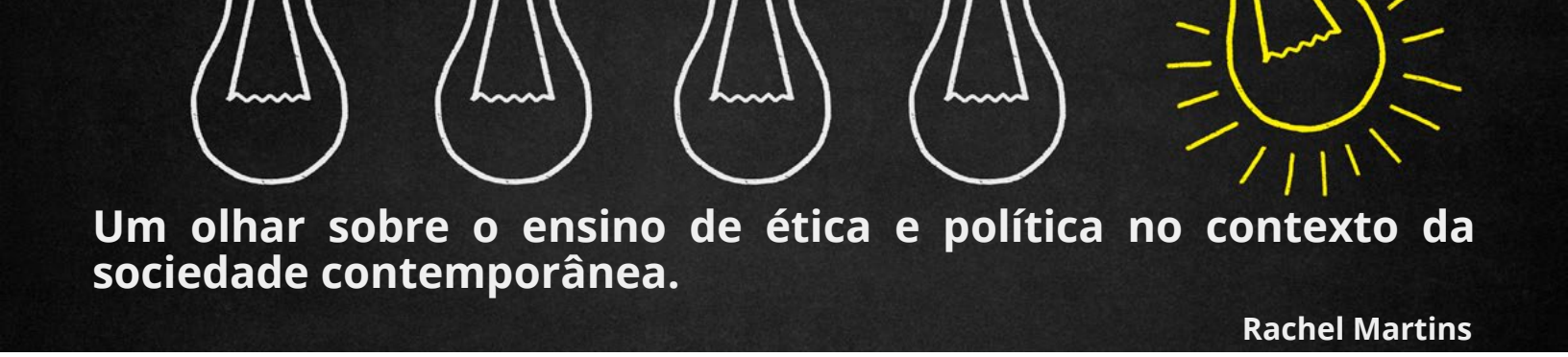
Resultados:

Ao longo de todo o desenvolvimento do projeto e seu término, percebemos que as experiências vividas, por parte dos docentes, comunidade escolar e discentes, possibilitaram as impressões diversificadas, evidenciadas sobretudo pelos relatos de experiências vividas durante e após visita junto aos idosos. Como um dos resultados, os envolvidos no projeto puderam refletir acerca da memória. Ao analisarmos os sentidos produzidos pelo presente projeto em turmas do 9 ° ano do Ensino Fundamental, tomamos como base para as nossas reflexões a presença constante do uso da memória entre os educandos, educadores e idosos durante a realização das leituras e produções de textos nas aulas de Língua Portuguesa e Filosofia. Nesse sentido, os docentes ao planejarem suas atividades desenvolveram estratégias de ensino que valorizaram as histórias de vida dos idosos de uma Instituição filantrópica da região, uma vez que a memória está diretamente associada aos pensamentos destes sujeitos



Considerações finais:

Os relatos de experiências da prática docente, podem e devem ser variados, como no caso do presente projeto, especialmente se nos considerarmos como seres pensantes e racionais, mas também seres diversos e pluriversais. Portanto, as práticas docentes, que visem resistir a todo contexto político que não apoie as práticas emancipatórias dos sujeitos, são sempre bem vindas e necessárias, sobretudo diante de pesquisas que corroboram tais iniciativas. O que de fato precisamos e devemos é apoiarmos todos as pessoas de boa vontade que estejam desenvolvendo suas práticas educacionais, visando sempre a liberdade de pensamento e ação dos sujeitos para o desenvolvimento do individual para o coletivo.



Um olhar sobre o ensino de ética e política no contexto da sociedade contemporânea.

Rachel Martins

Breve apresentação da autora:

Iniciei minha trajetória como professora de filosofia no ano de 2009, na Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC), na qual atuei por alguns anos. Minha formação docente consistiu na graduação em filosofia, seguida pelo mestrado em filosofia na área de ética aplicada e posteriormente pelo doutorado em filosofia. A pesquisa que desenvolvi durante o mestrado voltou-se para a questão dos Direitos Animais e de seus fundamentos filosófico-políticos e no doutorado pesquisei a temática da ética ambiental.

Atualmente, faço parte do corpo docente do Instituto de Aplicação da UERJ (CAP-UERJ) e trabalho com turmas do ensino médio e da licenciatura em filosofia.

Contexto:

Em minhas aulas no CAP-UERJ, procurei desenvolver atividades introdutórias ao tema 'Ética', que seria o tema abordado no primeiro trimestre para as turmas do segundo ano do ensino médio. Conforme o programa curricular pelo qual nos orientamos, a temática a seguir envolveria a ética e a política como temas parelhos e complementares. Cada professor selecionava então a melhor forma de abordagem a estes temas de modo que perpassassem seus principais aspectos e suas principais correntes filosóficas.

Objetivos:

A primeira atividade que propus aos estudantes, logo nas primeiras aulas do ano letivo, consistiu em uma análise de casos que sugeriam um dilema moral. Após o diálogo com os estudantes sobre o que eles próprios entendiam pelo termo 'ética' e o que estaria envolvido neste tema do ponto de vista filosófico, foi possível transportar os estudantes para o campo próprio da ética, para a prática, isto é, para a tomada de decisões. Nas aulas que precederam a atividade, foram apresentados e discutidos alguns dos principais aspectos da filosofia moral: o que entendemos por valor; o que é um juízo; a distinção entre juízos de fato e juízos de valor; o que é uma ação moral, a subjetividade ou objetividade de nossos juízos; o que nos torna agentes morais. Uma vez compreendido quem são os 'sujeitos da moralidade', ou seja, todos os indivíduos autônomos, racionais,

capazes de formular juízos morais acerca das diversas situações que nos cercam, era necessário que eles próprios se inserissem neste perfil e pudessem expor seus juízos acerca de casos particulares.



Atividades:

Para a realização da atividade, a turma foi dividida em grupos de quatro a cinco alunos, e cada grupo recebeu um breve texto com um caso particular a ser analisado e discutido entre os integrantes do seu grupo. Os casos envolviam questões de difícil solução, que poderiam suscitar discordância entre os participantes. Dentre os problemas apresentados nos textos entregues aos alunos estavam: o problema do aborto, da gravidez na adolescência, da eutanásia, da corrupção ('pequenos furtos'), entre outros.

Pautando-me na abordagem apresentada no material didático de Marilena Chauí, os casos foram apresentados em forma de questões sobre o que eles pensavam ser 'o melhor a ser feito' naquelas circunstâncias.

Para ilustrar o debate proposto, no caso referente à eutanásia, por exemplo, foi dito que uma pessoa querida estava em coma, em sofrimento, respirando por aparelhos, e cabia a eles a decisão sobre a manutenção de sua vida. Pautando-me também na obra de James Rachels, 'Os Elementos da Filosofia Moral', foi apresentado o caso de um bebê anencéfalo (Bebê Theresa) ocorrido nos Estados Unidos na década de 1990 e a decisão de seus pais de doar seus órgãos, uma vez que o bebê não sobreviveria por muito tempo. Este caso, na época, ganhou repercussão e protestos de grupos pró-vida que condenavam a ação dos pais. Nestes exemplos estão em questão decisões que envolvem uma série de crenças que dividem a opinião de muitos.

Aos estudantes foi pedido então que deliberassem, em conjunto em seus pares, sobre qual seria a melhor ação a ser tomada. Os estudantes ficavam entusiasmados e muitas vezes divergiam sobre suas posições. A questão era, então, como chegar a uma decisão conjunta. A proposta, contudo, era de que manifestassem todas as possíveis decisões que eles tomariam naquelas circunstâncias. Surgiam, portanto, questionamentos e discussões dentro dos próprios grupos sobre o que era, de fato, "ético" ou "o mais justo". Foi pedido também que os alunos pudessem não apenas opinar, mas defender suas posições com argumentos.

Após o debate com seu próprio grupo, a segunda etapa desta atividade consistiu em ampliar o debate para toda a turma, indicando qual havia sido a posição/decisão tomada pelo grupo, que demais possibilidades haviam sido aventadas e que argumentos sustentavam esta posição. Nesta etapa, toda a turma debatia e rebatia alguns dos argumentos apresentados. Uma questão que se colocou sobre este caso especificamente foi: é justificável retirar a vida de alguém ainda que seja para beneficiar outra pessoa? Quais são os danos causados à pessoa cuja vida seria encerrada (o bebê Theresa ou outra)? Em que medida podemos legitimar ações deste tipo?

Em alguns momentos, durante o debate aberto com toda a turma, era possível para mim, enquanto mediadora da atividade, intervir com alguns comentários ou questões que os faziam refletir sobre seus posicionamentos.

Neste momento, que considero uma terceira etapa da atividade, era importante refletir sobre os critérios

adotados para defender esta ou aquela posição. Perguntei-lhes sobre quais as crenças que orientavam suas decisões.

Penso que com tais questões alcançamos o âmago da filosofia moral, uma vez que é suscitado aos estudantes a reflexão e a revisão de suas próprias visões de mundo, bem como o estímulo à capacidade argumentativa para sustentarem seus posicionamentos éticos.

Em meio ao debate, foi possível trabalhar com os estudantes os diversos argumentos que podem ser lançados do ponto de vista moral, tais como: o argumento utilitarista, que calcula os benefícios em comparação aos possíveis danos causados por nossas ações – o argumento deontológico, indicando aquilo que se deveria ou não deveria fazer – o argumento da não violação dos direitos fundamentais dos indivíduos – o argumento da sacralidade da vida.

Em outro momento, após a dinâmica relatada, foram discutidos alguns dos preceitos imprescindíveis à ética, tais como a imparcialidade na tomada de decisões, a universalizabilidade dos juízos e a igualdade entre os indivíduos e seus interesses fundamentais. Pedi, portanto, que eles próprios, novamente em grupos, retornassem aos mesmos casos analisados, porém agora observando-os sob a ótica destes três princípios.

Pautando-me nesta etapa na obra de Peter Singer "Ética Prática", especificamente em seu capítulo 2 em que trata do 'princípio da igualdade', propus que cada grupo ampliasse suas considerações sobre os casos anteriormente debatidos e adentrassem no campo político através de uma reflexão sobre as implicações de nossas ações, decisões e crenças no âmbito da sociedade. Nesta etapa, a proposta foi então a de dar um salto para a reflexão acerca do princípio da igualdade (ou da igual consideração dos interesses dos indivíduos), permitindo, portanto, o diálogo com a política. As questões mudam de enfoque para, então, ultrapassarmos a dimensão da deliberação subjetiva e alcançarmos a dimensão política do impacto de nossas ações no mundo.

Diante de manifestações e casos em que se procurava justificar a exclusão de alguns grupos sociais (o racismo e o sexismo, por exemplo), foi pedido aos estudantes que se posicionassem e indicassem para a turma o modo pelo qual poderiam desconstruir argumentos que violassem os princípios de igualdade e imparcialidade na consideração moral dos indivíduos, uma vez tomados como critérios importantes para o embasamento de nossas posições. Os estudantes, então, sustentaram suas posições apelando para a não violação dos direitos humanos como algo fundamental para a noção de igualdade. Procuraram também identificar as diversas falhas nos discursos e argumentos contrários aos elegidos por cada um deles. Apontaram, portanto, para a arbitrariedade e ausência de fundamentação de alguns posicionamentos.

Em determinado momento, um estudante mencionou a expressão endossada por alguns de que "Bandido bom é bandido morto" como expressão que desconsidera o aspecto da igualdade, mas que, exatamente por considerar que os indivíduos são distintos em suas posturas e práticas na sociedade, seria legítimo atribuir punições distintas a cada um. Pergunto, então, em que medida poderíamos defender esta posição universalmente: em que medida este juízo é imparcial e universalizável? A discussão voltou-se, assim, para a polêmica daquela afirmação e seus desdobramentos éticos.

Deste modo, concluímos as atividades introdutórias aos temas de ética e política compreendendo que este modo de trabalhar com tais temas permitiria uma maior abertura dos estudantes às teses que seriam apresentadas logo em seguida. Cabe destacar que os temas foram tratados ao longo de todo o ano letivo de modo que fosse possível retornar aos casos analisados diversas vezes para reforçar as discussões presentes nas teorias estudadas.



Resultados:

Penso que os resultados almejados com estas atividades contemplam os objetivos da práxis filosófica. O ensino de filosofia, por si mesmo, exige que o professor fomente o questionar e formule perguntas acerca dos preceitos arraigados no pensar coletivo e comum. A proposta da atividade relatada buscou, portanto, levar os estudantes à reflexão acerca de suas crenças costumeiras que fundamentavam suas escolhas morais. Do mesmo modo, os estudantes foram levados a pensar acerca do sentido de suas ações no mundo, isto é, sua práxis política.

Na medida em que discutiam os casos selecionados, foi possível observar o interesse que tinham nas diversas respostas dos seus colegas e o modo pelo qual, muitas vezes, se indignavam com seus discursos, buscando rebatê-los. Os estudantes buscavam por si mesmos encontrar formas de justificar seus posicionamentos de modo racional e inteligível. Desta forma, penso que o estudo da 'ética' se realiza na própria vivência dos estudantes, permitindo que compreendam os problemas colocados nesta área da filosofia de um modo mais próximo.

As atividades relatadas não comungam, contudo, de uma busca pela 'verdade' do valor moral, sugerindo caminhos ou fórmulas para a ação justa (o certo e o errado). Penso que o propósito do estudo da ética e de seu ensino no âmbito do ensino médio é antes o de suscitar a reflexão sobre tudo aquilo que permeia uma ação ou uma deliberação e seus impactos sociais do que a compreensão dos sistemas da filosofia moral e política em si mesmos.



Considerações finais:

O ensino de filosofia nos impõe inúmeros desafios, especialmente, em tempos de obscurantismo em relação ao conhecimento e às ciências. Penso que nossas práticas pedagógicas devem caminhar no sentido de romper com parâmetros engessados em conteúdos e saberes que se acumulam nas esferas escolares. Defendo, com isto, uma educação para a formação de indivíduos críticos que possam olhar a realidade de modo a questionar os mecanismos de dominação a que estamos sujeitos.

Nesta proposta de atividade os estudantes puderam, após a reflexão sobre os casos analisados, pensar, criticar, questionar, revisar suas crenças e formas de discurso que legitimam ações.

Foi possível, com isto, observar que são nossas convicções acerca da moral aquelas que mobilizam ações no âmbito da sociedade, e o que nos torna também sujeitos políticos. Deste modo, penso que a realização de tais práticas no ambiente escolar contribui para um modelo de educação voltado para a autonomia dos educandos.

Assim, considero o ensino de filosofia, em suas especificidades, essencialmente como uma prática libertária uma vez que exige a reinvenção dos saberes – que se dão a partir do olhar dos estudantes – e a reinvenção da própria atividade docente – como algo em constante construção.



VII Olimpíada de Filosofia do Rio de Janeiro.

Leonardo Couto

Breve apresentação do autor:

Sou professor, com doutorado em filosofia. Atualmente trabalho no CEFET-RJ, unidade Maracanã. Ministro aulas de filosofia para o Ensino Médio Técnico Integrado e Pós-Graduação.

Contexto:

A Olimpíada de filosofia é um encontro anual, itinerante dentro do estado do Rio de Janeiro, que acontece entre professores e estudantes de Ensino Médio e graduação, sobre temas de filosofia. É colaborativa, não competitiva. É uma destas experiências inesquecíveis em filosofia.

Ela aconteceu em 2019, em Paquetá, cidade do Rio de Janeiro. Com o tema: “A Felicidade é uma ilha?”

Objetivos:

Criar oportunidade em que docentes e estudantes troquem conhecimento, vivência e experiências. Acontece fora da escola, sem toda a carga burocrática escolar, com suas avaliações bimestrais, e sem que a atividade precise se reverter em nota de zero a dez. Com isso, desejamos deixar evidente que a educação não precisa ser premiada, como a vitória num jogo ou numa atividade competitiva qualquer. Melhor ainda, desejamos evidenciar que quando o processo educativo se dá, com erros, acertos, ou em situações em que estes nem fazem sentido, o prêmio, a nota de zero a dez não tem papel.

Atividades:

Aconteceu de sexta a domingo, entre os dias 18 e 20 de outubro de 2019, com muitas atividades. Foram três dias de atividades, dentre conversas, debates, palestras, apresentações culturais, atividades de reflexão individual em grupo.

No primeiro dia: aconteceu uma atividade na barca a caminho da ilha de Paquetá, uma acolhida aos visitantes

da ilha, roda de conversa, oficinas, lanche colaborativo, cineclube e uma apresentação de forró.

No segundo dia: café da manhã, roda de conversa, divisão dos grupos de trabalho, roda de samba, contação de histórias, jantar e apresentação dos GT´s.

No terceiro dia: café da manhã, atividade de trocas de cartas e conversas em duplas pela ilha, atividade de encerramento e uma roda de samba.

Dias intensos!



Resultados:

Minha impressão é que pusemos em prática em 3 dias aquilo que desejamos em 200 dias letivos. Nós nos transformamos, professores e alunos, juntos, com muito afeto, em pessoas capazes de filosofar, não com filósofos descontextualizados, mas dentro da nossa vida, com nossas angústias e dificuldades reais.



Considerações finais:

Podemos resistir ao sistema educacional, engessado na sua burocracia, com afeto, sensibilidade, não crendo que nosso conteúdo, ou nossas notas, é a maior preciosidade do universo. O rigor filosófico e a afetividade podem e devem ser irmãos.



Pensando através de Achille Mbembe e com as e os estudantes.

Vladimir Ribeiro

Breve apresentação do autor:

Fiz a graduação, o mestrado (PPGF) e o doutorado (PPGF) na UFRJ. Sou autor dos livros *Deleuze-Guattari e a ressonância mútua entre filosofia e política* (2015) e *A partir de Guattari I: uma política da existência* (2019). Fui professor de filosofia do Pré-vestibular comunitário Machado de Assis, vinculado ao Grupo de Educação Popular (GEP). Atualmente sou professor do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (Cap-UERJ), onde leciono aulas para as turmas do Ensino Médio e disciplinas ligadas à formação de professores para o curso de Licenciatura em Filosofia da UERJ.

Contexto:

rma do segundo ano do ensino médio, aproximadamente 30 alunos, aproximadamente umas quatro aulas. Algumas das principais ideias do livro *Crítica da razão negra*, escrito pelo pensador camaronês Achille Mbembe, notadamente o conceito de “alterocídio”.

Objetivos:

O objetivo imediato, digamos assim, foi o de compreender o conceito de alterocídio e, através disso, trabalhar as múltiplas dimensões e efeitos do fato do racismo não ser, apenas, um preconceito individual, um *bullyng*, mas sim, principalmente e mais determinantemente, uma tecnologia e estrutura de poder das sociedades modernas, capitalistas, marcadas pelo advento e pela continuação da colonização. O objetivo geral, por sua vez, consiste em contribuir para que docente e discentes possam pensar práticas de luta antirracista no contexto social e individual mais amplo e também, sobretudo e diretamente, na própria escola.

Atividades:

Com exceção de algumas breves sistematizações de conceitos, referências e definições expostos no quadro,

todas as aulas foram centradas na leitura, diálogo e debate de (e a partir de) excertos do livro Crítica da razão negra. Além do mais, uma vez que nesta instituição é obrigatório a realização de uma avaliação trimestral em forma de prova, os estudantes produziram uma redação acerca de uma única questão sobre o conceito de "alterocídio". Assim, demos continuidade a leitura, debate e diálogo após a feitura da prova, uma vez que esta pôde ser integralmente refeita a partir da continuidade das discussões, agora, levando em conta o modo pelo qual os estudantes se expressaram por escrito.



Resultados e considerações finais:

A instituição escolar, como lugar de validação e sociabilização de práticas de sentir e pensar o mundo, é uma das grandes produtoras e reprodutoras de racismo. E este, tal como é pensado por uma múltipla gama de pensadores e pensadoras, não se reduz a um preconceito discriminatório, ao bullying (sendo isso também, evidentemente). O racismo formou e forma a organização social brasileira em seus sentidos mais diversos, ele faz parte do laço social que constitui esta sociedade (e não apenas ela, certamente) e seus membros. O racismo é uma verdadeira tecnologia de poder que constitui diretamente uma das mais poderosas práticas de segregação, desigualdade, opressão e morte. Ele distribui o direito de quem tem direito a vida e quem deve morrer ou viver uma sobrevida precária sempre vulnerável à morte. A escola, da sua vida cotidiana até os programas disciplinares, fortalece e reifica o movimento geral do racismo que povoa as mais distintas práticas do conjunto social.

É sabido que desde 2003, ou seja, é preciso destacar (uma vez que não poucas escolas e professores ignoram ativamente este fato), há 17 anos, uma importante e contínua luta, criada pelo movimento negro, conseguiu cristalizar na forma de lei um instrumento de combate ao racismo. Trata-se da lei 10.639/03, que promove e obriga o ensino da história, da cultura e do pensamento africano e afrodiaspórico.

Entretanto, dada a natureza transversal do racismo, isto é, o fato dele atravessar e produzir catástrofes e devastações de inúmeras maneiras na ecologia social, ambiental e subjetiva, a necessária inclusão no programa de filosofia de pensadores e pensadoras negras, terá seus efeitos intensificados se for acompanhada por outras práticas de combate ao racismo que podem se manifestar de inúmeras maneiras e em variados âmbitos que compõem o ecossistema escolar (políticas de acesso e permanência dos estudantes, constituição majoritariamente branca do corpo docente, modos de relação e tratamento entre docentes e discentes etc.). Assim sendo, isso exige uma contínua análise e diagnóstico sempre situado, isto é, levando em conta o contexto específico apresentado em uma instituição escolar. Em outras palavras, essa prática passa por um engajamento em múltiplas situações e questões, onde o cumprimento da lei 10.639/03 configura um necessário mais não exclusivo e suficiente caso. Em um contexto escolar, quantos são as e os estudantes negros reprovados? Quantos são aquelas e aqueles que são destinados, como no caso do CAP-UERJ, a ficar mais tempo na escola para serem punidos com aulas de recuperação? Quantos são aquelas e aqueles

que possuem suas potências de sentir, agir e pensar drasticamente diminuídas, desenvolvendo os assim chamados quadros de ansiedade, pânico, depressão e até mesmo suicídio? Quantos são aquelas e aqueles que estão em situação de vulnerabilidade social e econômica?

Assim, o conteúdo de uma disciplina, além de possuir um valor tradicional, digamos assim, do ponto de vista formativo, em seu sentido estrito, também pode ser um elemento a desempenhar um valor institucional e existencial, imediatamente político e ético. A incorporação de um conteúdo como este pode funcionar como um dispositivo crítico e clínico de múltiplas realidades, desejos e prática que escapam o âmbito da aula, apontando para a criação de novas realidades, no mínimo, menos racistas. Destaco aqui, por exemplo, como um efeito interessante dessas aulas, como ela permitiu outras percepções e entradas de conteúdos posteriores, que não versavam diretamente sobre questões relacionadas à raça, racismo e negritude mas, por outro lado, foi possível descobrir que também era disso que se tratava. E destaco também o fato dela ter podido estabelecer um diálogo difuso com questões que apareciam a partir da contemporânea criação de um coletivo de estudantes do CAp-UERJ, o CApretos. É preciso deixar explícito que nenhuma aula, nenhum conteúdo, como este aqui apresentado, impulsionou este coletivo, forjado e sustentado autonomamente. E, muito menos, que o mesmo precise ser ensinado a como pensar e agir. O que destaco, com esse exemplo, são as possibilidades de aprendizados mútuos e, digamos assim, “indiretos livres” que podem, eventualmente, acontecer.

Ademais, nessa direção, a maioria das aulas ocorreram antecedendo e culminando na Primeira Semana da Consciência Negra do CAP-UERJ, organizada pelo Departamento de Ciências Humanas e Filosofia que homenageou a pensadora, militante e professora Lélia Gonzales que, aliás, nos anos 60 foi professora desse instituto. Desse modo, as aulas foram enriquecidas – e espero que tenham enriquecido – um clima generalizado de ensino e aprendizado que afetou o conjunto do Instituto com o objetivo de que todo o corpo docente e discente trabalhe, medite, – tirando importantes conclusões práticas de transformações – ativamente e continuamente sobre as possibilidades de múltiplos engajamentos antirracistas. Aí está, talvez, não apenas a eventual capacidade de potencialização das vidas negras que compõe a instituição (o que é fundamental por si só e a verdadeira condição para outros passos) mas, também, a realização de algo que pode funcionar como um exercício de criação de novos modos de sentir, pensar e agir em que a valorização da alteridade, a intensificação da vida e a destruição das opressões estejam na ordem do dia.



A produção coletiva e o uso de jogos no ensino de Filosofia

Taís Silva Pereira

Breve apresentação da autora:

Sou professora com doutorado em Filosofia pela Universidade do Rio de Janeiro (UERJ). Atualmente, trabalho no CEFET/RJ, unidade Maracanã, atuando no Ensino Médio Técnico Integrado e no Mestrado Profissional em Filosofia e Ensino. Minha pesquisa atual se dedica a investigar produtos educacionais alternativos aos livros didáticos de filosofia para o ensino médio.

Contexto:

O recurso a jogos analógicos (especialmente de tabuleiro e de cartas) no contexto de ensino-aprendizagem do Ensino Médio, surgiu da necessidade de explorar possibilidades de mediação e interação nas aulas de Filosofia a partir de um elemento comum aos estudantes. Em geral, o jogo está associado à não aula: aos momentos de lazer nos intervalos e até mesmo como transgressão, quando nos deparamos com estudantes jogando no meio de uma aula. A imersão na atividade e a possibilidade de se construir novos espaços de diálogo e de momentos prazerosos chamaram a atenção para inserir o jogo na rotina das aulas de Filosofia: seja como elemento de sensibilização e problematização; seja como material de revisão; seja como forma de avaliação. Assim, desta prática inicial nasceu o projeto de extensão “A filosofia na construção de jogos”, que desde 2013 atua na produção coletiva (entre alunos e professoras) de jogos voltados para a divulgação e ensino de Filosofia no CEFET/RJ.

Objetivos:

Objetivo geral:

- Divulgar o saber filosófico e seu ensino a partir da utilização de jogos.

Objetivos específicos:

- Produzir coletivamente um jogo como recurso didático para as aulas de filosofia;
- Realizar oficinas de produção de jogos.
- Disponibilizar os jogos produzidos para efeitos multiplicadores.



Atividades:

Ao longo dos anos, o projeto vem investindo na divulgação das questões filosóficas para o público geral, ao mesmo tempo em que contribui para a produção de um material educacional para ser utilizado em sala de aula por professores de ensino médio, seja do CEFET/RJ, seja de outras instituições. Desde então, já foram produzidos seis jogos pedagógicos, que abordam temas de Introdução à Filosofia; Relação entre mito e conhecimento; Ética; Estética; Filosofia Política e a presença feminina na história da Filosofia, e Teoria do Conhecimento. Todos já foram ou são usados em sala de aula como material didático, trabalhados em oficinas voltadas para profissionais da educação, ou apresentados em eventos.

O fio condutor que perpassa as atividades a serem realizadas se ancora na noção de trabalho enquanto princípio educativo, isto é, na integração entre teoria e prática na formação humana, que necessariamente leva em consideração as suas experiências compartilhadas durante um processo sempre inacabado. Por isto, os encontros regulares são em forma de oficina e pesquisa, mediadas por mim, nas quais os participantes estão em igualdade de condições quanto às tomadas de decisões. As atividades são divididas por etapas. Em um primeiro momento, o grupo se reúne para decidir o tema filosófico a ser abordado. Em seguida, é realizado um levantamento bibliográfico a fim delimitar o tema escolhido. Neste mesmo período também são testadas mecânicas (sistema de regras) de jogos modernos comerciais que possam inspirar o jogo. Passa-se, então, à discussão das referências elencadas, trazendo a pesquisa para o centro das discussões. Com esta etapa avançada, inicia-se a produção do manual do jogo. Este é sempre o momento mais desafiador porque envolve uma espécie de tradução dos textos e outros materiais estudados para a sistematização de regras que permitam um espaço para discussão filosófica. Com o manual terminado, o grupo inicia os testes de jogabilidade com pessoas que não estiveram envolvidas no processo de elaboração. Assim, é possível verificar o que pode ser melhorado. Após os testes, é feita a confecção de um protótipo a ser apresentado inicialmente no CEFET/RJ, ou em outros espaços.

Ao longo de todo o processo, assume-se uma relação horizontal entre os envolvidos, tomados enquanto agentes intersubjetivos que são capazes de elaborar, acolher e revisar razões frente a um contra-argumento diante de um objeto comum, tendo como horizonte o lúdico e o prazer de jogar como parte constitutiva de nossa formação.



Reesultados:

De uma perspectiva mais imediata, o/a estudante entrará em contato com o âmbito do design de jogos, através do estudo e práticas de produção de jogos analógicos. De modo mais ampla, além da aproximação com os temas e conteúdos próprios da filosofia - através de um estudo aprofundado de temas que lhe tocam -, o/a estudante, ao participar do projeto,

precisa se assumir como protagonista e parceiro/a na construção do conhecimento, e não como sujeito passivo que apenas recebe informações e tarefas. Assim, “A filosofia na produção de jogos” contribui com o exercício autônomo do pensamento e do saber, com o refinamento na elaboração de argumentos com base em razões, as quais estão sempre sujeitas a serem refutadas ou reelaboradas. Neste sentido, como ator da produção conhecimento também precisa se assumir em uma comunidade, na qual surgem consensos. Localmente, no campo do ensino de Filosofia na escola, o jogo produzido pelo grupo de extensão vira um produto educacional no ano seguinte. Neste sentido, estudantes elaboram material para outros estudantes e isto tem um impacto importante porque a mobilização das questões no jogo que propiciam a atividade filosófica perpassam pela vida dos jovens, a qual nós, professores de outras gerações, nem sempre conseguimos perceber de forma ampla.



Considerações finais:

A utilização do lúdico, através do prazer vivenciado pelo jogar, proporciona um campo comum de compreensão que pode ser proveitoso no ensino-aprendizagem, de forma geral, na medida em que a participação do jogo supõe de antemão o reconhecimento de um sistema de regras que ordena a própria atividade e em igual medida abre um espaço inventivo e de cooperação para a produção de conhecimento em um contexto coletivo. No caso específico do ensino de filosofia, voltado para a problematização de conceitos, que estão na base de nossas suposições diante dos mais diversos temas que discutimos ou situação que vivenciamos, o uso de jogos torna-se especialmente atrativo, uma vez que possibilita a articulação conceitual de forma mais explícita também enquanto um modo de ordenação de nossa relação com o mundo e com a alteridade.