



2025 - Trabalho Completo - XII ANPEd-SUL (2018)
Eixo Temático 12 - Filosofia da Educação

Estagiários/as de filosofia como efeitos dos discursos sobre filosofia e filosofar
Jéssica Erd Ribas - UFSM - Universidade Federal de Santa Maria
Elisete Medianeira Tomazetti - UFSM - Universidade Federal de Santa Maria
Agência e/ou Instituição Financiadora: UFSM

Estagiários/as de filosofia como efeitos dos discursos sobre filosofia e filosofar

Este trabalho apresenta um recorte das escolhas teórico-metodológicas da pesquisa de mestrado que venho desenvolvendo no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), cujo interesse de pesquisa se dá em se perguntar pelas condições de emergência das concepções de filosofia e de seu ensino pelos/as professores-estagiários/as em filosofia, formados pela UFSM. É de nosso interesse investigar os regimes de verdade que conduzem um modo de se relacionar com a filosofia em nosso país que fabrica discursos, sujeitos e práticas em relação à filosofia e ao filosofar. Tendo isso em vista, nossa hipótese é que a chegada do método estrutural francês em 1934 na faculdade de filosofia da Universidade de São Paulo ditou e dita modos de se relacionar com a filosofia que age nos sujeitos e em nome do *método* torna marginal à experiência do filosofar. Entendemos que essa tradição centrada na leitura e exegese de textos filosóficos produz sujeitos que experenciam a filosofia como explicação de conceitos, sendo invisibilizado aquilo que Deleuze e Guattari (1992) definiram como tarefa da filosofia a criação de conceitos.

Palavras-chave: Estágio Curricular; Filosofia; Discurso;

Estagiários/as de filosofia como efeitos dos discursos sobre filosofia e filosofar

Resumo: Este trabalho apresenta um recorte das escolhas teórico-metodológicas da pesquisa de mestrado que venho desenvolvendo no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), cujo interesse de pesquisa se dá em se perguntar pelas condições de emergência das concepções de filosofia e de seu ensino pelos/as professores-estagiários/as em filosofia, formados pela UFSM. É de nosso interesse investigar os regimes de verdade que conduzem um modo de se relacionar com a filosofia em nosso país que fabrica discursos, sujeitos e práticas em relação à filosofia e ao filosofar. Tendo isso em vista, nossa hipótese é que a chegada do método estrutural francês em 1934 na faculdade de filosofia da Universidade de São Paulo ditou e dita modos de se relacionar com a filosofia que age nos sujeitos e em nome do *método* torna marginal à experiência do filosofar. Entendemos que essa tradição centrada na leitura e exegese de textos filosóficos produz sujeitos que experenciam a filosofia como explicação de conceitos, sendo invisibilizado aquilo que Deleuze e Guattari (1992) definiram como tarefa da filosofia a criação de conceitos.

Palavras-chave: Estágio Curricular; Filosofia; Discurso;

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta um recorte da pesquisa de mestrado que venho desenvolvendo no Programa de Pós-Graduação da UFSM, cujo interesse se dá em perguntar pelas condições de emergência das concepções de filosofia e de seu ensino pelos professores-estagiários/as em filosofia formados pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). É de nosso interesse investigar os regimes de verdade que conduzem os modos de se relacionar com a filosofia e que fabricam discursos e sujeitos em relação à filosofia e ao filosofar. Tendo isso em vista, nossa hipótese é de que a chegada do método estrutural francês em 1934 na faculdade de filosofia da Universidade de São Paulo ditou e dita modos de se relacionar com a filosofia que age nos sujeitos e que em nome do *método* torna marginal à experiência do filosofar. Ou seja, queremos demonstrar que a tradição centrada na leitura e exegese de textos filosóficos está demasiadamente presente no processo de formação dos estudantes de filosofia da UFSM, ainda hoje, produzindo sujeitos que experenciam a filosofia como explicação de conceitos, sendo invisibilizado, inviabilizando, tornando menor aquilo que Deleuze e Guattari (1992) definiram como tarefa da filosofia, "a criação de conceitos" (p. 11). Este modo de se relacionar com a filosofia, a explicação de conceitos, apresenta-se, pois, a nosso ver, como um grande e alto muro que atravessá-lo pela experiência do filosofar tem sido tarefa difícil.

O Estágio Curricular Supervisionado (ECS) em Filosofia, enquanto território da prática docente de professores em formação inicial, permite problematizar, (re) inventar e (re) significar os sentidos do fazer filosófico. Nesse sentido, ele aparece no cenário de experienciamento da filosofia, para os/as estudantes em formação, como uma força que convoca constantemente e, mais que isso, torna visível a urgência da necessidade da experiência do filosofar e da criação. Diante desse jogo complexo de forças e regimes discursivos, os/as professores-estagiários/as, ao realizarem seus projetos de Estágio, ao narrarem suas concepções e modos de se relacionar com a filosofia, narram também uma história sobre como o saber filosófico tem sido produzido, experienciado e legitimado no departamento de filosofia da UFSM.

Tendo isso em vista, buscamos apresentar na dissertação que está em andamento, que a formação filosófica da UFSM ao invisibilizar alguns discursos denotam uma vontade de verdade ao saber filosófico que assujeita e conduz os/as estagiários/as em formação a enunciar como verdadeiras algumas concepções sobre ensino, sobre filosofia, sobre educação e sobre docência. Assim, interessa-nos interrogar pelas condições da formação discursiva que possibilitou a emergência e circulação desses discursos, que "são aceitos como verdadeiros e não outros em seu lugar" (VANDRESEN, 2010, p. 02).

É significativo ainda apontar que nos interessa compreender as relações de saber-poder que configuram a trama discursiva que produzem e conduzem os/as estagiários/as a pensar e fazer filosofia de determinada maneira. Outrossim, inspirada nas teorizações de Michel Foucault, buscando olhar para a ontologia do tempo presente, levando em consideração a necessidade de uma consciência histórica de nosso tempo (FOUCAULT, 2002b, p. 232), pergunto-me: quem somos nós professores/as de filosofia formados/as a partir dessa trama histórica? Ou, dito de outro modo: que tramas discursivas e regimes de verdade conduziram-nos ser quem somos e como somos nessa época?

Na tentativa de responder a estas questões serão analisados durante a pesquisa de mestrado documentos produzidos pelos/as professores-estagiários/as em filosofia no âmbito das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado I e II, nos quais apresentam suas concepções de filosofia, de ensino, de escola, de educação, etc.. Também, narram suas experiências na e com a docência durante a realização do ECS, bem como propõem alternativas para o ensino da filosofia na escola básica e promovem reflexões sobre situações didáticas. Os documentos que servem de análise para a pesquisa encontram-se no Laboratório de Ensino e Aprendizagem em Filosofia (LEAF), situado na sala 2353 do departamento de Filosofia da Universidade Federal de Santa Maria, sendo eles: *Projetos de Estágio*; *Relatórios de Estágio*; *Cadernos Didáticos de Ensino de Filosofia*, *Diários de Aula* e *Cadernos de Pesquisa e Extensão*, onde os escritos dos/as estagiários/as sobre os desafios e as possibilidades de sua prática docente foram publicados.

Para analisar tais documentos, nos utilizaremos da perspectiva foucaultiana de análise do discurso [i], na intenção de realizar uma “ontologia do presente”, indagando sobre as condições que possibilitaram a construção dos discursos dos/as estagiários/as acerca do ensino médio e seu currículo; da filosofia e de seu ensino; da escola (e educação) e de seus sujeitos. Consideramos que dessa maneira é possível realizar uma história das condições de possibilidades, ou então, das condições de emergência, que nos permitiram a ser o que somos hoje em nosso tempo presente. Entendendo, pois, que “o discurso não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história” (FOUCAULT, 1986, p. 46).

1. Escolhas teóricas-metodológicas: pensando com o pensador de todas as solidões [ii]

A pesquisa em questão se vale da perspectiva foucaultiana de análise do discurso. O discurso vale ressaltar, constitui-se de um conjunto de enunciados que se apoiam em uma mesma formação discursiva. Fischer (2001, p. 202) demonstra que o discurso em Foucault pode ser entendido como um conjunto de enunciados que se relacionam com uma formação discursiva, a qual permite que se organize um emaranhado de enunciados de acordo com as regularidades de uma prática. Um enunciado sempre está apoiado num conjunto de signos; contudo, ele caracteriza-se em sua função por quatro elementos básicos: a referência, o sujeito, um campo associado e uma materialidade específica.

Desse modo, aquilo que dizemos – nossos atos ilocutórios – inscrevem-se dentro de algumas formações discursivas, isto é, seguem um certo regime de verdade, um certo conjunto de regras, que são dadas historicamente e afirmam verdades de um tempo. Assim, tudo aquilo que é dito ou que é possível ser dito em um determinado tempo histórico, expõem as relações de poder e saber presentes no interior de um discurso.

Os enunciados são acontecimentos dispersos e a isso Foucault denomina heterogeneidade discursiva. Na pesquisa educacional em que se pretende a análise de discurso inspirada em Foucault,

[...] o trabalho do pesquisador será construir unidades a partir dessa dispersão, mostrar como determinados enunciados aparecem e como se distribuem no interior de um certo conjunto, sabendo que a unidade não é dada pelo objeto de análise (FISCHER, 2001, p. 206).

Outra questão a ser considerada é o sujeito em relação ao discurso. Ele está envolvido no processo de significação daquilo que é enunciado e não pode ser entendido como a causa de um discurso, mas sim como um efeito das tramas discursivas. Dessa maneira, analisar discursos implica analisar o sujeito em sua dispersão e em sua descontinuidade, e partindo do princípio de que “o sujeito da linguagem não é o sujeito em si, idealizado, essencial, origem inarredável do sentido: ele é ao mesmo tempo falante e falado, porque através dele outros ditos se dizem” (FISCHER, 2001, p. 207).

Desse modo, fazer análise do discurso, tendo em vista as perspectivas de Michel Foucault, significa realizar uma análise histórica. E isso equivale dizer que os discursos são situados em um tempo e constituídos por condições específicas e que também são atravessadas por relações de saber e de poder. A análise do discurso, nessa perspectiva, considera os enunciados em seu acontecimento, pertencentes há um tempo e lugar específicos e permeados por relações de saber-poder (FISCHER, 2001, p. 202). Ao considerar tais aspectos, a pesquisa “alça seus vãos” a partir de uma investigação de inspiração genealógica.

1.1 A recusa das origens

A genealogia evita proceder como é mais comum, a saber, partir da fixação de um objeto no presente, para depois ir ao passado, na tentativa de descobrir seu fundamento originário, sua *Ursprung*, a fim de chegar a sua suposta origem, originalmente original. (VEIGA-NETO, 2007, p. 61).

Foucault toma o conceito de genealogia emprestado de Nietzsche como forma de desenvolver seus estudos sobre o poder [iii]. Nietzsche chega à compreensão de genealogia percorrendo um caminho em que distingue História, Filosofia da História e Filosofia Histórica – está última será mais tarde denominada por ele de *genealogia*. A filosofia histórica aparece para Nietzsche, portanto, como uma alternativa de fazer história unindo história e filosofia sem que haja subordinação de uma a outra [iv]. Também a filosofia histórica ou genealogia deve recusar buscar fora do mundo da vida as suas “fundamentações”. Portanto, a genealogia nietzschiana é a recusa de qualquer projeto metafísico na busca das essências, das origens originalmente originais. O filósofo alemão nas obras, *Humano Demasiado Humano* (1878) *Genealogia da Moral* (1887) e *A gaia ciência* (1882) distingue alguns termos que serão conceitos-chaves para o desenvolvimento do “método genealógico” [v], sendo eles: *Ursprung* (origem); *Herkunft* (proveniência) e *Entestehung* (emergência).

Foucault (2005b) se opõe à compreensão da história como busca da “origem” – assim como fizera Nietzsche – afirma que “procurar uma origem é tentar reencontrar o que era imediatamente o aquilo mesmo de uma imagem exatamente adequada de si [...] é querer tirar todas as máscaras para desvelar enfim uma identidade primeira (p. 17).” Deste modo retoma os termos *ursprung*, *entestehung* e *herkunft*, a fim de demonstrar que a genealogia, se ocupa, portanto em “[...] descrever a antítese das essências, o que se tem de fazer é mapear as proveniências (*herkunft*), na forma de condições de possibilidades para a emergência (*entestehung*) do que é dito, pensado e feito” (FOUCAULT, 1999a, p. 14).

Sendo assim, conduzir a pesquisa a partir de um olhar genealógico, requer que se busque mapear as proveniências que se caracterizam como condições de possibilidades de emergência para os discursos que foram conduzindo um modo de ser professor/a-estagiário/a em filosofia na UFSM. Discursos esses que em sua trama histórica articulam-se num jogo complexo de forças que se inscrevem em termos de relação de saber-poder. De acordo com Foucault (2005b, p. 142): “o exercício do poder cria perpetuamente saber, e o saber acarreta efeitos de poder de modo que não é possível que o poder se exerça sem saber, não é possível que o saber não engendre o poder”.

Devemos considerar, contudo, que esse poder exercido pelo saber não se trata de um poder repressor e sim produtor de práticas, sujeitos e por fim, da própria realidade, “o poder longe de impedir o saber, o produz” (idem. p.148).

Foucault nos mostra que em uma sociedade há um regime de verdade que qualifica e acolhe determinados discursos como sendo verdadeiros, de modo que, é preciso reconhecer esse regime interno ao discurso para compreender as discursividades que são acolhidas e que se fazem circular por ele como verdadeiras. Esse regime de verdade pode ser descrito como uma vontade de verdade que institui aquilo que pode ser dito e pensando em uma determinada época. De acordo com Klaus et al (2015) “a genealogia foucaultiana, de forte inspiração nietzschiana, é uma forma de análise que se opõe à história como busca da “origem” (*Ursprung*), pois visa desnaturalizar tudo aquilo que passa a ser visto como se estivesse desde sempre aí, no mundo. (p. 667)

Tendo isso em vista, escolhemos trabalhar com a caixa de ferramentas de Michel Foucault para conduzir uma análise que se pretende histórica sobre os regimes de verdade, as discursividades, as proveniências enquanto condições de emergência dos discursos sobre a filosofia e seu ensino como prática e como saber, que produzem um determinado tipo de sujeito-professor/a-estagiário/a.

1.2 As primeiras constatações da pesquisa

As primeiras análises[vi] realizadas pela pesquisa indicam alguns pontos que identificamos como condições de emergência dos discursos sobre filosofia e ensino dos/as professores-estagiários/as de filosofia da UFSM, sendo eles:

1. *A trama discursiva do currículo do curso de filosofia em licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria;*
2. *A herança do método estrutural Francês uspiano como um modo de estudar e fazer filosofia;*
3. *A invisibilidade das filosofias periféricas;*
4. *Os discursos sobre ensino de filosofia e educação que convocam modos outros de se relacionar com a filosofia a partir das teorias da filosofia francesas dos anos 60.*

Argumentamos que a trama discursiva que compõe o currículo do curso de Licenciatura em Filosofia da UFSM herda da tradição uspiana um modelo de ensinar e aprender filosofia, o qual assinala a centralidade no estudo da história da filosofia e do estudo estrutural dos textos filosóficos, com vistas à compreensão de sua estrutura lógica interna e explicação dos conceitos, teses e teorias ali apresentadas. Tomamos, então, o currículo como um efeito do método uspiano na consolidação do processo de institucionalização da filosofia como conteúdo acadêmico em nosso país.

Diante disso dizemos que o “nascimento” na USP, de um modo de ensinar e aprender filosofia no Brasil, constrói um regime de verdade quanto a maneira pela qual devemos experimentar a filosofia. Utilizando o vocabulário de Michel Foucault, dizemos que os discursos que sustentam essa determinada forma de pensar e fazer filosofia, atravessam o currículo de nosso curso conduzindo práticas e produzindo assujeitamentos sobre modos de compreender e realizar experiências filosóficas. Argumentamos que essa relação com o filosófico está povoando de silenciamentos o ato inventivo, criativo e produtor de conceitos.

Esse modo de se relacionar com a filosofia, ao qual somos conduzidos, refere-se à herança das ideias de Victor Goldschmidt e Martial Gueroult, que são trazidas para a USP pelo professor Oswald Porchat Pereira, entre outros, as quais definem um modo muito peculiar de fazer filosofia, que tem em seu cerne os textos, *Tempo Histórico e Tempo Lógico na interpretação dos sistemas filosóficos*(1963) de Goldschmidt, e *Le problème de l'histoire de philosophie* (s/d) de Gueroult[vii].

Estes textos, portanto, constituíam um método para estudar e aprender filosofia no Brasil . Focando-se na exigência da leitura estrutural dos textos filosóficos, buscando a explicitação de seus encadeamentos lógicos e tempo histórico e isso, ditou que as universidades de filosofia no Brasil tomassem “o estudo da filosofia pela sua história” (idem, p. 53). Cordeiro (2008) em sua tese de doutoramento apresenta as treze teses que Goldschmidt postulou para a constituição de um método de interpretação dos sistemas filosóficos, sendo os seguintes:

- I. O ofício de intérprete não pode consistir em reduzir à força o desenvolvimento da obra à sua fase embrionária, nem em sugerir por imagens, o que o filósofo julgou dever formular em razões.
- II. O intérprete se coloca acima do sistema e, em relação filósofo, ao invés de adotar primeiramente a atitude do discípulo, faz-se analista, médico e confessor.
- III. É preciso estudar a “estrutura do comportamento” da obra e referir cada asserção a seu movimento produtor, o que significa, finalmente, referir a doutrina ao método.
- IV. A principal tarefa do intérprete é restituir a unidade indissolúvel do pensamento que inventa teses praticando um método. Nunca, portanto, separar o método de exposição de método de descoberta
- V. Nunca ceder a ilusão retrograda de que uma doutrina pode pré-existir à sua exposição, como um conjunto de verdades inteiramente constituídas e indiferentes a seu modo de explicitação
- VI. O intérprete deverá admitir um tempo lógico cristalizado na estrutura da obra, ao modo do tempo musical na partitura
- VII. A apreensão do tempo lógico onde se desenvolve o método independe da magnitude de tempo físico necessário
- VIII. A interpretação poderá ser científica e, por isso supor um devir, mas desde que seja interior ao sistema
- IX. A verdade nunca é dada em bloco e de uma só vez, mas sucessiva e progressivamente, em tempos e níveis diferentes.
- X. Nunca tentar medir a coerência de um sistema pela concordância, efetuada num presente eterno, dos dogmas que o compõem
- XI. É vão todo o esforço filosófico que busque por uma intuição única e total, estabelecendo-se também ela, na eternidade.
- XII. O que mede a coerência de um sistema e seu acordo com o real, não é o princípio de não contradição, mas a responsabilidade filosófica do autor.
- XIII. O que é essencial num pensamento filosófico é uma certa estrutura. (CORDEIRO, 2008, p. 157-158).

Em nosso entendimento, estas treze teses se constituem como um regime de verdade que a partir da circulação de seus discursos, ainda hoje, em maior ou menor grau povoam os territórios do ensinar e aprender filosofia no Brasil. Esse regime de verdade governa os sujeitos no tipo de relação que constituem com a filosofia, o qual, como sugerimos no início deste trabalho, se caracteriza por uma relação de explicação de conceitos e de repetição. Assim há uma fabricação de sujeitos que se conduzem a partir de uma determinada “função-filosofia”, que por sua vez, acaba por negligenciar e tornar menor os aspectos do filosofar. Deleuze e Guattari (1992) ao enfatizarem o objetivo da filosofia como sendo a criação de conceitos demonstram que:

os conceitos não nos esperam inteiramente feitos, como corpos celestes. Não há céu para os conceitos. Eles devem ser inventados, fabricados, ou antes, criados, e não seriam nada sem assinatura daqueles que os criam. Nietzsche determinou a tarefa da filosofia quando escreveu: os filósofos não devem mais contentar-se em aceitar os conceitos que lhe são dados, para somente limpá-los e fazê-los reluzir, mas é necessário que eles comecem por fabricá-los, criá-los, afirmá-los..." (1992, p. 12).

Dessa forma buscamos provocar problematizações sobre modos de compreender o filosófico, o filosofar e a história da filosofia, que inviabilizam filosofias e discursos que constroem e ou configuram "as infâncias do pensar", as filosofias periféricas, ou ainda aquilo que chamaremos de filosofia *menor*.

1.3 Estágio Curricular Supervisionado em Filosofia como possibilidades para pensar uma filosofia menor?

Educação é encontro de singularidades. Se quisermos falar espinosamente, há os bons encontros, que aumentam nossa potência de pensar e agir – o que o filósofo chama de alegria – e há os maus encontros que diminuem nossa potência de pensar e agir – o que o filósofo chama de tristeza. A educação pode promover encontros alegres e encontros tristes, mas sempre encontros. (GALLO, 2005, p. 01).

Ester Maria Heuser (2010, p. 18) ao pôr em discussão os muros do ECS e da formação docente, denota a importância de pensarmos a docência e a formação docente de modo filosófico para que assim possamos inventar outra relação com a docência, com a formação e com a própria filosofia. Neste sentido, buscamos pensar o ECS em Filosofia como alternativas de caminhos de uma situação de invisibilidade de alguns discursos para possibilidades de pensar uma educação filosófica *menor*.

Compreendemos que essas possibilidades nos convocam a partir dos discursos sobre ensino de filosofia e educação, que tendo em seu horizonte as teorias da filosofia francesa pós-estruturalista, convidam-nos a pensar modos outros de estabelecer relações com a filosofia. É comum encontrarmos nessas literaturas sugestões e orientações de compreender a história da filosofia não como centro e sim, como referencial [viii]; de compreender o ensino da filosofia como um genuíno problema filosófico; de se pensar o professor de filosofia como filósofo; de pensar o ensino como possibilidade de proporcionar experiências filosóficas aos seus sujeitos; a urgência da viabilidade de um ensino que propicie encontros com o pensamento filosófico de outrem, onde o foco não mais se concentrará apenas na explicação e repetição de conceitos. Do contrário, os conceitos se apresentarão como ideias forças para se pensar com eles, a partir deles e, até mesmo, para além deles, portanto, não mais apenas sobre eles. Assim, consideramos que esses modos outros de significar o saber e o fazer filosóficos, constituem rachaduras nos regimes de verdade de que falávamos anteriormente; são, pois, chamamentos que emergem de discursos marginais e que evocam a experimentação do filosofar.

Desse modo, pensar o ECS em Filosofia como tempos e espaços para o acontecimento de uma educação menor, neste caso, significa pôr em discussão uma trama discursiva que coloca em circulação o "mais poderoso regime de verdade inventado pela modernidade" (COSTA, 2007, p. 141). Regime este que ao silenciar "as filosofias de menoridade" [ix] desconsidera as descontinuidades, as contingências, as (des)identidades, as histórias que acompanham o fazer científico em nome de uma representação de ciência inventada pela modernidade que:

grosso modo, pode-se dizer que se edifica sobre a concepção de que o espírito humano – que evoluiu desde seus estágios mais primitivos nos quais se encontrava imerso em mitos e escravizado pela natureza – estaria atingindo naquele período sua maioridade. (COSTA, 2007, p. 142).

Questionando essa maioridade intelectual, que os modernos nos decretaram como sendo o ideal de condução da racionalidade, e da filosofia como exercício da busca pela verdade indubitável, que se orienta exclusivamente pela razão, compreendemos uma educação menor como a possibilidade de libertar-se do "peso dos grandes sonhos, das grandes esperanças, das utopias aparentemente belas" (TREVISAN, 2004, p. 25). Portanto, um autorizar-se a desobrigação das narrativas mestras. Um pensar e fazer educação sem recair no encantamento do sujeito autocentrado, do conceito reificado.

A educação menor, portanto, se desobriga às prerrogativas do modernismo, pautadas nos ideais da construção do sujeito cognoscente, racional, emancipado e esclarecido. Tampouco incorpora o discurso utópico das pedagogias marxistas de que a educação deva ser necessariamente um agente que possibilitará a grande transformação social, como também não se ilude com as narrativas da educação compensatória. Logo,

A educação menor é uma aposta nas multiplicidades, que rizomaticamente se conectam e interconectam, gerando novas multiplicidades. Assim, todo ato singular se coletiviza e todo ato coletivo se singulariza. Num rizoma, as *singularidades* desenvolvem *devires* que implicam em *hecceidades*. Não há sujeitos, não há objetos, não há ações centradas em um ou outro; há projetos, acontecimentos, individualizações sem sujeito. Todo projeto é coletivo. Todo valor é coletivo. Todo fracasso também. (GALLO, 2002, p. 175).

E a filosofia *menor*, do que se trata? A filosofia menor, arriscamos dizer, é a aposta no devir-criança do pensamento [x]. É um modo de filosofar que considera a margem, as periferias daquilo que o pensamento ocidental cristalizou como sendo o centro, os monumentos da filosofia. É o movimento pelo qual a filosofia vai dando lugar "às filosofias". É respeito aos tempos e espaços do acontecimento, tempo heterocrônico – o tempo *aion* [xi] de que nos falava Deleuze; as heterotopias [xii] de Foucault, como um devir-infante na escola: que é inventivo, que cria, que (re) formula desde *o dentro*. Nessa filosofia *menor* não há metanarrativas, nem os sonhos utópicos das grandes revoluções/transformações. Há o acontecimento e as possibilidades de mudanças desde as microresistências, desde as contracondutas, desde as heterodoxias. Em nosso horizonte há a inspiração da "sabedoria do surfista" (FEITOSA, 2007, p. 25) [xiii].

Uma filosofia que é criteriosa e nômade. Que é subversiva, ao se propor fazer do ato filosófico justamente aquilo que lhe é legado: a criação de conceitos [xiv]. Que não faz de sua história centro, mas referencial. Que tem na sua ação algo incorporal, embora este algo "esteja sempre encarnado nos corpos" (GALLO, 2005, p. 48).

A criação de conceitos consiste em acontecimentos, pois como demonstra Sílvia Gallo (2005) em *Deleuze e Educação*:

Um conceito não tem coordenadas espaço-temporais, mas apenas ordenadas intensivas. Não tem energia, mas somente intensidade, é energético – e,

fundamental – o conceito diz o acontecimento, não a essência da coisa. Todo conceito é, pois, sempre, um acontecimento; portanto, se não diz a coisa ou a essência, mas o evento, o conceito é sempre *devenir*. (p. 48 – 49).

Exposto esse panorama, pensar o ECS como possibilidades para filosofia como uma educação *menor*, significa provocar rasuras nas maneiras tradicionais do pensamento que, neste caso em especial Marisa Vorraber Costa (2007, 139) chamou de “a égide da melhor tradição filosófica moderna”. Para tanto gostaríamos de reservar ao conceito de pensar um significado atribuído por Foucault no texto “Polêmica, política e problematização” (2010), qual seja:

O pensamento não é o que se presentifica em uma conduta e lhe dá um sentido: é sobretudo, aquilo que permite tomar uma distância em relação a essa maneira de fazer ou de reagir, e tomá-la como objeto de pensamento e interrogá-la sobre seu sentido, suas condições e seus fins. O pensamento é liberdade em relação àquilo que se faz, o movimento pelo qual dele nos separamos, constituímos-lo como objeto e pensamos-lo como problema. (FOUCAULT, 2010c, p. 231).

Michel Foucault, através de seus escritos, nos oferece dispositivos para (re)pensar a educação, a filosofia e o ensino, de modo a possibilitar “descolonizar o pensamento, tornando-o uma vez mais possível” (GALLO; VEIGA-NETO, p. 24, 2011). Trata-se, portanto, de realizar um diagnóstico do presente. Uma possibilidade de “pensar no tempo, contra o tempo e a favor de um tempo por vir” (AQUINO, p. 5, 2011). Pensando com o pensador de todas as solidões encontramos ideias forças para dar voz às vozes que foram silenciadas pelos cânones do pensamento filosófico, como também, desencantar a ontologia e dar-lhe uma historicidade, compreendendo-a a partir do acontecimento dos discursos em sua dispersão e descontinuidade. Tornar possível uma vez mais interrogar-se sobre aquelas coisas que de tão visíveis que se apresentam, se naturalizaram e se estabelecem como verdades prontas, dadas, desde sempre aí.

Considerações finais

Gallo e Veiga-Neto (2011) no texto *Ensaio para uma filosofia da educação*, demonstram que apesar da educação não ser foco das investigações de Foucault, podemos articular seu pensamento com a educação a partir da temática do sujeito, tomando-o “como uma dobradiça, isto é, como o elemento que, por excelência, é capaz de fazer a conexão entre ambos” (p. 18-19). Sobre esta questão Foucault em seu texto *O Sujeito e o Poder*, publicado em 1984, escreve que a questão do sujeito constituiu o tema geral de sua pesquisa. Deste modo, ao interrogarmos-nos sobre modos de se relacionar com a filosofia, que governam os sujeitos e que em nome do *método* torna marginal à experiência do filosofar, temos em nosso horizonte a preocupação quanto a fabricação de um tipo de *sujeito-professor/a-estagiário/a em filosofia*.

No texto *Post -Scriptum* sobre as Sociedades de Controle do livro *conversações* (1992), Deleuze ao dizer sobre as preocupações de Foucault circunscritas no domínio do saber-poder, sobretudo no que diz respeito a sociedade disciplinar, se refere ao seu método de análise como “buracos de toupeira” (p. 222). Tomando esse pensamento emprestado, buscamos investigar, analisar e compreender que buracos de toupeira[xv] produziram a emergência dos discursos sobre filosofia no Brasil, os quais, por sua vez, governam um modo de se relacionar com a filosofia nos sujeitos e produzem as possibilidades de ser professores-estagiários em filosofia em nossa época, neste caso, professores-estagiários formados pela Universidade Federal de Santa Maria.

REFERENCIAS

ALBUQUERQUE-JÚNIOR, Durval Muniz de. **O pensador de todas as solidões**. In: Revista Educação, v.3 Biblioteca do Professor n.3, Foucault pensa a educação: Editora Segmento, 2011.

ARANTES, Paulo Eduardo. **Um Departamento Francês de Ultramar**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

CASTRO, Edgar. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos temas, conceitos e autores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CORDEIRO, Denilson Cordeiro. **A formação do discernimento: Jean Magué e a gênese de uma experiência filosófica no Brasil** Tese de doutoramento, São Paulo: USP, 2010.

COSTA, Marisa Vorraber (org.) **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação, 2 ed.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Trad. Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Muñoz, Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Trad. Peter Pál Pelbart, São Paulo: Editora 34, 1992.

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FEITOSA, Charles. **Revolução, Revolta e Resistência: a sabedoria do surfista**. in: LINS, Daniel. (Org.). Nietzsche, Deleuze, arte, resistência.. Rio de Janeiro: Forense, 2007

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Adolescência em Discurso: mídia e produção da subjetividade**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. UFRGS, 1996.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault e a análise do discurso em educação**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n.114, nov.2001. P.197-223.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade*. Vol II: O uso dos prazeres. Trad. M. T. da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 6.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002b.v. 1.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 21. Ed. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2005b.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

GALLO, Silvio; VEIGA-NETO, Alfredo. **Ensaio para uma filosofia da educação**. In: Revista Educação, v.3 Biblioteca do Professor n.3, Foucault pensa a educação: Editora Segmento, 2011.

GALLO, Silvio. *Deleuze e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da moral: uma polêmica**. Trad., not. e posf. P. C. L. Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

REVEL, Judith. **Dicionário de Foucault**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editores, 2011.

Silva-Miguel, I. G. & Tomazetti, E. M. **Utilizando algumas ferramentas da caixa de Michel Foucault na pesquisa em Educação**. In: *Imagens da Educação*, v. 6, n. 2, p. 75-83, 2016.

SILVA, Franklin Leopoldo e. História da Filosofia: Centro ou Referência? In: NIELSEN NETO, H. (org.). O Ensino de Filosofia no 2. Grau. São Paulo: SEAF/SOFIA, 1996.

SLOTERDIJK, Peter. **Crítica de la razón cínica**. Madri: Siruela, 2003.

TOMAZETTI, Elisete Medianeira; MARÇAL, Katiuska Izaguirry. **Apontamentos sobre a relação entre história da Filosofia e ensino da Filosofia**. In: Diálogos entre filosofia e educação, Battestin, Claudia; Dutra, Jorge da Cunha (orgs). Rio Grande: Ed. Da FURG, 2015.

TREVISAN, Amarildo. **Terapia de Atlas: pedagogia e formação docente na pós-modernidade**. UNIJUI, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

[i] Foucault compreende o discurso a partir de dois eixos, a saber, arqueologia e genealogia. A pesquisa que desenvolvo se ocupa do “método genealógico” que de acordo, com Foucault diferentemente da arqueologia que “é o método próprio à análise da discursividade local, a genealogia é a tática que, a partir da discursividade local assim descrita, ativa os saberes libertos da sujeição que emergem dessa discursividade” (FOUCAULT, 2005b, p. 172).

[ii] Michel Serres ao ler a tese de Foucault, que foi publicada em livro, definiu-a como sendo o livro de todas as solidões. “A solidão daqueles que a sociedade excluiu e daqueles sobre os quais os discursos só se debruçam para escarnecer e vituperar, para imprecar, para conjurar, para buscar corrigir e curar. (ALBUQUERQUE-JÚNIOR, p. 12, 2011)”.

[iii] O domínio genealógico de Michel Foucault, de acordo com Veiga-Neto (2007, p. 55) inicia-se com “A ordem do discurso (1971) e vai até o primeiro volume de História da Sexualidade – a vontade de saber (1976), passando por Vigiar e Punir: uma história das prisões (1975)”.

[iv] A referência ao pensamento Nietzsche é algo central em todos os textos de Foucault, e este ponto da filosofia nietzschiana: um modo de fazer história (a filosofia histórica, isto é, a genealogia) sem a subordinação da história a filosofia, e vice-versa é algo que Foucault irá incorporar de modo substancial em seus estudos. Nesse sentido, é importante lembrar que no pensamento do filósofo francês, sujeito, verdade, discursos são acontecimentos históricos que nos permitem realizar uma “ontologia do presente”.

[v] A propósito da expressão método, é importante notar algumas observações que Veiga-neto, conduz muito bem: [...] a rigor, não existe algum método foucaultiano, a menos que se tome a palavra método num sentido bem mais livre do que os sentidos que lhe deu o pensamento moderno, principalmente a partir de Ramus e Descartes. Se entendermos “método”, então, como “uma certa forma de interrogação e um conjunto de estratégias analíticas de descrição, podemos dizer que a arqueologia e a genealogia são mesmo métodos [...] que Foucault tomou emprestado de Nietzsche para desenvolver suas análise históricas. (VEIGA-NETO, 2007, p. 17).

[vi] Como primeiras análises refiro-me às primeiras leituras realizadas dos Projetos e Relatórios de Estágio, onde os/as estagiários/as narram suas concepções sobre estágio, docência, ensino de filosofia, aula de filosofia, de filosofia propriamente dita, de ensino médio, escola e educação; apresentam sentidos e objetivos para a filosofia enquanto disciplina no Ensino Médio. Refiro-me também ao processo de revisão de literatura que me permitiu mapear as filiações teóricas que sustentam as concepções de estágio em filosofia e estágio de um modo geral, bem como, a “historicidade” das políticas educacionais que tratam sobre o Estágio Curricular Supervisionado em Filosofia. Ademais, essas primeiras leituras dos projetos e relatórios de ECS me conduziram a olhar para o currículo do curso de Licenciatura em Filosofia da UFSM, uma vez que ele apresenta, em nosso ver, um regime de verdade que é delimitador dos conhecimentos a serem aprendidos e ensinados e assim há um governo dos sujeitos em formação que diz respeito à relação que estes sujeitos constituem com a filosofia. Essa condução/governo é manifesta nos documentos produzidos no ECS.

[vii] A propósito desse assunto ver “Um departamento francês de ultramar: Estudos sobre a formação da cultura filosófica uspiana” (1994) de Paulo Eduardo Arantes.

[viii] Sobre esta temática ver SILVA, Franklin Leopoldo e. História da Filosofia: Centro ou Referência? In: NIELSEN NETO, H. (org.). O Ensino de Filosofia no 2. Grau. São Paulo: SEAF/SOFIA, 1996.

[ix] Por filosofias de minoridade refiro-me a todas aquelas filosofias que fogem dos cânones e que foram silenciadas, negadas pela tradição ortodoxa de pensamento e aquelas que sofrem com ocultamento em nome dos cânones da modernidade. Assim, é possível destacar a escola de Frankfurt, o pensamento filosófico francês a partir dos anos 60; as filosofias do sul; filosofias da libertação; as filosofias africanas e ameríndias, as filosofias feministas, etc.; Reservaremos à essas filosofias também o termo filosofias periféricas.

[x] A respeito deste assunto Sloterdijk (2003, p. 188) diz que “é preciso que o filósofo de uma chance à criança que há nele, que ‘ainda não entende’ todas as coisas. Aquele que ‘ainda não entende’ pode, talvez, formular as questões certas”.

[xi] Tempo *aíon* como respeito ou elogio ao tempo do acontecimento. Em uma entrevista com Toni Negri, Deleuze (1992) chama atenção para esse tempo heterocrônico: “Pode-se, com efeito, falar de processos de subjetivação quando se consideram as diversas maneiras pelas quais os indivíduos e as coletividades se constituem como sujeitos; tais processos só valem na medida em que, quando acontecem, escapam tanto aos saberes constituídos como aos poderes dominantes. Mesmo se na sequência eles engendram novos poderes ou tornam a integrar novos saberes. Mas naquele preciso momento eles têm efetivamente uma espontaneidade rebelde. [...] Mais do que de processos de subjetivação, se poderia falar principalmente de novos tipos de acontecimentos: acontecimentos que não se explicam pelos estados de coisas que os suscitam, ou nos quais eles tornam a cair. Eles se elevam por um instante, e é este momento que é importante, é a oportunidade que é preciso agarrar (p. 217-218).”

[xii] Foucault faz uma distinção daquilo que chama o espaço do dentro e o espaço do fora, assim a heteropia aparece em seu pensamento em contraste à utopia, que para Foucault são “posicionamentos sem lugar real” (2001, p. 414). Já as heterotopias, como descreve Gallo (ano, p. 439-440) “são bem reais; elas implicam um espaço que estão aí, mas que é um espaço outro”.

[xiii] Sobre este assunto indicamos o texto “Revolução, revolta e resistência: a sabedoria dos surfistas” (2007, p. 17 - 31) de Charles Feitosa.

[xiv] Ver Deleuze e Guatarri. O que é a filosofia? (1992).

[xv] A velha toupeira de estilo de vida subterrâneo, que vez ou outra deixa seu buraco e anuncia alguma coisa. Os buracos de toupeira, por sua vez, permanecem ali visíveis, mas nem por isso visto; o que não significa que são ocultos. Assim, Foucault define o enunciado “não oculto e não visível de imediato”.