

REFLEXÕES ACERCA DA NATUREZA DO MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA (PROF-FILO) A PARTIR DA EXPERIÊNCIA COM A DISCIPLINA "LABORATÓRIO DE ENSINO DE FILOSOFIA"

*REFLECTIONS ON THE NATURE OF THE PROFESSIONAL MASTER'S DEGREE IN
PHILOSOPHY (PROF-FILO) FROM THE EXPERIENCE WITH THE DISCIPLINE
"TEACHING LABORATORY OF PHILOSOPHY"*

ALEXANDER DE FREITAS¹

UFABC - Brasil
alexander.freitas@ufabc.edu.br

MARÍLIA MELLO PISANI²

UFABC - Brasil
marilia.pisani@ufabc.edu.br

RESUMO: A problemática do artigo situa-se entre duas questões acerca da natureza do PROF-FILO: 1) Quais as singularidades do PROF-FILO em relação ao mestrado acadêmico?; 2) Como escapar à reciclagem e atualização, que são, usualmente, os objetivos dos mestrados profissionais do tipo PROF? Estas questões serviram de subsídios teórico-metodológicos para o planejamento e execução da disciplina "*Laboratório de Ensino de Filosofia*", ministrada pelo núcleo sediado pela UFABC, que adotou a valorização das experiências profissionais e dos saberes da experiência. O foco da disciplina foi o processo de escrita de si, considerando três modalidades: caderno de escreleituras, cartas e memorial. Para ativar a escrita do memorial, cinco dispositivos foram trabalhados: análise de memoriais acadêmicos, narrativas das experiências históricas, escritas ficcionais, narrativas das experiências-limite e escritas durante o caminhar pela cidade. Alguns resultados preliminares apontam para o descondicionamento e estranhamento do lugar de professor e das aulas ministradas pelos participantes da disciplina.

PALAVRAS-CHAVE: Mestrado Profissional. PROF-FILO. Laboratório de Ensino de Filosofia. Formação de professores. Ensino de filosofia.

ABSTRACT: *The problematic of the article lies between two questions regarding the nature of PROF-FILO: 1) What are the singularities of PROF-FILO in relation to the Academic Masters?; 2) How to escape from the recycling and updating, which are usually the goals of the Professional Masters? These questions served as theoretical and methodological support for the planning and execution of the discipline entitled "Teaching Laboratory of Philosophy", ministered by the nucleus hosted by UFABC, which valued the professional experiences and the knowledge that comes from experience. The focus of the discipline was the process of self writing, including three modalities: a notebook of writereadings, letters and memorial. To activate the writing of the memorial, five mechanisms were developed: analysis of academic memoriais, narratives of historical experiences, fictional*

¹ Professor da Universidade Federal do ABC (UFABC).

² Professora da Universidade Federal do ABC (UFABC).

writings, narratives of border experiences and writings that were performed while walking through the city. Some preliminary results point to the deconditioning and the strangeness of both the "teacher's role" and also of the classes ministered by the participants of the discipline.

KEYWORDS: *Professional Master's Degree. PROF-FILO. Teaching Laboratory of Philosophy. Teacher training. Philosophy teaching.*

Em que medida os objetos cotidianos podem contar a história de uma pessoa? Com quantas coisas guardadas, abandonadas ou esquecidas nos armários e gavetas se reinventa uma vida? Como se articulam arquivo e invenção no gesto de reimaginar o passado e catalogar o presente?

(MACIEL, 2012, p. 29)

1 O PROF-FILO E OS SABERES DA EXPERIÊNCIA

O Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) é um programa de pós-graduação destinado a ofertar curso de mestrado a professores de filosofia da educação básica, na modalidade profissional, em rede e com abrangência nacional³. Contando atualmente com 17 núcleos sediados em Instituições de Ensino Superior (IES) do país, o início das aulas para a primeira turma do programa se deu em abril de 2017.

Este artigo pretende apresentar algumas problematizações acerca da natureza do PROF-FILO que emergiram durante o planejamento e o transcurso da disciplina obrigatória "*Laboratório de Ensino de Filosofia*", ministrada pelos autores deste artigo, no primeiro semestre letivo, de abril à agosto de 2017, considerando as experiências do núcleo do PROF-FILO sediado pela Universidade Federal do ABC (UFABC). Importa situar que esta disciplina ocorreu em paralelo com a disciplina "*Seminário de Projetos*".

Desde o planejamento desta disciplina, algumas questões acerca da natureza do recém implementado programa foram levantadas. Dentre elas, três se destacam:

- Quais as diferenças e as singularidades do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) em relação ao mestrado acadêmico em Filosofia? Esta questão é importante, inclusive, porque ambas modalidades oferecem aos concluintes o mesmo título de "Mestre em Filosofia", o que pode fazer supor, falsamente, que se trata dos mesmos objetivos e procedimentos a serem perseguidos, indistintamente, nos dois casos.
- Como escapar ao binômio reciclagem-atualização, em referência à reciclagem e atualização do domínio teórico-conceitual e das metodologias de ensino-aprendizagem, que são costumeiramente os principais focos de atuação dos mestrados profissionais do tipo PROF? Neste sentido, pretende-se questionar a ideia de que falta ao público dos mestrados profissionais saberes teórico-conceituais e métodos de como ensinar, e que a reposição

³ Conforme informações do site nacional do "*Mestrado Profissional em Filosofia*" (PROF-FILO). Disponível em: <<http://www.humanas.ufpr.br/portal/prof-filo/>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

e a superação destas lacunas seriam os objetivos principais dos mestrados profissionais do tipo PROF, como é o caso do PROF-FILO.

- Como ensinar a ensinar filosofia aos professores que atuam (muitas vezes mais do que nós atuamos) na educação básica e que têm, na maioria das vezes, muitos anos de experiência profissional? Colocar esta questão é de suma importância uma vez que é comum aos programas do tipo PROF produzirem e naturalizarem uma onipotência do poder-saber⁴ do campo acadêmico sobre a experiência profissional e sobre os saberes aprendidos e (re)elaborados na ação prática, de que são dotados os estudantes-professores que são o público destes mestrados profissionais.

Durante o planejamento e transcurso da disciplina "*Laboratório de Ensino de Filosofia*", a natureza do PROF-FILO foi colocada sob problematização, de modo que se produziram tensionamentos entre reciclagem-experiência, docência-pesquisa, professor-pesquisador, estudante-professor, teoria-prática, reflexão-ação, pesquisa-intervenção e experiência-método, culminando em uma tendência à afirmação e valorização das experiências profissionais e dos saberes da experiência construídos pelos professores de filosofia da educação básica, que são o público do PROF-FILO.

É notório lembrar que os saberes da prática docente, aqueles construídos na (e pela) experiência, são normalmente desconsiderados e desvalorizados pelos diversos campos que constituem as ciências da educação, incluindo as tendências de formação inicial e continuada de professores, conforme persuade Pimenta no fragmento abaixo.

Nas palavras de Pimenta:

Na história da formação dos professores, esses saberes pedagógicos e didáticos têm sido trabalhados como blocos distintos e desarticulados. Às vezes um sobrepõe-se aos demais em decorrência do *status* e poder que adquirem na academia. Época houve do predomínio dos saberes pedagógicos – em que se destacavam os temas do relacionamento professor-aluno, da importância da motivação e do interesse dos alunos no processo de aprendizagem, das técnicas ativas de ensinar. Época em que a pedagogia, baseada na ciência psicológica, se constituiu como uma psicopedagogia. Outras vezes, foram as técnicas de ensinar o foco da pedagogia, que, então, se constituiu em uma tecnologia. Em outras épocas, assumiram poder os saberes científicos. Aí ganha importância a didática das disciplinas, pois entende-se que o fundamental no ensino

⁴ Recorre-se aqui à indissociabilidade entre saber-poder, como propõe Foucault: "Procuramos saber quais são os laços, quais as conexões que podem ser indicadas entre os mecanismos de coerção e elementos de conhecimento, quais jogos de referência e de apoio se desenvolvem entre uns e outros, o que faz com que tal elemento de conhecimento adquira efeitos de poder [...], e o que faz com que tal procedimento de coerção adquira a forma e as justificações próprias de um elemento racional, calculado, tecnicamente eficaz, etc." (FOUCAULT, 2000, p. 183).

são os saberes científicos. Os saberes que, parece, menos ganharam destaque na história da formação de professores foram os da experiência. (PIMENTA, 2008, p. 24).

Por mediação da disciplina "*Laboratório de Ensino de Filosofia*", pretendeu-se ressignificar os processos formativos a partir dos saberes da experiência, de modo a valorizar as histórias de vida, as práticas docentes e os saberes construídos e (re)elaborados na prática, como objetos privilegiados para reflexão, análise, investigação e problematização. Trata-se, por mediação desta disciplina, de resistir e inventar *uma* saída (*uma* saída, dentre tantas outras possíveis) aos usuais modos de funcionamento por reciclagem e atualização, comuns aos mestrados profissionais do tipo PROF, bem como de pôr em cheque alguns *habitus* e regimes disciplinares dos mestrados acadêmicos, cujas exigências e enquadres mascaram e obscurecem a natureza diferencial do PROF-FILO.

Neste sentido, a disciplina "*Laboratório de Ensino de Filosofia*" assumiu como objetivo principal ativar um processo de escrita da experiência vivida pelos professores de filosofia da educação básica, visando fazer das escritas autobiográficas um marco de reviravolta do poder-saber do campo acadêmico sobre os saberes da experiência. Neste caso, os professores que ensinam filosofia na educação básica *contam*⁵ para nós, acadêmicos, como, ao longo de sua trajetória profissional, eles têm ensinado filosofia. Reviravolta, a nosso ver, fundamental.

Para tornar mais preciso os conceitos de experiência e de sujeito da experiência, que são utilizados na estruturação teórico-metodológica deste artigo, é importante recorrer à elaboração destes dois termos, conforme proposto por Larrosa:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. [...] Se escutarmos em espanhol, nessa língua em que a experiência é "o que nos passa", o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. (LARROSA, 2002, p. 21; 24).

Através destas acepções criadas por Larrosa, a novidade trazida pela disciplina "*Laboratório de Ensino de Filosofia*" foi colocar os estudantes-professores

⁵ O verbo utilizado é propositalmente "contar", em alusão ao que Walter Benjamin vai chamar de perda ou declínio da experiência de narrar/contar, no célebre ensaio "Experiência e pobreza". Neste sentido, uma questão colocada por este ensaio é emblemática: "Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas?" (BENJAMIN, 1994, p. 114). Trata-se de demarcar tanto o desaparecimento da narrativa tradicional, como das formas através das quais se conta uma história, que são específicas da narração.

no lugar de sujeitos da experiência, ativando neles a vontade de *contarem* suas experiências, entendendo por isso aquilo "o *que nos passa*", o que nos afetou, nos mobilizou, nos atravessou, nos incomodou, produziu, enfim, algum efeito que nos tirasse do automatismo e da mesmice; *contarem* o que merece ser contado, narrado, descrito, demarcado, impresso, por terem constituído e constituir o sujeito da experiência que o viveu. Para o sujeito da experiência nada falta e nada precisa ser reciclado/reposto/atualizado. Inversamente, é a ideia de reciclagem e de atualização que apagam e fazem desaparecer a experiência e o sujeito da experiência.

2 ESCRITA E ESCRITA DE SI: CADERNOS DE ESCRILEITURAS, CARTAS E MEMORIAIS

Uma saída inventada no planejamento e transcurso da disciplina "*Laboratório de Ensino de Filosofia*", para escapar à reciclagem e atualização, foi o investimento no processo de escrita. Não é comum que disciplinas de pós-graduação tenham por foco criar, nos estudantes, a ativação do ato de escrever.

Esta desvalorização da escrita nos ambientes escolares, e mesmo no universitário, sinalizada pelas recorrentes queixas dos estudantes sobre a dificuldade/incapacidade de escrever e pela sensação de não saberem escrever, frequente mesmo durante a vigência da pós-graduação, foi notada e comentada por Paulo Freire:

Essa dicotomia entre ler e escrever nos acompanha sempre, como estudantes e professores. "Tenho uma dificuldade enorme de fazer minha dissertação. *Não sei escrever*", é a afirmação comum que se ouve nos cursos de pós-graduação de que tenho participado. No fundo, isso lamentavelmente revela o quanto nos achamos longe de uma compreensão crítica do que é estudar e do que é ensinar. [...] Se nossas escolas, desde a mais tenra idade de seus alunos se entregassem ao trabalho de estimular neles o gosto da leitura e da escrita, gosto que continuasse a ser estimulado durante todo o tempo de sua escolaridade, haveria possivelmente um número bastante menor de pós-graduandos falando de sua insegurança ou de sua incapacidade de escrever. [...] Pensando na relação de intimidade entre pensar, ler e escrever e na necessidade que temos de viver intensamente essa relação, sugeriria a quem pretenda rigorosamente experimentá-la que, pelo menos, três vezes por semana, se entregasse à tarefa de escrever algo. (FREIRE, 2001, p. 266; 267, grifos do autor).

Por intermédio das observações de Freire, é possível perceber a importância de focar, estimular e destravar a escrita, o que se faz necessário, inclusive, nas disciplinas de pós-graduação. Isso faz crer que uma ação diferencial, mais adequada à natureza do PROF-FILO, é ensinar menos contra as defasagens de conteúdos, saberes, concepções e métodos, e ensinar mais no sentido de ativar e

positivar um desejo de escrita, uma vontade de escrita, *leitmotiv* do pensamento e do ato de pensar, como defende Freire.

Portanto, foi a escolha de um viés diferencial que passou a ser perseguido pela disciplina "*Laboratório de Ensino de Filosofia*": pretendeu-se que ela tivesse, em primeiro lugar, como objetivo principal, criar o que Foucault vai chamar não exatamente de prazer de escrita, mas, criar uma obrigação de escrever, uma obrigação de escrita.

Na entrevista concedida a Claude Bonnefoy, em que o filósofo fala a respeito da sua relação com a escrita, diz Foucault:

Existe um prazer de escrever? Não sei. Uma coisa é certa, existe, acredito, uma enorme obrigação de escrever. Essa obrigação de escrever não sei muito bem de onde ela vem. Enquanto não se começou a escrever, escrever parece a coisa mais gratuita, mais improvável, quase a mais impossível, aquela a que, em todo caso ninguém se sentiria obrigado. Então chega um momento - será na primeira página? na milésima? Será no meio do livro? ou depois? Ignoro - em que se percebe que se é absolutamente obrigado a escrever. Essa obrigação é anunciada, significada de diferentes maneiras. Por exemplo, pelo fato de que se sente uma grande angústia, uma grande tensão, quando não se fez, como a cada dia, sua paginazinha de escrita. Escrevendo essa página, damo-nos a nós mesmos, damos à nossa existência uma espécie de absolvição. Essa absolvição é indispensável para a felicidade do dia. Não é a escrita que é feliz, é a felicidade de existir que depende da escrita, o que é um pouco diferente. Isso é muito paradoxal, muito enigmático, pois como pode ser que o gesto tão vão, tão fictício, tão narcísico, tão fechado sobre si mesmo que consiste em se sentar à escrivaninha de manhã e cobrir certo número de páginas brancas tenha esse efeito de benção sobre o resto do dia? Como a realidade das coisas - as ocupações, a fome, o desejo, o amor, a sexualidade, o trabalho - se vê transfigurada porque houve isso de manhã, ou porque se pôde fazer isso durante o dia? Está aí algo muito enigmático. Para mim, em todo caso, é uma das maneiras como se anuncia a obrigação de escrever. (FOUCAULT, 2016, p. 64-65).

A partir desta interessante elaboração de Foucault, a disciplina "*Laboratório de Ensino de Filosofia*" passou a trabalhar na criação da obrigação de escrever. Mas, dado o caráter surpreendente, obscuro, enigmático e paradoxal que o próprio Foucault admite nos efeitos manifestos da obrigação de escrever, como proceder, isto é, como fazer desta disciplina uma ativação da obrigação de escrever?

Uma diretriz que passou a orientar o modo de funcionamento da disciplina "*Laboratório de Ensino de Filosofia*" foi usar as diversas modalidades de textos (verbais e nãoverbais), que compunham o seu programa, como disparadores de escrita, fazendo com que parte das aulas fosse dedicada exclusivamente aos

exercícios de escrita. Os disparadores de escrita funcionaram, assim, como ativadores de uma obrigação de escrita, a partir da necessidade de escrever algo, por intervenção de um disparador, no tempo da aula.

Ao longo da disciplina, estes disparadores de escrita se mostraram presentes de diferentes formas: leitura coletiva de textos, fragmentos de textos recortados pelos estudantes-professores em leituras prévias, exibição de documentários, escritas ficcionais sobre a própria vida escolar, narrativas de experiências-limite vividas, *performances* em que os ouvintes encenam a história narrada pelo outro, escritas durante o caminhar pela cidade, entre outros.

Esta operação de forçar a escrever em aula, isto é, de gerar nas aulas uma experiência real de ativação da escrita, visava "fazer fugir"⁶ a lógica da aula transmissora e a "ordem explicadora"⁷, positivando o exercício de escrita com os disparadores em detrimento das costumeiras operações de memorização, comentário, explicação, esclarecimento e interpretação, que configuram as estratégias usuais das aulas no mestrado acadêmico em filosofia.

Isso não quer dizer que a aula expositiva e a ordem explicadora devam ser desvalorizadas e excluídas. Mas, no âmbito da disciplina "*Laboratório de Ensino de Filosofia*", e coerente à natureza do PROF-FILO, parece fundamental que se atente para a hegemonia de certos modos de proceder em aula, sobretudo porque se trata menos de ensinar "como dar uma (boa) aula"⁸, do que experimentar, em ato, modos de funcionamento diferenciais e alternativos para dar uma aula.

Neste caso, também é importante assinalar que, didaticamente, a substituição do vício procedimental da exegese e da explicação (comum às aulas no mestrado acadêmico) pelos exercícios de escrita tinha por finalidade inventar novos modos de pôr em funcionamento a relação do pensamento com a leitura, útil, talvez, para que os estudantes-professores de filosofia pudessem experimentar novas possibilidades de conceber, construir e agir em uma aula.

As perguntas retóricas, que ressoavam e ricocheteavam entre todos, eram: Como o ensino de filosofia poderia se utilizar dos processos de escrita? Como fazer fugir a aula explicativa? Quais as criações produzidas pelos estudantes-professores

⁶ Deleuze e Parnet utilizam a ideia de "fazer fugir", como um dos operadores do conceito de linhas de fuga: "Fugir não é renunciar às ações, nada mais ativo que uma fuga. É ao contrário do imaginário. É também fazer fugir, não necessariamente os outros, mas fazer alguma coisa fugir, fazer um sistema "vazar", como se fura um cano" (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 49).

⁷ A ordem explicadora é o dispositivo do mito pedagógico pensado por Rancière em "O mestre ignorante". Nas palavras do autor: "É preciso inverter a lógica do sistema explicador. A explicação não é necessária para socorrer uma incapacidade de compreender. É, ao contrário, essa incapacidade, a ficção estruturante da concepção explicadora de mundo. É o explicador que tem necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal. Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só. Antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia [...]". (RANCIÈRE, 2002, p. 23).

⁸ Corazza em um texto que se intitula, justamente, "Como dar uma aula?" Que pergunta é esta?", diz: "Pergunto: o que fariam os indagadores (as) desta pergunta 'Como dar uma aula?' se, contemporaneamente, lhes respondêssemos que nós não sabemos como dar uma aula, muito menos como dar uma *boa* aula? Que não existe uma resposta absoluta, possível de ser universalizada, para esta pergunta? Que não há nenhuma *ciência* objetiva, nenhuma prática discursiva, nenhum campo conceitual que possibilite essencializar o que seja ou o quê/como deve ser uma aula, quanto mais uma *boa* aula" (CORAZZA, 1996, p. 62, grifos da autora).

para driblar a aula cheia⁹ e os clichês da aula? Como estavam funcionando as relações entre pensamento-escrita-leitura nas aulas que eles produziam na educação básica? Quais os impactos do que estavam vivenciando na disciplina em suas experiências docentes?

Estas criações da disciplina "*Laboratório de Ensino de Filosofia*", considerando outras experiências que serão descritas na próxima seção, corroboraram para produzir importantes problematizações sobre a natureza do PROF-FILO, visando ao mesmo tempo, desconfigurar/desconstruir e inventar/criar novas possibilidades e linguagens para a abordagem tradicional¹⁰, que, usualmente, configura o regime de poder-saber de uma aula no mestrado acadêmico em filosofia.

Disso tudo é importante frisar que, de um mestrado profissional, que lida com formação de professores, como faz o PROF-FILO, deve-se incentivar grande sensibilidade e percepção atenta de "*o que nos passa*", dos acontecimentos e das experiências vividas em uma aula, sob risco dos programas do tipo PROF negligenciarem uma de suas possíveis atuações mais fortes: a aula como foco, a aula como problema, a aula tomada em problematizações filosóficas, de modo a criar focos de resistência em relação à aula explicativa, à aula cheia e à aula clichê.

Outra decisão muito importante para a disciplina "*Laboratório de Ensino de Filosofia*" foi definir qual modalidade/estilo de escrita seria o seu foco. Pelas razões discutidas acima, a respeito da valorização das experiências e dos saberes da experiência, optou-se pela escrita de si e pela escrita autobiográfica.

Para Foucault, a escrita de si¹¹, que tem sua emergência nos séculos I e II do Império Romano, é uma escrita *etopoiética*, isto é, uma escrita que tem a dupla função estética e ético política de servir para autoconstrução da conduta de si mesmo; é uma escrita da arte de viver, que, atenta aos movimentos do pensamento e da alma, seleciona e elabora os discursos de verdade para si, baseando-se em princípios refletidos e racionais de ação, de modo a assegurar um domínio e um governo de si por si mesmo.

No âmbito da disciplina "*Laboratório de Ensino de Filosofia*", foram utilizados (e adaptados) os dois dispositivos da escrita de si, considerados por Foucault: os *hypomnemata* e as correspondências.

O que são os *hypomnemata* e qual sua relação com a escrita de si? Para elucidar esta questão é importante recorrer à definição elaborada por Foucault. Em suas palavras:

⁹ Corazza explica o que é a aula cheia e os clichês da aula em "Didaticário de criação: aula cheia". Segundo a autora: "O verdadeiro problema do professor não é entrar na aula, mas sair da aula. Isso porque, antes mesmo de começar, a aula já está cheia e tudo está nela, até o próprio professor. O professor carrega, encontra-se carregado, há cargas: ao seu redor, nos alunos, no plano de ensino, nos livros, na escola. Antes que o professor comece a dar a sua aula, dela pode ser dito tudo, menos que se trata de "a sua aula"; pois a aula está cheia, atual ou virtualmente, de dados; os quais levam o professor a dar uma aula que já está dada, antes que ele a dê" (CORAZZA, 2012, p. 23).

¹⁰ Cfr. MIZUKAMI, 2014, p. 7-18.

¹¹ Cfr. FOUCAULT, 1992.

Na sua acepção técnica, os *hypomnemata* podiam ser livros de contabilidade, registros notariais, cadernos pessoais que serviam de agenda. O seu uso como livro de vida, guia de conduta, parece ter se tornado coisa corrente entre um público cultivado. Neles eram consignadas citações, fragmentos de obras, exemplos e ações de que se tinha ouvido ou que tivessem vindo à memória. Constituíam uma memória material das coisas lidas, ouvidas ou pensadas; ofereciam-nas assim, qual tesouro acumulado, à releitura e à meditação ulterior. [...] Tal é o objetivo dos *hypomnemata*: fazer da coleção do logos fragmentário e transmitido pelo ensino, a audição e a leitura, um meio para o estabelecimento de uma relação de si consigo próprio tão adequada e completa quanto possível. (FOUCAULT, 1992, p. 134-135; 138, grifos do autor).

Abstraídos, adaptados e renomeados, os *hypomnemata* constituíram o que, no âmbito da disciplina "*Laboratório de Ensino de Filosofia*", foi chamado de "cadernos de esrileituras"¹². Trata-se de incitar nos estudantes-professores a busca de um tipo de registro escrito, que à semelhança dos *hypomnemata*, teria por função regular a leitura e as referências lidas, com o objetivo de selecionar e construir um "corpo" de discursos refletidos sobre e para si mesmo. Os *hypomnemata* propõem um tipo de escrita que precisa ser temperada e alternada com a leitura, de modo a coimplicar obrigatoriamente escrita-leitura, em um movimento equilibrado. Isso porque, como explica Foucault (1992, p. 139), a partir de Sêneca, "escrever demais esgota" e o "excesso de leitura dispersa".

Neste sentido, os cadernos de esrileituras diferem do que se pode chamar de cadernos de anotações de aula. Diferente da transcrição da informação ouvida pelo aluno ou lida no livro, a escrita dos cadernos de esrileituras é, em primeiro lugar, uma operação ativa, realizada pelos estudantes-professores, para selecionar e assimilar, dentre o que foi lido, ouvido e assistido, o que é potente para autoconstrução de si mesmo. Os cadernos de esrileituras sugerem um modo peculiar de usar a escrita para evitar a dispersão, fixando e dando sentido próprio aos fragmentos, de modo a produzir uma composição de si, engendrando um modo de subjetivação através da escrita: "a escrita transforma a coisa vista ou ouvida 'em forças e em sangue'" (FOUCAULT, 1992, p. 143). Seleção e composição de si são as duas operações mestras que foram incessantemente solicitadas na escrita dos cadernos de esrileituras, de modo a diferenciar sua escrita das clássicas anotações de aula.

Para intensificar este processo de seleção e constituição de si através da escrita, ao fim da disciplina, os estudantes-professores foram convidados a perceber e autoanalisar as rasuras grafadas em seus cadernos de esrileituras,

¹² O nome criado faz referência ao "*Esrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida*", que faz parte do Programa Observatório da Educação (INEP/CAPES), sob coordenação da Prof^a. Sandra Mara Corazza (FACED/UFRGS). Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/esrileituras/>>. Acesso em: 21 de jun. 2017.

entendendo que, no processo da rasura: "parece ocorrer um acontecimento de falta-excesso de dizer, mediante algo que escapa àquele que diz e com o qual se estranha: mas que, no entanto, o constitui: um estranho familiar" (AGUSTINI; ALFERES; LEITE, 2011, p. 332). Mais do que acidente casual, a rasura foi tratada na disciplina como um modo privilegiado de acesso e revelação de si, em sua forma contraída e hiperexpressiva.

Um segundo dispositivo da escrita de si, estudada nos séculos I e II, por Foucault, é a correspondência. Em suas palavras:

Ela [a correspondência] constitui também uma certa maneira de cada um se manifestar a si próprio e aos outros. A carta faz o escritor "presente" àquele a quem a dirige. E presente não apenas pelas informações que lhe dá sua vida, das suas actividades, dos seus sucessos e fracassos, das suas venturas ou infortúnios; presente de uma espécie de presença imediata e quase física. [...] Escrever é pois "mostrar-se", dar-se a ver, fazer aparecer o rosto próprio junto ao outro. [...] O trabalho que a carta opera sobre o destinatário, mas que também é efetuado sobre o escritor pela própria carta que envia, implica pois uma "introspecção"; mas há que entender esta menos como uma decifração de si por si mesmo do que como uma abertura de si mesmo que se dá ao outro. (FOUCAULT, 1992, p. 149-150; 150; 151-152).

Adaptando e recontextualizando o sentido que as cartas tinham para a escrita de si greco-romana, foi feito uso das trocas de cartas, durante as primeiras cinco aulas da disciplina "*Laboratório de Ensino de Filosofia*". O objetivo era que todos os envolvidos pudessem se dar a conhecer através da escrita de cartas. Não por mediação de discursos e apresentações orais, como se faz normalmente, mas, pela escolha de um modo e de um estilo para apresentar-se, pela escrita, ao outro (outro que, com o início do convívio dos estudantes-professores na disciplina, é alguém desconhecido, estranho, pouco íntimo).

O objetivo principal das trocas de cartas era colocar em funcionamento o lugar do outro na escrita de si, de modo a ativar, nos participantes da disciplina, uma relação complexa e instigante entre conhecer-se e revelar-se, na mediação com a alteridade. Abertura de si ao outro, na escrita de si; abertura do outro a si mesmo, na resposta.

Intencionalmente, a presentificação do outro na vida de quem recebia uma carta tinha, por regra estabelecida, que adentrar pela semana inteira até a próxima aula, isso porque, a cláusula primeira do contrato estabelecido é que quem recebesse cartas deveria respondê-las e entregá-las ao remetente na aula seguinte.

Ter como missão escrever, durante uma aula, uma carta. Ter como tarefa responder, ao longo da semana, uma carta recebida. Mostrar-se, dar-se a ver, abrir-se ao outro na escritura de uma carta, pode parecer um exercício fácil e tranquilo, leve até, frente aos pesados fardos de leitura exigidos costumeiramente pelas disciplinas de pós-graduação do mestrado acadêmico em filosofia. No entanto, não

foi. Nem fácil, nem, muito menos, tranquilo. Fortes resistências à escrita das cartas durante as aulas e burlas da cláusula estabelecida foram constantes.

Por trás das resistências e das burlas, das dificuldades e dos entraves, foi se esclarecendo que o desafio da escrita de cartas, no encontro com o outro, era um objetivo importante a ser perseguido, para criação de vínculos amistosos, fraternos e solidários entre os estudantes-professores, que colocasse abaixo as rivalidades, as disputas e as competições, tão naturalizadas no ambiente universitário e entre os próprios estudantes da pós-graduação.

Com o exercício de escrita das cartas foi se afirmando também que a alteridade era um elemento imprescindível como precaução para que as escritas de si não se transformassem e não degradingassem em narrativas do tipo *ego-trip*, autocentradas em um eu privado e individualista, pouco afinadas com os valores da escrita de si que uma carta põe em funcionamento e com os objetivos da disciplina.

Por fim, foi se constatando, com as trocas de cartas, que uma disciplina não cumpre seu papel formativo apenas pelo que ela ensina, transmite, cria e produz conceitual e racionalmente, mas, também, pela atenção à qualidade dos afetos e das relações entre os participantes que ela engaja, produz e desenvolve. Esta observação é de suma importância e pode ser um diferencial do PROF-FILO em relação ao mestrado acadêmico em filosofia, que usualmente negligencia e se desincumbe da atenção aos afetos e ao modo como se dão as relações no decorrer de uma disciplina.

É importante dizer que a escrita e as trocas de cartas tiveram grande impacto para os vínculos que se estabeleceram durante a vigência da disciplina "*Laboratório de Ensino de Filosofia*", o que, novamente, recolocou a questão da natureza do PROF-FILO em termos de abertura e atenção no encontro com o outro. Talvez fosse o caso de atentar para o fato de como nós, professores, devemos prestar atenção e dar valor ao cuidado e à ética que esteiam as relações entre os participantes em uma disciplina, afirmando necessidades singulares do PROF-FILO em relação ao mestrado acadêmico em filosofia.

Por fim, a última modalidade de escrita de si incentivada e posta em funcionamento pela disciplina, que pode ser considerada a via final comum dos esforços empreendidos, é o memorial. A relação de convergência entre escrita autobiográfica e escrita de si é sintetizada no fragmento abaixo. Diz Passeggi:

Auto-bio-grafar é aparar a si mesmo com suas próprias mãos. Aparar é aqui utilizado em suas múltiplas acepções: segurar, aperfeiçoar, resistir ao sofrimento, cortar o que é excessivo e, particularmente, como se diz no Nordeste do Brasil, aparar é ajudar a nascer. Esse verbo rico em significados permite operar a síntese do sentido de bio-grafar-se, aqui entendido, ao mesmo tempo, como a ação de cuidar de si e renascer de outra maneira pela mediação da escrita. (PASSEGGI, 2008, p. 27).

No caso do memorial, como explica Passeggi, a escrita de si é um artifício de busca, de reflexão, de descoberta e de reinvenção de si. Trata-se de um gênero que divide fronteiras entre a narrativa e a ficção, na medida que a memória é já (re)invenção, e o narrar-se pública e retrospectivamente, comporta graus variados de encenação, lapsos espaços-temporais, exagero, heroísmo, imaginação e falsa coerência, uma vez que se parte da reconstrução do passado a partir de resultados visados e preconcebidos, que se querem mostrar como memoráveis e distintivos no presente. É por isso que, no memorial, a busca de si e o narrar-se são imediatamente (re)invenção de si e exercício de fabulação.

Importa dizer que, para a autora, o memorial é um tensionamento entre a injunção institucional que exige um falar de si e um narrar-se como figura pública e a sedução de se reinventar por meio dos (des)caminhos da escrita e dos paradoxos da autoconsciência, que traçam dissidências e desvios em relação às trajetórias heroicas, congruentes e bem-sucedidas, desejáveis para cumprir a função avaliativa dos memoriais. É o que defende Passeggi:

Os memoriais são gêneros de fronteiras, nem confissão, nem ufanismo, nem ciência, nem literatura. Esse tipo de escrita de si reúne o eu pessoal (privado) e o eu profissional (público), mas sem adotar nem a tonalidade íntima do eu, nem a formalidade puramente acadêmica. [...] O êxito da escrita do memorial se realiza quando o autor explora o potencial formativo da reflexividade autobiográfica e se deixa envolver pelo encantamento estético e ético de fazer da vida intelectual e profissional um texto acadêmico como arte autoformadora de si mesmo como profissional. O grande desafio do memorial autobiográfico é, portanto, conciliar olhares divergentes: o da instituição que vê o memorial como dispositivo de avaliação e o olhar do narrador que descobre, no processo de escrita, a sedução de seu alcance autopoiético. Sua dimensão avaliativa tenderia a direcionar o narrador a assumir um papel social, regulando sentimentos de pertença ao grupo profissional com o qual deve ou pode interagir. A sua dimensão autopoiética favoreceria a construção de saberes biográficos e transmutaria a injunção em sedução, desvelando experiências que ganham sentidos inesperados. (PASSEGGI, 2011, p. 36-37).

Esta duas pressões discursivas (institucional/avaliativa e sedutora/autopoiética), que alimentam o movimento da escrita de si na confecção do memorial, foram utilizadas pela disciplina "*Laboratório de Ensino de Filosofia*", com a finalidade de ativar um processo de escrita autobiográfica nos estudantes-professores que, através das experiências vividas, autorrefletidas e (re)elaboradas, pudesse narrar os (des)encontros que conduziram: 1) a vida de estudante e a vida escolar; 2) o interessar-se pela filosofia; 3) o torna-se professor de filosofia; 4) a trajetória profissional, com as experiências práticas e os saberes construídos na experiência; 5) as vivências pessoais com o ensino de filosofia e o atuar como professor de filosofia; 6) as experiências e dificuldades práticas nas aulas

ministradas; 7) o interrogar-se/implicar-se no problema de pesquisa escolhido para ser desenvolvido no PROF-FILO; entre outras questões interessantes de serem contadas pelos estudantes-professores.

Por fim, é preciso dizer que a confluência destas escritas de si, que resultou na produção do memorial, é um procedimento mais coerente com a natureza do PROF-FILO, assinalando singularidades e potências diferenciais em relação ao mestrado acadêmico em filosofia e aos mestrados do tipo PROF, que usualmente objetivam a reciclagem, reposição e atualização de saberes e métodos de ensino.

3 PROCEDIMENTOS INVENTADOS PELA DISCIPLINA "LABORATÓRIO DE ENSINO DE FILOSOFIA" PARA ATIVAR A ESCRITA DO MEMORIAL

Para atingir os objetivos propostos neste artigo, é importante ainda descrever e mostrar o funcionamento de alguns outros dispositivos de escrita, que foram inventados pela disciplina "*Laboratório de Ensino de Filosofia*", para ativar a escrita do memorial. Estes dispositivos se mostraram necessários, ao longo da disciplina, para auxiliar os estudantes-professores na criação de elementos discursivos e de efeitos de linguagem específicos do gênero, da estrutura e do estilo do texto narrativo, que deveriam ser mobilizados para potencializar a escrita dos memoriais. Trata-se de utilizar a disciplina na produção de elementos discursivos específicos para um tipo de narrativa que é própria à confecção do memorial, entendendo que, para poder contar, é preciso (re)aprender a contar.

É claro que fazer estudantes-professores contarem suas histórias como narradores, isto é, contarem as histórias como elas devem ser contadas, com as formas de linguagem adequadas ao gênero narrativo, não é uma tarefa simples. Também não é uma tarefa óbvia. Como fazê-lo? Que tipos de procedimentos inventar?

Em sentido mais geral, e, em primeiro lugar, seria preciso espriaiar, durante o transcurso da disciplina, um tipo de sensibilidade e de atenção muito singulares, necessárias à percepção das experiências, como sugere Larrosa no fragmento abaixo. Para este autor, é como se a percepção daquilo que se constitui em uma experiência estivesse condicionada a certos gestos de descondicionamento e interrupção dos automatismos cotidianos, paradoxalmente, tão impossíveis nos tempos contemporâneos, como imprescindíveis ao exímio narrador.

Nas palavras de Larrosa:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar

sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24).

Apesar desses gestos de interrupção dos automatismos serem incessantemente cultivados, o transcurso da disciplina exigiu ações mais pragmáticas. Dentre elas, a primeira ideia foi trabalhar alguns elementos narrativos próprios, a partir do estudo de dois memoriais acadêmicos, ambos apresentados em 1993: 1) o memorial de Renato Janine Ribeiro¹³, apresentado para concurso de professor titular de Ética e Filosofia Política, do Curso de Filosofia da Universidade de São Paulo (USP); 2) o memorial de Heloisa Helena Oliveira Buarque de Hollanda¹⁴, apresentado para concurso de professor titular de Teoria Crítica da Cultura, na Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

As escolhas realizadas e os modos de organização dos memoriais foram importantes de serem analisados nos dois casos. Enquanto Janine opta por organizar o seu memorial contando e problematizando as atividades que compõem o ofício de professor universitário (cursos ministrados, orientações, escrita de artigos científicos, publicações, pesquisas e cargos administrativos ocupados), Hollanda opta por contar sua história a partir da cronologia dos acontecimentos da vida pessoal e profissional.

Mais do que estudar os conteúdos dos dois memoriais isoladamente, o que se mostrou mais interessante foi evidenciar as diferenças entre os dois memoriais em relação às narrativas tecidas entre a vida privada/pessoal e a pública/profissional. Como notou Moraes (2011), no memorial de Hollanda, percebe-se um estilo singular de escrita que opera por borrar as fronteiras entre a vida pessoal e profissional, o que coloca em cena as contingências da vida de mulher, de esposa e de mãe de família, com suas dificuldades, seus impedimentos e entraves.

Neste sentido, passou a ser instigante analisar os efeitos de linguagem que Hollanda inventa para realizar esta façanha conciliatória na escrita de seu memorial. Frise-se, aliás, que estas eram dúvidas também dos estudantes-professores: Como contar o âmago dos acontecimentos e fragmentos da vida íntima em um texto que servirá à avaliação por uma banca? Como escapar do constrangimento público ao dizer-se?

Um exemplo de uma saída pela linguagem, criada por Hollanda, é emblemática. Sob o subtítulo "Final de 1967", diz Hollanda: "Uma famosa festa, promovida pelo grupo do Cinema Novo, foi o palco de 18 divórcios. Entre eles, o meu" (HOLLANDA, 2011, p. 106). Fragmento sintético e hiperexpressivo, ao mesmo tempo discreto e dramático, para dizer-se: eis um belo efeito criado por Hollanda!

¹³ Cfr. RIBEIRO, 2014.

¹⁴ Cfr. HOLLANDA, 2011.

A invenção destes efeitos narrativos que produzem a dupla implicação de dizer-se, íntima e publicamente, que configuram as escolhas estilísticas do memorial de Hollanda, de modo a coimplicar vida pessoal e profissional, foram incessantemente incentivados na escrita dos memoriais dos estudantes-professores durante o transcurso da disciplina.

É importante dizer que os dois memoriais estudados inspiraram a discussão de alguns focos temáticos que se mostraram úteis na seleção do material vivido para composição dos memoriais. Dentre eles, destacam-se: os fatos memoráveis e distintivos; a busca de sentido das experiências vividas; as escolhas decisivas; os imprevistos, os acidentes e os desvios; os (des)encontros entre vida privada e pública; as autossuperações; os acertos de conta consigo mesmo; as experiências-limite; os sonhos e desejos; as alegrias e as decepções; etc.

Apesar de ajudarem a situar o tipo de escrita específica do memorial, os dois exemplos estudados na disciplina produziram um certo efeito de inibição nos estudantes-professores. Afinal, são memoriais de dois acadêmicos de destaque nacional, no último grau da carreira universitária, perto do momento em que a aposentadoria se apresenta no horizonte profissional, portanto, carregados de muitas experiências memoráveis e grandiosas para serem contadas. A grandiloquência dos memoriais estudados teve, em alguma medida, por consequência, a produção de uma sensação que, frente às realizações de Ribeiro e Hollanda, eles, professores da educação básica, não tinham nada para contar.

A invenção de um antídoto, contra o efeito inibidor produzido pela quantidade, impacto e valor distintivo das experiências acadêmicas narradas nos memoriais estudados, gerou um segundo procedimento da disciplina "*Laboratório de Ensino de Filosofia*" para ativar a escrita dos memoriais. Neste caso, os problemas colocados aos estudantes-professores, durante as aulas, eram: Será que a minha experiência é tão pobre que não há nada que valha a pena ser contado? Será que a rotina maçante fez desaparecer completamente as experiências vividas? Seria possível conceber que houvesse uma história que só pudesse ser contada por cada um individualmente, em sua singularidade?

Para afrontar estas questões foram utilizadas, como um segundo procedimento para ativar a escrita dos memoriais, algumas ideias de Walter Benjamin sobre a importância, tanto de perceber a experiência, quanto de narrá-la, na constituição da história do tempo presente. Dentre os textos de Benjamin utilizados como disparadores de escrita, optou-se por "Experiência e pobreza" (1994), "O narrador" (1994) e "Infância em Berlim por volta de 1900" (1995).

Tomando por foco as questões acima, a partir de exercícios de escrita com os textos de Benjamin, foi possível evidenciar que lembrar e contar o que foi vivido não é a realização narcísica de um eu autorreferente e de uma memória individual, restrita e anistórica. Ao contrário, é um ato político para salvaguardar a experiência histórica e o passado da dispersão, do esquecimento e do apagamento. Assim sendo, é possível entender que cada um tem uma experiência vivida, singular e única, a ser contada. Até mais: é preciso que cada um conte o que foi vivido, para

fixar a memória histórica, para livrar o passado do esquecimento, para evitar que se perca, que desapareça, que seja apagado, negligenciado, menosprezado.

É neste sentido que o segundo procedimento inventado pela disciplina "*Laboratório de Ensino de Filosofia*" foi colocar os estudantes-professores, a partir do processo de escrita si dos memoriais, no lugar do que Gagnebin denominou de "*narrador sucateiro*".

Comentando a diferença dos ensaios "O narrador" e "Experiência e pobreza" de Benjamin, diz Gagnebin sobre o narrador sucateiro:

O narrador também seria a figura do trapaceiro, do *Lumpensammler* ou do *chiffonnier*, do catador de sucata e de lixo, esta personagem das grandes cidades modernas que recolhe os cacos, os restos, os detritos, movido pela pobreza, certamente, mas também pelo desejo de não deixar nada se perder [...]. Esse narrador sucateiro (o historiador também é um *Lumpensammler*) não tem por alvo recolher os grandes feitos. Deve muito mais apanhar tudo aquilo que é deixado de lado como algo que não tem significação, algo que parece não ter nem importância nem sentido, algo que a história oficial não sabe o que fazer. (GAGNEBIN, 2006, p. 53-54, grifos da autora).

No lugar de narradores sucateiros¹⁵, os estudantes-professores puderam ser valorizados como contadores das experiências singulares vividas e lembradas, ao longo de suas histórias de vida. Neste sentido, constituiu um ato político fazer com que eles saíssem do anonimato por mediação da escrita de suas narrativas, que marcaram as memórias históricas do passado, contribuindo, assim, tanto para construção, como na coparticipação da história do tempo presente.

Daí a importância de alguns fatos do passado serem tematizados com a escrita dos memoriais, no sentido de marcar e fixar as experiências históricas da época em que viveram, considerando, sobretudo, as concepções, as ideologias e os modos de funcionamento da educação, da escola/universidade e dos métodos de ensino-aprendizagem. Neste processo de rememoração da própria trajetória escolar, algumas questões emergiram para ativar a escrita do memorial. Dentre elas, destacam-se: Como transcorreu a vida escolar?, O que e como aprendeu?, Como se ensinava e o que se ensinava?, Como eram os professores?, Como aconteciam as aulas?, Como funcionavam os regimes disciplinares?, Quais as lembranças da escola onde estudou?, Quais as marcas de época?, Quais as experiências vividas no Ensino Médio?, Como se deu a aproximação com a filosofia?, Como chegou à universidade?, Quais as experiências vividas na universidade? Quais as disciplinas de interesse?, Quais os professores marcantes?,

¹⁵ Para concretizar este modo específico de contar do narrador sucateiro foi exibido o documentário "Eduardo Coutinho, 7 de outubro" (2015), em que o documentarista é entrevistado por Carlos Nader, a partir de fragmentos, escolhidos aleatoriamente, das narrativas dos personagens que constituíram alguns dos mais importantes documentários de Coutinho.

Como funcionavam as aulas?, Quais livros e pensadores marcaram a trajetória?, Quais livros e pensadores causaram estranhamento?, etc.

Com estas questões, os estudantes-professores foram incentivados a rememorar e recapitular a própria vida escolar. Para potencializar este dispositivo de escrita, posto em funcionamento pela perspectiva do narrador sucateiro, que fixa os hábitos, as rotinas e as impressões de época, solicitou-se aos estudantes-professores que escrevessem um texto de ficção sobre uma experiência decisiva da vida escolar, saturando a narrativa com as reminiscências do passado vivido. Este processo de escrita ficcional de um conto constituiu o terceiro procedimento inventado pela disciplina "*Laboratório de Ensino de Filosofia*" para ativar a escrita dos memoriais.

Muito interessante nesta atividade foi verificar que os estudantes-professores foram em busca das escolas em que estudaram, ou, pelo menos, acessaram arquivos imagéticos, para trazerem à tona lembranças de época, que foram narradas através das escritas ficcionais, criando, com a escrita do conto, uma cartografia e uma microfísica do tempo-espço da vida de estudante, já meio esquecida e apagada pelo presente.

Este processo de escrita ficcional da própria trajetória escolar foi catalisado pelo belíssimo conto "Os desastres de Sofia"¹⁶ de Clarice Lispector, que tematiza um encontro inusitado entre uma garota de nove anos (a própria Lispector?) com o seu professor, quando a personagem descobre, talvez, pela primeira vez, o que é o amor. O recurso ao conto pretendeu evidenciar alguns efeitos de linguagem utilizados por Lispector para produzir o clímax da sua narrativa. Isso foi necessário, uma vez que as histórias contadas pelos estudantes-professores eram, às vezes, lineares, sem transformações, conflitos, suspense e com reduzida tensão dramática.

O segundo antídoto, utilizado para dirimir o sentimento de inibição produzido nos estudantes-professores pelas narrativas das experiências distintas dos memoriais de Ribeiro e Holanda, foi tomar como problema principal para a narração a própria experiência-limite vivida, de modo a concentrar a narrativa dos memoriais não nos feitos memoráveis e bem sucedidos, mas nas dificuldades, fragilidades e instabilidades vivenciadas. Este dispositivo de escrita constituiu o quarto procedimento inventado pela disciplina "*Laboratório de Ensino de Filosofia*" para ativar a confecção dos memoriais.

Trata-se, a partir deste quarto dispositivo de escrita, de colocar os estudantes-professores no lugar de sujeitos da experiência, isto é, de colocar em cheque a certeza, a segurança e a blindagem de um eu heroico que se quer exaltar, de colocar em dúvida as projeções e os sucessos, com o objetivo de valorizar o movimento de metamorfose e transformação, que traz à escrita de si um viés de crise, abalo e conversão sofrida, revelando um sujeito sempre na iminência de descobrir-se a si mesmo, por mediação das experiências-limite vividas.

As ideias utilizadas para dar consistência a este quarto dispositivo, que aliam o movimento de escrita de si à narração das experiências-limite, acompanham o

¹⁶ Cfr. Lispector, 1989.

desenvolvimento do que Larrosa vai chamar de paradoxos da autoconsciência. A partir de alguns fragmentos das "Confissões" de Rousseau, diz Larrosa:

Só escrevendo (ou falando) como fez Rousseau nas *Confissões*, alguém pode fabricar um eu. Mas nosso personagem aprendeu que ler e escrever (escutar e falar) é colocar-se em movimento, é sair sempre para além de si mesmo, é manter sempre aberta a interrogação acerca do que se é. Na leitura e na escrita, o eu não deixa de se fazer, de se desfazer e de se refazer. Ao final, já não existe um eu substancial a ser descoberto e ao qual ser fiel, mas apenas um conjunto de palavras para compor e decompor e recompor. [...] Somente o combate das palavras ainda não ditas contra as palavras já ditas permite a ruptura do horizonte dado, permite que o sujeito se invente de outra maneira, que o eu seja outro. (LARROSA, 2015, p. 39-40, grifos do autor).

Experimentar a expressão de um eu movente, instável e frágil por via da escrita de si nos memoriais: eu que emerge e se inventa na experiência-limite, como produto de um *insight* de autoconsciência, que revela a impossibilidade de conhecer-se a si mesmo, e lança o eu na permanente metamorfose de se fazer, desfazer e refazer, e, conseqüentemente, na interminável aventura de procurar conhecer-se a si mesmo. Estes ativadores de escrita, que solicitam a narração de um eu em crise, são o que se pretendeu mobilizar por mediação do que Larrosa chamou de paradoxos da autoconsciência. Mas como mobilizá-los na prática?

Um exercício performático inventado pela disciplina "*Laboratório de Ensino de Filosofia*" foi pedir aos estudantes-professores que preparassem um roteiro que contasse uma de suas experiências-limite profissionais. Estas narrativas foram contadas oralmente durante uma aula. Então, foi realizada, unicamente com a finalidade de ampliar a pressão dramático-narrativa, uma filmagem em que os estudantes-professores improvisavam, no máximo em cinco minutos, diante de uma câmera, as experiências-limite uns dos outros. Esta atividade foi muito interessante porque nas improvisações aconteceram edições, cortes e condensações, que tornavam as narrativas mais vivas e entusiasmantes, mostrando, novamente que, para contar uma história é preciso cuidar da construção de seu foco dramático.

O quinto dispositivo para catalisar a escrita dos memoriais foi tema da última aula da disciplina, que antecedeu o intervalo de três semanas, que seria destinado à confecção final dos memoriais. O que fazer em uma última aula? O que poderia ser potente para engajar os estudantes-professores ao que seria, logo adiante, o mergulho na solidão da escrita de si? Como engajá-los no encontro consigo mesmo, que seria necessário à escrita do memorial?

A ideia foi, literalmente, colocar os estudantes-professores no caminho solitário de encontro consigo mesmo. Este caminho solitário se constituiu na dupla experiência de escrever e de se perder no centro da cidade de São Paulo, isto é,

de praticar a escrita de si na medida de um perder-se, que dispara em quem está perdido um estado de máximo fluir de sensibilidade, como descreve Canevacci no texto "Sobre o perder-se urbano". Nas palavras do autor: "o sentimento de estar perdido impôs-se então, a mim, mais do que como uma decisão: como um abandono quase aderente ao fluir das emoções" (CANEVACCI, 2004, p. 14).

Para esta aula, os estudantes-professores saíram, cada qual de suas ocupações, e se dirigiram para o centro de São Paulo. A experiência de escrever durante o caminho solitário de se perder na cidade se iniciava com a leitura de um disparador de escrita que os professores da disciplina haviam distribuído na aula anterior, selado em um envelope. A regra estabelecida era que, desenvolvido e lido, o disparador deveria fazer o papel de atrator caótico de imagens, sentimentos e percepções vividas no caminho pela cidade, que poderiam deflagrar um duplo processo de encontro e de escrita de si para consigo.

Neste caso, o disparador de escrita era constituído por uma frase emblemática do célebre texto "O caminho do campo" de Heidegger (1969, p.69): "O caminho recolhe aquilo que tem seu ser em torno dele; e dá a cada um dos que o percorrem aquilo que é seu".

Todos estes cinco dispositivos de escrita, entre outros, inventados pela disciplina "*Laboratório de Ensino de Filosofia*", serviram para catalisar, durante o transcurso das aulas, a confecção do memorial. Este processo de ativação da escrita teve duração de treze semanas, então, foi feito um intervalo de três semanas para que os estudantes-professores confeccionassem o memorial final.

Por fim, por tudo o que foi dito, o núcleo do PROF-FILO sediado pela UFABC considera imprescindível que a disciplina "*Laboratório de Ensino de Filosofia*" seja cursada no semestre inicial de ingresso no programa, paralelamente à disciplina "*Seminário de Projetos*".

4 O QUE PODE O PROF-FILO?

O PROF-FILO, como um programa recém implementado, pode se libertar das operações mestras de reposição, reciclagem e atualização, que governam os programas dos mestrados profissionais do tipo PROF, que lidam diretamente com formação de professores. Pode também escapar às ciladas de alguns *habitus* importados da estrutura disciplinar do mestrado acadêmico, que não são adequados ao trabalho com os estudantes-professores.

O PROF-FILO pode colocar os estudantes-professores no lugar de sujeitos da experiência e de narradores sucateiros. Pode acreditar que eles têm muito para contar como professores de filosofia da educação básica, sendo, eles mesmos, os focos a partir dos quais se podem construir questões e problemas sobre o ensino de filosofia.

O programa e o transcurso da disciplina "*Laboratório de Ensino de Filosofia*", ministrada pelo núcleo do PROF-FILO sediado pela UFABC, tiveram como objetivo principal criar saídas para alguns modos dominantes dos programas

de mestrado (acadêmico e profissional), inventando, por mediação de várias modalidades de escritas de si, modos diferenciais de pensar, agir e atuar sobre o processo de formação de professores, o ensino de filosofia, os saberes da experiência, a criação de memória histórica e a prática docente.

As invenções da disciplina "*Laboratório de Ensino de Filosofia*" relatadas neste artigo positivam o lugar dos professores de filosofia da educação básica como sujeitos da experiência, carregados de experiências históricas e de saberes da prática, lugar este que costuma ser ofuscado pelo poder-saber do campo acadêmico, detido pelas áreas de ensino de filosofia, didática, currículo e práticas de ensino.

Durante o transcurso da disciplina, os estudantes-professores contaram que, tanto havia ficado mais difícil preparar as aulas, como eles se flagraram, durante as aulas que ministravam, sem saber o que fazer, sem saber como continuar ou como dar prosseguimento àquilo que estavam falando ou fazendo durante a aula. Eis que vacilar e hesitar se tornaram possíveis em meio às rotinas, aos hábitos, aos clichês e aos automatismos de uma aula.

Com isso é possível dizer que o descondicionamento, a interrupção do automatismo da aula, a desestruturação, o vacilo do pensamento e o estranhamento de si no lugar de professor são alguns efeitos que emergiram das experiências das escritas de si, que culminaram com a confecção dos memoriais. Em uma palavra, o PROF-FILO pode deslocar, considerando os sentidos de: 1) tirar, mudar ou afastar de lugar ou posição; 2) ir de um lugar para outro; 3) desarticular (luxar) uma parte do corpo.

Estes sentidos de deslocar que aludem aos verbos: mover, desprender, desviar, transportar, transferir, desencaixar, desarticular, despregar-se, podem se configurar alternativas instigantes em relação à repor, reciclar e atualizar, que, usualmente, perfazem os propósitos dos mestrados profissionais do tipo PROF.

Diferente do mestrado acadêmico, o PROF-FILO pode produzir, não só deslocamentos e desconfigurações nos modos de perceber, pensar e analisar, mas, principalmente, deslocamentos nos modos de agir e atuar, uma vez que a pergunta o que pode o PROF-FILO? requer que se problematize, obrigatoriamente, o que pode uma aula?, o que pode um professor?, o que podem os estudantes-professores?, o que pode uma disciplina do PROF-FILO?, o que pode um professor da educação básica?, o que pode o ensino médio?, o que pode o ensino de filosofia?, o que pode a educação?, etc.

Por fim, com as estratégias relatadas neste artigo em relação à disciplina "*Laboratório de Ensino de Filosofia*", o núcleo do PROF-FILO sediado pela UFABC pretendeu assumir um posicionamento ético político no modo de atuação junto aos estudantes-professores que fosse mais sensível, coerente e simpático à natureza dos mestrados do tipo PROF e de seu público.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUSTINI, Cármen Lúcia Hernandez; ALFERES, Sirlene Cíntia.; LEITE, João de Deus. *Rasura: da subjetividade na textualização de textos acadêmicos*. Revista Virtual de Estudos da Linguagem (ReVEL), v. 9, n. 16, p.331-355, 2011.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura/Walter Benjamin*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994, p.114-119. (Obras escolhidas; v.1).

_____. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura/Walter Benjamin*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994, p.197-221. (Obras escolhidas; v.1).

_____. Infância em Berlim por volta de 1900. In: *Rua de mão única/Walter Benjamin*. Trad. José Carlos Martins Barbosa e Hemerson Alves Baptista. São Paulo: Brasiliense, 1995, p.71-142. (Obras escolhidas; v.2).

CANEVACCI, Massimo. Sobre o perder-se urbano. In: *Cidade polifônica: ensaio sobre a antropologia da comunicação urbana*. São Paulo: Studio Nobel, 2004, p. 13-17.

CORAZZA, Sandra M (org.). *Didaticário de criação. Aula cheia. Caderno de Notas 3*. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

_____. "Como dar uma aula?" Que pergunta é esta? In: MORAES, Vera Regina Pires; COSTA, Marisa Vorraber; et. al. *Melhoria do ensino e capacitação docente: programa de atividades de aperfeiçoamento pedagógico*. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS, 1996, p.57-63.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Trad. Eloisa Araujo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

EDUARDO COUTINHO, 7 de OUTUBRO. Direção: Carlos Nader. Produção: Já Filmes. São Paulo: SESC, 2015. 1 DVD (73min.).

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: *O que é um autor?* Trad. António Fernando Cascais e Edmundo Cordeiro. Lisboa: Editora Vega, 1992, p.129-160.

_____. O que é a crítica? (Crítica e Aufklärung). Trad. Antonio C. Galdino. *Cadernos da Faculdade de Filosofia e Ciências/UNESP Marília*, v. 9, n. 1, p.169-189, 2000.

_____. Conversa entre Michel Foucault e Claude Bonnefoy (1968). Trad. Fernando Scheibe. In: *O belo perigo. Conversa com Claude Bonnefoy*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016, p.29-77.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. *Estudos Avançados*, 15 (42), p.259-268, 2001.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Memória, história, testemunho. In: *Lembrar escrever esquecer*. São Paulo: Ed. 34, 2006, p.49-57.

HEIDEGGER, Martin. *Sobre o problema do ser. O caminho do campo*. Trad. Ernildo Stein. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1969, p.65-72.

- HOLLANDA, Heloisa Helena Buarque de. Caminhos e descaminhos de uma professora universitária. In: BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre; PASSEGGI, Maria da Conceição (orgs.). *Memorial acadêmico: gênero, docência e geração*. Natal: EDUFRN, 2011, p.97-141.
- LARROSA, Jorge. Os paradoxos da autoconsciência. In: *Pedagogia Profana: danças, piroetas e mascaradas*. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 5.ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2015, p.21-43.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.
- LISPECTOR, Clarice. Os desastres de Sofia. In: *A legião estrangeira*. São Paulo: Ática, 1989, p.11-25.
- MACIEL, Maria Esther. O inventário dos dias: notas sobre a poética de Leonilson. In: Cassundé, Bitu; Resende, Ricardo (orgs.). *Leonilson - sob o peso dos meus amores*. Porto Alegre: Fundação Iberê Camargo, 2012, p. 29-37.
- MIZUKAMI, Maria da Graça. Nicoletti. Abordagem tradicional. In: *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 2014, p.7-18.
- MORAIS, Arisnete Câmara de. Entre o inventário de lembranças e aproximações de similitudes. In: BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre; PASSEGGI, Maria da Conceição (orgs.). *Memorial acadêmico: gênero, docência e geração*. Natal: EDUFRN, 2011, p.143-151.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. Injunção institucional e sedução autobiográfica: as faces autopoiética e avaliativa dos memoriais. In: BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre; PASSEGGI, Maria da Conceição (orgs.). *Memorial Acadêmico: gênero, injunção institucional, sedução autobiográfica*. Natal: EDUFRN, 2011, p.19-39.
- _____. Memoriais auto-bio-gráficos: a arte de tecer uma figura pública de si. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (orgs.). *Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente*. Natal: EDUFRN, 2008, p.27-42.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2008, p.15-34.
- RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Trad. Lilian do Valle. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- RIBEIRO, Renato Janine. Memória precoce. In: *A universidade e a vida atual: Fellini não via filmes*. São Paulo: EDUSP, 2014, p.183-223.