

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

FRANCIS SILVA DE ALMEIDA

**FILOSOFIA E FAZER FILOSÓFICO NO ENSINO MÉDIO: RESSONÂNCIAS E
DESLOCAMENTOS EM DELEUZE-GUATTARI**

UBERABA-MG
2016

FRANCIS SILVA DE ALMEIDA

**FILOSOFIA E FAZER FILOSÓFICO NO ENSINO MÉDIO: RESSONÂNCIAS E
DESLOCAMENTOS EM DELEUZE-GUATTARI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Fundamentos Educacionais e Formação de Professores.

Linha de Pesquisa: Fundamentos e Práticas Educacionais.

Orientador: Prof. Dr. Osvaldo Dalberio dal Bello.

UBERABA-MG

2016

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do
Triângulo Mineiro**

A446f Almeida, Francis Silva de
Filosofia e fazer filosófico no ensino médio: ressonâncias e deslocamentos em Deleuze-Guattari / Francis Silva de Almeida. -- 2016.
172 f. : il., tab.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2016

Orientador: Prof. Dr. Osvaldo Dalberio da Bello

1. Filosofia (Ensino médio) - Estudo e ensino. 2. Pensamento. 3. Conceitos. 4. Deleuze, Gilles, 1925-1995. 5. Guattari, Félix, 1930-1992. I. Bello, Osvaldo Dalberio da. II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 1(07)

FRANCIS SILVA DE ALMEIDA

**FILOSOFIA E FAZER FILOSÓFICO NO ENSINO MÉDIO: RESSONÂNCIAS E
DESLOCAMENTOS EM DELEUZE-GUATARRI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Fundamentos Educacionais e Formação de Professores, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador(a): Prof. Dr. Osvaldo Dalberio dal Bello

Uberaba, MG, 08 de dezembro de 2016

Banca Examinadora:



Prof. Dr. Osvaldo Dalberio dal Bello
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM



Prof. Dr. Wagner Wey Moreira
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM



Prof. Dr. Geraldo Gonçalves de Lima
Instituto Federal do Triângulo Mineiro

DEDICO esta dissertação à memória de *Iolanda Leal*, minha avó:

pela simplicidade com que me educou; pelos exemplos de resistência, *re-existência* e afirmação da vida; pelo apreço de *ser-no-meu-mundo* o espelho dos valores éticos ao longo do caminho que tenho percorrido.

AGRADECIMENTOS

À Deus.

Ao professor Dr. *Oswaldo Dalberio dal Bello*, orientador desta pesquisa, pela atenção, disponibilidade e entusiasmo; o caminho que fizemos até aqui certamente não teria sido o mesmo se não tivéssemos cultivado a admiração e a humildade tão fundamentais ao mestre e ao aprendiz.

Ao professor Dr. Wagner Wey Moreira, pela prontidão do diálogo, pela sensibilidade e pelo compromisso com a filosofia; tê-lo conhecido tornou-me melhor na medida em que aprendi a *ser-com-o-meu-corpo* o conjunto de todos os meus sentidos.

Ao professor Dr. Geraldo Gonçalves de Lima, pela prontidão com que aceitou o convite para compor a Banca de Defesa deste trabalho.

À minha mãe *Sônia Isidoro* e à minha tia *Tânia Aparecida*, pela presença amorosa, acolhedora e paciente; obrigado por dividirem comigo a força espiritual que me fez e faz acreditar que será sempre possível.

À minha irmã *Francielle Furtado* e à minha prima *Carolina Beatriz*, pelo afeto, compreensão e generosidade; pelo apoio fraterno e por me acompanharem nas lutas pela realização deste sonho.

Aos amigos *Andrezza Vaz*, *Camila Bernardeli*, *Carmem Bernaderli*, *Cristina Kawachi*, *Gláucia Carvalho*, *Guilherme Caiado*, *Jucilene Balduino*, *Keila Oliveira*, *Luís Afonso Bernardeli* e *Priscila Souza*: sou-lhes infinitamente grato, porque de diferentes formas e em diferentes espaços, me possibilitam, sempre, fugir para outros mundos e ser um pouco mais feliz.

Ao meu namorado *Diego Carlos*, pela amizade, paciência e companheirismo; seu apoio e exemplo constantes foram fundamentais para que eu pudesse chegar ao termo deste trabalho: sou grato pelo zelo com que lidou com as minhas inquietações.

À *Cinayana Correa, Lúcia Borges, Mônica Cruz, Neusa Abadia e Sueli Doriguetto*, mais que amigas de trabalho, verdadeiras companheiras de jornada; obrigado por compreenderem com singular sensibilidade o quanto este trabalho significa para mim.

Aos *professores* sujeitos desta pesquisa, pela generosidade e prontidão em me ajudar a compreender os sentidos de ensinar e fazer filosofia no ensino médio.

Aos meus *alunos*, por me permitirem ser professor; por despertarem em mim o desejo de querer revelar sempre a minha melhor versão; por me inspirarem as inquietações que deram a pensar e a escrever esta dissertação.

Enfim, aos companheiros de caminhada da III Turma do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro: *Alisson Duarte, Amanda Machado, Ana Paula, Aurélio Richiteli, Dayse Kelly, Denise Cristina, Henrique Grabalos, Jéferson Muniz, Juliana Christina, Laudeth Alves, Lizandra Calife, Madalena Carvalho, Marcia Alves, Marcus Campos, Maria Beatriz, Mário Luiz, Vinícius Borges, Roberta Cássia e Willian Cavalcante*; pessoas com quem sempre tenho algo a aprender.

À todos vocês que me invadiram como uma grande novidade, deixo aqui, as inspiradoras palavras de Guimarães Rosa, em *Grande Sertão: Veredas*: “O senhor... mire e veja: o mais importante e bonito, do mundo é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior”.

Para alguns, a filosofia está ligada ao mistério da amizade. Para outros, está ligada ao mistério do noivado. E talvez seja por aí. *Les fiançailles rompues* [O noivado rompido], Kierkegaard. Não há filosofia sem este texto, sem o primeiro amor. Mas como já dissemos, o primeiro amor é a repetição do último, talvez seja o último amor.

Gilles Deleuze

RESUMO

Este trabalho é contextualizado pelo âmbito da linha de pesquisa *Fundamentos e Práticas Educacionais* do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM e tem como objeto de investigação *o ensino da filosofia e o fazer filosófico no ensino médio*. Situamos o nosso objeto nos entremeios da problemática filosófica e da questão educacional, ou para falarmos com Deleuze e Guattari (1995), num *intermezzo* que o revela como acontecimento que faz uso de ambos os saberes para se produzir. O objetivo geral desta pesquisa é *examinar em que medida os sentidos atribuídos pelos professores de filosofia do ensino médio ao fazer filosófico têm provocado a possibilidade de uma pedagogia do conceito*. Para tanto, apoiamos a articulação teórica desta pesquisa nas obras de Deleuze (1992, 2000, 2006, 2010) e Deleuze e Guattari (1995, 1997a, 1997b, 2005), procurando, no entretencimento do projeto filosófico deleuzo-guattariniano às ideias de Bianco (2002, 2005), Gallo (1996, 2003, 2007, 2010), Gallo e Kohan (2000), Gelamo (2009), Machado (1990, 2009) e Rezende (1990), conceber e afirmar a filosofia e o seu campo de ensino no nível médio como *experiência de pensamento e atividade de criação de conceitos*. Trata-se de uma pesquisa de natureza básica e do tipo qualitativa, cuja opção pela incorporação de diferentes níveis de pesquisa e procedimentos técnicos assegurou-nos o alcance do grau de clareza e da compreensão esperados. Nosso ponto de partida consistiu no mapeamento das tendências da pesquisa acadêmica sobre o ensino da filosofia e o fazer filosófico no ensino médio e, em seguida, na leitura exploratória dos textos indicados nas referências. Posteriormente, foi realizada a proposição de questionário escrito para sete professores graduados em filosofia e atuantes nas escolas de ensino médio da rede pública em Uberaba-MG. Como instrumento, lançamos mão do uso de roteiro misto (GIL, 2010). Por seu lado, a leitura dos questionários e o exercício descritivo, de interpretação e inferência ocorreu em face dos pressupostos da análise de conteúdo (BARDIN, 2010). Para tanto, fizemos a opção pela técnica da análise temática, tendo em conta a articulação dos resultados produzidos com os referenciais teóricos. Cumpre destacar que a análise e a interpretação dos sentidos atribuídos pelos professores de filosofia do ensino médio ao fazer filosófico evidenciaram um cenário de complexidade: se de um lado os limites impostos pelos diferentes aspectos burocráticos do sistema de ensino e a desvalorização da filosofia como disciplina do pensamento expõem a fragilidade do fazer filosófico no ensino médio; por outro lado, os aspectos multireferenciais que se circunsciam entre a filosofia e o seu ensino exprimem a força vital para a criação de espaços diferenciais que enunciem a natureza afetivo-expressiva do fazer filosófico e revelem o caráter criativo da filosofia como exercício do *novo* que se produz no pensamento.

Palavras-chave: Ensino da Filosofia. Ensino Médio. Deleuze-Guattari. Experiência de pensamento. Criação de conceitos.

RESUMEN

Este trabajo es contextualizado por el ámbito de la línea de investigación Fundamentos y Prácticas Educativas del Programa de Postgrado en Educación de la Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM y tiene por objetivo de investigación *la enseñanza de la filosofía y el quehacer filosófico* de la enseñanza mediana. Situamos nuestro objetivo en los entremedios de la problemática filosófica y de la cuestión educacional, o para que hablemos con Deleuze y Guattari (1995), en un *interludio* que lo revela como acontecimiento que hace uso de ambos los saberes para reproducirse. El objetivo general de esta investigación es *examinar en qué medida los sentidos atribuidos por los profesores de filosofía de la enseñanza mediana al quehacer filosófico ha provocado la posibilidad de una pedagogía del concepto*. Para ello apoyamos la articulación teórica de esta investigación en las obras de Deleuze (1992, 2000, 2006, 2010) y Deleuze y Guattari (1995, 1997a, 1997b, 2005), buscando en el entretreimiento del proyecto filosófico deleuzo-guattariniano a las ideas de Bianco (2002, 2005), Gallo (1996, 2003, 2007, 2010), Gallo y Kohan (2000), Gelamo (2009), Machado (1990, 2009) y Rezende (1990), concebir y afirmar la filosofía y su campo de enseñanza en el nivel medio como *experiencia de pensamiento y actividad de creación de conceptos*. Se trata de una investigación de naturaleza básica y cualitativa, cuya opción por la incorporación de diferentes niveles de investigación y procedimientos técnicos nos aseguró el alcance del grado de claridad y de comprensión esperados. Nuestro punto de partida consistió en el mapeo de las tendencias de la investigación académica sobre la enseñanza de la filosofía y el quehacer filosófico en la enseñanza mediana y, enseguida en la lectura exploratoria de los textos indicados en las referencias. Posteriormente fue realizada la proposición de cuestionario escrito para siete profesores graduados en filosofía que actúan en las escuelas de enseñanza mediana en la red pública en Uberaba-MG. Como instrumento utilizamos un guión mixto (GIL, 2010). Por su parte la lectura de los cuestionarios y el ejercicio descriptivo de interpretación e inferencia ocurrieron a la luz de los presupuestos del análisis de contenido (BARDIN, 2010). Para ello hicimos la opción por la técnica de análisis temática, teniendo en cuenta la articulación de los resultados producidos con los referenciales teóricos. Destacamos que el análisis y la interpretación de los sentidos atribuidos por los profesores de filosofía de la enseñanza mediana al quehacer filosófico evidenciaron un escenario de complejidad: si por una parte los límites impuestos por los diferentes aspectos burocráticos del sistema de enseñanza y la desvaloración de la filosofía como disciplina del pensamiento exponen la fragilidad del quehacer filosófico en la enseñanza mediana; por otra parte, los aspectos multirreferenciales que se circunstan entre la filosofía y su enseñanza experimentan la fuerza vital para la creación de espacios diferenciales que enuncian la naturaleza afectivo-expresiva del quehacer filosófico y revelan el carácter creativo de la filosofía como ejercicio del nuevo que se reproduce en el pensamiento.

Palabras-clave: Enseñanza de la Filosofía. Enseñanza Mediana. Deleuze-Guattari. Experiencia de pensamiento. Creación de conceptos.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Anpof	-	Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia
Capes	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBC/Filosofia	-	Conteúdo Básico Comum / Filosofia
CNPq	-	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DIVRH	-	Divisão de Recursos Humanos
LDBEN	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OCNEM	-	Orientação Curricular Nacional para o Ensino Médio
SEE/MG	-	Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
SRE/Uberaba	-	Superintendência Regional de Ensino de Uberaba
Unid.C.	-	Unidade de Contexto
Unid.R.	-	Unidade de Registro
Unid.S.	-	Unidade de Sentido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I	
A FILOSOFIA E SEU CAMPO DE ENSINO: ENTREMEIOS COM A EDUCAÇÃO	19
1.1 Construindo contextos.....	23
1.1.1 Apresentação do problema.....	24
1.1.2 O ensino da filosofia no Brasil: aspectos históricos.....	30
1.1.3 As tendências da pesquisa acadêmica sobre o ensino da filosofia e o fazer filosófico no ensino médio.....	48
CAPÍTULO II	
O ENSINO DA FILOSOFIA: DO PENSAMENTO COMO EXPERIÊNCIA À CRIAÇÃO DE CONCEITOS	62
2.1 O pensamento como experiência.....	63
2.1.1 Diferença e repetição: modos de expressão do pensamento.....	66
2.1.2 Pensar sem pressupostos: da imagem clássica do pensamento ao pensamento sem imagem.....	72
2.2 O conceito e seu estatuto pedagógico.....	89
2.2.1 Conceito e plano de imanência: demarcações.....	92
CAPÍTULO III	
O FAZER FILOSÓFICO NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE UBERABA-MG	103
3.1 O percurso metodológico e as etapas da pesquisa.....	104
3.1.1 A natureza da pesquisa e seus sujeitos.....	105
3.1.2 O instrumento da pesquisa.....	107
3.1.3 A interpretação dos dados: a análise de conteúdo.....	108
3.2 As primeiras questões.....	111
3.3 Análise do conteúdo: os dados da pesquisa.....	115
3.3.1 UNIDADE DE CONTEXTO A - Educação.....	116
3.3.2 UNIDADE DE CONTEXTO B - Educação escolar.....	121
3.3.3 UNIDADE DE CONTEXTO C - Filosofia.....	128
3.3.4 UNIDADE DE CONTEXTO D - Fazer filosófico no ensino médio.....	135
3.3.5 UNIDADE DE CONTEXTO E - Ser professor de filosofia no ensino médio: sentidos e desafios.....	147
CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
REFERÊNCIAS	163
ANEXOS	169

INTRODUÇÃO

Mas já que se há de escrever, que ao menos não se esmaguem com palavras as entrelinhas. O melhor ainda não foi escrito. O melhor está nas entrelinhas.

Clarice Lispector

Cada pensamento, com o seu conteúdo, é um ato de singular responsabilidade que compõe a vida singular inteira como experiência do viver-agir. Essa tese não é nossa, mas do linguista russo Mikhail Bakhtin, expressa na obra *Para uma filosofia do ato*, cujos escritos datados entre os anos de 1919 e 1921, relevam, no centro de seu envolvimento com o discurso filosófico, toda a urgência do pensamento como luta e ato de criação. Embora Bakhtin não conste no aporte teórico que sustenta esta pesquisa, sua escolha como ponto de partida para a escrita deste texto se justifica porque corroboramos que escrever seja isto: a existencialização das memórias e suas narrativas, das experiências estéticas e de aprendizagens; um ato intencional e complexo, marcado por inúmeros desdobramentos e permeado de desejo e singularidade. Por isso, ajuizamos este texto como o resultado de inquietações que nos têm atravessado o pensamento como uma experiência que se constitui à medida que interrogamos o fazer filosófico no ensino médio como possibilidade de uma “pedagogia do conceito”.

A experiência de pensamento a que nos referimos não assinala a formulação de enunciados críticos elaborados a rigor dos processos de investigação, nem, tampouco, ao esforço de teorização depreendido nos cânones da produção científica. Trata-se, antes, para falarmos com Nietzsche (2005, 2008) e Deleuze (2006), de um pensamento que se presentifica como vontade de potência e movimento, engendrados no próprio ato de pensar. É, portanto, uma experiência prefixada na possibilidade daquilo que ainda não se constituiu: pensamento-devir. Segundo Deleuze e Guattari (1997a, p. 50), “todo o pensamento é um devir, um duplo devir, em vez de ser o atributo de um Sujeito e a representação de um Todo”.

Nesse sentido, o texto desta dissertação é pensamento em devir, inacabado, insuficiente e postulante de inúmeros outros desdobramentos e quiasmas. É, por isso, um texto em entremeios, redigido de forma sintagmática: é sempre “e... e... e...” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 37), trazendo à tona rizomas entretecidos na aproximação dos campos epistemológicos da filosofia e da educação. É, também, a experiência de um pensamento nômade, cuja ausência de imagens e traçados específicos nos têm permitido pluralizar a filosofia, seu ensino e o fazer filosófico como o próprio ato de filosofar.

O termo nômade, utilizado por Deleuze e Guattari em *Mil Platôs* (1997b), diz respeito ao trajeto que distribui os homens (ou os animais) em espaços abertos e indefinidos. Sob essa perspectiva, o nômade encontra-se em um constante e intenso movimento que o faz seguir em diferentes direções. O nômade e o seu espaço são localizados, mas não delimitados. Por isso, “a vida do nômade é *intermezzo*” (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 51, grifo dos autores). A experiência de um pensamento nômade é, portanto, aquela em que “a variabilidade, a polivocidade das direções é um traço essencialmente de espaços lisos, do tipo rizoma, e que modifica a sua cartografia” (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 54).

Embora saibamos que Deleuze e Guattari não tratem diretamente do tema da educação, compreendemos que a trama de suas ideias exprime uma força vital para pensarmos o que se circunstancia entre a filosofia e a educação; entre a filosofia, o seu ensino e o fazer filosófico. Por isso, afirmamos: este é um texto deleuzo-guattariniano. Não o fazemos somente porque nos permitimos afetar pela força e vitalidade das ideias sobre as quais nos apoiamos, mas, porque nos identificamos com o modo com que estes filósofos transitam entre saberes não filosóficos, atravessando-os e permitindo-nos o contato com o de-fora.

A relação da filosofia com o de-fora constitui um espaço de comunicação em que a exterioridade assinala um sentido pluralista, híbrido e heterogêneo para o fazer filosófico. Essa forma de exterioridade, segundo afirmam Deleuze e Guattari (1997b, p. 47), “situa o pensamento num espaço liso que ele deve ocupar sem poder medi-lo, e para o qual não há método possível, reprodução concebível, mas somente revezamentos, *intermezzi*, relances” (grifo dos autores).

Dito isso, passamos à apresentação da trajetória que justifica a problemática desta pesquisa, fazendo-nos interlocutores deste processo como “algo que *inter-essa*, que está entre as pessoas e que, portanto, as relaciona e interliga” (ARENDDT, 2008, p. 195, grifo da autora). Por isso, inclusive, grifamos o “nós” que permeia este texto como o lugar em que as diferentes vozes que se arranjam nessa complexa tessitura, também nos qualifica para o exercício intelectual que aqui propomos.

Em junho de 2008, a publicação da Lei 11.684 reconduziu a filosofia ao quadro curricular do ensino médio, atribuindo-lhe o estado de componente obrigatório em todas as suas séries. Esse evento, rompendo um hiato de quatro décadas em que o fazer filosófico esteve distante da educação básica, expôs a necessidade de reorientar de modo ainda mais radical a pesquisa sobre a filosofia como campo de ensino no nível médio.

Nesse cenário, as questões reportadas aos conteúdos e às metodologias do ensino da filosofia ganharam matéria e se destacaram como objetos prioritários de sua pesquisa. O que

ensinar para que o jovem aluno do ensino médio se sinta seduzido pela filosofia? Há paradigmas a serem seguidos? O que priorizar: os conteúdos da história da filosofia ou os diferentes problemas que tematizam o pensamento filosófico? O ensino de filosofia está submetido às formas didáticas tradicionais ou existem formas próprias para o fazer filosófico no ensino médio?, são questões que exemplificam e ensaiam uma descrição desses traços da pesquisa acadêmica sobre a filosofia e o seu ensino na última década.

Outras questões, contudo, têm acentuado uma relevante tendência nesse âmbito da pesquisa. Assim, ao indagarmos: qual o papel do professor-filósofo no ensino médio? O que significa o filosofar como ofício do ensino, o que é o pensamento? Ou, ainda: o que acontece quando a filosofia se põe em relação com a não-filosofia?, referimo-nos a questões que se colocam nos domínios da política e da epistemologia e que evidenciam o fazer filosófico não só como ato de resistência aos processos de massificação e exclusão, mas também os sentidos e as formas teóricas próprias que caracterizam a vocação radical, crítica e criativa da filosofia. Com efeito, verificamos que o enfoque pedagógico, político, epistemológico ou das interfaces construídas entre essas questões, exprimem, em última análise, as ressonâncias de uma pesquisa voltada antes para os sentidos da filosofia e do fazer filosófico no ensino médio como atenção constante aos modos de expressão do pensamento.

Daí, então, a necessidade de exceder as questões orientadas pela natureza do currículo para alcançar as dimensões do fazer filosófico como proposição que justifique o ensino da filosofia enquanto parte essencial de uma proposta formativa. Significa dizer que os sentidos e os objetivos da filosofia no ensino médio devem convergir esforços que afirmem um fazer filosófico pautado numa experiência de pensamento capaz de negar a natureza legisladora do próprio conhecimento, pois “[...] para além do conteúdo concreto a ser ensinado, o que está em questão é, antes, a necessidade de tornar familiar ao estudante um certo modo de pensar” (BRASIL, 1999, p. 50).

Compreendemos que o fazer filosófico no ensino médio deve abrir-se para duas dimensões fundamentais: a primeira delas, caracterizada pela demanda por sentido, se insere nesse transcurso formativo como o entrecruzamento da busca, da admiração, da paixão, do diálogo, da suspeita e da dúvida; a segunda, por sua vez, assinala a extensão da vida ética e política. Ambas dimensões qualificam o campo do ensino da filosofia como horizonte para o filosofar como experiência do pensamento e criação de conceitos. São deslocamentos essenciais para “promover a transição para a construção da capacidade de pensar por conta própria, de modo que o estudante consiga gradativamente dispensar mediações heterônimas, construindo, ele próprio, suas mediações com a filosofia” (RODRIGO, 2009, p. 26).

Ao encontro dessa perspectiva, corroboramos em Ghedin o propósito de um fazer filosófico estético, criativo e postulante de uma intuição originária que amplie as reflexões sobre o saber e os seus sentidos. Trata-se, afirma o autor, de “lançar o sujeito no horizonte de outras buscas e ações que lhe facultam pensar e agir para além do imobilismo político gerado pelas filosofias do não sujeito” (GHEDIN, 2009, p. 42).

Na apresentação da obra *O que é a filosofia?*, Deleuze e Guattari (2005, p. 9) lançam um profundo olhar sobre o ofício do filósofo e trazem à tona uma questão fundamental: “o que é isso que fazemos sob o nome de filosofia?” (DELEUZE; GUATTARI, 2005, p. 9, grifo nosso). Ao assumirmos com estes pensadores a dimensão problematizadora e problematizante do fazer filosófico como uma “pedagogia do conceito”, assumimos, também, que o ensino da filosofia é um exercício de comprometimento do professor-filósofo para com os alunos e para com a própria filosofia. Comprometimento que se efetiva na vivência única e no inter-esse que a sala de aula possibilita. Trata-se de olhar as múltiplas subjetividades e singularidades que ali se encontram e ser um pouco de cada uma delas, numa relação pedagógica, afetiva e empática, como sugeriu Nietzsche nas conferências *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino* (1872)¹.

É, pois, nesse sentido, que nos apoiamos no projeto filosófico deleuzo-guattariniano e na formulação tardia de uma filosofia como arte de criar conceitos para justificar a articulação teórica proposta desta pesquisa. “Criar conceitos sempre novos é o objeto da filosofia. É porque o conceito deve ser criado que ele remete ao filósofo como aquele que o tem em potência, ou que tem sua potência e sua competência” (DELEUZE, GUATTARI, 2005, p. 13). Partimos dessa postulação para reiterar que o modo como estes filósofos concebem o fazer filosófico nos permite pressupor o fazer filosófico no ensino médio como atenção permanente aos modos de expressão de um pensamento em movimento e mobilizante das forças criativas do sujeito. Por isso, procuramos no entretencimento das ideias de Deleuze (1992, 2000, 2006, 2010), Deleuze e Guattari (1995, 1997a, 1997b, 2005), Bianco (2002, 2005), Gallo (1996, 2003, 2007, 2010), Gallo e Kohan (2000), Gelamo (2009), Machado (1990, 2009) e Rezende (1990) conceber e afirmar a filosofia e o seu campo de ensino como experiência de pensamento e atividade de criação de conceitos.

¹ *Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino*, reúne cinco conferências ministradas em 1872, quando Nietzsche ainda era professor de filosofia clássica na Basileia, na Universidade e no Pädagogium e a III Intempestiva, intitulada *Shopenhauer Educador*, proferida em 1874. Ambos os textos pertencem ao período da juventude de Nietzsche, no qual ele manifesta a sua preocupação com a educação e a cultura, sobretudo, com a formação dos jovens para uma cultura do pensamento. Nesses textos, Nietzsche discute diretamente a questão dos métodos, conteúdos e formas da educação para os jovens e a relação pedagógica entre professor e aluno, na III Intempestiva Nietzsche reforça a função estratégica da filosofia na formação moral e intelectual dos indivíduos.

Considerando o contexto das problemáticas levantadas acerca do ensino da filosofia e do fazer filosófico no ensino médio, destacamos como objetivo geral deste estudo *examinar em que medida os sentidos atribuídos pelos professores de filosofia do ensino médio ao fazer filosófico têm provocado a possibilidade de uma pedagogia do conceito.*

Assinalamos como objetivos específicos: (i) mapear as tendências em pesquisas sobre o ensino da filosofia no ensino médio, inventariando, descrevendo e discutindo o modo como este objeto tem sido pensado na atualidade da produção acadêmica brasileira; (ii) caracterizar o movimento de elaboração das formas teóricas próprias ao ensino da filosofia como experiência de pensamento e atividade de criação de conceitos; (iii) identificar a maneira como os professores de filosofia, atuantes nas escolas de ensino médio da rede pública estadual de Uberaba-MG, compreendem o fazer filosófico, atribuindo-lhe sentido; e (iv) analisar o modo como são articulados os saberes filosóficos e as práticas pedagógicas empregadas nos desdobramentos da ação docente dos professores pesquisados.

O itinerário da pesquisa: compreendendo o percurso em sua totalidade

Quanto à sequência das atividades que foram desenvolvidas, reiteramos que a *démarche* investigativa que apresentaremos a seguir, obedeceu ao percurso limitado pelos objetivos específicos traçados para esta pesquisa e a opção pelo sequenciamento estruturado parte da compreensão de que “para que um conhecimento possa ser considerado científico, torna-se necessário identificar as operações mentais e técnicas que possibilitam a sua verificação” (GIL, 2010, p. 8).

Tendo em vista o primeiro objetivo, realizamos inicialmente o levantamento das teses de doutorado e dissertações de mestrado produzidas entre os anos de 2011 e 2015, tendo como fim o reconhecimento das tendências em pesquisas sobre o ensino da filosofia e o fazer filosófico, inventariando, descrevendo e discutindo o modo como esse objeto vem sendo destacado na atualidade da produção acadêmica. A opção por esse período da produção acadêmica se justifica pela relação de proximidade entre a presente pesquisa com o quinquênio da produção acadêmica mais próximo do início de nossas investigações. Importa registrar que os procedimentos metodológicos utilizados para a realização desse mapeamento encontram-se contemplados de modo pormenorizado no item *1.1.3 As tendências da pesquisa acadêmica sobre o ensino da filosofia e o fazer filosófico no ensino médio.*

Atendendo à proposta do segundo objetivo, adiantamo-nos em nos dedicar à extensão conceitual e de complexidade didática e metodológica do objeto em questão. Para

tanto, realizamos acerca da teoria deleuzo-guattariniana, uma pesquisa bibliográfica de caráter exploratório (GIL, 2010), tendo como foco a indagação sobre o movimento de elaboração das formas teóricas próprias ao ensino da filosofia como experiência do pensamento e atividade de criação de conceitos. Conforme nos apoiamos em Gil (2010, p. 50), compreendemos que “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

A produção dos dados, conforme a enunciação do terceiro objetivo, ocorreu mediante a proposição de questionário escrito para sete professores graduados em filosofia e atuantes nas escolas de ensino médio da rede pública em Uberaba-MG. Como instrumento, lançamos mão do uso de roteiro misto (GIL, 2010), cujo procedimento de elaboração encontra-se descrito no item 3.1.3 *O instrumento da pesquisa*.

A identificação dos sujeitos participantes foi realizada em face dos dados obtidos junto à Divisão de Recursos Humanos – DIVRH, da Superintendência Regional de Ensino de Uberaba-MG, não tendo sido utilizado como critério de nomeação, a situação profissional (efetivos ou contratados) dos mesmos. A SRE/Uberaba é o órgão máximo de gestão da Educação na 39ª Regional de Ensino da SEE/MG. Sua função, de acordo com a Lei Delegada nº 122, de 25 de janeiro de 2007, abarca o planejamento, a direção, a execução, o controle e a avaliação das ações setoriais a cargo da SEE/MG. Por esse motivo, os dados de identificação dos sujeitos que participaram deste estudo foram obtidos junto à DIVRH.

Reiteramos que, embora tenha ocorrido a notificação e o esclarecimento da pesquisa por parte dos pesquisadores junto à SRE/Uberaba, o consentimento se deu, apenas, por parte dos professores identificados, uma vez que a pesquisa não realizou nenhuma forma de intervenção nas escolas sob a jurisdição do órgão citado. Coube, portanto, a cada professor no uso de sua autonomia e gozo do esclarecimento (leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE), consentir a participação no estudo. Como critérios de inclusão dos sujeitos, foram observados os seguintes itens: (i) ser professor com graduação em licenciatura plena em filosofia; (ii) atuar no ensino médio da rede pública estadual de ensino de Uberaba-MG; e (iii) aceitar o convite para participar da pesquisa.

A partir daí, foram construídos os perfis dos participantes da pesquisa no que diz respeito às características pessoais e profissionais, como: idade, instituição de ensino em que concluíram a graduação, se possui pós-graduação e, em que nível (especialização, mestrado, doutorado), o tempo de atuação na rede estadual como professores de filosofia da educação básica e, por fim, se além da filosofia, os sujeitos ministram aulas de outros componentes

curriculares. Asseguramos que todo esse processo ocorreu resguardando a privacidade e segurança dos participantes da pesquisa, bem como o cuidado para não censurar ou classificar os mesmos ou o grupo ao qual pertencem.

Atendendo à proposição do quarto objetivo, realizamos a interpretação dos dados de acordo com os pressupostos da análise de conteúdo (BARDIN, 2010). Para tanto, fizemos a opção pela técnica da análise temática, tendo em conta a articulação dos resultados produzidos com os referenciais teóricos. Como podemos notar, os procedimentos metodológicos utilizados para a realização das análises encontram-se contemplados de modo pormenorizado no item 3.1.3 *A interpretação dos dados: a análise de conteúdo*.

O presente texto se encontra estruturado em três capítulos. O primeiro capítulo “A filosofia e seu campo de ensino: entremeios com a educação” se desdobra, inicialmente, pela justificativa de duas questões fundamentais: a primeira, no que diz respeito à opção por situarmos o nosso objeto no *intermezzo* entre filosofia e educação; a segunda, quanto ao que significa, no contexto da investigação que aqui propomos, abordar de modo imanente o ensino da filosofia e o fazer filosófico. Em seguida, e, em vista da apresentação dos contextos em que se inscrevem o nosso objeto, apresentamos sob uma perspectiva ao mesmo tempo particularizada e atravessada pelas teorias que nos embasam, o modo como se constituiu o problema desta pesquisa e a formulação da questão-gerada. Posteriormente, realizamos o exercício de revisitação da história da educação no Brasil, a fim de expor e compreender o movimento pendular de inserção e supressão da filosofia na educação básica e a forma como os interpostos ideológicos que aí se destacam têm modificado a sua fisionomia. Seguidamente, abordamos o modo como o ensino da filosofia e o fazer filosófico vêm sendo destacados e tratados pelos pesquisadores em nível de doutorado e mestrado, mapeando, descrevendo e discutindo a ênfase e os pressupostos teórico-metodológicos utilizados para a realização das pesquisas, intentando evidenciar o lugar que o ensino da filosofia tem ocupado na contemporaneidade da pesquisa acadêmica brasileira.

O segundo capítulo “O ensino da filosofia: do pensamento como experiência à atividade de criação de conceitos”, encontra-se dividido em duas seções: “O pensamento como experiência” e “O conceito e seu estatuto pedagógico”.

Com o objetivo de encontrar um caminho que nos indiciasse face a elucidação das formas teóricas que assinalam o fazer filosófico como uma experiência de pensamento, foi realizada, na primeira seção, o exame da teoria deleuziana acerca da imagem do pensamento. Desse modo, partindo da desconstrução dos pressupostos que, segundo Deleuze, constituem a imagem da razão clássica, enfatizamos a gênese do pensamento como o problema do começo

em filosofia, bem como os paradoxos do sentido e os significados do aprender numa perspectiva da filosofia da diferença e da repetição. Consoantes a essa perspectiva, seguimos a esteira deleuziana do signo como sentido fundamental à hipótese da experiência do pensamento como aprendizado e, por consequência, característica que dimensiona a primeira forma teórica com a qual propomos problematizar o ensino da filosofia no nível médio: pensar sem pressupostos.

Na segunda seção, reiterados pela articulação das ideias de Gilles Deleuze e Félix Guattari, propusemos, inicialmente, a problematização do termo “pedagogia do conceito”, a fim de compreender as condições de criação dos conceitos e o seu papel no processo de construção da identidade da filosofia. Em seguida, destacamos as demarcações que distinguem conceito e plano de imanência, reiterando a inscrição de um estatuto pedagógico que dimensiona a segunda forma teórica que nos permite problematizar o ensino da filosofia e o fazer filosófico: a criação de conceitos.

O terceiro capítulo “O fazer filosófico nas escolas de ensino médio da rede pública estadual de Uberaba-MG” encontra-se dividido em duas seções: “O percurso metodológico e as etapas da pesquisa” e “Análise de conteúdo: os dados da pesquisa”. Na primeira seção, são apresentados os procedimentos metodológicos utilizados em todas as etapas de realização deste estudo: mapeamento da pesquisa acadêmica sobre o ensino da filosofia e o fazer filosófico no ensino médio, revisão bibliográfica, elaboração do instrumento da pesquisa, produção dos dados por meio de proposição de questionário escrito, organização das unidades de sentido e a análise do conteúdo. Na segunda seção, foram analisados, a partir da organização de unidades de sentido, o conteúdo produzido por meio dos questionários respondidos pelos professores atuantes nas escolas de ensino médio da rede pública estadual em Uberaba-MG. Para tanto, foram enfatizados o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes que situam as ações filosófico-educativas no espaço mais profundo das relações humanas, pedagógicas e didático-metodológicas.

CAPÍTULO I

A FILOSOFIA E O SEU CAMPO DE ENSINO: ENTREMEIOS COM A EDUCAÇÃO

A pergunta se impõe. Chega um momento em que já não se pode continuar evitando nem permanecer na opinião de costume.

Immanuel Kant

Assumimos como ponto de partida para a construção desta dissertação o propósito de criar espaços que nos permitam pensar, de modo imanente, o ensino da filosofia e o fazer filosófico nos entremeios da problemática filosófica e da questão educacional. Por esse motivo, compreendemos que seja necessário esclarecer dois importantes pontos: primeiro, por que situamos o nosso objeto num entremeio, e, a partir disso, por que nos interessa circunstanciá-lo como algo que se coloca entre a filosofia e a educação? Depois, o que significa pensá-lo de modo imanente?

A especificidade da filosofia e do seu campo de ensino nos orientam na direção em que admitimos como parte fundamental deste processo (re)conhecer e discutir as formas teóricas próprias aí engendradas sem correr o risco de reduzi-las aos fundamentos epistemológicos que particularizam a filosofia e a educação. Por isso, ao partirmos da intersecção entre a filosofia e a educação, situamos o nosso objeto num entremeio, ou, para falarmos com Deleuze e Guattari (1995), num *intermezzo* que o revela como acontecimento² que faz uso de ambos saberes para se produzir.

O termo *intermezzo* diz respeito aos novos espaços de produção que se originam da conexão entre os pontos de um rizoma. Segundo Deleuze e Guattari (1995, p. 37), “um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. [...] o rizoma tem como tecido a conjunção ‘e... e... e...’” (grifo dos autores). O rizoma é o espaço da variação, do possível, da criação, dos deslocamentos que revelam o movimento à luz de um duplo registro. De um lado, remetendo-nos à ideia de multiplicidade, o rizoma desconstrói as estruturas estanques e hierarquizadas do conhecimento, suprimindo os aspectos do poder e da importância e das prioridades da circulação, características próprias do

² A noção de acontecimento, aqui empregada, não possui relação com a redução espaço/temporal do fato, mas como uma película de intensidade, como a condição de encontro com um signo, um de-fora que força, que invade o pensamento e abre as fissuras que colocam em evidência os diferentes modos de ser e estar. Deleuze (2000, p. 34) afirma que “o acontecimento é o próprio sentido” daquilo que não nos permite ser indiferentes ao que nos afeta o pensamento. Por isso, afirma o filósofo: “O modo do acontecimento é o problemático. Não se deve dizer que há acontecimentos problemáticos, mas que os acontecimentos concernem exclusivamente aos problemas e definem suas condições. [...] O acontecimento é por si mesmo problemático e problematizante. Um problema, com efeito, não é determinado senão pelos pontos singulares que exprimem suas condições” (DELEUZE, 2000, p. 57).

paradigma arbóreo (DELEUZE; GUATTARI, 1995). Do outro, como uma miríade de pequenas raízes emaranhadas, o rizoma coloca em evidência as múltiplas possibilidades de conexões, aproximações, cortes, percepções. É, portanto, um “e... e... e...” que indica um movimento potencial de atravessamentos e intersecções entre os seus inúmeros devires.

Ao atravessarmos os campos epistemológicos da filosofia e da educação, promovendo o corte de um pelo outro, destacamos as perspectivas teóricas às quais nos remetemos e que fundamentam o movimento que aqui propomos. Buscamos em Rezende (1990, p. 59) compreender a educação “como processo-projeto de aprendizagem humano-significativa da cultura”. Assim, ao abordarmos a educação por este viés, intentamos expor a complexidade presente nos desdobramentos da atividade humana enquanto trabalho de construção de conhecimentos e no qual o ensino se faz objeto privilegiado.

Por sua vez, encontramos em Deleuze e Guattari (2005) a concepção de filosofia como teoria da multiplicidade. Desse modo, ao compreendê-la como um “fértil solo de possibilidades onde o filósofo, amigo do conceito e no qual o conceito está em potência”, procuramos lançar um olhar mais atento sobre o seu ensino como experiência de pensamento criativo, pois “criar conceitos sempre novos é o objeto da filosofia” (DELEUZE, GUATTARI, 2005, p. 13).

Nessa intersecção, o ensino da filosofia ganha contornos pedagógicos³ claros, revelando a necessidade de que o fazer filosófico se constitua como espaço privilegiado para o pensamento criativo, para uma experiência do pensamento que resgate a relevância do exercício axiológico como condição de possibilidade para a exposição do discurso e das ideologias que perpassam os processos de humanização.

Quanto à forma imanente com que buscamos pensar o ensino da filosofia e o fazer filosófico, ressaltamos que, para Deleuze, o plano de imanência não possui natureza empírica e, por isso, não está nem para o sujeito e nem para o objeto; é, antes, pré-reflexivo, a-subjetivo e se forma na anterioridade e na exterioridade da relação sujeito-objeto enquanto movimento que não começa e nem termina (DELEUZE, 2002).

³ Ao fazermos uso do substantivo pedagogia não limitamos a nossa discussão ao campo das ações didáticas e das práticas interventivas de sentido instrutivo. Ao contrário, consideramos a pedagogia como uma tomada de consciência, empreendimento de teorização de um determinado projeto educativo, inscrito no quadro geral de uma reflexão filosófica. Trata-se, portanto de assinalar a dimensão metarreflexiva dos estudos que se desenvolvem a partir do século XX e que se desdobram na busca pelos fundamentos epistemológicos, sentido, objeto e método da pesquisa educacional. Acerca desta perspectiva, notamos que “a natureza e as características da *pedagogia* estão estreitamente ligadas tanto ao que se entende por educação quanto ao que se entende por saber científico ou filosófico. Visto que a educação está sempre conectada às várias formas de vida historicamente determinadas, todas as concepções pedagógicas, ao definir os critérios da formação humana e os objetivos da aprendizagem refletem, inevitavelmente, os ideais, os valores, os interesses políticos e econômicos do tempo ao qual se referem” (CESCON, 2009, p. 11, grifo nosso).

Segundo Deleuze (2002, p. 16), “o acontecimento imanente se atualiza em um estado de coisas e em um estado vivido que fazem com que ele aconteça”. Logo, a imanência é potência completa e diz respeito à qualidade do que pertence à substância, à sua interioridade e, por isso, contrasta a existência e a dimensão de exterioridade. É importante frisar que, a perspectiva deleuziana sobre a qual nos apoiamos, não nega a existência como materialidade. O que o filósofo nos propõe é, antes, pensar a existência como potência, como intensidade que marca a própria vida como processos híbridos, múltiplos e heterogêneos, pois “*uma* vida está em toda parte, em todos os momentos que este ou aquele sujeito vivo atravessa e que esses objetos vividos medem: vida imanente que transporta os acontecimentos ou singularidades” (DELEUZE, 2002, p. 14, grifo do autor).

Precisamente, o modo imanente como propomos pensar o ensino da filosofia e o fazer filosófico ilustra um processo atravessado de movimento, ressonâncias, tensões, potencialidades, desejos e sensações que opera “uma espécie de experimentação tateante [...] da embriaguez ou do excesso” (DELEUZE; GUATTARI, 2005, p. 58).

Parece-nos claro que as expectativas construídas acerca de um fazer dialógico, difuso, radicalmente crítico e criativo, capaz de promover uma espécie de iluminação interior que subsidie a elevação dos objetos do saber e a revelação da essência mesma de ser humano como formas que acompanham a filosofia ao longo de toda a tradição do pensamento ocidental repercutam também o seu ensino. Por isso, outras elucidações se fazem imprescindíveis: primeiro, quanto ao lugar em que circunstanciamos a atividade filosófica e a sua produção como condição de possibilidade para uma experiência de pensamento e de criação de conceitos; depois, o que concerne às expectativas que se desdobram sobre o fazer filosófico escolar como forma de pensar a existência e seus problemas.

Seguimos a trilha das pesquisas cuja ênfase na educação escolar assinalam a distinção entre os lugares da produção do conhecimento e sua cultura: de um lado, o saber acadêmico e o *corpus* específico de suas postulações e demarcações no âmbito de um estatuto epistemológico; de outro, o saber escolar e os diferentes produtos das relações de ensino. No âmbito da história das disciplinas escolares, Chervel (1990) coloca em questão a natureza do conhecimento como produto de diferentes espaços e sinaliza, por conseguinte, a existência de uma hierarquização entre os saberes enquanto se pressupõe que os conhecimentos da universidade sejam superiores aos da educação básica. Nesse sentido, chama-nos atenção um primeiro ponto: os espaços de produção do conhecimento não são domínios que se antagonizam e designam à universidade a primazia da cultura e, à escola básica, a precedência de sua caricatura. Segundo o autor, a escola é perfeitamente capaz de produzir uma cultura

específica, singular e original⁴. A concepção de saber escolar como o que produz continuamente a partir das representações sociais e vivências dos sujeitos no campo do ensino acena para algo fundamental: exceder as conjecturas que reforçam a ideia de que as mudanças culturais ocorrem apenas e exclusivamente fora da escola e que esta, por sua vez, se transforma somente em razão das elites políticas e intelectuais (CHERVEL; COMPÈRE, 1999).

No caso da filosofia, o que se coloca em tela é a possibilidade de um fazer filosófico que não descuide da experiência do pensamento e da atividade conceitual como o que lhe é próprio e que torna possível aproximar o saber acadêmico e o saber escolar (CERLETTI, 2004). O problema que aí se enuncia modifica sensivelmente os termos em que se coloca o fazer filosófico e poder-se-ia, então, interrogar: o fazer filosófico do professor de filosofia do ensino médio configura, já, filosofia? Sob essa perspectiva, somos provocados a pensar as questões concernentes ao seu ensino a partir do lugar que, a nosso ver, se circunstancia o nosso ofício: o fazer filosófico do professor de filosofia. Desse lugar, somos também impelidos a interrogar a contingência daquilo que fazemos e se o que fazemos provoca as rupturas e os movimentos capazes de enunciar, no interior do próprio pensamento, o cultivo da crítica e da criatividade.

O papel exercido pelo professor de filosofia no ensino médio é fundamental: ele é mediador entre os diferentes espaços da produção filosófica. Por isso, inclusive, nos parece uma necessidade imperiosa que a sua formação acadêmica seja realizada na filosofia. Segundo Cerletti (2004), não é possível pensar separadamente as dimensões do filósofo e do professor, mesmo porque há um ponto que caracteriza a filosofia e o seu ensino: a *atitude* que assumimos diante do pensamento. O fazer filosófico dos professores de filosofia no ensino médio configuram já filosofia, à medida que o seu ensino é marcado por um exercício constante de questionamento, de rupturas e recomeços, de construção de conhecimentos como o que se trama entre os saberes filosóficos acadêmicos, a cultura e as vivências; algo como conversações extensas entre sujeitos, experiências, pensamentos e criação de conceitos.

Temos, então, que a filosofia no ensino médio se justifica como parte de um processo de construção de sentidos para as práticas escolares como a incidência de um aporte teórico

⁴ Tomamos como referência a noção de cultura escolar elaborada pelo linguista francês André Chervel em oposição à noção de transposição didática, formulada pelo pesquisador Yves Chevallard. As contribuições de Chervel (1990) e Chervel e Compère (1999) nos permitem compreender a cultura escolar como o que se constitui no entretecimento de pressupostos antropológicos, políticos e metodológicos, ou seja, das culturas que lhe são contemporâneas, das questões políticas que subsidiam e normatizam os conhecimentos que devem ser ensinados pela escola e, por fim, das diferentes práticas de transmissão dos conhecimentos e a apropriação dos comportamentos.

capaz de sustentar a experiência do aluno em relação à construção do conhecimento e de sua visão de mundo. Há, também, a expectativa de que a filosofia seja suficiente para promover e assegurar a unidade entre os saberes, acenando, assim, para a totalidade do conhecimento como produção humana complexa. Como se vê, a propriedade da filosofia em (pré)ocupar-se com a crítica de si mesma como exercício de proscricção de qualquer tipo de preconceito que restrinja ou limite o seu próprio movimento de elaboração conceitual, também se coloca como elemento fundamental de uma discussão que se situa no atravessamento das questões educacionais. Nesse quadro, a apropriação dos sentidos da unidade e da totalidade parece-nos, em certa medida, uma perspectiva um tanto problemática, tendo em conta que não existem propósitos que determinem a eleição de métodos específicos para a investigação do fenômeno educacional. O que há, e isto nos parece mais seguro afirmar, são diferentes alinhamentos com o pensamento filosófico que permitem, cada um a seu modo, aliciar diferentes pontos de vista sobre o modo como os saberes escolares se articulam e o papel que a filosofia exerce nesse processo de ordenamento do conhecimento. Nesse sentido, a filosofia como conteúdo escolar assinala a possibilidade de que seja possível fornecer aquilo que é essencial para a educação: estabelecer a crítica dos valores, ponto sobre o qual convergem os seus sentidos formadores.

É, portanto, desse esforço em evidenciar o fazer filosófico como um “estado vivido” que nos permita desconstruir a lógica dos resultados fundamentada na racionalidade instrumental, que intentamos atribuir ao campo de ensino da filosofia uma identidade educativa ancorada no pensamento como experiência e na atividade conceitual como múltiplas possibilidades de pensar, interpretar e (re)criar o mundo, a si mesmo e as relações éticas, estéticas e políticas que aí se fixam.

1.1 CONSTRUINDO CONTEXTOS

Procuramos, nesta seção, apresentar os contextos sobre os quais se conjectura o trabalho realizado nesta primeira fase da pesquisa. Trata-se, portanto, de conhecermos o processo que nos conduziu à construção do problema e da questão-geradora que norteou a trajetória investigativa aqui proposta; de revisitarmos a história do ensino da filosofia no Brasil; e, por fim, de identificarmos, por meio de um levantamento bibliográfico, as tendências em pesquisa sobre o ensino da filosofia e o fazer filosófico no ensino médio.

1.1.1 Apresentação do problema

O problema que norteou a investigação que apresentamos neste texto não foi elaborado de outra forma senão por um intenso processo de busca e demanda por sentido, do dizer significativo da filosofia como conteúdo escolar a ser ensinado. Embora sua construção tenha se iniciado com as atividades acadêmicas desenvolvidas durante a graduação em filosofia na Universidade Católica de Goiás – UCG, foi, precisamente com o início da minha atividade docente nas escolas de ensino médio da rede pública estadual de Uberaba-MG, que, na sua forma mais consistente, se fez sentir.

Cumpre, portanto, retomar esse início. A graduação em filosofia ofereceu-me não só um conjunto de componentes curriculares amplamente significativos, mas, de modo especial, uma atmosfera de diálogos que me permitiram criar intersecções entre a filosofia e os demais campos do conhecimento humano. Desse modo, encontrei a possibilidade de aprofundar leituras e interpelar o fenômeno educativo a partir da ampla e complexa série de proposições antropológicas e histórico-culturais que se desenharam no desenvolvimento das ideias pedagógicas.

Aqui, ao revisitar as memórias intelectuais e as experiências didático-pedagógicas que orientaram esse processo formativo, destaco a vivência do Estágio Curricular Obrigatório como marco das minhas primeiras inquietações no progresso de investigação sobre o ensino da filosofia. Destaco-o como uma experiência de grande relevância, haja vista que, tendo sido aprovado em processo seletivo para o exercício da função de monitor na disciplina de Estágio Supervisionado, pude acompanhar, juntamente com o corpo docente responsável por essa área, a elaboração de um novo plano para o desenvolvimento das práticas de ensino no curso de filosofia. Inaugurávamos, naquela ocasião, o Estágio por Projetos, cujo centro do trabalho apontava para a redefinição de métodos, estratégias, tempos e espaços de aprendizagem para a filosofia e o fazer filosófico no ensino médio. Apoiado em um novo sentido, o fazer filosófico nesse nível de ensino apontou a necessidade de que a aula de filosofia se organizasse como um laboratório de aprendizagens, de buscas e de conhecimentos a serem construídos coletivamente.

Em função desse processo, as leituras que até então eu realizava e que se encontravam sustentadas pelo pensamento de Nietzsche e Foucault ganharam dois importantes interlocutores: Gilles Deleuze e Félix Guattari. As conversações com a filosofia francesa contemporânea e os atravessamentos do pensamento nietzschiano ali evidenciados, permitiram-me compreender os nexos da educação contemporânea, realizar as aproximações e

os distanciamentos das diversas interpretações do conhecimento sistematizado nessa área do saber e, ainda, de situar o problema do ensino da filosofia entre a problemática filosófica e a questão educacional. A partir daí, o ensino da filosofia enquanto fazer filosófico voltado para o ensino médio tem ocupado um lugar cada vez maior e mais significativo em minhas tarefas reflexivas: desejo de pensar filosoficamente o que significa ensinar filosofia.

Por seu lado, o início do exercício docente no ensino médio inaugurou um segundo momento no propósito de compreender o ensino da filosofia como um problema filosófico e pedagógico. O progresso das leituras e o atravessamento pelos sujeitos com os quais me dediquei a pensar filosoficamente a existência e as suas crivações ampliaram de forma ainda mais substancial as inquietações teóricas e metodológicas que se inscrevem nesse campo didático-conceitual.

O estranhamento e o desconforto provocados pela mudança do lugar em que originalmente eu me encontrava – antes como aluno de um curso de graduação em filosofia e, posteriormente, como professor de filosofia –, exigiram que, na admissão dos encargos da função de quem se responsabiliza por uma prática de ensino que coloca à prova o pensamento como experiência de ser e estar no mundo, me pusesse a empreender, a partir do meu próprio contexto, uma intensa busca pelo sentido de ensinar filosofia para os estudantes da educação básica.

No decurso da minha prática docente, três questões formuladas a partir dos diálogos com os alunos, colocaram-se fundamentais ao desdobramento das reflexões que orientam a investigação acerca do ensino da filosofia e do fazer filosófico nesse nível do ensino. Em primeiro lugar, indagamo-nos sobre *o que significa ensinar filosofia?* A esse respeito, compreendemos que a trama sobre a qual é elaborado o exercício docente, exige do professor de filosofia, por motivo de sua prática e, por constituir-se ele mesmo sujeito de uma experiência que se instala no presente das suas ações, a reintegração e a radicalidade de um fazer filosófico baseado na pluralidade das questões filosóficas “de modo a recuperar algo que é continuamente esquecido: uma atitude face a si mesmo e face ao presente em que estão inseridos” (GELAMO, 2009, p. 164).

Por conseguinte, *para quem ensinar filosofia?* define outro importante campo de interpelações, uma vez que o lugar de onde nos colocamos interlocutores – o ensino médio –, exprime uma realidade multidiferencial em contínuas transformações. Nesse cenário, os seus sujeitos, jovens que se constituem de diferentes experiências socioculturais fazem emergir, para a escola e a sala de aula, o problema da construção das identidades juvenis. A juventude expressa, por si mesma, um importante exercício de integração validado na exposição dos

limites e das possibilidades da vida social, afetiva e profissional. Desse modo, ao ganhar contornos próprios em contextos históricos, sociais e culturais distintos, a juventude demonstra as diferentes formas de viver e experimentar esse momento particular da existência e os problemas filosóficos que aí se inscrevem.

Dessa forma, se, como notou Gelamo (2009, p. 163), não podemos “pensar separadamente o filósofo e o professor, para depois pensarmos uma síntese dos dois”, também não podemos separar os sujeitos que protagonizam este ensino, polarizando didaticamente as relações de ensino-aprendizagem. Ao contrário, incluímos como uma atividade fundamental, a construção, entre eles, de permanentes espaços de diálogos que ilustrem uma relação de parceria, cujo objetivo, claro e intencional, culmine numa experiência de pensamento e expressão de ideias. Segundo Deleuze (1992, p. 156), “o essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas; para cientistas, filósofos ou artistas”.

Por que ensinar filosofia? Ao indagarmos a intencionalidade deste ensino, propomos, enfim, focar a análise depreendida ao longo desta pesquisa, buscando, por meio da articulação entre significado e significante, destacar os sentidos que se objetivam nos entremeios das dimensões pedagógica e filosófica. Ocorre-nos, desse modo, que o ensino da filosofia, para além das variações pedagógicas, possibilita o ajuste de seu próprio espaço numa intersecção entre filosofia, arte e educação. Arte-pensamento. Significa, assim, problematizar as doutrinas pedagógicas a partir de um plano de imanência traçado para a educação e no qual os conceitos filosóficos estejam presentificados como cortes que desvelam um novo conceito de ensino.

É importante esclarecer que ao nomearmos o fazer filosófico como objeto desta pesquisa, não nos ocupamos, somente, em examinar as condições didático-metodológicas que aí se inscrevem, reduzindo o problema das formas próprias engendradas em seu processo de ensino ao estudo das práticas instrumentais e comunicantes do conteúdo histórico da filosofia, mas, ao contrário, propomos traçar uma *démarche* investigativa que nos permita, antes, compreender o fazer filosófico como condição para a construção crítica e criativa de um pensamento voltado para o mundo e para as questões que emergem no tempo em que os indivíduos se situam.

A formulação de questões-geradoras em torno do ensino da filosofia e do fazer filosófico decorrem da recuperação do modo como os filósofos, ao longo da história da filosofia, se relacionaram com o pensamento e a atividade filosófica. Para exemplificar,

destacarei duas perspectivas sobre o fazer filosófico que se colocam em distintos momentos da história da filosofia: a antiguidade clássica e a modernidade.

Na antiguidade clássica, a perspectiva socrático-platônica qualificava a filosofia como a única abertura possível para uma libertação espiritual, revelando uma imagem do pensamento como contemplação. Sob esse viés, o ensino da filosofia assume um caráter fundamentalmente libertador e o fazer filosófico, passa, necessariamente, pela experiência dialética do mestre e do discípulo.

Trata-se, aqui, de resgatar uma prática de ensino da filosofia baseada na oralidade. É na escuta atenta e na contemplação do saber anunciado pelo mestre que o discípulo se insere numa atividade do pensamento que ilustra um processo de “relações de confiança e vulnerabilidade, de fusão orgânica entre responsabilidade e troca” (STEINER, 2005, p. 31).

O ato de receber a palavra do mestre e de, por meio dela, ascender ao plano do saber, revela uma dimensão em que “a contenção e o florescimento do eros no interior do homem político, no interior de cada alma, as concordâncias e os conflitos entre o amor e a busca filosófica das verdades fundamentais [constituem o] tema central do Sócrates de Platão” (STEINER, 2005, p. 39-40).

Na modernidade, o problema que se destaca passa pela problematização do que seja a filosofia e a sua atividade como uma prática, cuja identidade acena um projeto de aperfeiçoamento da natureza humana, entendida como razão e liberdade. Nesse novo contexto, encontramos duas importantes referências: se por um lado Kant sustenta a dicotomia entre ensinar filosofia ou ensinar a filosofar; por outro, Hegel argumenta que a filosofia é a própria matéria que gera o filosofar: são, portanto, indissociáveis.

Enquanto o entendimento se caracteriza pelo poder de reconduzir os fenômenos à unidade por meio das regras, a razão designa a faculdade que permite reconduzir à unidade as regras do entendimento através dos princípios. Fenômeno e conceito são externos ao sujeito do conhecimento: o mundo como fenômeno só pode ser conhecido pelo entendimento e o conceito só pode ser conhecido pela razão (KANT, 1980). Subsidiada nos domínios da crítica da razão pura, a tese kantiana pretende evidenciar a (im)possibilidade de ensinar filosofia. Segundo o filósofo, não há um saber filosófico aceito *a priori* e, por isso, o que existem são apenas tentativas de saber filosófico. Desse modo, “só é possível aprender a filosofar, ou seja, exercitar o talento da razão, fazendo-a seguir os seus próprios universais em certas tentativas filosóficas já existentes [...]” (KANT, 1980, p. 407-408). Sob esse aspecto, o ensino da filosofia assume a disposição para o florescimento do juízo e exercício da razão crítica que se dirige à própria história das ideias.

Hegel, por sua vez, se declara contrário a essa perspectiva. Em *Introdução à história da filosofia* (1980), o filósofo aborda a questão da dicotomia que permeia a filosofia moderna, de Descartes a Kant. Sua proposição enfatiza que não é possível ensinar filosofia sem ensinar a filosofar, assim como não é possível ensinar a filosofar sem ensinar filosofia. Nesse sentido, “por mais diversas que sejam as filosofias, uma coisa têm sempre de comum: o serem filosofias. Por conseguinte, quem tiver estudado e compreendido uma filosofia, contanto que seja filosofia, por isso mesmo compreendeu a filosofia” (HEGEL, 1980, p. 333). Não há dicotomia, afirma o filósofo: filosofia e filosofar são indissociáveis, uma vez que o próprio fazer filosófico leva consigo o seu produto. Logo, não é possível fazer filosofia sem filosofar, nem filosofar sem fazer filosofia.

Distanciando-se das proposições anteriores, as discussões fomentadas pelos contemporâneos da tradição francesa pautam uma filosofia que se distancia da analítica da verdade e busca, numa ontologia do tempo presente, a circunscrição dos problemas filosóficos.

Em virtude de uma busca constante pelo sentido, o ensino da filosofia e o fazer filosófico têm sido (re)pensados pelo viés da experiência do pensamento e da atividade de criação de conceitos, buscando a validade de uma cultura de ensino numa disciplina tão específica. Desse modo, procuramos, também nós, pensar o seu ensino distanciando-o das atuais formas modelares nas quais ele se encontra, uma vez que temos entendido que ensinar filosofia excede o ensino da sua história, ou do seu reconhecimento no contexto de uma história geral. Em relação ao papel do filósofo nesse processo de constituição de uma identidade para a filosofia e o fazer filosófico, identificamos em Deleuze e Guattari (2005, p. 13-14) a influência do pensamento nietzschiano. Dirão eles:

Nietzsche determinou a tarefa da filosofia quando escreveu: “os filósofos não devem mais contentar-se em aceitar os conceitos que lhes são dados, para somente limpá-los e fazê-los reluzir, mas é necessário que eles comecem por fabricá-los, criá-los, afirmá-los, persuadindo os homens a utilizá-los. Até o presente momento, tudo somado, cada um tinha confiança em seus conceitos, como num dote miraculoso vindo de algum mundo igualmente miraculoso”, mas é necessário substituir a confiança pela desconfiança, e é dos conceitos que o filósofo deve desconfiar mais [...].

Desse modo, para além da atividade de “limpar e reluzir” antigos conceitos, existe a potência e a competência presentes no filósofo de estranhar-se dos conceitos, de submetê-los a novas problematizações e, enfim, de criá-los sempre novos num contínuo processo de devir,

por meio do qual a história da filosofia se constitui e se torna acessível para pensar e constituir uma historiografia filosófica.

Segundo Deleuze e Guattari (2005), a filosofia não deve ser tomada como ato de contemplação, reflexão ou comunicação. A contemplação, herança do platonismo, embora dinâmica, não é criativa. É o simples olhar sobre o conceito, sem que se possibilitem aí novos desdobramentos. A contemplação promove pelo contato relação de proximidade estabelecida entre aquele que contempla e o objeto da contemplação apenas uma experiência superficial na qual se fundamentam opiniões. Há tantas opiniões para quantos forem os olhares contemplativos. São somente (re)leituras do objeto contemplado.

Por sua vez, consideramos que a reflexão não é prerrogativa e tampouco, especificidade da filosofia. A filosofia não é necessária para refletir sobre o que quer que seja, uma vez que a reflexão é própria daquele que cria, fabrica ou produz (DELEUZE; GUATTARI, 2005). A reflexão, embora propicie considerável aprofundamento e expansão acerca do objeto posto em questão, constitui a propriedade comum de qualquer área do saber e das produções artísticas, culturais e intelectuais. Seguindo Deleuze, (1992, p. 151), podemos dizer que, “o que importa é retirar do filósofo o direito à reflexão ‘sobre’. O filósofo é criador, ele não é reflexivo”.

Quanto a isso, Machado (1990, p. 2) assim se pronuncia:

Quando Deleuze diz que o filósofo é criador e não reflexivo, o que ele pretende é insurgir contra a caracterização da filosofia como um metadiscurso, uma metalinguagem, que tem por objetivo formular ou explicitar critérios de legitimidade ou de justificação, e reivindicar para ele a produção de conhecimento ou, mais propriamente, a criação de pensamento, como as outras formas de saber, sejam elas científicas ou não (MACHADO, 1990, p. 2)

À filosofia não cabe a comunicação, uma vez que esta cria consensos, opiniões e não conceitos e os conceitos, por sua vez, são dissensos e não consensos. A comunicação, sobretudo em seus enviesamentos modernos da propaganda e do marketing, possui uma dimensão meramente social e é a grande responsável pela criação de consensos, opiniões compartilhadas, dialógicas e vazias de sentido, que esquematizam e legitimam determinadas ideologias.

É contra esse pano de fundo que Deleuze e Guattari redesenham mapas conceituais para restituir à filosofia a capacidade de gerar o movimento de sua própria história, devolvendo-lhe, assim, a sua identidade, o seu *onthos* e a prerrogativa pela qual ela se faz particular, conceitual, múltipla e transversal. A partir desse movimento, esses pensadores não

só renovam o pensamento filosófico contemporâneo, mas, sobremaneira, abrem uma senda para que possamos construir novos sentidos para o ensino da filosofia. Dirá Deleuze (2000, p. 76): “produzir o sentido é a tarefa do hoje”.

O ensino da filosofia encontra a sua fundamentalidade como uma atividade de criação de conceitos, pois “o conceito é o que impede que o pensamento seja uma simples opinião, um conselho, uma discussão, uma tagarelice” (DELEUZE, 1992, p. 170). A contemplação, a reflexão e a comunicação que, segundo Deleuze e Guattari (2005), abalizaram durante décadas uma espécie de pedagogia para o ensino da Filosofia devem, por sua vez, estar à disposição para a criação de conceitos. Afinal, não se contempla senão conceitos, não se reflete senão sobre conceitos e não se comunica senão conceitos.

É, pois, nesse território, que o conceito se encontra delimitado por um estatuto pedagógico que ilustra a natureza imanente da filosofia como um saber inacabado, em constante devir e revelador de um movimento de elaboração das formas teóricas próprias que compreendem o fazer filosófico entre a problemática filosófica e a questão educacional.

Ante ao exposto, destacamos a seguinte questão-geradora para esta pesquisa: *o ensino da filosofia e o fazer filosófico no ensino médio têm provado o pensamento como experiência e a atividade de criação de conceitos?*

A par deste primeiro questionamento, outras indagações foram formuladas e destacaram-se no contexto da problemática citada. Notamos, a seguir, os questionamentos que perpassam de modo intermediário esta pesquisa: (i) Quais os sentidos e as finalidades que podem ser atribuídas à instituição escolar?; (ii) Quais são as unidades teórico-metodológicas utilizadas pelo professor para orientar o fazer filosófico nas aulas de filosofia?; (iii) Qual o sentido do ensino da filosofia no ensino médio?; (iv) No tocante ao fazer filosófico, qual o papel do ensino da filosofia no ensino médio?; (v) O que significa ser professor de filosofia no ensino médio? (vi) Quais os limites e desafios de ser professor de filosofia no ensino médio?

1.1.2 O ensino da filosofia no Brasil: aspectos históricos

Prefaciado o modo como o ensino da filosofia e o fazer filosófico constituíram-se objeto deste estudo, verificamos a necessidade de revisitar a história da educação brasileira para compreender o movimento pendular de inclusão e exclusão do ensino da filosofia no currículo da educação básica, bem como as razões ideológicas que ilustram esse movimento e o contexto didático-metodológico que a caracterizou como área específica de ensino.

Destarte, propomos examinar os aspectos históricos identificados no interior desse processo, a fim de remontar não só o espaço de constituição e os contornos das formas teóricas próprias do campo de ensino da filosofia, como, sobremaneira, o modo pelo qual os diferentes arranjos sociais, políticos e culturais vêm modificando a sua fisionomia.

Como parte a ser reconhecida nos processos históricos de organização da educação no Brasil, a filosofia e o seu ensino se destacam, desde os primeiros traços da pedagogia catequética jesuítica, pela força dos interesses políticos que se lhe atravessam: razão a mais para abordarmos o problema. Não se trata, portanto, de uma questão que se resume ao âmbito das narrativas históricas ou apenas à identificação dos movimentos de inclusão e exclusão da filosofia dos programas educacionais a partir do século XVI, mas da compreensão do modo como os interesses políticos forjaram os diferentes ideais de homem e sociedade dos quais somos herdeiros.

Enquanto conteúdo de ensino, a filosofia surge no Brasil no contexto da colonização. De acordo com Saviani (2010), a chegada dos Padres da Companhia de Jesus em 1549 nas terras da colônia não aspirava outro propósito senão a doutrinação dos nativos em conformidade com a fé cristã católica. Ao catolicismo da Contrarreforma incumbia-se a revitalização da doutrina, a moralização do clero e a confirmação das tradições em um tempo marcado pela ascensão do racionalismo cartesiano e o enfraquecimento da hegemonia política e espiritual da Igreja Católica. A criação das primeiras escolas e a instalação dos primeiros colégios e seminários como cumprimento da demanda política fixada por Dom João III, lançaram as bases da história da educação brasileira, cujo movimento se revela na forma intrínseca em que se articulam os processos de expansão e consolidação da colônia, da educação e da catequese.

Saviani (2010) atesta haver uma unidade desse processo no plano da linguagem. Desse modo, afirma o autor, há uma raiz etimológica comum à colonização, à educação e à catequese que nos permite identificar o conjunto das mediações simbólicas inerentes aos processos políticos e suas tensões como forma primeira dos sentidos da educação no Brasil. Segundo ele, para o verbo latino *colo*, do qual se deriva a palavra colonização, registra-se, também, o significado *cultum*, acepção cuja forma do particípio futuro, traduz o termo *culturus*, aplicando-se ao vocábulo grego *paideia*, para o qual se orienta o sentido do cultivo do homem, da formação humana integral. Há, ainda, a flexão do verbo *cultum* na forma do particípio passado *cultus*: *culto*, substantivo que designa a forma da religião.

O modo como essa unidade etimológica se constitui ilustra a forma articulada com que os processos de dominação e exploração da terra, das práticas educativas como

aculturação⁵, da catequese como pedagogia dos valores religiosos teocêntricos, de submissão e conversão dos nativos aos princípios do catolicismo particularizam a sociedade colonial e os sujeitos que aí se inseriram. Há, nesse processo, um importante aspecto a ser considerado: a centralidade da catequese, meio pelo qual se pôde implantar na “nova” terra a civilização dos que dela se apropriavam. Nesse contexto, a instalação das escolas superiores não respondia senão aos interesses da Coroa Portuguesa que, associada à Igreja, reproduzia a conformação intelectual e disciplinar necessárias à criação de uma elite erudita, religiosa e moralmente abancada sobre os princípios e valores do conservadorismo político europeu (SAVIANI, 2010).

Em termos didático-metodológicos, observamos uma fórmula que não obstante sua ambição universalista se caracterizava, também, pelo modo elitista com que a educação se destinava apenas à formação da elite colonial. É precisamente nesse ponto que a pedagogia dos missionários jesuítas encontra êxito como expressão de uma doutrina explicitamente baseada na conformação de uma estrutura social marcada pela hegemonia político-religiosa e pela desigualdade social. Sua função hegemônica se vê inteiramente abordada quando os conteúdos do conhecimento serviam não à formação espiritual do homem por meio da cultura – como enunciava a pedagogia humanista –, mas à construção dos consensos sobre os quais se vincularam diferentes códigos de normas e estratégias políticas.

As “Constituições” de 1599, conhecidas como *Ratio Studiorum*, determinaram a primeira legislação escolar da Companhia de Jesus. Em suas compleições havia a proposição de três cursos: (i) Letras, com duração de cinco anos; (ii) Filosofia, com duração de três anos e (iii) Teologia, com duração de quatro anos. Esses cursos formavam uma hierarquia rígida, em cujo ponto mais alto se achava a Teologia. Assim, tanto o ensino de Letras quanto o de Filosofia não funcionavam senão como propedêutico para a formação teológica (SAVIANI, 2010).

As aulas de filosofia eram ministradas por meio de repetições diárias e semanais dos conteúdos; o professor deveria valer-se dos manuais; e os estudantes, por seu lado, debitavam a reprodução exata e fiel dos conhecimentos adquiridos no contato com os comentadores de Aristóteles e Tomás de Aquino. O caráter religioso atribuído à educação da época estabeleceu a primeira forma teórica própria para o ensino da filosofia, cujo fazer se desdobrava sobre a erudição livresca, a retórica das classes dominantes, a repetição e a memorização dos sistemas

⁵ O emprego do termo aculturação diz respeito ao modo como compreendemos a forma dos processos educativos predominantes na colônia, as características de coerção e exterioridade com os quais se impôs o conteúdo do conhecimento e seus valores em detrimento da dinâmica interna da própria cultura.

filosóficos, a formação de homens letrados, eruditos e católicos. Distante do caráter científico, literário e filosófico fundamentais ao humanismo renascentista, o ensino da filosofia não surge nesse contexto como um fazer crítico-criativo voltado à emancipação intelectual, mas, ao contrário, como preâmbulo limitado à formação teológica, sobretudo dos padres catequistas.

Mesmo nos séculos que se seguiram, o conteúdo ensinado pelos jesuítas à elite colonial portuguesa, não só negligenciava as conquistas da ciência moderna, vigorantes desde o século XVII, como, de modo especial, reproduzia os ideais da autoridade papal, enfatizando os textos clássicos e controlando incisivamente o acesso dos alunos à produção filosófica moderna. O rigoroso controle exercido sobre a produção intelectual e o uso liminar do fazer filosófico no âmbito dos estudos maiores encontravam êxito na medida em que todos os que se propunham à carreira das letras ou à vida eclesiástica naturalmente caíam sob a influência da educação jesuíta. A manutenção da interpretação aristotélico-tomista da filosofia, sinalizava uma clara intenção epistemológica na pedagogia jesuítica: a preservação da doutrina tradicional católica, a disciplina da razão e a submissão à fé.

Sobre esse contexto, Aranha (2006, p. 164), registra que:

O ensino jesuítico manteve a escola conservadora, alheia à revolução intelectual representada pelo racionalismo cartesiano e pelo renascimento científico. Centrada no nível secundário, a educação visava à formação humanística, privilegiando o estudo do latim, dos clássicos e da religião. Não faziam parte do currículo escolar as ciências físicas ou naturais, bem como a técnica ou as artes. A educação interessava apenas a poucos elementos da classe dirigente e, ainda assim, como ornamento de erudição. Era literária, abstrata – além de dogmática –, afastada dos interesses materiais, utilitários, e até estranha, por tentar trazer o espírito europeu urbano para um ambiente agreste e rural.

Ainda a respeito desse momento histórico, Ceppas (2010), ratifica a discussão que aqui propomos, pontuando uma importante tese para a indicação de uma investigação relevante acerca dos sentidos que são atribuídos ao ensino da filosofia e à legitimação de sua presença no currículo escolar. Segundo o autor,

[*se*] o *Ratio Studiorum*, embora influente até o começo do século XX, foi incapaz de compor a base para a constituição de uma cultura letrada entre nós, para além da retórica e de uma erudição livresca [*então*] o ensino de filosofia é em grande medida *insignificante*, assim como o é todo precário sistema de ensino não existente (CEPPAS, 2010, p. 173, grifo do autor).

É preciso notar, entretanto, que a crítica aí evidenciada não se dirige à materialidade da filosofia como campo de conhecimento, cujo conteúdo excede a forma propedêutica com

que o seu ensino tem sido tratado. A tese de Ceppas define-se, antes, como incursão sobre uma cultura de ensino que, fundada sobre inegável desigualdade social, ao mesmo tempo em que servia para reproduzir os esquemas políticos de dominação material e espiritual que alimentavam os interesses da classe hegemônica, prestava-se, também, ao deleite formalista e retórico do colono branco, rico e católico. Sob esse último aspecto, o ensino da filosofia e o fazer filosófico não passavam de “mero comentário teológico, fundado principalmente na renovação da escolástica aristotélica” (CARTOLANO, 1985, p. 20).

Por isso, é fundamental que possamos, em função da busca pelo esclarecimento dos radicais que inserem o ensino da filosofia no contexto da educação brasileira e, ainda, do modo como sua prática tem contrastado com os sentidos que lhe são atribuídos, identificar as fronteiras que apontam as “relações entre fé, razão e nosso passado colonial”, pois “o ensino catequista, base para a constituição de uma erudição livresca e retórica das classes dominantes, revela, por suas próprias funções, um sentido importante em nossa formação cultural e intelectual” (CEPPAS, 2010, p. 175).

Segundo Ceppas (2010, p. 176), trata-se do esforço de encontrarmos no “embate entre a razão europeia, seus modelos de pensamento e a experiência tropical”, os aspectos que destacam e antinomizam duas diferentes experiências filosóficas: uma, assentada sobre as bases fundamentais da criação de espaços emancipatórios – se considerarmos a dedicação dos pensadores renascentistas e modernos em resgatar a força de ruptura e a potência plástica e criadora do pensamento filosófico –, e outra, de dominação intelectual, consolidação e fortalecimento das relações de poder reveladoras de um esforço doutrinário em torno dos fins religiosos e políticos sobre os quais se instalavam os interesses da Igreja e do Estado.

O fechamento dos colégios jesuítas por decisão do Marquês de Pombal em junho de 1759 e, posteriormente, a determinação de Dom João I pela desnaturalização e proscrição dos missionários da Companhia de Jesus de todo o território português e das terras de além-mar marcaram a ruptura do modo como educação havia sido organizada no Brasil ao longo dos últimos duzentos e dez anos, e, especialmente, a abertura ao cientificismo e às novas ideias humanistas e universais do pensamento ilustrado europeu (SAVIANI, 2010). As reformas daí decorrentes indicam-nos o papel e o lugar da educação nesse novo contexto e a forma como as práticas pedagógicas contribuíram com a articulação entre os ideais iluministas e a nova organização política portuguesa. São, portanto, os imperativos da própria circunstância histórica que sinalizam este novo período para a organização social de Portugal e da colônia, cujo prólogo, afirma Saviani (2010, p. 77), foi marcado “pelo contraste entre a atmosfera

religiosa, ainda dominante com seu séquito de credices, e a visão racionalista pautada pela lógica; entre o anseio por mudanças e o peso das tradições; entre fé e ciência”.

A chamada Reforma Pombalina da Educação, marco desse novo período, foi realizada em dois diferentes momentos: o primeiro deles, à época da ruptura com os jesuítas, ocupou-se da reestruturação curricular dos estudos menores (correspondentes ao ensino primário e secundário), bem como da criação do cargo de diretor-geral de estudos, a quem competia, em nome do Rei, a autoridade para nomear, fiscalizar e pagar os professores; já o segundo momento da reforma, iniciada apenas em 1772, centrou-se sobre a reestruturação dos estudos maiores, isto é, do ensino superior. De acordo com Saviani (2010), o principal elemento dessa nova fase foi justamente a reforma da Universidade de Coimbra, a qual foi posteriormente designada a responsabilidade a manutenção do currículo no ensino das primeiras letras. É também desse período a criação do subsídio literário, imposto criado com o objetivo de cumprir a oferta do ensino nas colônias. Cumpre, contudo, destacar um importante aspecto desse processo: a reforma da educação, como todas as demais reformas empreendidas por Pombal nesse período, caracterizava-se pela centralidade das relações econômicas mantidas entre a Coroa Portuguesa e a Inglaterra.

A frustração do projeto português de promover a economia industrial em superação de sua estrutura econômica mercantilista levou o Marquês de Pombal a centralizar a administração da colônia de modo a exercer sobre ela maior controle e eficiência na exploração de seus recursos. Nesse contexto, reformar a educação figurava como necessidade de “criar a escola útil aos fins do Estado e, nesse sentido, ao invés de preconizarem uma política de difusão intensa e extensa do trabalho escolar, pretenderam os homens de Pombal organizar a escola que, antes de servir aos interesses da fé, servisse aos imperativos da Coroa” (CARVALHO, 1978 apud PILETTI; PILETTI, 2012, p. 76).

Cabe destacar que a reforma pombalina não ocorreu ao mesmo tempo e da mesma forma em Portugal e no Brasil. Somente três décadas após a ruptura com a Companhia de Jesus, a Coroa Portuguesa assumiu, de fato, o controle pedagógico da educação em terras brasileiras: longo período entre o completo banimento dos missionários jesuítas e a desconstrução sistêmica de seu aparelho educacional. Ao passo que na metrópole se intentava a construção de um sistema público e laico de ensino, na colônia, a despeito dos inúmeros alvarás e cartas régias, as reformas educacionais propostas pelo Marquês de Pombal lograram apenas o desarranjo da estrutura de ensino subsidiada pelos jesuítas. Ao que se tem notícia, antes de 1772, são notadas apenas algumas aulas régias de latim em Pernambuco (PILETTI; PILETTI, 2012).

Na conjuntura das reformas pombalinas, o ensino da filosofia fora retirado do ensino superior e, tal como no programa de ensino dos jesuítas, caracterizava-se apenas por seu caráter propedêutico. Desse modo, o termo de sua existência no currículo figurava como formação introdutória e preparatória para os estudos propriamente universitários, considerados superiores, de caráter profissional e ministrados nas faculdades de Teologia, Direito, Cânones e Medicina (SAVIANI, 2010). Mesmo com a introdução das aulas régias, os fundamentos da filosofia aristotélico-tomista continuaram margeando o ensino da filosofia, limitando a apuração das questões filosóficas que emergiam nos círculos intelectuais da Europa iluminista. Embora o ensino de filosofia fosse considerado obrigatório no currículo dos estudos menores, pouca referência se tem com relação aos conteúdos ensinados (GALLO; KOHAN, 2000).

Segundo Aranha (2006, p. 176),

embora a escola fosse leiga em sua administração, continuava obrigatório o ensino da religião católica e havia severo controle da Inquisição sobre a bibliografia utilizada, rejeitando-se os “abomináveis princípios franceses”, sobretudo as ideias republicanas que assolavam o Antigo Regime e, contra a fé tradicional, a religião natural ou deísmo.

Corroborando essa perspectiva, Cartolano afirma que, ainda que as proposições reformistas de Pombal ascendessem ao encontro dos ideais iluministas

o ensino orientou-se ainda para os mesmos objetivos religiosos e livrescos dos jesuítas; realizou-se através dos mesmos métodos pedagógicos com apelo à autoridade e disciplina estreitas, tendendo a impedir a criação original e a individualidade. Quanto ao ensino de filosofia, continuou também no mesmo estilo livresco e escolástico (CARTOLANO, 1985, p. 25).

Embora o ideário pedagógico pombalino visasse a modernização da sociedade portuguesa alinhando-a ao pensamento ilustrado do século XVIII, as influências de Verney e Ribeiro Sanches deslocaram o foco da educação como questão pedagógica para o centro das discussões de economia política. O modo como a sociedade burguesa passou a encerrar o problema educativo se via retratado na clara distinção dos propósitos educacionais e do papel que a filosofia assumia no contexto maior da educação (SAVIANI, 2010). No âmbito de uma sociedade rural, cuja predominância de uma economia agrária subsidiava a concentração de riquezas e o fortalecimento dos latifúndios, a extinção das escolas populares e a transferência da responsabilidade sobre a instrução dos pobres aos párocos refletia a clareza as

“contradições entre o projeto civilizatório burguês e as lições do capital” (LINS, 2003 apud SAVIANI, 2010, p. 103).

Mesmo com a instalação do Vice-reinado de Dom João VI no Brasil, em 1808, e com a introdução de importantes mudanças no cenário educacional e cultural brasileiro, o contexto do ensino permaneceu, em certa medida, inalterado (SAVIANI, 2010). O ensino da filosofia, ainda que fortemente criticado por Silvestre Pinheiro Ferreira, professor de filosofia membro da comitiva de Dom João VI, conservava-se como um fazer especulativo, erudito e distante das questões históricas concretas. A forma tradicional, dogmática e a-histórica que baseavam o ensino de filosofia desde o século XVI fortaleciam a ideia de um fazer filosófico como religião, ou seja, como cultivo dos princípios duradouros e invariáveis sobre os quais se encontravam o homem e a sociedade.

Da instalação da colônia ao seu declínio, a educação escolar não atribuiu à filosofia e o seu ensino outras tarefas que não fossem a substantivação da ordem política e das bases ideológicas que sustentavam as relações de dominação ora por interesses da Igreja, ora por interesses da Coroa Portuguesa. Por isso, inclusive, o problema da instrução pública e do lugar ocupado pela filosofia nos planos de ensino se arrastou mesmo com a instalação do Império, em 1822. Nesse período, mesmo com o acirramento dos debates em torno da criação da Universidade do Brasil e da Faculdade Nacional de Filosofia, até o fim do século XIX, nada havia que não fossem parques estudos de filosofia em nível secundário e superior.

Por ocasião da criação dos cursos jurídicos no Brasil, em 1820, a filosofia foi reiterada como disciplina obrigatória no ensino secundário. Sua obrigatoriedade foi novamente justificada em razão do caráter propedêutico do seu conteúdo e, por isso, fundamental à construção dos pré-requisitos básicos para o ingresso no curso superior. Tornando-se disciplina obrigatória nas escolas de segundo e terceiro graus, chamadas de Liceus e Ginásios, respectivamente, a filosofia passou a ser ministrada sem grandes novidades e os velhos manuais eram ainda seguidos, principalmente, aqueles fundamentados no pensamento tomista. Por sua vez, as Academias, como eram chamadas as escolas de ensino superior, encarregavam-se do ensino das ciências cuja extensão encontrava-se em relação com a ordem social. Ao passo que os Liceus e os Ginásios encontravam-se instalados nas cidades e grandes vilas, somente duas Academias haviam sido criadas no Império: uma na cidade de São Paulo e outra na cidade de Pernambuco (SAVIANI, 2010).

Duas questões se destacam nesse contexto: a primeira delas diz respeito ao fato de que as pretensões que se alinhavam à educação continuaram por reproduzir os interesses políticos de determinados setores da elite imperial – assim, enquanto a educação básica era

oferecida em escolas instaladas nas cidades e grandes vilas, o que a tornava, de certo modo, acessível a um número maior de pessoas, o ensino superior restrito tinha como objetivo a manutenção dos privilégios da elite, da monarquia e das oligarquias rurais; depois, que a forma estanque e introdutória com que a filosofia era ensinada no segundo grau não só descaracterizava a identidade que lhe lograra a tradição, como reduzia o saber e o fazer filosóficos à condição preambular afirmada pela lei.

O advento da República em 1889 e as grandes transformações que se seguiram no campo político, econômico e, conseqüentemente, nos campos social e cultural, deslocaram a educação para o centro das questões de primeira ordem. Assim, as primeiras décadas do século XX marcaram um modelo de educação que, sob a égide das demandas de expansão e consolidação do capital financeiro e da forte influência da elite industrial paulista, tinha como objetivo não apenas a formação de mão-de-obra qualificada aos ofícios mecânicos, mas, com isso, a conformação de uma classe de homens proletarizados, cujo distanciamento das questões de natureza política favorecia a unificação do discurso e interesses da burguesia industrial.

De acordo com Saviani (2010), foi nesse clima que duas importantes frentes se destacaram e antagonizaram seus papéis no projeto de fortalecimento da hegemonia industrial. Se por um lado, afirma o autor, destacaram-se “as forças do movimento renovador impulsionado pelos ventos modernizantes do processo de industrialização e urbanização”; por outro, “a Igreja Católica procurou recuperar terreno organizando suas fileiras para travar a batalha pedagógica” (SAVIANI, 2010, p. 193).

Nesse cenário, a reorganização do ensino secundário e superior ancorada no Decreto nº 11.530 de 1915, retrocedeu a obrigatoriedade do ensino da filosofia e, somente em 1932, durante a administração do ministro Francisco Campos, a filosofia voltou ao quadro das disciplinas obrigatórias no ensino secundário. Há, no entanto, a necessidade de fazermos aqui uma importante ressalva quanto ao desenvolvimento da filosofia e do seu ensino no contexto de uma produção intelectual refletida não só pelas demandas científicas e educacionais do novo século, como, também, aos interesses políticos e econômicos gerados pelo desenvolvimento material, pelas relações de produção e, em consequência, pelos anseios das novas elites.

Para Saviani (2010), a ascensão das ideias liberais e positivistas introduzidas no campo educacional brasileiro no final do século XIX e, conseqüentemente a declaração de um Estado laico, expôs as tensões geradas entre os republicanos e a elite católica que contestava a ruptura com a pedagogia tradicional afirmando sua recusa pelos ideais progressistas de

educação. O resultado dessas querelas provocou um intenso movimento de busca pela restauração da hegemonia cultural que outrora pertencia aos grupos religiosos e que, a partir de então, passaram a se preocupar mais agudamente com a ocupação de espaços culturais. Em decorrência direta desse movimento houve, em 1908, a fundação da primeira Faculdade de Filosofia no Brasil. Por iniciativa de Dom Miguel Kruse, abade do Mosteiro de São Bento, foi criada, em São Paulo, a Faculdade de Filosofia e Letras de São Bento.

Cumprido destacar que nem mesmo o fomento e a ampliação das discussões filosóficas cujo embasamento liberalista instruíam um projeto educacional voltado para a própria vida como experiência de aprendizagem e emancipação intelectual, política, ética e estética não foi capaz de romper com as orientações confessionais que se estendiam de modo obrigatório também às instituições oficiais de ensino da Primeira República. O conjunto dessas características históricas nos leva a reconhecer a forte influência dos princípios da moral religiosa na articulação político-pedagógica do ensino da filosofia. O privilégio histórico atribuído aos estudos de cunho especulativo e a escolha por uma fundamentação teórica aristotélico-tomista remontam não só as raízes antropológicas de um fazer filosófico ortodoxo e carente de expressão criativa, como de uma filosofia pouco provocativa, sem intenções de se deixar impregnar pelas questões de seu tempo e, por isso, pouco interessada em agenciar diálogos pluridisciplinares.

Igualmente, o modo como as questões pedagógicas foram tratadas a partir das reformas da instrução pública de Francisco Campos⁶ ilustram um quadro complexo: se de um lado os intelectuais reformistas sustentavam a racionalidade científica como ideal de emancipação do homem; de outro, a introdução do ensino religioso como disciplina no currículo das escolas oficiais repercutiu os efeitos do agenciamento político entre o Estado republicano e os setores da Igreja Católica ligados à educação. Segundo Saviani (2010), essa aliança demonstrava o alinhamento de um pensamento autoritário, cujas bases fincavam-se num positivismo histórico e nocivo não apenas à educação, mas ao próprio desenvolvimento do espírito democrático.

⁶ Em 1930 o governo provisório de Getúlio Vargas criou o Ministério da Educação e Saúde Pública e nomeou para a administração da pasta Francisco Campos, integrante do movimento da Escola Nova. No primeiro semestre de 1931, Campos baixou um conjunto de sete decretos, conhecidos como Reforma Francisco Campos. Os Decretos dispunham sobre as seguintes matérias: (i) a criação do Conselho Nacional de Educação – Decreto nº 19.850/31; (ii) organização do ensino superior e adoção do regime universitário – Decreto nº 18.851/31; (iii) organização da Universidade do Rio de Janeiro – Decreto nº 19.852/31; (iv) organização do ensino secundário – Decreto nº 18.890/31; (v) reestabelecimento do ensino religioso nas escolas públicas – Decreto nº 19.941/31; (vi) organização do ensino comercial – Decreto nº 20.158/31 e, por fim, (vii) as disposições de consolidação do ensino secundário – Decreto nº 21.241/32 (SAVIANI, 2010).

Efeito disso, vemos que, mesmo com inclusão de um capítulo dedicado à educação na Constituição de 1934, o ensino secundário continuava espelhando o modelo dualista de escola e ensino que se arrastava desde o século XVI. Segundo Piletti e Piletti (2012), ainda que importantes pontos como o direito à educação, a obrigatoriedade da escola primária integral e a gratuidade do ensino primário tenham se destacado no âmbito da Constituição de 1934, o ensino secundário de caráter acadêmico fortalecia uma cultura educacional burguesa que, permanecendo atenta aos propósitos elitistas de polarização do caráter intelectualista e técnico-profissional da educação, dificultava os anseios pelo acesso igualitário à formação técnica (eficiente), política (crítica) e filosófica (reflexiva).

No que concerne o ensino da filosofia, é válido destacar o papel desempenhado por Francisco Campos que, congregando seus esforços aos de pensadores como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho, tencionou as aberturas necessárias ao fortalecimento da concepção pedagógica progressista de tendência renovadora. Por esse motivo e em resposta ao intenso processo de urbanização e da necessidade preeminente de ampliar o nível da escolarização, Campos introduziu no currículo escolar secundário as disciplinas de lógica e história da filosofia. Segundo Cartolano (1985), embora a presença da filosofia no currículo escolar não fosse ponto pacífico entre os estudiosos da época, as formas teóricas que lhe são próprias acenavam um fazer filosófico que não se prestava mais ao caráter doutrinário e dogmático de outros tempos. Ao contrário, reforçavam a autonomia crítica e reflexiva necessárias à formação humana – concepção que se desenhava desde o Decreto nº 981/1890, quando Benjamin Constant introduziu a filosofia no currículo ginásial como disciplina escolar. Contudo, faz-se necessário destacar: se o acesso ao ensino secundário permanecia restrito àqueles que podiam subsidiar os estudos particulares de segundo grau, então a filosofia permanecia distante do maior número de pessoas, da grande camada de brasileiros que não completavam a escola primária ou, se o faziam, integravam as escolas normais ou técnico-profissionais. Nesse quadro, o ensino da filosofia não se exprime de outro modo senão como reflexo do modelo excludente a partir do qual se originou a educação no Brasil.

A instalação do Estado Novo em 1937 colocou em tela uma nova Constituição e, com ela, novas reformas para o campo da educação. Embora o governo do Estado Novo tenha continuado os termos da legislação educacional de 1931/32, as mudanças promovidas pela liderança de Vargas ilustram duas importantes características da educação desse período: a primeira delas diz respeito ao modelo totalitário e centralizador que fixava currículos e programas a todos os níveis de ensino através de normas rígidas e minuciosas; depois, ao

padrão elitista, segundo o qual as massas populares deveriam ser tuteladas pelas elites dirigentes formadas nos cursos secundário e superior (PILETTI; PILETTI, 2012).

Posteriormente, entre 1942 a 1946, Gustavo Capanema, então ministro da educação, editou um conjunto de nove Decretos-Lei denominados de Leis Orgânicas do Ensino⁷. Com a nova reforma, o ensino secundário passou a funcionar verticalmente em um ciclo único chamado de secundário. Enquanto o primeiro ciclo, chamado ginásial, durava cinco anos e enfatizava os elementos fundamentais de formação geral para o ensino secundário; o segundo ciclo, chamado colegial, se estendia por três anos e abarcava dois cursos paralelos: o curso clássico e o curso científico, sendo este último com o objetivo de centralizar a educação ministrada no curso ginásial, a fim de desenvolvê-la e aprofundá-la. Nesse contexto, o ensino da filosofia foi reiterado obrigatório tanto no curso ginásial quanto no curso colegial, contudo “deveria ser ensinada de acordo com um mesmo programa para ambos os cursos, apenas com maior amplitude para o curso clássico” (CARTOLANO, 1985, p. 59).

Tal como na década de 1930, a Reforma Capanema repetia o fortalecimento do modelo de divisão econômico-social do trabalho com reforço sobre o caráter seletivo e antidemocrático do ensino. Seu objetivo se desdobrava sobre a formação da personalidade integral das crianças e jovens, acentuando a consciência patriótica, humanística e preparando intelectualmente a base necessária aos estudos mais elevados de formação especial (SAVIANI, 2010). Ora, se a lei não se orientava de outro modo que não pela conservação de uma estrutura de ensino secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático, também o ensino da filosofia nada fazia senão coadunar a retórica erudita e livresca que, historicamente, contribui para o equívoco de que o fazer filosófico pertence apenas àqueles que possuem o tempo e os recursos necessários para se dedicarem à cultura intelectualista do ócio, à maneira grega.

A partir da década de 1960, o movimento pendular de inclusão e exclusão que acompanhara o ensino da filosofia no decurso de sua história como disciplina na educação básica tornou-se ainda mais evidente. De um lado, sobressaíam as teses de que o fazer filosófico na escola média conservava a forma academicista, livresca e desarticulada dos problemas concretos. De outro, o interesse do governo no desenvolvimento econômico-

⁷ São eles: (i) Decreto-lei nº 4.073/42, que organizou o ensino industrial; (ii) Decreto-lei nº 4.048/42, que instituiu o SENAI; (iii) Decreto-lei nº 4.244/42, que organizou o ensino secundário; (iv) Decreto-lei nº 6.141/43, que reformou o ensino comercial; (v) Decreto-lei nº 8.529/46, que organizou o ensino primário em nível nacional; (vi) Decreto-lei nº 8.530/46, que organizou o ensino normal; (vii) Decretos-lei nº 8.621 e 8.622/46, que criaram o SENAC e, por fim, (viii) Decreto-lei nº 9.613/46, que organizou o ensino agrícola. Salientamos que embora a legislação relativa aos ensinos primário, normal e agrícola tenha sido promulgada somente em 1946, após a queda de Getúlio Vargas, os Decretos-Lei haviam sido concebidos durante a gestão Capanema (SAVIANI, 2010).

industrial do país reforçava a proposição de um sistema de ensino voltado para a valorização de aprendizagens ligadas aos conhecimentos gerais e técnicos. Foi nesse contexto que, em 1961, foi promulgada a primeira LDBEN, a Lei n.º 4.024. Sua tônica conciliadora apresentou-se de modo consistente na sustentação de diferentes bases ideológicas. Ora, os conflitos que até então permeavam os debates acerca da laicidade e gratuidade do ensino e que confrontavam liberais escolanovistas e lideranças católicas foram amenizados com a regulamentação para coexistência de estabelecimentos de ensino públicos e particulares legalmente autorizados.

Segundo a nova matriz curricular, o núcleo das disciplinas obrigatórias era formado apenas pelas disciplinas de português, história, geografia, matemática e ciências. Assim, ao lado de disciplinas como latim, grego, francês, espanhol e canto orfeônico, a filosofia perdeu a sua obrigatoriedade e assumiu o caráter de disciplina complementar, cuja oferta estava condicionada às decisões dos Conselhos Estaduais de Educação. Para Saviani (2010), ainda que a LDBEN de 1961 tenha favorecido certa expansão do acesso ao ensino secundário, em especial ao ciclo ginásial, sua incorporação ao contexto nacional desenvolvimentista de promoção industrial e urbana da época, colocava em detrimento da educação escolar humanista o privilégio da formação especializada. A escolarização das massas, em consonância com a formação oferecida pelas escolas de nível superior – cujo acesso permanecia restrito às classes dominantes – amparava o modelo de educação dualista historicamente perpetrado no interior da sociedade.

A ascensão dos militares ao governo, em 1964, e a promulgação da Lei 5.692/1971, extinguiu o ensino da filosofia do currículo da educação básica, tendo sido o seu conteúdo substituído pelo ensino das disciplinas Educação Moral e Cívica, no primeiro grau e Organização Social e Política do Brasil, no segundo grau, ambas com clara intenção de doutrinação política e reveladoras dos valores tradicionais do nacionalismo e suas implicações quanto ao aprimoramento do caráter e o “culto da obediência à Lei, a preparação do cidadão, com base na moral católica, no patriotismo e na ação construtiva, visando o bem comum” (CARTOLANO, 1985, p. 73).

Conforme Silveira (1994), os fatores políticos, econômicos e ideológicos que caracterizam esse período elucidam esse processo de exclusão. O modelo de sociedade radicado pelo regime ditatorial de 1964 encontrava-se fixado sobre a chamada Doutrina de Segurança Nacional que, sob o pretexto das garantias políticas, econômicas e sociais, legitimavam as ações militares providas pelo Estado como instrumento de manutenção dos objetivos nacionais. No cenário de um regime totalitário, parece-nos claro não haver modo

mais adequado ao enfraquecimento do conceito de subversão que não pelo controle sobre a educação e a produção intelectual, política e artística livre. A reforma da educação e o caráter tecnicista que lhe foi impresso retratam as propriedades políticas e ideológicas do pós-1964: a estabilização do discurso nacionalista, cujas estruturas de poder centravam-se sobre a ideia de comunidade indivisa e a conformação de uma classe proletária capaz de levar a termo o processo de acumulação de capital através da internacionalização da economia; a ação extenuante dos espaços de caráter humanista dentro e fora da educação tinha como foco a extinção das ações contra ideológicas e o treinamento de uma força de trabalho especializada para atender as necessidades do processo produtivo.

Considerando-se, assim, a tendência tecnicista sobre a qual se encontrava alicerçada a reforma educacional proposta na nova legislação, as questões pedagógicas orientaram-se no sentido de responder às novas exigências de formação imbuídas dos ideais de racionalidade, organização, objetividade, eficiência e produtividade, tendo em vista as demandas da sociedade industrial, tecnológica e econômica da época. O curso dessas ações se orientava no sentido de que a organização racional da educação escolar fosse capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência do modelo político-econômico radicado com o regime militar (SAVIANI, 2010).

Dentre as razões formalmente descritas pelo governo militar como justificativa para o afastamento da filosofia do ensino médio, dizia-se que o seu conteúdo profundamente abstrato, complexo e não despertava o interesse dos alunos da escola média; ainda, que o foco profissionalizante dado ao currículo sobrepujava o ensino da filosofia que, afinal, não profissionalizava; por fim, que não havendo cobrança pelo conteúdo filosófico nos exames vestibulares não existia, portanto, razão para subsidiá-la no currículo secundário (SILVEIRA, 1994). Dito isso, compete interrogar: quais as motivações latentes a esse processo? Seria a conformação das dimensões da educação e do trabalho razão suficiente para a marginalização da filosofia pelo regime totalitário de 1964?

Radicalizando o contexto do pós-64, encontramos o seguinte: a participação de professores e alunos de filosofia nos movimentos de resistência à ditadura militar; as acusações que pesavam sobre a filosofia como instrumento de doutrinação ideológica marxista; a rígida política de controle exercida por meio dos programas de ensino patrocinava o discurso da neutralidade e imparcialidade das funções pedagógicas; a adequação do sistema de ensino ao modelo econômico exigia não só a formação de mão-de-obra, mas, sobretudo, a legitimação da estrutura social; o interesse pela superestimação do papel da oposição como estratégia de legitimação política. Todos esses indícios, afirma Silveira (1994, p. 85),

“parecem indiciar que o Estado de Segurança Nacional tinha razões para desconfiar do ensino de Filosofia no segundo grau”.

Acerca dessas questões, Cartolano (1985, p. 72) reforça:

O ensino da Filosofia, não atendendo a essas solicitações tecnoburocráticas e político-ideológicas, já não servia aos objetivos das reformas que se pretendiam instituir na estrutura do ensino brasileiro. A sua extinção como disciplina, já optativa no currículo, em 1968, foi pensadamente preparada através de uma série de leis, decretos, pareceres e resoluções do Conselho Federal de Educação e do Conselho Estadual de São Paulo, que, neste caso, centralizavam as decisões da área educacional.

A privação do acesso aos saberes filosóficos no ensino médio durante a ditadura militar nada gerou que não fosse uma imensa lacuna. Segundo Aranha (2006), somente em 1982, sob inspiração da abertura democrática, a Lei 7.044 permitiu, por meio do Parecer n.º 342/82, a reinserção da filosofia no currículo escolar como disciplina optativa, deixando a critério dos estabelecimentos de ensino básico a decisão sobre a sua oferta. Com a aprovação da Constituição Federal em 1988 e a promulgação da LDBEN 9.394/1996, o ensino da filosofia no ensino médio voltou a ser amplamente discutido, haja vista que, ao estabelecer as finalidades da educação básica e as diretrizes e conteúdos curriculares, a nova LDBEN não só destacou em seu texto a importância da formação para o exercício da cidadania e a difusão dos valores essenciais ao bem coletivo, como, sobremaneira, recomendou o aprimoramento do educando como pessoa humana à luz da ética, da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

A esse respeito, assim encontramos no texto da LDBEN:

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. [...]

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática. [...]

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: [...] III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. (BRASIL, 2011, p. 17-23).

Há, portanto, clara afirmação da filosofia como base fundamental para a formação dos estudantes de nível médio. Contudo, notamos: se parte dos objetivos destacados se circunsciam na tradição filosófica – considerada a discussão antropológica, ética, axiológica e política –, e que a lei se orienta pela complexidade destas questões para estimar a

importância dos conhecimentos filosóficos para a formação da pessoa e da cidadania, parecidos, então, ao menos contraditório, que a mesma legislação não tenha reconhecido a filosofia como disciplina escolar para o ensino médio. Contradição que fica ainda melhor caracterizada quando tomamos como referência o Art. 10º da Resolução CNE/CEB nº 3/98: “§ 2º. As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para: [...] b) Conhecimentos e Filosofia e Sociologia necessários para o exercício da cidadania”. Com efeito, se a própria legislação e suas resoluções complementares reconhecem que o papel da filosofia no ensino médio passa pela garantia da continuidade do processo de aquisição dos conhecimentos que possibilitam a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico da pessoa humana tendo em conta a educação para a cidadania, logo, o pressuposto da legislação é a própria construção de conhecimentos filosóficos nos níveis iniciais da educação, algo que, por si só, excederia as intenções e práticas escolares de interdisciplinaridade.

Marcada pela inconformidade dos pesquisadores e professores de filosofia ligados à educação, a década que se seguiu à aprovação da nova LDBEN fez surgir um importante movimento pela defesa da filosofia como componente curricular na escola média brasileira. Decorrente desse engajamento, em 2008, a alteração do Artigo 36 da LDBEN, por meio da Lei 11.864, tornou, de fato, obrigatório o ensino da filosofia no ensino médio. Segundo o disposto nesse artigo, ao final dos estudos de nível médio, os alunos devem “dominar os conhecimentos de filosofia e de sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 2011, p. 23).

Compreendemos, dessa forma, que não só a irregularidade do percurso histórico feito pelo ensino da filosofia no currículo básico, mas os fundamentos das novas legislações acentuam as divergências em torno do caráter da filosofia, ora sublinhando uma ação instrumental, voltada para o termo individual no que diz respeito à formação para a vida social e coletiva, ora para a apropriação do conhecimento e da cultura numa perspectiva interdisciplinar.

Quanto ao sentido do ensino da filosofia no ensino médio como espaço de formação para a vida social e coletiva, encontramos nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio um duplo registro: assim, se por um lado verificamos que, embora as Orientações não limitem o sentido do ensino da filosofia à formação e exercício da cidadania, “[...] seria criticável tentar justificar a filosofia apenas por sua contribuição como instrumental para a cidadania. Mesmo que pudesse fazê-lo, ela nunca deveria ser limitada a isso” (BRASIL, 2006, p. 25); por outro, ao se colocar a questão sobre a contribuição do ensino da filosofia ao exercício da

cidadania, o documento “destaca o papel peculiar da filosofia no desenvolvimento da competência geral de fala e escrita – competência aqui compreendida de um modo bastante especial e ligada à natureza argumentativa da filosofia e à sua tradição histórica” (BRASIL, 2006, p. 25). Ainda que o seu caráter não esteja limitado à formação do homem cidadão, cabe ao ensino da filosofia, na forma instrumental da sua tradição argumentativa, preparar o aluno do ensino médio para o exercício da cidadania compreendida como expressão pública de ideias.

A esse respeito, cabe ainda uma importante ponderação: a presença da filosofia no currículo do ensino médio como figura redentora do pensamento crítico e abertura exclusiva para a crítica social não deve se justificar sobremaneira. Conferir ao fazer filosófico no ensino médio somente a prerrogativa de formação do pensamento crítico, em detrimento de suas múltiplas competências, assinala alguns pontos problemáticos. Em primeiro lugar, nos interrogamos: seria possível mensurar, entre os alunos, a aquisição da capacidade crítica? É possível graduar quantitativamente essa capacidade? Parece-nos absurdo pensar algo nesses termos se compreendemos que a ampliação da capacidade crítica se encontra intrinsecamente articulada com o desenvolvimento da maturidade em suas dimensões intelectual, afetiva e social. Contudo, se partimos da hipótese de que seja possível realizar essa tarefa, nos deparamos, por consequência, com outro problema: se por ventura a filosofia não cumpre o papel de formar no aluno o pensamento crítico, abrir-se-ia, então, a justificativa que motiva uma nova exclusão. Há, ainda, outro ponto problemático a ser considerado. Cabendo à filosofia e ao fazer filosófico a prerrogativa pelo desenvolvimento da crítica, haveria, portanto, um processo que sonegaria dos demais conteúdos escolares a responsabilidade pela reflexão em suas áreas específicas e, com isso, a participação conjunta das diferentes ciências na construção do pensamento crítico. Ora, se a formação do pensamento crítico é um valor fundamental do processo educativo (GADOTTI, 2010; SAVIANI, 2010), não há razão que afirme certa centralidade da filosofia. Ao contrário, sua presença no currículo sugere a criação de espaços dialógicos e de atravessamentos com as demais áreas do conhecimento.

Sobre o sentido do ensino da filosofia como fazer transdisciplinar no ensino médio, lemos nos Parâmetros Curriculares Nacionais que a filosofia possui, a rigor, as condições para a promoção de um trabalho de articulação dos sistemas teóricos nos diferentes campos do saber. Sob essa perspectiva, caberia ao fazer filosófico no ensino médio aproximar o aluno do exercício reflexivo dos problemas filosóficos, seus temas, conceitos e doutrinas, a fim de promover uma experiência de interdisciplinaridade capaz de “[...] reconhecer as ‘relações de

parentesco' existentes entre as diferentes abordagens filosóficas e as mais diversas produções culturais, desde a ciência até a arte" (BRASIL, 1999, p. 342).

Acerca da concepção de transdisciplinaridade evidenciada pelo PCNEM-Filosofia, ressaltamos a análise de Gallo e Kohan (2000), segundo a qual a tarefa transdisciplinar atribuída à filosofia pela legislação pressupõe compreendê-la como um saber sistemático, totalizador e unificador que lhe retira o caráter crítico e criativo. Contra essa perspectiva, os autores recobram a tese de que a filosofia traduz uma forma de pensamento conceitual, cujo caráter dialógico opera uma postura de crítica radical e, por isso, remanescente à história da filosofia. Assim, a transdisciplinaridade supõe não a totalidade, mas a complexidade, a diversidade e a pluralidade intrínsecas ao "estado vivido" do pensamento. Desse modo, "[...] a filosofia, como experiência de pensamento, aponta para a *criação* e para a *resistência*. O pensamento filosófico é em si mesmo criativo, pois não se limita a reproduzir o real, mas é ele mesmo um vetor de criação de realidade" (GALLO; KOHAN, 2000, 194, grifo dos autores).

Nesse contexto, coloca-se imperativo questionar-nos sobre o que cabe, portanto, ao ensino da filosofia no ensino médio: educar para a cidadania ou promover o espírito crítico-reflexivo e criativo por meio de uma experiência com o pensamento e os saberes produzidos nos diversos campos do conhecimento? Tratamos de um fazer filosófico como processo de busca e construção ou como especulação dos produtos da história e das ciências? De que modo, então, a filosofia poderá transformar o que somos e o modo como pensamos? Não seria a educação para a cidadania a consequência de um fazer filosófico tratado como atividade de fazer a experiência de um pensamento entretecido no atravessamento dos diferentes sentidos da não-resposta?

Em vista desses questionamentos, encontramos na *Declaração de Paris para a Filosofia* que

[...] a atividade filosófica, que não subtrai nenhuma ideia à livre discussão, que se esforça em precisar as definições exatas das noções utilizadas, em verificar a validade dos raciocínios, em examinar com atenção os argumentos dos outros, permite a cada um aprender a pensar por si mesmo, [...] favorece a abertura do espírito, a responsabilidade cívica, a compreensão e a tolerância entre os indivíduos e entre os grupos, [...] formando espíritos livres e reflexivos - capazes de resistir às diversas formas de propaganda, de fanatismo, de exclusão e de intolerância - contribui para a paz e prepara cada um a assumir suas responsabilidades face às grandes interrogações contemporâneas, notadamente no domínio da ética (UNESCO, 1995, p. 13).

Desse modo, o que se ambiciona para a filosofia como disciplina escolar e conteúdo a ser ensinado se traduz como fazer filosófico educativo capaz de promover a mediação entre

o ser, o conhecer e a mundanidade em que essas relações de desenvolvem: experimentação criativa do pensamento em suas múltiplas formas. Estilo. Assim como na arte, cabe também à filosofia criar o seu estilo, seus modos de expressão, de ver e fazer o mundo, de criar uma linguagem. Segundo Deleuze (1992, p. 176), “o estilo em filosofia é o movimento do conceito. [...] é uma variação da língua, uma modulação, e uma tensão de toda a linguagem em direção a um fora”. Premissa que se aplica ao também ao seu ensino, às formas próprias e aos modos particularizados de enunciação da natureza afetivo-expressiva do processo de construção do conhecimento como revelação do caráter descritivo-interpretativo e pedagógico-escolar de sua produção e apropriação em virtude das diferentes vivências que atravessam os sujeitos em suas relações como mundo. Portanto, fazer filosófico como expressão de espaços sempre novos, onde não se produzam objetos, mas sujeitos, por essência, inacabados.

A trajetória histórica que aqui terminamos por fazer nos encaminha à compreensão de que a problematização do ensino da filosofia e do fazer filosófico no ensino médio não pode ocorrer fora dos limites a ela impostos. Gallo e Kohan (2000) informam haver no professor de filosofia a autonomia necessária para a construção de itinerários que nos permitam compreender os enredos políticos que justificam a luta que a filosofia trava por seu lugar no ensino médio. É a tarefa de quem a ela se dedica: “quando a filosofia se reterritorializa sobre o Estado de direito, o filósofo se torna professor de filosofia” (DELEUZE, 1992, p. 101).

1.1.3 As tendências da pesquisa acadêmica sobre o ensino da filosofia e o fazer filosófico no ensino médio

Nosso objetivo nesta subseção é apresentar e analisar criticamente os dados produzidos por meio de levantamento bibliográfico, inventariando, descrevendo e discutindo o modo como o ensino da filosofia e o fazer filosófico no ensino médio vêm sendo destacados na produção acadêmica brasileira, no período compreendido entre 2011 e 2015.

A escolha desse procedimento metodológico se inscreve no campo da investigação a qual nos propomos na medida em que destacamos de suas características fundamentais as condições necessárias para “mapear e discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder aspectos e dimensões que vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares” (FERREIRA, 2002, p. 258).

Segundo Romanowski e Ens (2006, p. 39), as pesquisas que são assim desenvolvidas oferecem uma importante contribuição quanto à constituição do escopo teórico em determinada área do conhecimento, pois

procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e da prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se movem as pesquisas, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada.

Outro importante aspecto a ser considerado em torno das pesquisas desse tipo, é, segundo as autoras, a possibilidade de construção de categorias de análise sobre as quais se evidenciam as possibilidades de compreensão do tratamento e da pluralidade dos enfoques e perspectivas dados ao objeto em estudo, bem como a revelação dos diferentes olhares que, dirigidos ao fenômeno, tendem a esclarecer e indicar os diferentes aspectos das demandas acadêmicas, orientando “à plena compreensão do estado atingido pelo conhecimento a respeito de determinado tema – sua amplitude, tendências teóricas, vertentes metodológicas” (ROMANOWSKY; ENS, 2006, p. 40).

Ao lançarmos mão desse procedimento metodológico, buscamos não só compreender o processo histórico que tem caracterizado o itinerário teórico-metodológico da filosofia como disciplina obrigatória no currículo do ensino médio, mas identificar o modo como o ensino da filosofia e o fazer filosófico têm sido investigados, ressaltando esse processo como um importante movimento de constituições de formas próprias reveladas na interface entre filosofia e educação.

Em atenção ao propósito exploratório e bibliográfico desta parte da pesquisa, a primeira etapa desta investigação consistiu na realização de uma consulta eletrônica na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, de onde extraímos os resumos de cada uma das produções discentes que indicavam em seus títulos (em todo ou em parte) as palavras-chave “ensino da filosofia” e “fazer filosófico”, a fim de identificar as publicações em nível de doutorado e mestrado produzidas nos programas de pós-graduação em educação e de pós-graduação em filosofia que evidenciaram em suas pesquisas o ensino da filosofia e o fazer filosófico no ensino médio no período compreendido entre 2011 e 2015.

A definição do recorte temporal, destaca-se, no intento desta etapa da pesquisa, como um importante elemento de sua formulação metodológica, pois,

[...] num *recorte temporal definido*, [este procedimento metodológico nos permite] sistematizar um determinado campo de conhecimento, reconhecer os principais resultados da investigação, identificar temáticas e abordagens dominantes e emergentes, bem como lacunas e campos inexplorados abertos à pesquisa futura (HADDAD, 2002, p. 9, grifo nosso).

Ao enfatizarmos a produção acadêmica constante dos últimos cinco anos, buscamos compreender o conhecimento elaborado e acumulado no período histórico mais recente, como forma ainda mais significativa para realizar uma síntese integrativa dos diferentes desdobramentos da pesquisa em torno do ensino da filosofia. Embora seja claro para nós que esse recorte temporal não represente a totalidade da produção acadêmica no âmbito do ensino da filosofia no Brasil, compreendemos que a sua elaboração é fundamental enquanto indicadora dos diferentes aspectos e dimensões deste debate e das análises as quais nos propomos neste trabalho.

Concluída a primeira etapa, procedemos a identificação e o levantamento das teses de doutorado e das dissertações de mestrado, cuja classificação dos resumos é aqui apresentada. Quanto à escolha dos resumos como base das leituras necessárias à finalidade desta etapa do trabalho, verificamos que, no espaço da produção acadêmica, este formato de texto não só indica o primeiro contato do leitor com a indagação proposta, como, apresenta importantes dados acerca do tratamento e dos procedimentos teórico-metodológicos utilizados para a realização da pesquisa.

A esse respeito, Severino (2002, p. 173) afirma que

o resumo em questão consiste na apresentação concisa do conteúdo de um trabalho de cunho científico (livro, artigo, dissertação, tese, etc) e tem por finalidade passar ao leitor uma ideia completa do teor do documento analisado, fornecendo além dos dados bibliográficos do documento, todas as informações necessárias para que o leitor/pesquisador possa fazer uma primeira avaliação do texto analisado e dar-se conta de suas eventuais contribuições, justificando a consulta do texto original.

Com base nos dados produzidos e, em vista da realização de uma análise que nos permitisse compreender as tendências da pesquisa em torno do objeto em destaque, a terceira etapa deste trabalho incidiu na classificação dos resumos das teses de doutorado e das dissertações de mestrado nas seguintes unidades de contexto (BARDIN, 2010): (i) tratamento do objeto, (ii) procedimentos metodológicos e, (iii) pressupostos teóricos. Para a definição dessas unidades, levamos em consideração a necessidade de cercar as diferentes perspectivas da investigação sobre o ensino da filosofia e o fazer filosófico no ensino médio, perpassando as etapas da produção científica que nos permitissem descrever e analisar os enfoques

dominantes e emergentes da pesquisa, bem como compreender as tendências teóricas e metodológicas destacadas no desdobramento das produções classificadas.

Segundo Bardin (2010, p. 145), esse processo “opera a classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero [...]”. É válido notar que a atividade taxonômica, ainda que complexa, constituiu uma importante etapa para a realização deste estudo, considerando que, se por um lado a criação das unidades de sentido ilustra um importante processo criativo, cujo esforço de síntese destaca e comunica os elementos e os aspectos mais fundamentais do que se pretende inquirir; por outro, a apreciação realizada por meio da criação de unidades de análise semântica nos permite, conforme verifica Moraes (1999, p. 5), “ler e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos, que analisados adequadamente nos abrem as portas ao conhecimento de aspectos e fenômenos da vida social de outro modo inacessíveis”.

Antes de iniciarmos o diagnóstico da produção acadêmica sobre o ensino da filosofia e o fazer filosófico no ensino médio, importa registrar que não tratamos aqui de uma iniciativa inédita, considerando o expressivo número de publicações registradas no Banco de Teses da Capes. Notamos, ainda, que os trabalhos selecionados dentro do recorte proposto, identificam, cada um ao tempo em que se situam, importantes indicadores dos desdobramentos das condições históricas e sociais que envolvem o ensino da filosofia com diferentes enfoques e fundamentações didático-metodológicas.

Tabela 1 – Número de teses e dissertações levantadas entre 2011-2015.

ANO	MESTRADO		DOUTORADO		TOTAL
	FILOSOFIA	EDUCAÇÃO	FILOSOFIA	EDUCAÇÃO	
2011	1	6	-	3	10
2012	-	10	-	1	11
2013	-	2	-	-	2
2014	-	-	-	1	1
2015	-	-	-	-	-
TOTAL					24

Elaboração e pesquisa: Próprio autor, 02/2016

O levantamento bibliográfico, conforme a tabela acima, revelou-nos os seguintes dados: nos últimos cinco anos foram publicados vinte e quatro trabalhos discentes em nível *stricto sensu* que tomaram como objeto o ensino da filosofia e o fazer filosófico. Desses,

somente uma pesquisa em nível de mestrado foi realizada em programa de pós-graduação em filosofia. Esse dado nos revela um duplo e importante registro: ao notarmos que a maior concentração das pesquisas se encontra vinculada à produção de pesquisadores na área da educação, observamos, também, que, embora a filosofia apareça na história recente da educação no Brasil como um componente curricular obrigatório, as investigações em torno do seu ensino insinuam-se insipientes e marginalizadas.

A despeito da importância dada ao fazer filosófico como exercício público do pensamento no ensino médio, observamos uma clara hierarquização dos objetos de estudo da filosofia, que estratifica em graus de importância os temas e os problemas constituídos no interior de sua própria história. Nesse quadro, os estudos da política, da ética, da estética, da metafísica e da epistemologia despontam em detrimento das questões pedagógicas relacionadas ao ensino. Segundo Gelamo, “talvez um dos motivos para tão poucas publicações seja justamente o fato de as questões do ensino da Filosofia serem entendidas como *questões educacionais*, o que possivelmente as distanciaria dos *problemas filosóficos*” (GELAMO, 2009, p. 35, grifo do autor).

Com o propósito de justificar essa hipótese, Gelamo (2009)⁸ identifica nos desdobramentos históricos e sociais que forjaram o cenário da filosofia no Brasil nas últimas décadas, três importantes causas para a insuficiência na pesquisa em torno do ensino da filosofia. A primeira, afirma o pesquisador, relaciona-se à pequena oferta de pesquisa por meio de áreas, programas e linhas de investigação voltadas para o ensino da filosofia. A segunda, como reforço da primeira, indica a lacuna histórica entre a fundação da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia – Anpof, em 1983 e a criação do Grupo de Trabalho – GT “Filosofar e ensinar a filosofar”, somente em 2006. A terceira, por sua vez, aponta para a pequena ocorrência de Grupos de Pesquisa direcionados para o ensino da filosofia inscritos no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

Ainda neste levantamento, verificamos que, no conjunto das publicações destacadas, somente cinco são teses de doutoramento. De modo preponderante, a produção dedicada ao problema do ensino da filosofia e do fazer filosófico encontra-se inserida no contexto das produções em nível de mestrado, indicando lapsos na produção acadêmica quanto ao prosseguimento das investigações em torno deste objeto, como também, a emergência de enfoques pedagógicos específicos no *corpus* da pesquisa educacional

⁸ Embora as contribuições da pesquisa de Gelamo se inscrevam no contexto da defesa de seu doutoramento (2009), é válido reiterar que há uma clara aproximação entre os dados levantados à época de sua investigação com os dados evidenciados na produção desta pesquisa. Nesse sentido, verificamos a possibilidade de atualização destas discussões por meio das análises a que nos propomos neste texto.

O que dizem as pesquisas sobre o ensino da filosofia e o fazer filosófico no ensino médio?

Quanto ao tratamento teórico-metodológico dado ao objeto, verificamos a existência de um relativo equilíbrio no número de trabalhos produzidos, considerando-se a identificação de seis diferentes enfoques para a pesquisa sobre o ensino da filosofia e o fazer filosófico. A avaliação, resultante do pareamento quantitativo da produção destacada, reflete a classificação apresentada a seguir: de um total de vinte e quatro trabalhos, sete possuem enfoque pedagógico, cinco são tratados pelo viés da investigação política, cinco versam sobre um exame essencialmente filosófico, quatro analisam o problema numa relação dialógica entre as questões políticas e pedagógicas, um o faz na interface das dimensões filosófica e política e, por fim, dois trabalhos exprimem conexões que se constituem nos entremeios do problema filosófico e da questão educacional.

Embora exista uma clara tendência na realização de pesquisas pelo viés pedagógico, os demais estudos, quando agrupados, indicam uma significativa diversidade de enfoques, por meio dos quais pensamos a validade da problematização das diferentes abordagens teóricas e metodológicas que se constituem em torno do ensino da filosofia e do fazer filosófico.

Quanto ao enfoque pedagógico, as pesquisas indicam uma preocupação constante com as questões que cercam o problema do currículo, das práticas de ensino, dos recursos didáticos, da integração de novas mídias no processo de ensino-aprendizagem e, ainda, do perfil do professor de filosofia.

No que se refere ao currículo, as pesquisas apoiam-se sobre o lugar que a filosofia ocupa na organização didática do ensino médio e as contribuições dessa disciplina no desenvolvimento das competências intelectuais e na formação de uma identidade social dos alunos pertencentes a este nível de ensino. Destaca-se, assim, de um lado, a indagação sobre as formas teóricas do saber filosófico, compreendido como a continuidade de um extenso conhecimento produzido e acumulado historicamente, bem como da filosofia como disciplina escolar; e, de outro, os limites e possibilidades para o ensino de uma disciplina tão específica.

Em relação às práticas de ensino, aos recursos didáticos, à integração das novas mídias ao processo de ensino-aprendizagem e ao perfil desse profissional docente, as pesquisas verificam-se aportadas em três diferentes perspectivas: na primeira delas, destacam-se os obstáculos da prática docente quanto ao conteúdo da filosofia; na segunda, coloca-se como questão geradora o sentido e o lugar do texto clássico nas aulas de filosofia e a possibilidade da integração deste recurso às novas mídias; e, por fim, evidencia-se o caráter

interdisciplinar da filosofia como princípio de aproximação entre a atividade filosófica e as demais áreas do conhecimento que se inscrevem no ambiente escolar.

As pesquisas realizadas nos desdobramentos do viés político colocam em evidência as questões da legislação e do discurso implícito nos textos jurídicos e pedagógicos que institucionalizam a filosofia como componente curricular no ensino médio. Nesse sentido, os trabalhos de investigação realizados, esforçaram-se, por meio da revisitação da história da proposição de reinclusão da filosofia no ensino médio e da sua tramitação no Congresso Nacional até a sanção da Lei 11.684/08, não só em compreender e clarificar as razões que influenciaram a alteração do Artigo 36 da LDBEN 9.394/96, mas, igualmente, indagar o papel da filosofia na formação para a cidadania, tendo em vista ser este o argumento que suscitou a reformulação do currículo do ensino médio. Desse contexto, vale ressaltar o empenho dos pesquisadores em examinar o conceito de cidadania presente na LDBEN, inquirindo-o numa relação com o conceito de “cidadania da práxis”, cunhado pela tradição marxista no pensamento do filósofo italiano Antônio Gramsci.

Uma importante tônica dada pelas pesquisas ladeadas pela abordagem política propõe, ainda, a discussão das relações de saber e poder que permeiam a presença da filosofia como componente curricular obrigatório na organização didática do ensino médio, problematizando, por meio da análise discursiva, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio no que se refere ao ensino da filosofia. Observamos, aqui, uma importante ênfase dada à indagação dos discursos que perpassam a aula e os sujeitos da aprendizagem, como fundamentos essenciais para a análise das estratégias de poder e governabilidade corporificadas na escola, bem como as relações entre o discurso docente e seus condicionantes institucionais e políticos.

No que tange o enfoque filosófico, as investigações desenrolaram-se sobre duas diferentes diretrizes investigativas. A primeira, abordando a filosofia como um espaço de formação e crescimento cultural, problematiza, a partir do entrelaçamento dos projetos intelectual e docente de Theodor Adorno, o ensino de filosofia como prática que possibilite aos indivíduos, por meio de uma reflexão dialética crítica às contradições da sociedade, alcançar a autonomia e emancipação intelectual.

A segunda abordagem que se desdobra do viés filosófico destaca, por sua vez, o sentido do ensino da filosofia como educação e potencialização do pensamento, identificando no aporte teórico de Martin Heidegger, Friedrich Nietzsche, Michel Foucault, Gilles Deleuze e Félix Guattari, as bases fundamentais que supõem um ensino da Filosofia voltado para uma prática reflexiva que responda às diferentes questões que se colocam aos indivíduos nos

campos da epistemologia, da antropologia, da ciência, da política, da educação, da ética e da estética.

O ensino da filosofia, sob essa perspectiva, é ratificado como um devir criativo no qual o fazer filosófico realça um processo que corrobora a desconstrução das imagens representacionais e cognitivas do pensamento, indicando a formação de rizomas e devires que, num plano de permanente imanência, tencionam a emergência de uma “vontade de potência” capaz de criar ressonâncias problematizadoras do tempo presente (DELEUZE, 2006).

As pesquisas que indicam uma relação dialógica entre as questões políticas e pedagógicas evidenciam o papel do ensino da filosofia numa perspectiva histórico-crítica, assinalando a emergência de um processo reflexivo, considerado fundamental à formação da consciência individual e coletiva dos sujeitos.

Os textos produzidos nesta linha de investigação desdobram-se, inicialmente, pela luta histórica e didática que marcam o entorno das questões relacionadas à construção do currículo e à seleção dos conteúdos ensinados nas aulas de filosofia, para, posteriormente, perpassar o contexto em que se desenvolve a atuação do professor de filosofia e os desafios postos ao exercício da docência no que tange as políticas salariais, a carga horária, a jornada de trabalho, a separação entre concepção e execução do currículo e a segregação da categoria entre efetivos e não efetivos.

Ao destacar “o papel peculiar da filosofia no *desenvolvimento da competência geral de fala e escrita*” (BRASIL, 2006, p. 25), o exame dos textos nesta categoria revelou, ainda, um segundo sentido baseado neste contexto: o papel do ensino da filosofia na construção de competências linguísticas. Assim, partindo da apreciação dos problemas relacionados às avaliações massivas e dos indexadores que elas apresentam, as pesquisas propõem-se a pensar o ensino da filosofia numa perspectiva didático-instrumental que contribua com o planejamento de intervenções pedagógicas voltadas ao desenvolvimento de competências de leitura, escrita e interpretação.

Ao promover aproximações entre as dimensões filosófica e política, observamos que, à esteira da filosofia da diferença postulada no pensamento de Nietzsche, Foucault, Deleuze e Guattari, a única pesquisa que o faz propõe pensar o ensino da filosofia como um ato político de resistência ao atual contexto socioeconômico, lançando luz sobre um fazer filosófico cercado pela experiência de um pensamento nômade e afetado pelo texto clássico e pelo diálogo entre os seus sujeitos. Visto desse modo, o ensino da filosofia assume o esforço em

romper com a imediatividade com que os alunos se relacionam com o saber, promovendo nos deslocamentos e desinstalações de ideias, o exercício livre do pensamento.

No contexto do diálogo proposto nessa leitura, notamos que a atividade pedagógica alinhada ao clivo da filosofia e da política, expressam um fazer *menor*⁹, de resistência e militância. Assim percebido, o ensino da filosofia amplia não só o espaço da emergência, mas do encontro de múltiplas singularidades que transformam a sala de aula em um horizonte de possibilidades onde cada aluno descobre, partindo da perspectiva da sua própria existência, novos mundos possíveis.

Encerrando as análises propostas nesta primeira unidade de contexto, frisamos que, dos textos examinados, dois exprimem conexões que se constituem entre o problema filosófico e a questão pedagógica. Ao retomar a relação entre a filosofia e a pedagogia, os textos destacam o ensino da filosofia como uma experiência crítico-reflexiva que provoque nos alunos a formulação de indagações críticas a respeito da realidade em que se encontram inseridos. Nesse sentido, aprofundam o tema da experiência, retratando a sua importância no tempo presente e colocando em destaque duas questões geradoras: (i) Como é possível uma experiência filosófica hoje? E, na hipótese da experiência, (ii) Como acontece a sua transmissão?

Das publicações analisadas, dois trabalhos estabelecem a relação dialógica e problematizadora entre as dimensões filosófica e pedagógica do ensino da filosofia e do fazer filosófico, como propõe a presente pesquisa. Todavia, os referenciais teóricos utilizados para a elaboração dos textos distanciam-se do lugar em que nos situamos: no primeiro deles, a investigação se desdobra na direção da epistemologia histórico-cultural com ênfase no materialismo dialético; já no segundo, embora o autor construa diálogos com Deleuze e Guattari, o itinerário de pesquisa segue o aporte teórico da reflexão sobre a ética em Lima Vaz e na filosofia da práxis de Sánchez Vásquez. Esta distância se evidencia porque nos propomos investigar o ensino da filosofia e o fazer filosófico promovendo uma revisitação do pensamento francês contemporâneo, abalizados, especialmente, pela teoria deleuzo-guattariniana.

Em relação aos procedimentos metodológicos, se por um lado há uma acentuação da pesquisa qualitativa, com ênfase na revisão bibliográfica e documental; por outro, há pesquisas de natureza quali-quantitativa que consideram, além da investigação bibliográfica e

⁹ O termo *menor* aparece no texto como apropriação do conceito emergente na obra de Deleuze e Guattari: *Kafka, por uma literatura menor* (1977) e indica o mapeamento de caminhos alternativos para pensar o ensino de filosofia no plano de uma “educação menor”.

dos documentos oficiais, as percepções construídas pelos sujeitos (professores e alunos) em torno do objeto inquirido, denotando que “a situação atual é menos qualitativa versus quantitativa e mais sobre como as práticas de pesquisa se posicionam entre estes dois polos” (CRESWELL, 2007 apud DAL-FARRA; LOPES, 2013, p. 69).

Em relação à pesquisa qualitativa, verificamos que, segundo Chizzotti (2003), a aproximação dos campos epistêmicos das ciências humanas e sociais admite a apropriação de diferentes tradições e paradigmas de análise, a fim de que, por meio desta transitividade, o pesquisador possa apreender, de modo mais completo, os sentidos do fenômeno investigado. Sob esse ângulo, encontramos a justificativa para a recorrência do tratamento qualitativo nas pesquisas destacadas neste trabalho, uma vez que o movimento sócio-histórico, político e cultural engendrado no fenômeno educacional requer um olhar multidisciplinar capaz de expor à análise a estrutura dialógica constituída entre os sujeitos e o seu entorno no campo da educação.

Logo, compreendemos que

a pesquisa qualitativa abriga, deste modo, uma modulação semântica e atrai uma combinação de tendências que se aglutinaram, genericamente, sob este termo: podem ser designadas pelas teorias que as fundamentam: fenomenológica, construtivista, crítica, etnometodológica, interpretacionista, feminista, pós-modernista; podem, também, ser designadas pelo tipo de pesquisa: pesquisa etnográfica, participante, pesquisa-ação, história de vida, etc (CHIZZOTTI, 2003, p. 223).

Segundo Dal-Farra e Lopes (2013), a aproximação do método quantitativo com os recursos procedentes da pesquisa qualitativa sublinha um importante espaço de superação dos limites identificados em ambas abordagens. Nesse novo campo, a leitura hermenêutica dos textos e documentos, a análise discursiva e a contextualização do fenômeno em seu tempo e lugar, uma vez apoiadas sobre a base semântica constituída no conjunto dos sentidos criados a partir das percepções dos sujeitos ali identificados, não só possibilitam a construção de uma visão dilatada e polissêmica do objeto, como, sobremaneira, possibilita a organização de um “corpus organizado de conhecimento, desde que os pesquisadores saibam identificar com clareza as potencialidades e as limitações no momento de aplicar os métodos em questão” (DAL-FARRA; LOPES, 2013, p. 71).

O exame dos pressupostos teóricos revelou um arqueamento na realização de pesquisas ancoradas na epistemologia histórico-cultural, ora com ênfase no materialismo dialético, ora com ênfase na teoria crítico-social dos conteúdos, evidenciando um traço densamente marxista na pesquisa em educação.

Para Gamboa (1998, p. 16),

a Teoria Crítica do Conhecimento que tem como fundamento o Materialismo Histórico e Dialético, concebe a ciência como uma produção social determinada pelas condições históricas do desenvolvimento do gênero humano. Uma reflexão sobre esta práxis social-histórica implica procurar as ligações que esta práxis tem com a vida, as necessidades e atividades do homem.

Dessa maneira, ao assumir a educação como um fenômeno essencialmente humano e que se desdobra na ação histórica e social dos sujeitos, o enfoque histórico-cultural dado às pesquisas realizadas no interior do campo educacional busca a superação das disposições positivistas e dos limites da objetividade que, sob este viés, margeia os modos de produção do conhecimento pedagógico.

Ainda na esteira de Gamboa, compreendemos que a tendência marxista na pesquisa em educação constitui um importante processo que, mediado pela linguagem, admite a possibilidade de uma expansão no campo metodológico em função da superação dos antagonismos entre objetivo e subjetivo, social e individual. Emprestado à educação, o caráter histórico-cultural da pesquisa indica uma importante oposição aos estreitos limites impostos pela objetividade positivista, possibilitando a projeção de uma visão mais ampla acerca do papel do homem na construção do conhecimento e dos sentidos da interlocução entre o sujeito e as suas margens.

Verificamos, assim, que

a epistemologia dialética como Teoria do Conhecimento se desenvolve na relação crítico-operativa entre Filosofia e Ciência, não se fecha no campo da Ciência tal como ocorre no positivismo. Torna-se Crítica do Conhecimento na medida em que utiliza as leis e categorias da dialética materialistas como instrumental crítico-reflexivo, para estudar os processos da produção científica, entendidos como processos de conhecimento humano (GAMBOA, 1998, p. 16-17).

Indagado e investigado pela esguelha da teoria crítico-social dos conteúdos, o ensino da filosofia transcorre entre diferentes espaços didáticos e educativos como instrumento de apropriação crítica do conhecimento científico produzido e acumulado historicamente, tornando-se um importante expediente de luta e resistência social e política. Compreendemos, ainda, sob essa perspectiva, que o esforço empreendido pelas pesquisas sinalizadas nesse emblema teórico tende a sublinhar o ensino da filosofia como um fazer interdisciplinar que certifica o papel social da educação. Assim conduzidas, as pesquisas produzem importantes questionamentos acerca dos conteúdos ensinados nas aulas de filosofia, posto que, como

afirma Luckesi (2003, p. 69), “a difusão de conteúdos é primordial, não conteúdos abstratos, mas vivos, concretos e, portanto, indissociáveis das realidades sociais”.

Nesse contexto,

o professor precisa saber (compreender) o que os alunos dizem ou fazem, o aluno precisa compreender o que o professor procura dizer-lhes. A transferência da aprendizagem se dá a partir do momento da síntese, isto é, quando o aluno supera sua visão parcial e confusa e adquire uma visão mais clara e unificadora (LUCKESI, 2003, p. 72).

Em ambos os enfoques da epistemologia histórico-cultural, as pesquisas tendem a esboçar uma compreensão problematizadora da realidade do ensino da filosofia e do fazer filosófico, atendendo o desafio de elaboração de formas próprias, de um estatuto pedagógico que, grifado no entrelaçamento dialético tecido nos desdobramentos das questões da cultura, da história, do trabalho e das lutas intelectuais e didáticas, torne efetiva uma conversação com as práticas discursivas e com os espaços formativos de transformação social dos sujeitos.

As pesquisas que se orientam pela abordagem fenomenológica ou, ainda, pela teoria deleuzo-guattariniana da multiplicidade e da diferença insinuam-se timidamente. Dessa forma, ainda que tenhamos observado uma tônica nos referenciais da investigação pelo pressuposto histórico-cultural, destacamos aqui a evidência de uma importante abertura para a realização de investigações acerca do ensino da filosofia, considerando-se a extensão semântica do aporte fenomenológico e das leituras dos autores contemporâneos da escola francesa.

A par dessas considerações, reconhecemos na abordagem fenomenológica um valioso instrumento de arguição dos problemas da pesquisa, a partir da realidade existencial e circunstanciada em que eles se circunscrevem.

Nesse sentido, a fenomenologia

coloca, em ‘suspenso’, para compreendê-las, as afirmações da atitude natural, mas também uma filosofia segundo a qual o mundo está sempre ‘aí’, antes da reflexão, como uma presença inalienável e cujo esforço está em reencontrar esse contato ingênuo com o mundo para lhe dar enfim um *status* filosófico. [...] É o ensaio de uma descrição direta de nossa experiência tal como ela é [...] (TRIVIÑOS, 1987 apud DALBERIO; DALBERIO, 2009, p. 177, grifo dos autores).

A estrutura analítica que abriga a verificação fenomenológica lança mão de importantes recursos e possibilidades no campo da pesquisa em educação, uma vez que, enquanto busca pela revelação das essências engendradas nos objetos postos à averiguação, a fenomenologia presentifica uma pluralidade de perspectivas críticas e conceituais que não só

negam os reducionismos dos sistemas epistêmicos, como, sobretudo, “propõe uma reflexão exaustiva, sempre e contínua sobre a importância, validade e finalidade dos processos adotados” (DALBERIO; DALBERIO, 2009, p. 178).

Desse modo, a compreensão factual da educação como um acontecimento assinalado pela crivagem da história e da cultura numa complexa interlocução entre o mundo humano e o mundo simbólico “eleva a importância do sujeito no processo de construção de conhecimentos, esclarecendo os elementos culturais e os valores que explicitam o mundo vivido pelos sujeitos” (DALBERIO; DALBERIO, 2009, p. 179).

Embora notemos que o pensamento francês contemporâneo se ensaie timidamente no decurso dos textos examinados, compreendemos que a revisitação do pensamento produzido na França do século XX constitui uma força vital para a problematização do ensino da filosofia e do fazer filosófico no contexto de uma *filosofia da diferença*. No domínio intelectual dos pensadores que aí se situam, especialmente Gilles Deleuze e Félix Guattari, verificamos a possibilidade de criar as sendas necessárias para a realização de uma experiência existencial, circunstanciada e de inacabamento que produzem, num plano de constante imanência, a consciência do provisório, da parcialidade e da insuficiência fundamentais ao ensino da filosofia.

Gallo (2003) afirma que, ao distanciar-se da tradição intelectual europeia e deixando-se marcar pela historiografia filosófica – de modo especial, pelos atravessamentos do pensamento nietzschiano –, a filosofia francesa contemporânea expõe-se como um “mapa em rascunho”, cujo desenho divulga a inexistência de tendências predominantes na produção das ideias filosóficas.

Segundo Gallo (2003, p. 30),

neste embate do estudo da história da filosofia com a produção mais estritamente filosófica, nas confluências e refluxos do bergsonismo com as leituras francesas da fenomenologia, nos múltiplos encontros/desencontros com Nietzsche, no debate com a filosofia analítica anglo-saxônica, foi delineando-se a contemporaneidade da filosofia francesa.

E, ainda, que

tal multiplicidade do pensamento francês contemporâneo é interpretada no já citado relatório de Alliez como o processo de libertação da filosofia de uma certa tradição mais recente, que circunscrevia a produção filosófica numa triangulação – similar àquela de edipianização, com que Freud circunscreve a produção do desejo – entre o positivismo, a fenomenologia e a crítica, impedindo novas experiências do pensamento (GALLO, 2003, p. 30).

Ao fazer do presente em que se fixa a filosofia uma constelação em desordem e um caos criativo – postulantes de um “fértil solo de possibilidades” –, o legado deleuzo-guattariniano e a atualidade desse pensamento lançam à luz uma definição de filosofia como teoria da multiplicidade, posto que, como bem notou Gallo (2003, p. 32-33), o trabalho realizado por esses filósofos exprimem um múltiplo de “singularidades que têm em comum atender ao apelo de Nietzsche de atentar para a diversidade como elemento positivo na produção dos conhecimentos, mas que, justamente por atender ao apelo da diversidade, ficam marcadas pelas diferenças, entre si e com outras”.

CAPÍTULO II

O ENSINO DA FILOSOFIA: DO PENSAMENTO COMO EXPERIÊNCIA À CRIAÇÃO DE CONCEITOS

O que nos força a pensar é o signo. O signo é objeto de um encontro; mas é precisamente a contingência do encontro que garante a necessidade daquilo que ele faz pensar. O ato de pensar não decorre de uma simples possibilidade natural; ele é, ao contrário, a única criação verdadeira. A criação é a gênese do ato de pensar no próprio pensamento.

Gilles Deleuze

Conforme pudemos notar no capítulo anterior, as problemáticas que cercam o ensino da filosofia e o fazer filosófico encontram-se centradas em questões de cunho epistêmico, pedagógico e ideológico. Quanto à sua natureza epistemológica, ressaltamos que as diferentes formas que foram dadas para o exercício do pensamento ao longo da história da filosofia, bem como a possibilidade do filosofar como atividade de ensino, perpassam a compreensão de que a filosofia é um saber inacabado, aberto e em movimento. É em seu campo epistemológico que a filosofia ordena a particularidade da forma distinta com que aborda a realidade, circunscreve suas fronteiras e permite novas proposições.

No que diz respeito às questões pedagógicas, evidenciam-se os problemas didáticos que limitam os problemas do ensino da filosofia à definição de métodos que respondam à demanda de um conteúdo específico mínimo a ser ensinado. O que aí se indica é uma preocupação constante com o fato de que o currículo e as práticas de ensino fomentam o desenvolvimento e a formação de uma identidade social dos alunos do ensino médio, mais do que se prestam a contribuir de forma elementar com a construção de competências intelectuais.

Por sua vez, as questões ideológicas desenham um pano de fundo marcado por interesses políticos que se inserem no campo das relações de poder, pois, ora enfatizam o ensino da filosofia como uma ação instrumental, voltada para o termo individual no que diz respeito à formação para a vida social e coletiva, ora se apropriam do discurso progressista que reitera o conhecimento e a cultura numa perspectiva transdisciplinar.

Seja pelo modo como o saber filosófico tomou forma e se constituiu como um campo de conhecimentos particulares ou, ainda, pela força das demandas pedagógicas e políticas que ora inserem ou retiram a filosofia e o seu ensino dos currículos secundários, as questões

colocadas pela filosofia do ensino da filosofia tendem a nos fazer extrapolar os domínios da finalidade e do método para alcançar o problema do *começo* em filosofia.

Ao gerar questões que perpassam o sentido do pensar como *começo*, Deleuze primeiro sinaliza que o pensamento não é exclusividade da filosofia, mas uma propriedade de qualquer tipo de saber. Por isso, ao comprometer-se com a crítica da razão clássica, o filósofo traz à baila um pensamento sem imagem, em devir, nômade, sem pontos ou trajetos, rizomático. Desse modo, o conceito, enquanto signo possível, confere a forma e movimento próprios do pensamento, postulando que o pensar “é a única criação verdadeira” (DELEUZE, 2006, p. 91).

Destarte, o propósito deste capítulo é buscar em Gilles Deleuze e na articulação de suas ideias com Félix Guattari um caminho que nos indicie face ao pensamento filosófico contemporâneo, tornando possível a elucidação das formas teóricas que assinalam o fazer filosófico como uma experiência de pensamento e atividade de criação de conceitos.

2.1 O PENSAMENTO COMO EXPERIÊNCIA

Ao considerarmos a filosofia como uma atividade de pensamento nos comprometemos com a clássica premissa que acompanha o fazer filosófico desde a sua origem: de que a filos-sophia nasce como admiração ante o desconhecido, como amizade pelo saber e, por isso, como busca pela verdade. O movimento de ruptura com a mitologia, como marco da origem histórica da filosofia entre os gregos antigos, nos permite apontar um duplo e importante registro: primeiro, que ao longo de toda a sua história, o fazer filosófico como atividade do pensamento primou pela autenticidade do saber como o resultado de um movimento de superação da realidade aparente e busca do entendimento do que as coisas são em sua essência; segundo, que o pensamento filosófico possui uma característica que excede o consenso de que pensar filosoficamente é pensar de modo radical, rigoroso e de conjunto. O pensamento filosófico é também e, fundamentalmente, criativo.

Conforme afirmam Deleuze e Guattari, lançar mão deste segundo registro significa admitir que, como uma potência do pensamento, a filosofia não só toma para si a atividade de criação de conceitos, mas, em função de sua condição dialética, torna possível uma atividade intelectual que produza suas próprias versões de mundo, ou seja, *subversões* dos valores políticos, éticos e estéticos que atravessam os processos históricos e a história particular de cada pessoa.

É, pois, desse modo, que buscamos apoiar o ensino da filosofia como experiência do pensamento. Sobre esse sentido, é válido ilustrar essa experiência sob a ótica do que nos recorda Hannah Arendt, quando afirma que “o pensamento acompanha a vida e é ele mesmo a quintessência desmaterializada do estar vivo. [...] Uma vida sem pensamento é totalmente possível, mas ela fracassa em fazer desabrochar sua própria essência – ela não é apenas sem sentido; ela não é totalmente viva” (ARENDR, 1995 apud LORIERI, 2002, p. 92).

Definimos experiência a partir do que Deleuze enuncia como acontecimento. Segundo o filósofo, o acontecimento é o próprio sentido que produz uma singularidade (DELEUZE, 2000). O acontecimento “difere em natureza das propriedades e das classes. O que tem um sentido tem também uma significação [...] O sentido é efetivamente *produzido* por esta circulação, como sentido que volta ao significante, mas também sentido que volta ao significado” (DELEUZE, 2000, p. 73, grifo do autor).

Assim sendo, a experiência como acontecimento singular, é aquilo que, ao acontecer ao sujeito, transforma-lhe. É uma película de intensidade, como a condição de encontro com um signo que atravessa seu pensamento, suas ideias e faz com que já não possa mais ser o mesmo. Segundo Deleuze e Guattari (2005, p. 143), “pensar é experimentar, mas a experimentação é sempre o que se está fazendo – o novo, o notável, o interessante que substituem a aparência de verdade e são mais exigentes que ela”. Sobre esse sentido, destacamos que não há maneira de pensar que não seja igualmente a maneira de realizar uma experiência flexiva de tempo e modo. A experiência do pensamento é a experiência de fazer filosofia. É, portanto, o próprio fazer filosófico como ato concreto, permeado pela intencionalidade, pelos desejos, pelos discursos e pela singularidade dos sujeitos.

Quando afinado com essa perspectiva, o fazer filosófico no ensino médio inclui no horizonte de seu plano a forma do conceito (filosofia), a função do conhecimento (ciência) e a força da sensação (arte). Para Deleuze e Guattari (2005), a filosofia, a ciência e a arte constituem as três potências do pensamento quando “traçam planos sobre o caos” (DELEUZE; GUATTARI, 2005, p. 260). Este traço sobre o caos, conforme sugerem os filósofos, diz respeito à busca pela criatividade como função criadora própria do pensamento como “gênese do ato de pensar no próprio pensamento” (DELEUZE, 2006, p. 203).

Conforme corroboramos em Gelamo (2009, p. 136), notamos que “para estes autores, o caos não é uma ausência total de determinações, mas a pura imanência com suas velocidades infinitas que desmancham, a todo o momento, as configurações e as determinações”. Assim, ao traçarem seus planos sobre o caos, a filosofia, a ciência e a arte

agem de modo próprio, criando, cada uma ao seu modo, um conteúdo distinto. Sobre isso, afirmam Deleuze e Guattari (2005, p. 260):

O que o filósofo traz do caos são as *variações* que permanecem infinitas, mas tornadas inseparáveis sobre superfícies ou em volumes, que traçam um plano de imanência secante: não são mais associações de ideias distintas, mas reencadeamentos, por zona de distinção num conceito. O cientista traz do caos *variáveis*, tornadas independentes por desaceleração, isto é, por eliminação de outras variabilidades quaisquer [...]: não mais liames de propriedades nas coisas, mas coordenadas finitas sobre um plano secante de referência [...]. O artista traz do caos *variedades*, que não constituem mais uma reprodução do sensível no órgão, mas erigem um ser sensível, um ser da sensação sobre um plano de composição, anorgânica, capaz de restituir o infinito (grifo dos autores).

Compreendemos, portanto, que ao se pautarem sobre o caos, a filosofia traça um plano de imanência e cria conceitos, a ciência traça um plano de referência e cria funções e a arte, por sua vez, traça um plano de composição e cria perceptos e afectos. E, justamente porque seus produtos são completamente distintos, é que eles se complementam. Dirá Deleuze (1992, p. 203): “O conceito e novas maneiras de pensar, o percepto e as novas maneiras de ver e ouvir, o afecto e as novas maneiras de sentir. É a trindade filosófica, a filosofia operando como ópera: os três são necessários para *produzir o movimento*” (grifo do autor).

A filosofia não é ciência e não é arte e, por isso, não pode ser confundida ou substituída por elas. Cada uma dessas potências, guardando-lhe o que é específico, delimita suas fronteiras epistemológicas e suas condições de existência. Os signos emanados da filosofia, da ciência e da arte convidam-nos, então, a experimentar o pensamento de modo intenso e não linear; a vivê-lo como expressão de um exercício átono que, permitindo-nos ir além do já pensado, postula o pensamento como novidade, como movimento e como ato complexo, singular e criativo.

Sobremaneira, filosofia e arte têm muito em comum: elas não geram conhecimentos ou objetos e coisas capazes de atender aos interesses humanos de forma imediata. Por isso, a relevância da filosofia e da arte é quase imperceptível, pois depende de um novo olhar sobre o real e do reconhecimento de que as coisas nem sempre foram do mesmo jeito que são agora e, mais importante ainda, não precisam continuar a ser tal como têm sido até então. O ensino da filosofia e o fazer filosófico devem, portanto, colocar sob suspeita o mundo tal como o conhecemos e preparar o campo para a criação de outros mundos possíveis.

2.1.1 Diferença e repetição: modos de expressão do pensamento

O verdadeiro começo em filosofia é a diferença que, em si mesma, é repetição. Partimos da tese apresentada por Deleuze no terceiro capítulo da obra *Diferença e Repetição* (2006), para enfatizar que a experiência do pensamento sem pressupostos só pode se constituir na relação paradoxal entre diferença e repetição. No que concerne à formulação de uma “teoria do pensamento sem imagem”, notamos que há um binômio crítico-criativo na obra de Deleuze que perpassará expressões duais, como o “pensamento paranoico e esquizofrênico, arborescente e rizomático, molecular e molar, maior e menor” (BIANCO, 2002, p. 188). São essas dualidades que, conforme indica Bianco, legitimam a crítica deleuziana da imagem clássica como proposição de uma nova imagem que, por seu lado, possui a particularidade de negar e evitar o dogmatismo e a ortodoxia do pensamento.

Deleuze (2006) afirma que a repetição não é generalidade, e, ao fazê-lo, critica o elogio da generalização como forma de conhecimento que tende a reunir conceitos ou casos particulares aparentemente semelhantes sob uma mesma “lei”. Segundo ele, “a generalidade apresenta duas grandes ordens: a ordem qualitativa das semelhanças e a ordem quantitativa das equivalências” (DELEUZE, 2006, p. 19). São, portanto, ordens antagônicas. Partindo, no entanto, do antagonismo dessa tese e assinalando que o grau máximo da diferença é justamente o que existe na repetição de algo que lhe é idêntico, Deleuze sinaliza a equivalência entre pensar e reconhecer algo num conceito, reiterando que “a repetição só é uma conduta necessária e fundada apenas em relação ao que não pode ser substituído” (DELEUZE, 2006, p. 19).

Compreendemos que a repetição diz respeito à singularidade e que, por isso, não se pode confundir o conceito de diferença com uma diferença simplesmente conceitual. Para Deleuze (2006, p. 20): “repetir é comportar-se, mas em relação a algo único e singular, algo que não tem semelhante ou equivalente”. Desse modo, a repetição é, ao contrário daquilo que ordinariamente entendemos pela reprodução do mesmo e do semelhante, a produção da singularidade e do diferente.

Assim,

se a repetição existe, ela exprime, ao mesmo tempo, uma singularidade contra o geral, uma universalidade contra o particular, um notável contra o ordinário, uma instantaneidade contra a variação, uma eternidade contra a permanência. Sob todos os aspectos, a repetição é transgressão. Ela põe a lei em questão, denuncia seu caráter nominal ou geral em proveito de uma realidade mais profunda e mais artística (DELEUZE, 2006, p. 21).

Ao passo que a generalidade é da ordem da lei e obtura o pensamento à identificação do que lhe é semelhante, a repetição é sempre transgressiva, excede e manifesta uma singularidade contra os particulares submetidos à generalidade da natureza e da “lei”. Trata-se, portanto, de inverter a subordinação da experiência ao conceito como forma de salientar a diferença enquanto unidade em si mesma, anterior à própria categoria de identidade e condição de possibilidade para pensar as *subversões*, a pluralidade das referências circunstanciadas entre o idêntico e a multiplicidade das suas repetições. Por isso, reafirma: “Se a repetição é possível, ela o é tanto contra a lei moral quanto contra a lei da natureza” (DELEUZE, 2006, p. 24).

Sobre essa organização de ideias, é importante frisar que Deleuze agrupa os filósofos em espaços antagônicos demarcados pela problemática da representação e da diferença. Desse modo, exclui do espaço em que pretende situar o seu pensamento os filósofos que ilustram a clássica imagem do pensamento como representação (Platão, Aristóteles, Descartes, Leibniz, Kant, Hegel e outros) e se coloca ao lado daqueles que nitidamente se expõe à novidade gerada pela construção de um espaço diferencial do pensamento (Spinoza, Hume, Bergson, Nietzsche, Foucault e outros). Essa perspectiva, no entanto, não limita a comunicação que Deleuze estabelece com a história da filosofia, mas, ao contrário, torna ainda mais explícita a pluralidade com o que o filósofo articula seus movimentos nos quadros conceituais. Segundo Machado (1990, p. 21), “o estilo filosófico deleuziano consiste em lhe encontrar aliados em graus diferentes, estabelecendo conexões entre conceitos filosóficos que merecem figurar no espaço de uma filosofia da diferença”.

Ao afirmar o programa de uma filosofia da repetição segundo Kierkegaard, Nietzsche e Péguy, Deleuze assevera que esses filósofos, cada qual à sua maneira, faz da repetição um *pathos*, ou seja, um sentido, uma experiência que revela uma “Filosofia do futuro”¹⁰ muito mais que uma potência própria da linguagem e do pensamento. Como notamos, é possível enumerar quatro proposições que marcam a proximidade entre Kierkegaard, Nietzsche e Péguy, no que diz respeito à possibilidade de uma filosofia da repetição.

Para realizar um exame mais atento do modo como Deleuze (2006, p. 25) compreende que “eles opõem a repetição a todas as formas de generalidade”, apresentamos, a seguir, uma síntese dessas proposições:

¹⁰ Expressão utilizada por Deleuze (2006).

1º Fazer da própria repetição algo novo; ligá-la a uma prova, a uma seleção, a uma prova seletiva; colocá-la como objeto supremo da vontade e da liberdade. [...] 2º Opor a repetição às leis da natureza. [...] 3º Opor a repetição à lei moral, fazer dela a suspensão da Ética, o pensamento para além do bem e do mal. A repetição aparece como o *logos* solitário, do singular, o *logos* do “pensador privado”. [...] 4º Opor a repetição não só às generalidades do hábito mas às particularidades da memória. (DELEUZE, 2006, p. 25-27, grifo do autor).

As proposições enunciadas por Deleuze revelam três sentidos para o pensamento como repetição: demanda do novo, mudança e ruptura. Os sentidos da repetição, assim presentificados, dizem respeito à potência da vida como ação ou capacidade de fazer produzir alguma coisa, especialmente de forma criativa, o que significa “não tirar da repetição algo novo [...] ao contrário, de agir, de fazer da repetição como tal uma novidade, isto é, uma liberdade e uma tarefa da liberdade” (DELEUZE, 2006, p. 25).

A repetição identifica-se antes com as formas variantes da compreensão do que com a designação da verdade como abstração da realidade empírica. Trata-se, conforme Deleuze (1976, p. 82), de ultrapassar os limites “do quadro estreito das reações cientificamente observáveis [posto que] esse conhecimento que mede, limita e modela a vida é todo ele elaborado sobre o modelo de uma vida reativa, nos limites de uma vida reativa”. Desse modo, Deleuze rompe com a lógica de legitimação do discurso como afirmação da verdade para exprimir as forças que sejam capazes de dar ao pensamento dois novos sentidos: o sentido nietzschiano de vontade de potência e, a partir dele, o sentido de movimento.

Quanto à vontade de potência, Deleuze (2006, p. 25) recobra em Nietzsche a necessidade de “libertar a vontade de tudo o que a aprisiona, fazendo da repetição o próprio objeto do querer”. É importante destacar que a referência ao pensamento nietzschiano é elementar para que possamos compreender o trabalho elaborado por Deleuze, no que concerne a crítica da filosofia como imagem clássica da representação e a busca por espaços alternativos e diferenciais do pensamento. Machado (1990) afirma ser propriamente a problemática da reversão do platonismo, como determinou Deleuze em sua interpretação do *Crepúsculo dos ídolos*, que constitui o centro a partir do qual se inserem as análises histórico-filosóficas que inspiram fundamentalmente a elaboração do pensamento filosófico deleuziano.

Corroborando as ideias de Arthur Schopenhauer, Nietzsche ratifica a vontade como uma potência insaciável e, por isso, como uma força projetada para além dos sentidos humanos. Segundo Deleuze (1976, p. 5-6), do conceito de força que aí se inscreve “resulta uma nova concepção da filosofia da vontade, pois a vontade não se exerce misteriosamente sobre músculos ou sobre nervos, menos ainda sobre uma matéria em geral, ela se exerce necessariamente sobre uma outra vontade”. E, ainda, que

a vontade de poder é, então, o elemento genealógico da força, ao mesmo tempo diferencial e genético. A vontade de poder é o elemento do qual decorrem, ao mesmo tempo, a diferença de quantidade das forças postas em relação e a qualidade que, nessa relação, cabe a cada força. A vontade de poder revela aqui sua natureza: ela é princípio para a síntese das forças. É nesta síntese, que se relaciona com o tempo, que as forças repassam pelas mesmas diferenças ou que o diverso se reproduz. A síntese é a das forças, de sua diferença e de sua reprodução; o eterno retorno é a síntese da qual a vontade de poder é o princípio (DELEUZE, 1976, p. 41).

A vontade é, pois, o estrato que constitui a própria existência; é múltipla e se mostra como efetivação real. Desse modo, o pensamento como vontade de potência configura uma tensão criativa; a vida como a força do pensamento e o pensamento como o poder de afirmação plural da vida (DELEUZE, 1976). A afinidade do pensamento e da vida enunciada por Nietzsche, especialmente em *Além do Bem e do Mal* (2005)¹¹ e *Vontade de Poder* (2008)¹², persuadirá Deleuze na preposição da *repetição* como demanda do *novo*, da *mudança* e da *ruptura* como funções que devem ser engendradas ao pensamento. Prado Jr. (2004, p. 170) assim traduziu essa fórmula: “trazer a filosofia de volta à vida ou, o que é a mesma coisa, devolver vida à filosofia”.

Enquanto movimento, o pensamento é a antítese das formas teóricas generalistas sobre as quais se fundamenta o pensamento filosófico como ato de interioridade. Ora, o que está em questão, afirma Deleuze (2006), é o movimento e, por isso, pensar é sempre ato de exterioridade, de busca e identificação com o que lhe é dispare; é sempre relação com o de fora, com aquilo que se forma no *inter-esse*. É, portanto, rizoma. O rizoma é um sistema aberto constituído por atalhos e desvios e, por isso, não se define pela demarcação de centralidades ou periferias. É sempre um ponto de conexão; está sempre entre as coisas e não designa uma relação de reciprocidade, mas, ao contrário, evoca uma direção perpendicular, um movimento transversal de angulação de pontos opostos e inversos (DELEUZE; GUATTARI, 1995). Nesse sentido,

diferentemente das árvores ou de suas raízes, o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer, e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza, ele põe em jogo regimes de signos muito diferentes, inclusive estados de não-signos. [...] Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes, de direções moveidias. Não tem começo nem fim, mas sempre um meio, pelo qual ele cresce e transborda. Ele constitui multiplicidades (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 32).

¹¹ Segundo Nietzsche, (2005, §36, p. 40), “o mundo visto de dentro, o mundo definido e designado conforme o seu ‘caráter inteligível’ – seria justamente ‘vontade de poder’, e nada mais”.

¹² “Este mundo é vontade de poder – e nada, além disso!” (NIETZSCHE, 2008, §1067, p. 513).

As estruturas de passagem e os sistemas de contingências que caracterizam o rizoma figuram o pensamento como múltiplos processos de troca, como algo sempre novo que se opõe à forma da mudança como retorno ao ser-semelhante e ao ser-igual. Por isso, o rizoma não só testa a capacidade do pensamento de encontrar começos, mas, torna-o provocativo, desestabilizante, sinuoso e interpelativo. Desse modo, o pensamento é sempre repetição no sentido da elevação à sua própria potência criativa. Por isso, é, também, devir.

Para Deleuze e Guattari (1997a, p. 64):

Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de nos tornarmos, e através das quais nos tornamos. É nesse sentido que o devir é o processo do desejo.

Em *Mil platôs* (1995, 1997a), Deleuze e Guattari exploraram a expressão "multiplicidade de multiplicidades" para fazerem uso de uma teoria dos "devires". Para esses filósofos, devir é o conteúdo próprio do desejo¹³ e, o sendo, não pode se constituir como uma generalidade; não há devir em geral. Convém, para compreendê-lo, considerar que todo devir se forma a partir do encontro ou da relação de dois termos heterogêneos que se "desterritorializam"¹⁴ mutuamente, interpenetrando-se no corte de um pelo outro. Devir nunca é identificação, ser-igual ou ser-semelhante como correspondência de relações, mas, sempre, "involução criadora" (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 19).

Nesse sentido,

devir é um rizoma, não é uma árvore classificatória nem genealógica. Devir não é certamente imitar, nem identificar-se; nem regredir-progredir; nem corresponder, instaurar relações correspondentes; nem produzir, produzir uma filiação, produzir por filiação. Devir é um verbo tendo toda a sua consistência [...] (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 19).

¹³ Para Deleuze, os desejos não são associações, mas inferências causais que dizem respeito ao modo como o sujeito se exprime. "O desejo é a causalidade interna de uma imagem no que se refere à existência do objeto e do estado de coisas correspondente [...]" (DELEUZE, 2000, p. 14).

¹⁴ Os conceitos "desterritorialização" e "reterritorialização" são assinados por Deleuze e Guattari, e também por Derrida. A desterritorialização diz respeito ao movimento de deixar o território. Segundo Deleuze e Guattari (1997b, p. 40), "é o processo de desterritorialização que constitui e estende o próprio território". Aqui, entendemos como desterritorialização o movimento do pensamento como ato próprio de criação. A desterritorialização do pensamento, tal como a desterritorialização em seu sentido mais amplo, é sempre afecção por um signo e, por isso, está sempre acompanhada por uma reterritorialização: "a desterritorialização absoluta não existe sem reterritorialização" (DELEUZE, 1992, p. 131). Enquanto a desterritorialização é sempre um movimento de ruptura, de saída, de desconstrução e descontinuidade, a reterritorialização é o que permite que a filosofia se faça revolucionária. A reterritorialização é precisamente agenciamentos, enunciações e desejo; é a criação, o novo, o conceito, "a canção pronta, o quadro finalizado" (DELEUZE, 1992, p. 131).

Por isso, devir é multiplicidade, ou, para falarmos com os filósofos com os quais corroboramos, "multiplicidade de multiplicidades". Segundo Deleuze (2006, p. 260), “a multiplicidade não deve designar uma combinação de múltiplo e de um, mas, ao contrário, uma organização própria do múltiplo enquanto tal, que não tem necessidade alguma da unidade para formar um sistema”.

Como diferença e repetição, o pensamento é, também, movimento e, por isso, deve significar conjunções, disjunções, rupturas e continuidades em um espaço de cortes e atravessamentos. É, portanto, a intensidade que se opõe às formas estáticas da generalização, comunicando diferentes modos de expressão criativa e existencial. Consoante a essa perspectiva, Deleuze (2006, p. 111) afirma que “a repetição nada muda no objeto que se repete, mas muda alguma coisa no espírito que a contempla”. Por isso, como diferença e repetição, o pensamento traz à tona a singularidade e a capacidade de inaugurar questões sempre novas, por meio de uma ação provocativa que vai do interior ao exterior e do exterior ao interior, num diálogo contínuo entre o pensamento e as suas margens.

A partir daí, conjecturamos que o fazer filosófico retrate a atenção e o cuidado necessários para que o aluno em contato com a filosofia exercite, de forma livre, o seu pensamento; que transite pelos problemas filosóficos, a fim de formular suas questões. A experiência do pensamento promove a abertura de sendas, espaços de imprevisibilidade que se constituem na perspectiva dos rizomas: sem fragmentações e hierarquizações outras. Pelo contrário, situado entre pontos, nos entremeios que nos permitam arranjar o espaço da sala de aula como lugar de multiplicidade, exercício e experiência de um pensamento diferencial; espaço de investigação, de constituição de uma cultura criativa e, por sua vez, de reelaboração do conhecimento.

É evidente, no entanto, que um fazer filosófico que permita ao aluno a posse de um pensamento caracterizado nesses termos, escapa aos modelos de ensino em que a instrumentalização dos saberes é supervalorizada em detrimento dos processos criativos e de constituição da subjetividade. É recorrente que os modelos de ensino insiram o aluno numa esfera de conhecimento específico para um momento também específico, instrumentalizando o saber.

Nesse cenário, cabe ao fazer filosófico pautar-se em parâmetros que escapem a essa instrumentalização estéril que nega ao aluno do ensino médio a experiência de um pensamento desterritorializado, singular e capaz de introduzir questões sempre novas no plano do conhecimento. Aí, aplica-se à filosofia diferenciar-se dos demais conhecimentos, sobretudo pelo método que, permeado de crítica, rigor e abrangência, permite a esse aluno

posicionar-se em relação às diferentes referências, princípios e significações: experimentar o pensamento em linhas transversais. Não se trata, portanto, de integrar os saberes escolares. Ao contrário, importa criar rizomas, viabilizar conexões; criar rizomas com os alunos e entre os alunos; espaços abertos, provocativos e sinuosos.

2.1.2 Pensar sem pressupostos: da imagem clássica do pensamento ao pensamento sem imagem

A par do modo como Deleuze se ocupa do estudo e da crítica da imagem clássica do pensamento – primeiramente em *Nietzsche e a filosofia* (1962); posteriormente, em *Proust e os signos* (1964) e, finalmente, em *Diferença e repetição* (1968)¹⁵ –, compreendemos que a imagem do pensamento precede a filosofia. Para Deleuze, a imagem do pensamento não designa um método, mas algo anterior, sempre pressuposto. É, portanto, uma imagem pré-filosófica que se revela como um sistema dinâmico de coordenadas ou, ainda, como os princípios básicos que contém as noções preliminares de como “orientar-se no pensamento”.

A propósito do exame e da oposição aos postulados ortodoxos, dogmáticos, naturais e morais da razão clássica, Deleuze, em *Diferença em Repetição* (2006), mapeia os pressupostos do pensamento filosófico, distinguindo-os em objetivos e subjetivos (DELEUZE, 2006). Segundo ele, os pressupostos objetivos, dados pela ciência e pela filosofia, supõem a forma extrínseca da *lei* e não decorrem do modo de observação do sujeito. Assim sendo, a forma do teorema, do conceito e do problema não só exprime o sentido lógico e causal do fenômeno, mas, também assinala uma dimensão de regularidade e generalização que excede as limitações da relação sujeito-objeto. Em última análise, os pressupostos objetivos do pensamento reiteram os paradigmas sobre os quais se assentam os saberes científicos e filosóficos e “sobrecarregam os procedimentos que operam por gênero e diferença” (DELEUZE, 2006, p. 189).

Por seu lado, os pressupostos subjetivos são aqueles que, não se encontrando explicitamente dados, carecem da formulação de estruturas mentais claras e ilustrativas. Esses pressupostos constituem-se na dimensão da consciência sujeito-objeto e referem-se a um campo de transcendência que exprime a unidade das dimensões da memória, da sensibilidade, da imaginação e da inteligibilidade. Exemplo disso, afirma Deleuze (2006), é o *cogito*

¹⁵ As referências de 1962, 1964 e 1968 dizem respeito ao ano da publicação original das obras citadas. A escolha pela referência aos anos da primeira publicação ilustra o processo intelectual vivido por Deleuze quanto à abordagem e extensão da crítica da imagem clássica do pensamento.

cartesiano, cuja formulação exige a demonstração explícita de que não é possível escapar à constatação de que *se pensamos, logo, somos (cogito, ergo sum)*. Em última análise, os pressupostos subjetivos demonstram a possibilidade de “todas as faculdades se referirem a uma forma de objeto que reflita a identidade subjetiva; ele dá, assim, um conceito filosófico ao pressuposto do senso comum, ele é o senso comum tornado filosófico” (DELEUZE, 2006, p. 195).

Encontrando-se implícitos na razão clássica, tanto os pressupostos objetivos quanto os subjetivos deram, ao longo da tradição filosófica, a forma estatutária do pensamento, a imagem clássica que demarcou os limites de um fazer ora presentificado como finalidade da filosofia, ora como meio possível para alcançá-lo. A esse respeito, Deleuze (2006, p. 190) afirma que:

Quando a Filosofia assegura seu começo sob pressupostos implícitos ou subjetivos, ela pode, portanto, bancar a inocente, pois nada guardou, salvo, é verdade, o essencial, isto é, a forma desse discurso. Então, ela opõe o “idiota” ao pedante, Eudócio a Epistemon, a boa vontade ao entendimento excessivo, o homem particular dotado apenas de seu pensamento natural ao homem pervertido pelas generalidades de seu tempo. A Filosofia se coloca do lado do idiota como um homem sem pressupostos. Mas, na verdade, Eudócio não tem menos pressupostos que Epistemon; ele apenas os tem, só que sob outra forma, implícita ou subjetiva, “privada” e não “pública”, sob a forma de um pensamento natural que permite à Filosofia parecer começar e começar sem pressupostos.

A tentativa da filosofia de escapar aos pressupostos objetivos que colocam à prova a consistência de sua própria objetividade, ao mesmo tempo em que ilustra uma clara relação de tensão com os saberes constituídos por vias da regularidade científica, demonstra, também, a dificuldade em superar os pressupostos subjetivos que fundamentam a dimensão da consciência sujeito-objeto como lugar da unidade da memória, da sensibilidade, da imaginação e da inteligibilidade.

Cabe, portanto, na “evocação da Filosofia como círculo”¹⁶, buscar a superação do binário objetivo/subjetivo como forma de nos apoiarmos num fazer filosófico como experiência do pensamento. Nesse sentido, “[...] façamo-lo à maneira russa: um homem do subsolo, que nem se reconhece nos pressupostos subjetivos de um pensamento natural nem

¹⁶ Expressão utilizada por Deleuze (2006). Segundo o filósofo, a atitude de recusa dos pressupostos objetivos e subjetivos nos orienta à conclusão de que “não há verdadeiro começo em Filosofia ou, antes, de que o verdadeiro começo filosófico, isto é, a Diferença, já é em si mesmo Repetição. [...] No caso da Filosofia, a imagem do círculo daria testemunho, antes de tudo, de uma impotência para começar verdadeiramente e para repetir autenticamente” (DELEUZE, 2006, p. 190).

nos pressupostos objetivos de uma cultura do seu tempo e que não dispõe de compasso para traçar um círculo (DELEUZE, 2006, p. 191).¹⁷

Haja vista que pretendemos nesta seção elucidar as formas teóricas que assinalam o fazer filosófico como experiência do pensamento, propomos, a seguir, examinar a crítica formulada por Deleuze ante as formas objetiva e subjetiva dos pressupostos do pensamento.

No capítulo *A imagem do pensamento* (Diferença e Repetição, 2006), Deleuze destaca a existência de oito postulados que constituem os pressupostos da imagem clássica do pensamento filosófico. Segundo o filósofo, os princípios pré-filosóficos da *cogitatio natura universalis*, do *ideal do senso comum*, do *modelo da reconhecimento*, do *elemento da representação*, do *negativo do erro*, do *privilégio da designação*, da *modalidade das soluções* e do *resultado do saber* não só revelam a natureza ortodoxa, dogmática, natural e moral do pensamento, como apontam, no campo da história das ideias filosóficas, para a existência de uma filosofia maior.

A crítica ao fazer *maior* da filosofia decorre do modo como Deleuze concebe os princípios pré-filosóficos. Segundo ele, a natureza ortodoxa, dogmática, natural e moral do pensamento reduz o fazer filosófico a um padrão legislador que nega o pluralismo como iniciativa criadora. Nesse sentido, afirma Gelamo (2009, p. 97), “a marca da filosofia maior é a busca pela unidade da representação, pela universalidade dos conceitos, pelo uso correto da razão, pela boa vontade do pensamento e do pensador”.

Ao contrário do fazer *maior*, a filosofia é feita *devires-menores*,¹⁸ das possibilidades de experimentar e explorar um pensamento subversivo e concebido a partir da criação de novas possibilidades, de novas formas de fazer, pensar e sentir, capazes de resistir a um modo de existência que nos aprisiona aos sistemas de controle. Cardoso-Jr. (2006a, p. 19) afirma que, para Deleuze, “toda filosofia é “menor” ou “minoritária”, desde que ela se desvincule das grandes linhas de senso comum, consideradas majoritárias, que nutrem uma opinião em torno de uma certa centralidade reconhecida como evidente”.

É contra o primado das imagens do pensamento ou, da razão clássica, que Deleuze se opõe. Sua crítica pretende, portanto, vincular-se às potências de variação do pensamento para

¹⁷ Ao se referir “à maneira russa”, Deleuze assinala o modo como o filósofo existencialista russo Lev Isaakovich Chestov se apropria da experiência do pensamento. “Ah! Chestov e as questões que ele sabe levantar, a má vontade que ele sabe mostrar, a impotência para pensar que ele coloca no pensamento, a dupla dimensão que ele desenvolve nessas exigentes questões concernentes ao mais radical começo e à mais obstinada repetição (DELEUZE, 2006, p. 191).

¹⁸ O conceito de *menor* pode ser encontrado em *Kafka: por uma literatura menor* (Deleuze; Guattari, 1977), *Mil Platôs* (Deleuze; Guattari, 1995, 1997a) e *Conversações* (Deleuze, 1992).

escapar aos núcleos aglutinadores que, historicamente, legitimam o pensamento como fazer *maior*.

No primeiro postulado, o princípio da *cogitatio natura universalis*, Deleuze discorre sobre o pressuposto de que haveria, no ser humano, uma “boa vontade” para o pensar e, como afinidade desse aspecto, uma “natureza reta do pensamento”. Trata-se, conforme assinala, do equívoco do *pensamento natural universal* como ponto de partida para o pensamento filosófico, pois, visto desse ângulo, o homem estaria naturalmente predisposto não só para o pensar, mas, sobretudo, para o pensar bem.

Segundo Deleuze, o princípio da *cogitatio natura universalis* encontra-se, assim, formulado: “Muita gente tem interesse em dizer que todo mundo *sabe* “isto”, que todo mundo *reconhece* isto, que *ninguém pode negar* isto” (DELEUZE, 2006, p. 191, grifo nosso). Notamos, aí, três proposições que constituiriam os valores da verdade como pressupostos do pensamento: o saber, o reconhecer e a impossibilidade da negação. Partindo dessa imagem pré-filosófica, aquele que se dedica à atividade do pensamento não só é orientado por algo que lhe é natural: o exercício de pensar, como que, por presunção, caminha em direção ao verdadeiro.

Nesse sentido, a *cogitatio natura universalis* é, além de dogmática e ortodoxa, moral, afirma o filósofo. Dirá Deleuze (2006, p. 192): “É porque todo mundo pensa naturalmente que se presume que todo mundo saiba implicitamente o que quer dizer pensar”. Há, portanto, um nítido desacerto na identificação entre saber e reconhecer e, por pressuposto, que a verdade é dada pela impossibilidade da negação.

Contra essa perspectiva, Deleuze afirma que somente o que significa pensar pode ser suposto como natural e universalmente aceito. O pensamento, por seu lado, não se constitui de forma natural, mas é algo que passa a existir a partir de uma ação forçosa, contingencialmente de uma relação com aquilo que lhe é externo e lhe força o ato do pensar. O pensar é, portanto, provocado, gerado. É o resultado de uma forma de violência.

O que é primeiro no pensamento é o arrombamento, a violência, é o inimigo, e *nada supõe a Filosofia*; tudo parte de uma misosofia. Não contemos com o pensamento para fundar a necessidade relativa do que ele pensa; contemos, ao contrário, com a contingência de um encontro com aquilo que força a pensar, a fim de erguer e estabelecer a necessidade absoluta de um ato de pensar, de uma paixão de pensar. As condições de uma verdadeira crítica e de uma verdadeira criação são as mesmas: *destruição da imagem de um pensamento que pressupõe a si próprio, gênese do ato de pensar no próprio pensamento* (DELEUZE, 2006, p. 203, grifo nosso).

Desse modo, compreendemos que o pensamento, enquanto ato, encontra a sua origem no não-pensar, lugar da negação e da contradição. Por isso, afirma Deleuze, “nada supõe a filosofia”, considerando o papel que ela exerce quando prefacia as provocações, as inquietações, as agitações e excitações que violentam o pensamento. O pensamento é, pois, o resultado da intrusão dos signos que permeiam o pensar como ato em potência afigurado para além dos pressupostos que constituem a imagem clássica do pensamento.

No segundo postulado, *o ideal do senso comum*, Deleuze (2006, p. 193) ironiza os pressupostos de que “pensar seja o exercício natural de uma faculdade, que esta faculdade tenha uma boa natureza e uma boa vontade”. Ao partir da crítica formulada a Descartes e ao bom senso como o que está melhor repartido entre os homens, Deleuze assinala a falsa imagem do pensamento como algo direito, ou seja, como aquilo que naturalmente pertencendo ao homem torna possível o acesso à verdade qualquer que seja a relação entre aquele que conhece e aquilo que é conhecido. Nesse sentido, afirma que “o bom senso ou o senso comum naturais são, pois, tomados com a determinação do pensamento puro. É próprio do sentido prejulgar sua própria universalidade e postular-se como universal de direito, comunicável de direito” (DELEUZE, 2006, p. 194). Assim, supor que o pensar faz parte da natureza humana parece dar, por direito, uma afinidade natural com a verdade.

Destarte, o pensamento constitui um movimento de intensidade entre o saber e o não saber e, por isso, não pode ocorrer como algo que seja espontâneo, pelo menos não no sentido de que não exista aí um notável esforço de “*aplicar o espírito*” em objetar seus contrassensos. A crítica formulada por Deleuze com relação ao ideal do senso comum não se refere ao pensamento como condição natural do homem, mas, antes, pelo desinteresse com os métodos e o rigor argumentativo que nos permite justificadamente alcançar o conhecimento daquilo que nos mobiliza na direção do saber.

No *modelo da reconhecimento*, terceiro postulado criticado por Deleuze (2006, p. 196), verificamos que o pensamento encontra, “no triplo nível suposto de um pensamento naturalmente reto, de um senso comum natural de direito e na reconhecimento como modelo transcendental”, o lugar da construção de imagens dogmáticas, voltadas para uma analítica da verdade representada na realidade. Como consequência desse pressuposto, afirma Deleuze (2006, p. 196), “a Filosofia não tem mais qualquer meio de realizar o seu projeto, que era o de romper com a *doxa*” (grifo do autor).

No senso comum, a *doxa* obtura a introdução do novo como elemento que demanda da repetição e o modelo da reconhecimento termina por definir-se como um dado inatista, cujo exercício é concordante daquilo que é sempre o mesmo. Como bem notou Deleuze (2006, p.

196), “ela nada reconhece em particular [e] nunca santificou outra coisa que não o reconhecível e o reconhecido, a forma nunca inspirou outra coisa que não fossem conformidades”.

De acordo com Deleuze, é preciso criticar nessa imagem do pensamento a forma da trivialidade, do insignificante e da banalidade com que identificam o pensamento ao direito natural para o pensar e o pensar bem. A reconhecimento conserva como essencial o pressuposto do bom, do belo e do verdadeiro como reconhecimento da qualidade de uma coisa pela abstração de seu conteúdo empírico. Sob essa perspectiva, declina-se do pensamento como movimento criativo, como repetição que se põe a todas as formas de generalidade.

Assim,

o que se estabelece no novo não é precisamente o novo, pois o próprio do novo, isto é, a diferença, é exigir no pensamento forças que não são as da reconhecimento, nem hoje, nem amanhã, potências de um modelo totalmente distinto, numa *terra incógnita* nunca reconhecida, nem reconhecível (DELEUZE, 2006, p. 198, grifo do autor).

No *elemento da representação*, Deleuze estende as suas reflexões e acentua que o exercício representativo tem se confundido com a própria história da filosofia e demarcado seus limites epistemológicos na medida em que estreita o compasso entre o pensamento e a relação de identidade por generalidade. Como representação, o pensamento se define por meio de quatro elementos fundamentais: a identidade, a determinação, a analogia no juízo e a semelhança no objeto. A identidade se caracteriza como o elemento que determina a forma do *mesmo* na reconhecimento e, por isso, conserva a *doxa* no exercício concordante da semelhança; já a determinação diz respeito à comparação dos predicados com os seus opostos no campo da reprodução da memória e da imaginação; a analogia, por seu lado, acerca a formulação do juízo na relação do conceito com o objeto receptivo e, o objeto, assevera a semelhança como ação continuada da percepção.

Dessa maneira, o pensamento assume a função reminescente de reconhecer aquilo que já está posto, simplificando o ato de pensar como reconhecimento da identidade dos objetos numa relação puramente contemplativa. Perfaz-se, portanto, apenas como uma imagem de si mesmo, reconhecendo-se tanto melhor se reconhece nos seus opostos, posto que, como bem notou Machado (1990, p. 30), “a cópia só se assemelha verdadeiramente a alguma coisa na medida em que se assemelha à ideia da coisa; só é conforme ao objeto sensível porque tem a ideia como modelo”.

No que concerne a esse postulado, Deleuze (2006, p. 201) afirma que

o *Eu penso* é o princípio mais geral da representação, isto é, a fonte destes elementos e a unidade de todas as faculdades: eu concebo, eu julgo, eu imagino e me recordo, eu percebo – como os quatro ramos do *Cogito*. [...] Quádruplo cambão, em que só pode ser pensado como diferente o que é idêntico, semelhante, análogo e oposto; *é sempre relação com uma identidade concebida, a uma analogia julgada, a uma oposição imaginada, a uma similitude percebida que a diferença se torna objeto de representação* (grifo do autor).

O *elemento da representação* limita o pensamento ao exercício representativo, contribuindo para que os seus pressupostos se mantenham sempre os mesmos, variando apenas entre estes dois polos: aquilo que é análogo e o oposto no qual ele se identifica, uma vez que, “o mundo da representação se caracteriza por sua impotência em pensar a repetição em si mesma; e, ao mesmo tempo, em pensar a repetição para si mesma” (DELEUZE, 2006, p. 201).

A imagem dogmática considera o erro a grande adversidade do pensamento, pois, sendo o reverso da ortodoxia racional, o erro atesta aquilo que se acha no desvio, conferindo ao falso a forma do verdadeiro (DELEUZE, 2006). É, pois, desta redução, que se constitui o quinto postulado das imagens clássicas do pensamento: o “*negativo*” do erro. Para o filósofo, este postulado diz respeito a todos os outros que lhe precedem enquanto, esses, relacionam-se e correspondem diretamente a ele. Dirá Deleuze (2006, p. 215): “Dir-se-ia do erro que ele é uma espécie de falha de um senso comum que permanece intacto, íntegro”.

O “negativo” do erro no pensamento não se define como uma ação intrínseca, mas, ao contrário, é causada por algo que é externo ao ato de pensar. Ocorre como falsa representação, pois caracteriza a falha na percepção e no reconhecimento do objeto, produzindo um encadeamento negativo que conduz a falsas resoluções. O erro é, assim, a forma negativa que se desenvolve naturalmente na hipótese da *cogitatio natura universalis* (da boa vontade natural do pensador e da boa natureza do pensamento).

De acordo com Deleuze (2006, p. 216-217):

O erro só ganha sentido quando o jogo do pensamento deixa de ser especulativo para tornar-se uma espécie de jogo radiofônico. É preciso subverter tudo: o erro é que é um fato, arbitrariamente extrapolado, arbitrariamente projetado no transcendental; quanto às verdadeiras estruturas transcendentais do pensamento e quanto ao “negativo” que as envolve, talvez seja preciso procurá-las em outra parte, em outras figuras que não as do erro.

Caso contrário, a imagem dogmática do pensamento sempre reduzirá o erro à forma negativa (a besteira, a maldade e a loucura também aí se reduzem), negligenciando o pluralismo e as formas híbridas desencadeadas no de-fora. Quanto a esse, vale salientar: “não resultaria deste fora se não estivesse no pensamento puro” (DELEUZE, 2006, p. 216).

Deleuze (2006, p. 221) afirma que “remetendo o verdadeiro e o falso à relação da designação na proposição, damo-nos um sexto postulado, *postulado da proposição ou da designação*, postulado que recolhe os precedentes e se encadeia com eles (a relação da designação é apenas na forma lógica da reconhecimento)”. Por sua vez, esse postulado diz respeito às atividades do pensamento em que é possível notar apenas os não-sensos, as imprecisões, e principalmente, a falta de sentido na produção e na tradução das proposições.

No princípio da designação, toma forma o seguinte problema: a verdade ou a negação da verdade no sentido reduzem-se à proposição e à relação com o que está fora da proposição. Parece-nos claro que o erro atravessa o princípio da designação, uma vez que a filosofia atribui à proposição um valor de verdade, considerando-a como condição do verdadeiro (DELEUZE, 2006). A verdade ou a falsidade do sentido estariam, assim, na representação empírica da relação entre o sujeito da designação e o objeto designado. Contudo, afirma Deleuze (2006, p. 221), “o sentido só funda a verdade tornando o erro possível. [...] Uma proposição falsa, portanto, não deixa de continuar sendo uma proposição dotada de sentido”.

Assim, do ponto de vista dessa imagem do pensamento, há uma inabilitação da pluralidade como condição de possibilidade para a elaboração de diferentes perspectivas voltadas para a formulação dos problemas e suas soluções. Sob essa perspectiva, o agravante é que o ato de pensar não só perde a sua força e a sua função, como passa a figurar, apenas, como a designação de soluções mais que a colocação dos problemas.

É importante registrar que, para Deleuze (2006, p. 222) “a relação da proposição com o objeto que ela designa deve ser estabelecida no próprio sentido; é próprio do sentido ideal ultrapassar-se na direção do objeto designado”. Desse modo, sempre que uma proposição é recolocada no contexto funcional do pensamento como ato criativo, evidencia-se o sentido como princípio da verdade, pois “o sentido, [...] é o verdadeiro *loquendum*, aquilo que não pode ser dito no uso empírico e só pode ser dito no uso transcendente” (DELEUZE, 2006, p. 223, grifo do autor).

Quanto ao sétimo postulado, chamado de *princípio da modalidade das soluções*, Deleuze (2006, p. 227-228) afirma que:

Fazem-nos acreditar, ao mesmo tempo, que os problemas são dados já feitos e que eles desaparecem nas respostas ou na solução; sob este duplo aspecto eles seriam apenas quimeras. Fazem-nos acreditar que a atividade assim como o verdadeiro e o falso em relação a esta atividade, só começa com a procura de soluções, só concerne às soluções.

O problema do *princípio da modalidade das soluções* consiste propriamente em não permitir que os problemas sejam formulados e engendrados no ato de pensar como uma atividade do pensamento. Desse modo, destaca-se uma perspectiva que desfavorece o processo de busca e construção dos sentidos: que o verdadeiro e o falso sejam identificados antes como parte essencial na formulação dos problemas e na provocação que eles impõem ao pensamento, mais do que quando somente qualificam as respostas. Há, portanto, uma inversão entre a questão e a resposta, na medida em que as perguntas são colocadas em função das respostas que serão produzidas e não em razão daquilo que lhe é provável, da própria interrogação como espaço de elaboração dos problemas.

Embora a diferença entre os problemas e as soluções resida apenas no modo interrogativo ou explicativo da enunciação, a solução só encontra o seu sentido no problema a ela subjacente, pois os problemas são sempre dialéticos. É, pois, a natureza dialética do problema que impede que as questões sejam formuladas apenas como transferência de suas proposições, mantendo-se insistentes no movimento de criação de novas soluções. Dirá Deleuze (2006, p. 236): “o problema como instância transcendente; o campo simbólico em que se exprimem as condições do problema em seu movimento de imanência; o campo de resolubilidade científica, em que se encarna o problema e em função de que se define o simbolismo precedente”.

Ora, se por um lado a filosofia se define como o conjunto de uma produção sistêmica do pensamento, daquilo que os filósofos elaboraram ao longo de uma tradição milenar; por outro, seu fazer como próprio ato de filosofar é, em si mesmo, movimento. É precisamente esse movimento que impede que o pensamento se feche em si mesmo e que situa as condições de desdobramento sobre o que já foi pensado, produzido. Dois aspectos aí se destacam: o primeiro deles, como temos notado, é a problematização. O fazer filosófico no ensino médio constitui-se, portanto, mais como abertura e estímulo à elaboração de problemas, do que com o desenvolvimento do pensamento crítico no aluno: a elaboração de problemas, a construção de argumentos coesos e coerentes com as diferentes problemáticas filosóficas e o trabalho com conceitos definem os termos em que o fazer filosófico se desenha como caminho para a criticidade. O segundo aspecto concerne justamente o que se desdobra da elaboração dos problemas: a força plástica que situa o pensamento em parâmetros que permitam ao aluno o

exercício possível da criação conceitual; criar-se também a si mesmo e o mundo de forma original e autônoma. Autonomia de um pensamento que conhece suas razões e que escolhe seus problemas; pensamento criativo e compreensivo, que não admite obediência à regra do inquestionável; pensamento que não tolera o preconceito, não se permite coisificar. Nesse sentido, assentimos com Bianco (2002, p. 188) quando reconhecemos que “o pensamento cria; não reconhece, não encontra (re-encontra) soluções de problemas postos e já feitos, como faz um aluno com o professor, mas propõe problemas sempre novos e, com eles, as suas soluções”.

Por fim, destacamos o último dos oito postulados da imagem clássica do pensamento: o *resultado do saber*. Nele, Deleuze desenvolve a relação entre o problema, o saber e o aprender, ressaltando duas importantes questões: a subordinação do saber pelo aprender; e a subordinação da cultura pelo método.

As relações estabelecidas entre o problema e o aprender diferenciam-se fundamentalmente das relações entre o problema e o saber: se na primeira relação o ato de aprender é determinado pelo modo como os signos afetam o aprendiz, tencionando-o à elaboração dos problemas; na segunda, o saber constitui apenas a posse de uma regra ou de um método que define a elaboração das soluções em função dos problemas que foram dados *a priori* (DELEUZE, 2006). Quanto à questão da subordinação do saber pelo aprender, cabe grifar que o “aprender é o nome que convém aos atos subjetivos operados em face da objetividade do problema (Ideia), ao passo que saber designa apenas a generalidade do conceito ou a calma posse de uma regra das soluções” (DELEUZE, 2006, p. 236).

Por sua vez, a crítica da subordinação da cultura pelo método indica a necessidade de uma incessante subversão das correlações do saber – como figura do empírico –, e do aprender como verdadeira estrutura transcendental (DELEUZE, 2006). De acordo com Deleuze, quando o ato de pensar encontra-se identificado com o método, há uma clara e emergente inviabilidade da criação de espaços diferenciais no pensamento, pois “não há método para encontrar tesouros nem para aprender [...]” (DELEUZE, 2006, p. 237).

O método, afirma o filósofo, caracteriza o meio de regulação das faculdades da razão e da manifestação do senso comum como ratificação do princípio da *cogitatio natura universalis*. A cultura, entretanto, “é o movimento de aprender, a aventura do involuntário, encadeando uma sensibilidade, uma memória, depois um pensamento, com todas as violências e crueldades necessárias” (DELEUZE, 2006, p. 238).

Assim, a noção de método – como o elemento que pressupõe a boa vontade do pensamento como dado natural do pensador –, é substituída pela noção de cultura recobrada

do pensamento nietzschiano. Nessa perspectiva, a cultura diz respeito a uma forma de educação como instrumento de desenvolvimento do pensamento, processo-projeto de aprendizagem que possibilita o encontro com o de-fora e a produção da novidade. Por isso, “o seu objetivo é o de favorecer o encontro com as forças que impulsionam as faculdades a ultrapassarem os seus limites, impulsionando o pensamento a superar o seu estado natural de torpor” (BIANCO, 2002, p. 188-189).

Em face dessas questões, Deleuze sinaliza que o problema do *começo* em filosofia ou, da “gênese do ato de pensar no próprio pensamento”, passa, imperativo, por “estabelecer a necessidade absoluta de um ato de pensar, de uma paixão de pensar” (DELEUZE, 2006, p. 203). A paixão pelo pensamento enquanto potência criativa resgata a ideia de desequilíbrio, de difusão de traços que esboçam movimentos sempre novos e que se interpenetram como espaço de vivências singulares e construção de sentidos. Compreendemos, aí, uma abertura, um jogo de desejos que, por conectividades múltiplas, produz uma sensibilidade, uma memória e um pensamento; um jogo de perceptos e afectos que supera a proposição de um método e se abre para a emergência de subjetividades, dispondo-se à criação de singularidades.

A esse respeito, importa chamar atenção para o papel mediador do professor de filosofia (CERLETTI, 2004). À escola, não cabe a formação de filósofos, mas de sujeitos aprendentes, pensantes e dispostos às rupturas e desequilíbrios provocados pela filosofia. É preciso reconhecer que, na escola, a aprendizagem apresenta características plúrais: aprender, na escola, é um processo multifacetado que não só considera diferentes contextos, como assinala um movimento de significação e de geração de movimentos individuais e coletivos em torno de sistemas de signos histórico e culturalmente situados. Por isso, a preocupação pedagógica com a experiência do pensamento e a forma da aprendizagem que aí se desenha deve constituir-se como uma ação constante. O pensamento como experiência não pode se processar às cegas. É preciso ajudar o aluno a pensar bem, mesmo porque nos referimos aqui a um processo marcado pela irregularidade e pela difícil tarefa de abandonar o estado de coisas relativamente confortável sobre o qual aprendemos estar. É fundamental prepará-lo para olhar o seu próprio tempo, percebê-lo de modo sensível e perceber-se como sujeito que nele se inscreve. No ensino médio, o fazer filosófico deve constituir para o aluno o mesmo que o cuidado de si constituía para os gregos, “exatamente no momento em que os olhos se abrem, em que se sai do sono e se alcança a luz primeira” (FOUCAULT, 2006a, p. 11).

Em *Proust e os signos*, Deleuze reitera a ideia de que a “gênese do ato de pensar no próprio pensamento” só pode ser o fruto do encontro com os signos. A esse respeito, encontramos também em *Nietzsche e a filosofia* o seguinte:

O pensamento nunca pensa só e por si mesmo [...]. Pensar depende de forças que se apoderam do pensamento. [...] Pensar, como atividade, é sempre um segundo poder do pensamento, não o exercício natural de uma faculdade, mas um extraordinário acontecimento no próprio pensamento, para o próprio pensamento. Pensar é uma n... potência do pensamento. É necessário ainda que seja elevado a esta potência, que se torne ‘o leve’, ‘o afirmativo’, ‘o bailarino’. Ora, nunca atingirá essa potência se as forças não exercerem sobre ele uma violência. É necessário que uma violência se exerça sobre ele enquanto pensamento, é necessário que um poder o force a pensar (DELEUZE, 1976, p. 162-163).

Ora, se o ato de pensar não é inato, mas deve ser engendrado no pensamento, então, os signos representam essa ação coercitiva, forçosa e violenta que marca o início e o termo desse processo. Desse modo, o pensamento se desenvolve no uso involuntário das faculdades racionais por força dos signos. Segundo Deleuze (2006, p. 91), “o que nos força a pensar é o signo. O signo é o objeto de um encontro; mas é precisamente a contingência do encontro que garante a necessidade daquilo que ele faz pensar”.

Concorre, então, questionar: o que são os signos que exercem sobre o pensamento essa ação forçosa e intrusiva? Segundo Bianco (2002, p. 188), o signo

pode ser um acontecimento, um texto, uma pessoa, um encontro qualquer que provoca uma distorção e uma desorientação dos sentidos. Aquilo que força o pensamento provoca nele um choque que faz que toda faculdade – no sentido kantiano (sensibilidade, memória, intelecto) – do pensador “saia do gonzo” [*out of joint*], gonzo que coincide com os limites do bom senso e do senso comum (grifo do autor).

A ação forçosa dos signos, prossegue Deleuze, opera sobre as faculdades do pensamento uma ação disjuntiva entre o método que pressupõe a verdade como identificação com o ser-semelhante e o próprio ato de pensar. Logo, se o pensamento resulta da ação coercitiva dos signos, então a verdade só pode ser o próprio sentido dos signos. Deleuze reforça como inaceitável a clássica imagem da *cogitatio natura universalis*, posto que “nós só procuramos a verdade quando estamos determinados a fazê-lo em função de uma situação concreta, quando sofremos uma espécie de violência que nos leva a essa busca” (DELEUZE, 2010, p. 14).

O trabalho deleuziano que aí se inscreve, consiste no esforço de interpretar a *Recherche*¹⁹, de Marcel Proust, como uma ressonância entre a filosofia e o não filosófico, a fim de reiterar a oposição da filosofia às formas da identidade e da representação postuladas pelas imagens clássicas do pensamento e registrar a filosofia da diferença como o trabalho de transformar em conceitos o exercício não conceitual do pensamento (MACHADO, 1990).

No capítulo *Os tipos de signo* (Proust e os signos, 2010), Deleuze discorre sobre a existência de quatro tipos de signos: os *mundanos*, os do *amor*, os *sensíveis*, e, por fim, os da *arte*. Entretanto, para que possamos clarificar qual a natureza dos signos que violentam e introduzem no pensamento o ato de pensar, cumpre, de início, questionar: por que Deleuze se refere aos signos como a “matéria do mundo”?²⁰

Segundo Deleuze (2010, p. 4), “a obra de Proust é baseada não na exposição da memória, mas no aprendizado dos signos. Dos signos ela extrai sua unidade e seu surpreendente pluralismo” (DELEUZE, 2010, p. 4). São, pois, estas duas características que fazem com que os signos sejam compreendidos por Deleuze como “a matéria do mundo”. A questão da pluralidade e da unidade dos mundos, ao que nos parece, existe simultaneamente. A unidade, afirma Deleuze (2010, p. 5), “[...] está em que eles formam sistemas de signos emitidos por pessoas, objetos, matéria [...], mas a pluralidade [...] consiste no fato de que estes signos não são do mesmo tipo, não aparecem da mesma maneira, não podem ser decifrados do mesmo modo [...]”.

Desse modo, não há apenas um signo, mas signos, que constituem por si mesmos, diferentes universos semânticos. Por isso, convém reiterar que, se o pensamento é o resultado de uma ação forçosa dos signos e que pensar constitui um intenso trabalho de decifração e interpretação acerca dos diferentes universos semânticos aí circunstanciados, então, a verdade a ser encontrada só pode ser o sentido que deles se extrai, pois, “o sentido material dos signos não é nada sem uma essência ideal que ele encarna” (DELEUZE, 2010, p. 21).

A decifração dos signos e o que deles se articula implica a identificação da dimensão essencial que a eles dão acesso. Em termos proustianos, trata-se da “unidade de um signo imaterial e de um sentido todo espiritual’ ou então a diferença interna que ‘constitui o ser’ como ponto de vista ou, para usar uma terminologia leibniziana, como mônada, ‘que nos faz conceber o ser’” (DELEUZE, 2010, p. 53).

¹⁹ O termo *Recherche* é utilizado por Deleuze (2010) para referir-se à obra romanesca de Marcel Proust *Em busca do tempo perdido* (no original, *À la recherche du temps perdu*), escrita entre 1908-1909 e 1922 e publicada entre 1913 e 1927 em sete volumes, sendo os três últimos postumamente.

²⁰ Termo utilizado pelo filósofo. Segundo Deleuze (2010, p. 4), “os signos são específicos e constituem a matéria desse ou daquele mundo”.

A esse respeito, afirma Machado (1990, p. 171), “a noção de essência é fundamental na análise que Deleuze faz de Proust, pois é através de sua descoberta que o intérprete se torna capaz de ultrapassar tanto as propriedades do objeto quanto dos estados da subjetividade, equacionando de maneira correta a relação entre signo e sentido”.

Essa essência, constituindo-se como ponto de vista, designa um mundo de significações cuja existência depende, de certo modo, do sujeito que o exprime. Significa, então, que a pluralidade dos signos é justamente o que determina a diversidade de interpretações e das formas de deciframento que dele decorrem; que o sujeito se singulariza em razão da essência que nele se envolve.

A análise empreendida por Deleuze acerca dos signos concentra-se na identificação dos sentidos da mundanidade, do amor, da sensibilidade e da arte, a partir das relações tecidas entre as personagens da *Recherche*. Segundo Deleuze (2010, p. 6),

o signo mundano surge como o substituto de uma ação ou de um pensamento, ocupando-lhes o lugar [...]. O signo mundano não remete a alguma coisa; ele a ‘substitui’, pretende valer por seu sentido. Antecipa ação e pensamento, anula pensamento e ação, e se declara suficiente. Daí seu aspecto estereotipado e sua vacuidade [...].

A primeira impressão que construímos do signo mundano é a de que ele expressa o vazio de nada significar, na medida em que apenas substitui a ação e o pensamento. Desse modo, poder-se-ia questionar: qual o sentido desse signo, dado que ele não se vale nem da ação nem do pensamento para se manifestar? Para Deleuze, é justamente a vacuidade do signo mundano que lhe diferencia dos outros signos, permitindo-lhe substituir a ação e o pensamento pelo nada: “não se pensa, não se age, mas emitem-se signos” (DELEUZE, 2010, p. 6).

Assim, o que primeiro chama a atenção é propriamente a heterogeneidade com que os signos mundanos se distinguem de acordo com o grupo social ou cultural de seus emissores, produzindo um conteúdo repleto de singularidade e significação. De singularidade, porque todos os sujeitos, sendo dotados de características únicas, singularizam as suas formas de expressão por meio dos gestos, das palavras e dos sentimentos; de significação, porque todo ato humano é ato significante e constitui um universo simbólico de representações.

Por conseguinte, conhecer um determinado grupo social ou cultural perpassa a decifração e interpretação dos gestos, das palavras e dos sentimentos que assinalam inconscientemente a existência das leis gerais que atribuem sentido aos signos. Desse modo, afirma Machado (1990, p. 173), “o sentido, ou a essência, se encarna nos signos mundanos;

mas apenas como leis gerais do grupo. [...] As essências, neste caso, são as leis gerais do vazio”.

Por seu lado, os signos do amor não dizem respeito “apenas à multiplicidade dos seres amados, mas também à multiplicidade das almas ou dos mundos contidos em cada um deles” (DELEUZE, 2010, p. 9). Desenvolvem-se, por isso, no contexto da relação dos amantes caracterizando um agudo sentido poético que ressalta as verdades ocultadas pelos amantes. Contudo, dão a conhecer, mediante um árduo esforço do amado, os sentidos das ações, dos pensamentos e dos sentimentos que deseja conhecer.

Nas palavras de Deleuze (2010, p. 9), “amar é procurar explicar, desenvolver esses mundos desconhecidos que permanecem envolvidos no amado [...]”. Contudo, afirma o filósofo, há certa contradição no amor. Essa contradição reside justamente nas diferenças que se asseveram entre os signos mundanos e os signos do amor. Essas diferenças, em suma, dizem respeito ao fato de que enquanto o signo mundano é vazio, o do amor, por seu lado, é mentiroso. Afirma Deleuze (2010, p. 9): “São signos mentirosos que não podem dirigir-se a nós senão escondendo o que exprimem”.

Há, nesse ponto, um paradoxo que reafirma essa contradição: o signo do amor só pode aparecer na medida em que se esconde. Em outros termos, esconder-se determina a condição de sua revelação. Cumpre-se, assim, o sentido do signo do amor como ação coercitiva sobre o pensamento: “O interprete dos signos amorosos é necessariamente um interprete de mentiras” (DELEUZE, 2010, p. 9).

O terceiro tipo constituem os signos sensíveis. A respeito de suas características, Deleuze (2010, p. 12) afirma que “são signos verídicos [...], plenos, afirmativos e alegres. São signos materiais [entretanto] o sentido material não é nada sem uma essência ideal que ele encarna [...]”. Nesse sentido, assinalam uma importante questão: sendo formados das impressões e das qualidades da natureza, os signos sensíveis encontram-se mais próximos da interpretação e da decifração que os demais signos.

Machado (1990, p. 175) reconhece que “o sentido do signo sensível é o outro objeto não como foi vivido, mas em sua realidade, em uma verdade que nunca esteve presente, em sua ideia, em sua essência, isto é, como diferença interiorizada, tornada imanente”. Assim, diferentemente dos signos mundanos, os signos sensíveis não são vazios e não enganam ou fazem sofrer como os signos amorosos. Sua natureza material provoca maior alegria que os do amor e chamam a atenção para os signos da arte que, segundo afirma Deleuze (2010, p. 13), “[...] permite agora ao interprete ir mais além”.

Por fim, encontramos os signos artísticos que, por sua vez, destacam-se como signos abstratos e desmaterializados. Mantendo certa relação com os signos sensíveis, os signos da arte “encontram seu sentido numa essência ideal” (DELEUZE, 2010, p. 13).

Sobre essa relação, notamos:

[...] o mundo revelado da Arte reage sobre todos os outros, principalmente sobre os signos sensíveis; ele os integra, dá-lhes o colorido de um sentido estético e penetra no que eles tinham ainda de opaco. Compreendemos então que os signos sensíveis já remetiam a uma essência ideal que se encarnava no seu sentido material. Mas sem a Arte nunca poderíamos compreendê-los [...]. É por esta razão que todos os signos convergem para a arte; todos os aprendizados, pelas mais diversas vias, são aprendizados inconscientes da própria arte. No nível mais profundo – o essencial está nos signos da arte (DELEUZE, 2010, p. 13).

O propósito deleuziano de buscar nos domínios da arte o espaço da construção dos sentidos para os demais signos encontra a sua fundamentalidade na compreensão que dela temos como fenômeno, experiência profundamente humana que se revela nos desdobramentos da relação do homem com o mundo. Como fenômeno, a arte não só faz emergir um estado de sentidos e significados sobre as diferentes expressões utilizadas pelo homem para representar-se a si mesmo, ao seu tempo e a forma imanente dos arranjos da existência, mas, como desvelamento perceptivo, torna possível a experiência estética como condição de possibilidade para a superação da perspectiva reducionista enunciada pela ciência.

A natureza rizomática da arte evidenciada no movimento, na sinuosidade dos traços e nos seus desvios, na policromia, nas diferentes texturas, nos jogos de luz e sombra, na irregularidade das formas, na emergência das sensações como forma de experimentar-se a si mesmo, promove os cortes, a abertura das sendas para a percepção da realidade através da sensibilidade. De acordo com Machado (1990, p. 176-177), “a arte revela a essência; essa revelação não se dá nos outros signos. [...] É que, no caso da arte, a essência se expressa sem nenhuma contingência, sem materialidade, sem generalidade. [...] Só a arte cria um verdadeiro pensamento diferencial”.

Consoantes a essa perspectiva, compreendemos que a relação entre o signo e o seu sentido é fundamental à hipótese elaborada por Deleuze segundo a qual a *Recherche* é aprendizado. Acerca disso, afirma Deleuze (2010, p. 8): “Aprender diz respeito essencialmente aos signos [...]. A vocação é sempre uma predestinação com relação aos signos”. Desse modo, se o objeto do aprendizado são os signos e o seu objetivo é propriamente a interpretação e a decifração do conteúdo semântico a ele inerente, então, o pensamento como o produto de uma forma de violência gerada pela relação com aquilo que

lhe é externo presume uma experiência fundamentalmente semiológica, posto que “o signo implica o sentido e o sentido explica o signo” (MACHADO, 1990, p. 171).

O mundo, as suas formas sensíveis, o amor e a arte, constituem, portanto, a evidência da experimentação do pensamento como aprendizagem, como articulação do movimento gerado através de uma “misofofia”²¹, da intermediação entre o não-saber e o saber. Dirá Deleuze (2006, p. 238): “É do “aprender” e não do saber que as condições transcendentais do pensamento são extraídas”. (DELEUZE, 2006). A aprendizagem é, sob esse aspecto, um processo marcado por excitações, provocações e inquietações que violentam o pensamento.

Sendo assim,

não houve inicialmente um caos, depois pouco a pouco um movimento regular e circular de todas as formas; tudo isso, ao contrário, é eterno, subtraído ao devir; se algum dia houve um caos das forças era porque o caos era eterno e reapareceu em todos os ciclos. *O movimento circular não deveio, ele é a lei original*, do mesmo modo que a massa de força é a lei original sem exceção, sem infração possível. Todo devir se passa no interior do ciclo e da massa de força (NIETZSCHE apud DELEUZE, 1976, p. 24, grifo nosso).

Logo, o signo é necessário, é fundamental. Ele o é propriamente porque a sua ação intrusiva sobre o pensamento nos retira do lugar comum em que nos encontramos, forçando-nos a integrar o clico matéria/força/caos que ultrapassa tanto as propriedades do objeto quanto os estados da subjetividade. É o que, a par de Deleuze, reivindicamos abertamente neste texto ao nos remetermos ao conceito de experiência: algo do qual só se pode sair transformado. O fazer filosófico no ensino médio sugere, assim, o espaço da transformação, da elaboração de problemas e da aprendizagem por conceitos, processo que só se efetiva através da ação forçosa do signo. Baseando-se no pressuposto kantiano que distingue verdade e significado, Lorieri (2002, p. 93) certifica a nossa perspectiva com o seguinte esclarecimento: “o pensamento é a busca e a produção do significado, ao passo que o conhecimento é o processo de busca e de produção da verdade”. Nesse sentido, o pensamento como experiência do fazer filosófico no ensino médio indica o ponto de partida de uma iniciação filosófica que seja educativa por si mesma.

Uma vez que dedicamos esta sessão à problematização das imagens clássicas do pensamento e do modo como elas se impõem ao ato de pensar como fazer *maior* para a

²¹ Termo utilizado por Deleuze (2006). Quanto à misofofia, Deleuze (2010, p. 32-34) afirma que “a decepção é um momento fundamental da busca ou do aprendizado; em cada campo de signos ficamos decepcionados quando o objeto não nos revela o segredo que esperávamos. E a decepção é pluralista, variável segundo cada linha. [...] Cada linha de aprendizado passa por esses dois momentos: a decepção provocada por uma tentativa de interpretação objetiva e a tentativa de remediar essa decepção por uma interpretação subjetiva, em que reconstituímos conjuntos associativos”.

filosofia, destacamos que a crítica deleuziana que aí se inscreve nos coloca a par dos lugares comuns a partir dos quais a filosofia, quando pensa seu ensino, se coloca, então, para filosofar. Desse modo, cabe à filosofia o expediente de oposição e desconstrução das imagens dogmáticas que oprimem o pensamento sob o pressuposto do mesmo e da representação. Há, por isso, que insistir nas potências da diferença e da repetição, pois

[...] o pensamento só pensa com a diferença, em torno desse ponto de a-fundamento. É a diferença, ou a forma do determinável, que faz que o pensamento funcione, isto é, que faz que funcione a máquina inteira do indeterminado e da determinação. A teoria do pensamento é como pintura: tem necessidade dessa revolução que faz com que ela passe da representação à arte abstrata; *é este o objeto de uma teoria do pensamento sem imagem* (DELEUZE, 2006, p. 382, grifo nosso).

Esta é, portanto, a primeira característica que dimensiona a forma teórica com a qual propomos problematizar o ensino da filosofia no nível médio: *pensar sem pressupostos*. A esse respeito, frisamos: “*o pensamento que nasce do pensamento, o ato de pensar engendrado em sua genitalidade, nem dado do inatismo, nem suposto da reminiscência, é o pensamento sem imagem*” (DELEUZE, 2006, p. 240, grifo nosso).

2.2 O CONCEITO E SEU ESTATUTO PEDAGÓGICO

O termo “pedagogia do conceito” foi utilizado inicialmente por Deleuze e Guattari para designar o instrumento de análise das condições de criação dos conceitos (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, 2005). Por isso, a “pedagogia do conceito” não é um gênero ou uma forma particular de filosofia, mas a forma particularizada de rever os problemas filosóficos e de inseri-los num plano de imanência.

Na inscrição de um estatuto pedagógico do conceito, é importante chamar a atenção para a utilização do artigo definido “do”, ou seja, para a ligação entre o substantivo “pedagogia” e o substantivo “conceito”, pois, como bem o notou Bianco (2005, p. 1293), “é essencial compreender que por “pedagogia do conceito” não devemos entender uma prática pedagógica que utiliza o conceito como o seu instrumento privilegiado, mas um tipo particular de conceito que é pedagógico por natureza”.

Ao demarcar o conceito como uma película de intensidade intrínseca ao ato de filosofar e à sua ação criativa, Deleuze revela o papel do conceito no processo de construção da identidade da filosofia. A respeito de *Mil Platôs*, durante uma entrevista concedida à jornalista Claire Pernet, Deleuze (1992, p. 37) dirá que:

A filosofia sempre se ocupou de conceitos, fazer filosofia é tentar inventar ou criar conceitos. Ocorre que os conceitos têm vários aspectos possíveis. Por muito tempo eles foram usados para determinar o que uma coisa é (essência). Nós, ao contrário, nos interessamos pelas circunstâncias de uma coisa: em que casos, onde e quando, como, etc? Para nós, o conceito deve dizer o acontecimento e não mais a essência.

Desse modo, Deleuze traz à baila a distinção de duas possíveis formas do conceito: na primeira, referindo-se à imagem clássica do pensamento, o filósofo aproxima-o dos domínios da representação, dizendo-o como a essência estável que determina o estado de ser das coisas como uma realidade única e imutável; na segunda, ao identificá-lo ao acontecimento, o conceito assume a forma flexível e móvel que presume os devires e que recolhe para si uma função afectiva de produção de sentidos no sujeito. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que o conceito exprime o carácter contingencial do contexto em que é produzido, ele traduz um processo de criação que evidencia não só os consonantes da relação entre significado e significante, mas, especialmente, os dissonantes ali produzidos.

Essa distinção entre as formas do conceito foi amplamente explorada por Deleuze e Guattari na obra *O que é a filosofia?* (2005). Nela, os filósofos tecem uma substantiva crítica ao trabalho filosófico no decurso de sua própria história e correspondem a essas diferentes formas do conceito o critério de separação da realidade clássica da contemplação, da reflexão e da comunicação – expressão da tradição idealista platônica que inscreve a Ideia como um conteúdo transcendente sempre semelhante a si mesmo – à realidade das experimentações contingentes, criativas e singulares do pensamento. Contudo, é importante notar: o conceito diz o acontecimento, mas não a essência do acontecimento. Enquanto tal, é acontecimento no sentido puro de sua manifestação. O conceito “é um incorporal, embora se encarne ou se efetue nos corpos. Mas, justamente, não se confunde no estado de coisas no qual se efetua” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 33).

Acerca da crítica ao trabalho dos filósofos ao longo da história, Deleuze e Guattari (2005, p. 20) assim se pronunciam:

Os filósofos não se ocuparam o bastante com a natureza do conceito como realidade filosófica. Eles preferiram considerá-lo como um conhecimento ou como uma representação dados, que se explicam por faculdades capazes de formá-lo (abstração ou generalização) ou de utilizá-los (juízo). *Mas o conceito não é dado, é criado, está por criar; não é formado, ele próprio se põe em si mesmo, autopoisição* (grifo nosso).

Ora, tanto mais o conceito se distancia do princípio da representação escapando à instrumentalização generalista da tradição filosófica, mais ele se revela como o conteúdo filosófico produzido pela ação forçosa de intrusão do pensamento pelos signos, pois “o que

depende de uma atividade criadora livre é também o que se põe em si mesmo, independentemente e necessariamente: o mais subjetivo será o mais objetivo” (DELEUZE; GUATTARI, 2005, p. 20).

Desse modo, afirma Bianco (2002, p. 194): “Deleuze pretende, sobretudo, remediar a exterioridade entre conceito e intuições deixado em herança por Kant e ainda presente na filosofia de Bergson”. A intenção de Deleuze e Guattari passa, conseqüentemente, pela renúncia do pessimismo filosófico que se detém na desqualificação do conceito (pensando-o como generalidade e representação), para dar visibilidade a um quadro conceitual que justifica a teoria da aprendizagem como trabalho criativo e de fundação dos espaços diferenciais no pensamento. Há, portanto, uma coextensiva relação do conceito com a “teoria do pensamento sem imagem”, que sugere, ainda que implicitamente, uma filosofia por-*vir*. Assim, assinalamos o seguinte:

O que se poderia chamar de Ideias são essas essências que se efetuam ora nas imagens, ora nas funções, ora nos conceitos. O que efetua a Ideia é o signo. No cinema [por exemplo], as imagens são signos. *Os signos são as imagens consideradas do ponto de vista de sua composição e de sua gênese* (DELEUZE, 1992, p. 83, grifo nosso).

Compreendemos, desse modo, que a noção de “pedagogia do conceito” provoca um duplo sentido: o primeiro, como análise das condições de criação dos conceitos; e o segundo, como aprendizagem. Em ambos os casos, a “pedagogia do conceito” se ergue como forma de oposição e resistência ao que Deleuze e Guattari (2005, p. 21) chamaram de “desastre absoluto para o pensamento”. A força da crítica sinalizada pelos filósofos diz respeito não só ao modo como a articulação dos três tempos do conceito – a enciclopédia, a pedagogia e a formação profissional – torna possível o esvaziamento do sentido do pensar como ato livre e de experimentação da própria existencialidade e dos problemas que nela se colocam, mas, sobremaneira, ao processo sistêmico de desarticulação do organismo social pelo controle dos regimes políticos totalitários, comerciais e do espetáculo (BIANCO, 2002).

Sobre isso, escreve Deleuze (1992, p. 93): “A enciclopédia do mundo e a pedagogia da percepção desmoronam, em favor de uma formação profissional do olho, um mundo de controladores e controlados que se comunicam através da admiração pela técnica, nada além da técnica”.

2.2.1 Conceito e plano de imanência: demarcações

Deleuze e Guattari (2005, p. 27) afirmam que “todo conceito tem um contorno irregular, definido pela cifra de seus componentes”. Por isso, não existem conceitos simples, mas, ao contrário, todos eles se constituem de vários e diferentes componentes e se define por eles; é um todo, uno-múltiplo. O jogo de oposição que aí observamos não se encontra nos domínios da dialética, mas, antes, como ratificação da disparidade fundamental: “estado de diferença infinitamente desdobrada, ressoando indefinidamente” (DELEUZE, 2006, p. 380).

Com efeito, o conceito é uma multiplicidade, “embora nem toda multiplicidade seja conceitual” (DELEUZE; GUATTARI, 2005, p. 27). Sendo múltiplo em sua composição, o conceito é um todo-fragmentário, o que significa dizer que, é todo porque totaliza seus componentes, mas fragmentário porque se constitui de diversos componentes, sendo que cada um pode ser entendido individualmente. Sua totalidade lhe imprime o caráter de absoluto e sua fragmentação, o caráter de relativo. A condensação de suas partes fragmentadas torna o conceito sólido, coerente e consistente (DELEUZE, GUATTARI, 2005).

Deleuze clarifica essa noção fazendo uso proposicional e analítico do sentido que subjaz a ideia de intensidade como diferença. Ao lançar mão da tautologia, assinala o filósofo: a intensidade é “diferencial em si mesma”; “compreende o desigual em si”; “faz da diferença um objeto de afirmação” e, por fim, que é sempre “uma *quantidade implicada, envolvente e embrionada*” (DELEUZE, 2006, p. 380, grifo nosso). Essas afirmações nos remetem, portanto, à ideia de que a intensidade nem é divisível como algo externo e tampouco indivisível como uma qualidade. Assim sendo, o conceito “abandona toda referência para não reter senão conjugações e conexões que constituem sua consistência” (DELEUZE; GUATTARI, 2005, p. 119).

A este respeito, Deleuze e Guattari (2005, p. 34) afirmam que

a relatividade e a absolutidade do conceito são como sua pedagogia e sua ontologia, sua criação e sua autopoisição, sua idealidade e sua realidade. Real sem ser atual, ideal sem ser abstrato [...]. O conceito define-se por sua consistência, endo-consistência e exo-consistência, mas não tem *referência*: ele é auto-referencial, põe-se a si mesmo e põe seu objeto, ao mesmo tempo em que é criado. O construtivismo une o relativo e o absoluto (grifo dos autores).

E, ainda, que

o conceito não tem outra regra senão a da vizinhança, interna ou externa. Sua vizinhança ou consistência interna está assegurada pela conexão de seus componentes em zonas de indiscernibilidade; sua vizinhança externa ou exoconsistência está assegurada por pontes que vão de um conceito a um outro, quanto os componentes de um estão saturados” (DELEUZE; GUATTARI, 2005, p. 119).

Desse modo, os componentes do conceito são, ao mesmo tempo, distintos, heterogêneos e, não obstante essas primeiras características, inseparáveis. Por isso, cada elemento que constitui o todo-fragmentário do plano conceitual não pode ser separado ou deslocado um do outro, caso contrário colocar-se-ia em risco o caráter sólido, coerente e consistente do conceito.

Ao conceito cabe a equação do problema ao qual se refere e se remete. É o problema que confere sentido ao conceito que se cria ou se recria a partir de seu isolamento pedagógico e sua recolocação no plano da imanência. A filosofia cria conceitos a partir da posição sempre nova dos problemas: o modo como se articulam os novos problemas constitui o estatuto pedagógico do conceito e a atividade conceitual. Em suma, o que está em jogo é a produção de conceitos sempre novos capazes e de responder ao apelo de problemas reais.

A esse respeito, afirmam:

Os conceitos têm sua maneira de não morrer, e todavia são submetidos a exigências de renovação, de substituição, de mutação, que dão à filosofia uma história e também uma geografia agitadas, das quais cada momento, cada lugar se conservam, mas no tempo, e passam, mas fora do tempo (DELEUZE; GUATTARI, 2005, p. 16).

Há, portanto, uma *endo* e uma *exo*-consistência no conceito que determina a relação de emparelhamento, superposição e justaposição entre os seus componentes no seu plano de imanência. Em Descartes, exemplificam Deleuze e Guattari, a proposição duvidar e pensar relaciona-se com a proposição duvidar e ser, criando e enunciando o conceito de cogito. Dirão eles: “E é bem o que significa a criação de conceitos: conectar componentes interiores inseparáveis até o fechamento ou a saturação, de modo que não se pode mais acrescentar ou retirar um deles sem mudar o conceito” (DELEUZE; GUATTARI, 2005, p. 119). O que há de “indiscernível” no exemplo citado pelos filósofos é propriamente a conexão e a passagem de uma proposição à outra, em que a condensação (D-P-E) implica, por si mesma, a ideia de intensidade. (DELEUZE; GUATTARI, 2005).

Por essa razão,

o conceito não é paradigmático, mas *sintagmático*; não é projetivo, mas *conectivo*; não é hierárquico, mas *vicinal*; não é referente, mas *consistente*. É forçoso, daí que a filosofia, a ciência e a arte não se organizem mais como os níveis de uma mesma projeção e, mesmo que não se diferenciam a partir de uma matriz comum, mas que se coloquem ou reconstituam imediatamente numa independência respectiva, uma divisão do trabalho que suscita entre elas relações de conexão (DELEUZE; GUATTARI, 2005, p. 119-120, grifo dos autores).

Logo, se o conceito não se presta ao paradigma e não se constitui estruturalmente como tal, mas, contrário, constitui-se de características pelas quais se torna relacional, então, é justamente a natureza relacional do conceito que lhe confere uma demarcação política. Assim, a criação de conceitos passa, fundamentalmente, pela relação entre a filosofia e o não filosófico. É o estatuto pedagógico do conceito: a demarcação das possibilidades da criação conceitual como movimento de articulação entre elementos plurais e significantes. Por isso, Deleuze e Guattari opõem-se à perspectiva que assinala o conceito como representação mental e linguística de um objeto concreto ou abstrato. Para eles, o conceito não é a determinação de uma ordem metafísica e tampouco se presta à contemplação como essência; não se compara ao *eidos* e tampouco constitui a forma mais básica do pensamento. Ao contrário, o conceito determina a forma complexa do pensamento, um amálgama cujos elementos singulares tornam possível uma nova singularidade. É o conceito que produz as novas significações. A esse respeito, dirão: “O conceito é o contorno, a configuração, a constelação de um acontecimento por vir [...]. O conceito é evidentemente conhecimento, mas conhecimento de si, e o que ele conhece é puro acontecimento, que não se confunde com o estado de coisas no qual se encarna” (DELEUZE; GUATTARI, 2005, p. 40).

Sob essa perspectiva, a filosofia deve ser compreendida como um saber específico que se diferencia dos demais campos do conhecimento. Por isso, é fundamental que o professor do ensino médio assuma como postura concreta o ofício do filósofo, como aquele que apoia a sua prática de ensino sobre o exercício público do pensamento. É nesse território que o ensino da filosofia tem o seu estatuto pedagógico demarcado, pois “a filosofia apresenta, sim, um sólido terreno sobre o qual se constrói toda e qualquer ação pedagógica, referenciada numa concepção de homem, numa concepção de conhecimento e numa concepção política” (GALLO, 1996, p. 110).

É, pois, em torno da criação de conceitos e do seu estatuto pedagógico que Deleuze e Guattari concebem o fazer filosófico como experiência do pensamento e atividade de criação de conceitos, não só a distinguindo da cultura contemporânea das opiniões, instalada pela

comunicação, mas, de modo especial, associando-a a natureza plural de uma *filosofia-por-vir*, manifestadamente crítico-criativa.

Como uma atividade de criação de conceitos, o ensino da filosofia é capaz de transfigurar-se e revelar todo o seu potencial de começo. Esse “poder de começo” é típico de quem se dedica de fato à filosofia e ao fazer filosófico, recomeçando esse processo sempre de um novo jeito. Em suma, “precisamos do mestre, da tradição, para iniciar o filosofar, mas também precisamos matar o mestre, negar a tradição, para continuarmos a aventura filosófica, para que a mantenhamos viva e ativa” (DOUAILLIER, 2003 apud GALLO, 2007, p. 16).

Nesses termos, o ensino da filosofia e o fazer filosófico no ensino médio ilustram uma experiência que se realiza no encontro do filósofo-professor com os alunos numa sala de aula. Encontro que, segundo Gelamo (2009, p. 163), carece “inventar a própria existência através de uma estética da existência que seja produzida nesse encontro criador entre o exercício profissional e o cuidado para consigo mesmo enquanto invenção de um modo de vida” (GELAMO, 2009, p. 163).

A criação de conceitos decorre de um processo de existencialização do pensamento, ou seja, da experienciação da própria imanência que o pensamento é. Isso quer dizer que a atividade de criação conceitual não se produz de modo abstrato, mas na forma imanente e consonante com que as relações se tecem na própria imanência. Conforme Deleuze (2002, p. 12), “a imanência absoluta é nela mesma: ela não está em alguma coisa, não se reduz a alguma coisa, ela não depende de um objeto nem pertence a um sujeito”.

Consequentemente, a imanência não pode ser entendida como uma unidade que contém em si os objetos da consciência, como imanência *à* – ou seja, qualidade do que pertence à substância ou essência de algo – mas, ao contrário, como a própria interioridade que contrasta a existência, real ou fictícia, de uma dimensão externa. Dirá Deleuze (2002, p. 12): “A imanência não se remete a alguma coisa como unidade superior a todas as coisas, nem a um Sujeito como ato que opera a síntese das coisas: é quando a imanência não é imanência a outra coisa a não ser a si é que se pode falar de um plano de imanência”.

Essa noção assim se constitui porque, para Deleuze (2002), um plano de imanência não possui representação empírica; não está nem para o sujeito e nem para o objeto. O plano de imanência se forma na anterioridade e na exterioridade da relação sujeito/objeto, inscrevendo-se fora do mundo do sujeito e do objeto. Cumpre, ainda, que o plano de imanência não defina um estado de coisas materiais e nem a própria consciência do sujeito aí circunstanciando. Nesse sentido, o plano de imanência é sempre a-subjetivo, pré-reflexivo e supõe a possibilidade de apresentar o campo problemático sobre o qual o pensamento se

dobra. Por isso, afirmam Deleuze e Guattari (2005, p. 53), “o plano de imanência não é um conceito pensado nem pensável, mas a imagem do pensamento, a imagem que ele dá do que significa pensar, fazer uso do pensamento, se orientar no pensamento”.

Embora conceito e plano de imanência se correlacionem, um e outro possuem características distintas. Em *O que é a filosofia?*, por diversas vezes, Deleuze e Guattari ressaltam essas diferenças. Entre elas, destacam-se: a) “os conceitos são como vagas múltiplas que se erguem e que se abaixam, mas o plano de imanência é a vaga única que os enrola e os desenrola” (DELEUZE; GUATTARI, 2005, p. 51); b) “os conceitos são o acontecimento, mas o plano é o horizonte dos acontecimentos” (DELEUZE; GUATTARI, 2005, p. 52). Ambas definições nos permitem compreender de forma mais clara e distinta o que esses filósofos definiram por plano de imanência.

Para Deleuze e Guattari (2005), o plano de imanência é a superfície na qual se inscrevem os conceitos; é o “horizonte dos acontecimentos”, que são os próprios conceitos. Não se trata, entretanto, de um horizonte relativo ou perspectivado, mas de um horizonte absoluto no qual os conceitos, puros acontecimentos, independem da visão daquele que observa o horizonte. Os conceitos são múltiplos, o plano, entretanto, Uno-*Todo*²². O plano de imanência envolve e suporta os conceitos em função de sua estrutura absoluta e curva. Sua curvatura é o resultado de um devir interno, do movimento infinito de variações que permite aos conceitos percorrerem toda a extensão do plano e retornarem sobre si mesmos, desdobrando-se e abrindo-se a outras dobraduras, como ondas “múltiplas que se erguem e que se abaixam, mas o plano de imanência é a onda única que os enrola e os desenrola” (DELEUZE; GUATTARI, 2005, p. 51). São intensidades semióticas, sistemas de corte-fluxo cujo movimento permite conexões, retroações e proliferações entre os conceitos. O plano de imanência é, por assim dizer, um campo de imprevisibilidades em que os extratos conceituais se encontram em constante processo de desterritorialização. Contrária à ideia de conjunto indiferenciado de matérias não-formadas, as desterritorializações do plano possibilitam a formação de zonas de vizinhanças numa multiplicidade que modifica sua própria natureza à medida que cria novas conexões (DELEUZE; GUATTARI, 2005).

²² Uno-*Todo* é a definição utilizada por Deleuze e Guattari para caracterizar a realidade absoluta que se confere ao plano de imanência. Absoluto porque sua natureza é fractal e indivisível. “A esta natureza fractal que faz do *planômeno* um infinito sempre diferente de toda superfície e volume determinável como conceito” (DELEUZE, GUATTARI, 2005, p. 55). Assim, diferentemente do conceito que possui superfície determinável, espaço onde se encontram seus componentes, o plano de imanência possui superfície indeterminável.

Destarte,

o plano de imanência tem duas faces, como Pensamento e como *Natureza*, como *Physise* como *Noûs*. É por isso que há sempre muitos movimentos infinitos presos uns nos outros, dobrados uns nos outros, na medida em que o retorno de um relança um outro instantaneamente, de tal maneira que o plano de imanência não para de se tecer, gigantesco tear (DELEUZE; GUATTARI, 2005, p. 54-55, grifo dos autores).

No plano de imanência os componentes definem seu contorno e se heterogeinizam em relação aos outros na implicação da elasticidade do conceito com a fluidez do plano. Dirão os filósofos: “Aqui, os conceitos se acomodam uns aos outros, superpõem-se uns aos outros, coordenam seus contornos, compõem seus respectivos problemas, pertencem à mesma filosofia, mesmo se têm histórias diferentes” (DELEUZE; GUATTARI, 2005, p. 30). Todavia, por situarem-se no mesmo plano, caracterizam-se por serem inseparáveis e essa inseparabilidade define a consistência interna do conceito. Quanto aos componentes do conceito, esses são singulares e variáveis de acordo com a linha intensa e ordenada que orienta a sua relação aos componentes vizinhos.

Nesse sentido,

os conceitos vão, pois, ao infinito e, sendo criados, não são jamais criados do nada. [...] é próprio do conceito tornar os componentes inseparáveis nele: distintos, heterogêneos e, todavia, não separáveis, tal é o estatuto dos componentes, ou o que define a consistência do conceito, sua endo-consistência (DELEUZE; GUATTARI, 2005, p. 31).

Em *Imanência: uma vida...*, Deleuze supõe a vida como a própria imanência e, ao pensá-la como o que não pode ser separado da vida, determina que pensar a imanência é pensar a própria vida: “Dir-se-á da pura imanência que ela é UMA VIDA, e nada mais. Ela não é imanência à vida, mas o imanente que não é nada, é ela mesma uma vida. Uma vida é a imanência da imanência, a imanência absoluta: ela é potência completa [...]” (DELEUZE, 2002, p. 12).

Compreendemos, dessa maneira, que a vida é imanência e a imanência encontra-se intrinsecamente projetada em si mesma. Assim, não se pode separá-las; por isso, a vida é a ressonância de uma forma de plenitude que determina que não pode haver nada fora dela. Por isso, a imanência é a pura intensidade da vida. Escreve Deleuze (2002, p. 14):

Uma vida está em todo lado, em todos os momentos que atravessam este ou aquele sujeito vivo e que medem tais objetos vividos: vida imanente levando os acontecimentos ou singularidades que apenas se atualizam nos sujeitos e nos objetos. Essa vida indefinida não tem, ela mesma, os momentos, por mais próximos

que estejam uns dos outros, mas apenas os entre-tempos, os entre-momentos (grifo do autor).

Trata-se de compreender a criação de conceitos como um movimento que engendra o pensamento na contínua mutabilidade da imanência, da infinita velocidade com a qual as suas determinações e variações se esboçam e se apagam. É precisamente porque o pensamento pertence à imanência que ele escapa à forma dogmática da representação e da reconhecimento como dado *a priori* para ser contemplado ou recordado. Segundo Cardoso Jr. (2006a, p. 34), “[...] cada um está ao mesmo tempo criando um modo de vida enquanto se constrói a imanência como plano próprio ao pensar, porque o ‘construtivismo’ do pensamento é também um poderoso campo de experimentação”. O plano de imanência é, então, o lugar da experiência com o diferente, com o de-fora e, por isso, de criação de conceitos. Dirão Deleuze e Guattari (2005, p. 60): “Operando um corte do caos, o plano de imanência faz apelo a uma criação de conceitos”.

Acerca dessas perspectivas, afirma Gelamo (2009, p. 139):

O plano de imanência é o *não-pensado* porque ainda não é pensamento, *pré-filosófico* porque dá suporte ao filosofar e *pré-conceitual* porque é a matéria da criação de conceitos. Desse modo, o plano de imanência está antes do pensamento, da filosofia e da criação dos conceitos, mas não se separa deles porque é o lugar no qual o pensamento se dobra para se produzir. É precisamente sobre esse plano que a *experienciação*, como *experiência de pensamento*, se produzirá (grifo do autor).

Ao aproximarmos imanência e ensino da filosofia, tratamos das questões que decorrem dos diferentes modos de experimentação do fazer filosófico como deslocamentos e experiência dos problemas que a atividade de ensinar e o aprender filosofia produzem. Não se trata, portanto, de um exercício extrínseco: pensar o ensino da filosofia como realidade imanente à educação. Ao contrário, no atravessamento dos campos da filosofia e da educação, nos orientamos na direção em que buscamos pensar o ensino da filosofia como algo imanente a si mesmo, como a provocação de cortes que nos permitam criar mapas, campos de visibilidade. É a função do corte: criar as visibilidades, os esquemas problematizadores e problematizantes que ataquem o pensamento.

Desse modo, reiteramos a ideia de que a aula de filosofia se configure como plano de imanência, como algo que precisa ser construído e implique uma dimensão que suporte acolher os seus próprios problemas; espaço da atividade conceitual e, por isso, um laboratório, uma oficina na qual o fazer filosófico se declare como experiência de um pensamento capaz de transitar pelos problemas filosóficos e formular com autonomia as suas questões. Há,

portanto, que fazer do espaço da sala de aula um lugar de exercício e prática da filosofia como imanência; traçar o mapa do plano para criar os conceitos que o povoarão. Mapear o lugar em que serão produzidos os conceitos, o lugar onde os conceitos filosóficos habitarão. Plano de imanência e conceito encontram-se, necessariamente, implicados um no outro. Dirão Deleuze e Guattari (2005, p. 58): “A Filosofia é, ao mesmo tempo, criação de conceitos e instauração do plano. O conceito é o começo da Filosofia, mas o plano é sua instauração”.

Por isso, é imprescindível conhecer a sala de aula como construção dos sujeitos que ali se circunstanciam. Essa tarefa exige do professor de filosofia do ensino médio a enunciação das ações intencionais que traçam a sala de aula como mapa dos seus próprios problemas, como espaço de uma investigação cujo movimento nos permite aprender com ele e por meio dele, numa relação dialética e de abertura contínua ao horizonte dos acontecimentos conceituais. Ora, se o plano de imanência é pré-filosófico e, por isso, condição necessária para a filosofia, então, traçar a sala de aula como plano de imanência não significa outra coisa senão dar relevo ao fazer filosófico como esforço criativo, pois “se a filosofia justifica-se por oportunizar aos estudantes a experiência do conceito, a possibilidade do exercício do pensamento conceitual, então ela não pode ser apenas um desfile daquilo que os filósofos pensaram pelos séculos afora” (GALLO, 2010, p. 163).

Desse modo, o currículo deve ressaltar uma definição de filosofia enquanto teoria da multiplicidade, assinalando que os saberes filosóficos se constituem numa coexistência de problemas que acolhem diferentes leituras e perspectivas semânticas. A esse exemplo, o currículo e a sala de aula devem ser tomados como plano de imanência, espaços de multiplicidade que oportunizem, por meio de diferentes conexões e vivências, a articulação de práticas educativas significativas. Nesse compasso, Moreira (1993, p. 50) afirma que “o trabalho na sala de aula precisa abrir-se para uma pluralidade de métodos e de linguagens, visando a favorecer ao aluno a aquisição de processos variados de construção de conhecimento, de comunicação e de expressão”.

Perfazendo esse caminho, o ensino da filosofia enquanto experiência do pensamento e criação de conceitos se desdobra sobre a tarefa de constituir um pensamento em curva, desviante, capaz de superar as tutelas da menoridade e abrir caminhos para a representação de outros mundos possíveis, numa espécie de *arte-pensamento*. Trata-se, segundo Lorieri (2002, p. 102), de um território onde o “pensar é o processo de descobrir relações existentes na realidade e de representá-las em nossa consciência [...] produzir ou criar novas relações [...] novas significações ou sentidos para a realidade”.

Dessa forma, o momento histórico, político e social inscrevem as relações de ensino-aprendizagem, ampliando a concepção de ensino a ser reiterada pelo professor de filosofia do ensino médio. Segundo Marcondes (2004, p. 55), trata-se, antes de “[...] ver a filosofia como busca e não como saber pronto e acabado; como saber que se faz pela busca, que resulta da busca, de uma atitude indagadora e não da posse da verdade ou do conhecimento”.

Esta é, portanto, a segunda característica que dimensiona a forma teórica com a qual propomos problematizar o ensino da filosofia no ensino médio: *criar conceitos*. Acerca dessa perspectiva, frisamos: “*se há lugar e tempo para a criação de conceitos, a essa operação sempre se chamará filosofia [...]*” (DELEUZE; GUATTARI, 2005, p. 17, grifo nosso).

Admitindo essa perspectiva, Gallo (2007) defende que o ensino de filosofia e o fazer filosófico se constituam como o espaço privilegiado para a atividade de criação de conceitos. Por isso, um laboratório, uma oficina na qual seja possível que o aluno do ensino médio tenha acesso à filosofia como experiência pensamento, movimento imanente pelo qual o pensamento se torna concreto. Didaticamente, o autor divide o que chama de oficina de conceitos em quatro momentos: a sensibilização, a problematização, a investigação e a conceituação.

A *sensibilização* nomeia o processo oposto ao da motivação. Enquanto a motivação é interna e depende do aluno, a sensibilização destaca a influência externa que parte do professor e da atenção que ele direciona aos problemas que são postos em questão. Essa etapa deve ser o momento em que o aluno se sente afetado pelo problema filosófico e tem em si despertado o interesse por sua investigação. Nessa etapa, ocorre a intrusão do signo que força e introduz o pensamento no ato de pensar. Concorre reiterar que o signo é sempre o efeito de uma contração que se faz no intelecto e que mobiliza as estruturas do pensamento. A sensibilização resulta, portanto, das diferentes formas de experimentação do signo como corpo impregnado de sentido. Desse modo, a sensibilização principia o movimento crítico-criativo do pensamento como experiência de singularidade, posto que “o signo é sem dúvida mais profundo do que o sujeito que o interpreta, mas ainda se liga a esse sujeito, se encarna pela metade em uma série de associações subjetivas” (DELEUZE, 2010, p. 34).

Por sua vez, a *problematização* determina a etapa em que o aluno deve transformar o tema em problema. Nessa etapa, devem ser identificadas as diferentes possibilidades para a solução dos problemas, observando os diversos ângulos e aspectos que os envolvem. Cumpre, portanto, estimular o sentido crítico-questionador do aluno, evidenciando quer seja a perplexidade quer seja o estranhamento diante do problema. A etapa da problematização nos remete tanto ao modo como Deleuze reforça a importância de que os problemas sejam

formulados com autonomia quanto à forma particular com que as questões devam ser colocadas, pois “cada sujeito exprime o mundo de um certo ponto de vista. [...] um mundo absolutamente diferente e, sem dúvida, o mundo expresso não existe fora do sujeito que o exprime” (DELEUZE, 2010, p. 40).

O que se propõe nessa etapa é, justamente, informar a perspectiva deleuziana que sinaliza a desconstrução do postulado da *modalidade das soluções*. Nesse sentido, é fundamental ter a clareza de que a problematização não constitui um processo em que a construção do problema se remeta à forma de expressão das questões em função de suas possíveis respostas – fazendo com que os problemas desapareçam nas soluções –, mas, ao contrário, um movimento de reelaboração e rearticulação que recobre insistentemente a criação de novas soluções. Nessa perspectiva, “os problemas passam a desestabilizar as respostas e fazem que elas se movimentem, impedindo-as de se tornarem abstrações universalizantes” (GELAMO, 2009, p. 94).

A etapa da *investigação* indica o momento em que o aluno estabelecerá o contato do trabalho com o rigor filosófico. Ao buscar referenciais teóricos na história da filosofia e promover diálogos com os filósofos por meio dos textos filosóficos, o aluno encontrará os subsídios que lhe permitam construir de um campo de visão mais amplo e abrangente acerca do problema proposto. Por isso, é importante compreender a filosofia e o seu ensino como fenômeno, manifestação do pensamento no tempo em que se presentifica e condição de possibilidade de (re)significação da realidade. Contudo, é fundamental atentar-se para a necessidade de que a revisitação da história da filosofia não se defina como um procedimento instrumental, mas criativo. Lança-se à história da filosofia e ao rigor dos conceitos que nela se inscrevem para recobrar nas inquietações dos filósofos a forma do problema como expressão inconclusiva.

Segundo Deleuze (1992, p. 169),

a história da filosofia não é uma disciplina particularmente reflexiva. É antes como a arte do retrato em pintura. São retratos mentais, conceituais. Como em pintura, *é preciso fazer semelhante, mas por meios que não sejam semelhantes, por meios diferentes*: a semelhança deve ser produzida, e não ser um meio para produzir - aí nos contentaríamos em redizer o que o filósofo disse (grifo nosso).

Por fim, a *conceituação* constitui a etapa em que acontecerão os possíveis deslocamentos conceituais, cuja finalidade recobra a equação dos problemas iniciais. Sobre a criação de conceitos no exercício da filosofia no ensino médio, Gallo (2007, p. 31) afirma:

Que fique claro então que a criação (ou recriação) do conceito não é uma tarefa impossível: não se cria no vazio, a partir do nada; serão os próprios conceitos colhidos na história da filosofia, os seus elementos próprios que os darão a matéria-prima para a nossa atividade de criação ou recriação a partir de nosso próprio problema.

A proposta de Gallo – ainda que aparentemente pareça a um só tempo linear, metódica e sistêmica –, não se distancia dos elementos deleuzo-guattarinianos aqui expostos. Pelo contrário, a sua aplicação se dá num exercício livre do pensamento e sua divisão em etapas é o recurso pedagógico utilizado para que o exercício filosófico na escola média seja visto, também, como um ato de experimentação, um trabalho, uma atitude. Acompanhemos a exposição de Ternes (2006, p. 99).

Vai-se a escola para trabalhar. Sabemos o quanto isso é sério. Aqui [o autor está se referindo ao Brasil] se vai à escola por muitos outros motivos, inclusive para matar a fome. Trabalhar nem sempre é a primeira questão, nem a mais fundamental. Trabalhar o pensamento? Como? Por que? Nossas pedagogias privilegiam outras coisas: ao lado das condições de trabalho *tout court*, muito bem reivindicadas por nossas associações e sindicatos, há *condições de trabalho do pensamento*. Estas são menos visíveis. Menos definíveis, também, pois são da ordem do que Foucault chamou de *atitude* (itálicos do original).

Uma atitude que requer que se trabalhe arduamente em torno dos conceitos. A experiência do pensamento por conceitos é própria da filosofia. É essa a experiência que deve ser provocada no ensino médio. Eis a perspectiva da filosofia francesa. E o que está em jogo aqui é o pensamento. E isso significa, segundo Ternes (2006, p. 103), “estudo, leitura, retorno aos textos fundadores. [Isto porque], desde o século XIX, o real deixou de se impor antes do pensamento, ao contrário, é tarefa deste”. Daí a importância de pinçar os conceitos na história da filosofia e deslocá-los de seu contexto original para um novo contexto e, assim, reconstruí-los a partir do exercício mesmo do pensamento, do seu movimento, do seu devir.

É dessa perspectiva que o ensino da filosofia como experiência do pensamento e atividade de criação de conceitos no ensino médio vai exigir “uma espécie de *engajamento* [...]. Não se trata de fazer funcionar uma máquina, com resultados previsíveis. E se ainda se puder usar esta palavra *máquina*, somente no sentido deleuziano, *máquina de guerra*” (TERNES, 2006, p. 103, grifo do autor).

CAPÍTULO III

O FAZER FILOSÓFICO NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE UBERABA-MG

As aulas foram uma parte da minha vida, eu as dei com paixão [...]. É como um laboratório de pesquisas: dá-se um curso sobre aquilo que se busca e não sobre o que se sabe.

Gilles Deleuze

Propomos, neste capítulo, apresentar, analisar e interpretar os dados produzidos pelos professores de filosofia atuantes no ensino médio da rede pública estadual de Uberaba-MG, tendo em conta dois eixos estruturantes: (i) a compreensão do fazer filosófico no ensino médio; e (ii) a articulação dos saberes filosóficos às práticas pedagógicas empregadas nos desdobramentos da ação docente entre os sujeitos pesquisados. Para tanto, nos orientamos pela metodologia da análise de conteúdo (BARDIN, 2010), conforme notamos no item 3.1.4 *A interpretação dos dados: a análise de conteúdo*.

A organização da análise nos eixos descritos decorre do entendimento de que a filosofia não pode ser compreendida como um conjunto de conteúdos historicamente produzidos e acumulados, cujo fim é a sua própria reprodução. A filosofia é, antes, o ato e o processo intrinsecamente imbricados numa ação crítico-reflexiva que permite aos sujeitos percorrerem os movimentos criativos a que ela se propõe. É, portanto, um movimento de circularidade que tende a se expandir na medida em que seguimos o sentido da pluralidade que atravessa os seus núcleos significantes e a sua margem. Ora, se a filosofia não se encerra em si mesma enquanto processo de radicalização do pensamento – mas, ao contrário, projeta-se incessantemente ao encontro com o de-fora –, não seria, portanto, como ensino, que esse movimento se prestaria às formas reduzidas da didática moderna e tampouco à instrumentalização do currículo e aos seus objetivos políticos.

Por isso, o esforço que aqui depreendemos para a organização das análises e interpretação dos dados que seguem, chama atenção para a seguinte proposição: se assumimos como ponto de partida a compreensão de que a filosofia se revela como um exercício de apelo à diversidade, também o seu ensino, deve, por sua vez, ser igualmente capaz de sustentar a pluralidade das compreensões críticas e conceituais que comunicam esse fazer filosófico no ensino médio como uma atividade de problematização e geração de perguntas ante às questões mais fundamentais da existência humana.

3.1 O PERCURSO METODOLÓGICO E AS ETAPAS DA PESQUISA

Segundo Goldenberg (2000, p. 13), “a pesquisa científica exige criatividade, disciplina, organização e modéstia, baseando-se no confronto permanente entre o possível e o impossível, entre o conhecimento e a ignorância”. Partimos dessa premissa para postular que o conhecimento científico pressupõe um processo, uma trajetória de atravessamentos e rupturas imbricadas nas aberturas subjetivas e nos diferentes modos de ser e estar dos sujeitos que se inscrevem no campo da ciência.

É, portanto, um processo crivado de intencionalidades e experimentações singulares que requer do pesquisador uma forma de aprendizado do olhar em seu sentido mais filosófico: “[...] reaprender a ver o mundo” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 19). Trata-se de um movimento que não só contextualiza o sujeito na relação com o seu objeto e o desejo de conhecê-lo e dominá-lo, mas, especialmente, implica o reconhecimento dos limites da razão e do próprio saber.

Dedicamo-nos aqui à apresentação dessa perspectiva para registrar que o percurso metodológico que será descrito, constitui para nós, sujeitos pesquisadores, um largo espaço de aprendizado e reconhecimento de que somos lançados ao saber que se articula com a própria vida. Para falarmos com Deleuze (2006, p. 204), nos reconhecemos, nos desdobramentos desta pesquisa, como sujeitos de um processo que, ao mesmo tempo nos “sensibiliza a alma, torna[ndo]-a ‘perplexa’, isto é, força[ndo]-a a colocar um problema, a perguntar ‘o que é?’”, e produz em nós uma consciência de *ser-com* o que desejamos conhecer. A consciência, afirma Deleuze (2002, p. 10), “se torna um fato se um sujeito é produzido ao mesmo tempo que seu objeto”.

Ao organizarmos esta seção, nosso objetivo centrou-se em apresentar os procedimentos metodológicos utilizados no decurso desta pesquisa. Para que possamos fazê-lo com zelo e clareza, destacamos, inicialmente, que nos orientamos por uma postura de desenvolvimento textual que considera a especificidade dos objetivos que foram traçados para esta investigação.

A opção por incorporar a este trabalho diferentes níveis de pesquisa e procedimentos técnicos, respaldou-nos na tentativa de assegurar que as trajetórias metodológicas que aqui serão apresentadas nos permitissem alcançar o grau de clareza e compreensão esperado. A esse respeito, Goldenberg (2000, p. 62) respalda o nosso trabalho afirmando que “é o conjunto de diferentes pontos de vista, e diferentes maneiras de coletar e analisar os dados [...] que

permite uma ideia mais ampla e inteligível da complexidade de um problema” e, ainda, que “o importante é ser criativo e flexível para explorar todos os possíveis caminhos”.

3.1.1 A natureza da pesquisa e seus sujeitos

A natureza deste estudo, contextualizada pela abordagem qualitativa, justifica-se em função do objeto com o qual lidamos. Ao designarmos o ensino da filosofia e o fazer filosófico no ensino médio como uma realidade a ser discutida e compreendida em seu contexto de rupturas e continuidades, situamos a nossa problemática no campo da pesquisa social.

Minayo (2000) e Gil (2010) descrevem a pesquisa social como um processo sistêmico de indagação e descrição da realidade e seus sujeitos, cujo fim se expressa na identificação dos aspectos que se referem ao homem como sujeito situado no espaço/tempo das diferentes e numerosas relações que ele mantém com o outro e com as instituições, retratando “posições ante a realidade, momentos do desenvolvimento da dinâmica social, preocupações e interesses de classes e grupos determinados” (MINAYO, 2000, p. 23).

A pesquisa social não pode ser interpretada como um processo estanque e sem movimento (MINAYO, 2000), mas, ao contrário, como a busca comprometida pelo entendimento do desdobramento dinâmico e intencional das relações humanas e do modo como o homem representa a si mesmo e as experiências que se constituem no espaço/tempo de sua existência.

Compreendemos que, ao apoiar-se sobre os princípios da sociologia compreensiva²³, a pesquisa qualitativa não só preza pela obtenção de dados descritivos sobre pessoas e seus processos de interação social, como busca reconhecer e interpretar a intencionalidade, os significados e os sentidos produzidos por esses sujeitos na abertura subjetiva de suas experiências com o outro e as instituições, uma vez que, conforme verificamos em Dal-Farra e Lopes (2013, p. 71), a abordagem qualitativa inclui “a capacidade de gerar informações mais detalhadas das experiências humanas, incluindo suas crenças, emoções e comportamentos, considerando que as narrativas obtidas são examinadas dentro do contexto original em que ocorrem”.

²³ Segundo Goldenberg (2000), a sociologia compreensiva, opondo-se aos procedimentos metodológicos positivos de mensuração quantitativa da realidade, abre o espaço dos métodos compreensivos capazes de extrair os sentidos subjetivos e valorativos das ações e das relações sociais.

É, pois, nessa perspectiva, que o ensino da filosofia e o fazer filosófico indicam a exigência de uma investigação qualitativa que se empenhe em expor o universo subjetivo das intenções e significados que permeiam o contexto desse ensino como uma experiência de pensamento posta à afecção do sujeito ante os conflitos e contradições de sua existencialidade, uma vez que “no paradigma qualitativo no âmbito construtivista-interpretativo, são focadas as dinâmicas das interações humanas com ênfase no olhar sobre um fenômeno socialmente construído por múltiplas perspectivas” (DAL-FARRA; LOPES, p. 74).

É importante ressaltar que, ao nos apropriarmos na abordagem qualitativa e nos pressupostos metodológicos e epistemológicos a ela inerentes, assumimos um processo investigativo crivado pelos interesses que perpassam os sujeitos que aí se inscrevem. Nesse contexto, a facticidade²⁴, as percepções e os valores dos participantes envolvidos na pesquisa, apontam para uma realidade que não é neutra, mas, ao contrário, “extrinsecamente ideológica”²⁵, dado que “a visão de mundo do pesquisador e dos atores sociais estão implicadas em todo o processo de conhecimento, desde a concepção do objeto até o resultado do trabalho” (MINAYO, 2000, p. 21).

Assim, ao situarmos o nosso objeto no campo da pesquisa social, propondo uma investigação de abordagem qualitativa, alinhamos o nosso percurso na direção em que procuramos compreender “o universo de significados, motivos, aspirações, atitudes, crenças e valores” (MINAYO, 2000, p. 28) que permeiam as percepções dos professores de filosofia quanto ao enredo de suas ações como mediadores de um processo marcado pela abertura de espaços diferenciais e pelo estreitamento do saber filosófico com as demais áreas do conhecimento²⁶.

Consideramos importante destacar que, ao lidarmos com as diferentes interpretações da realidade (MINAYO, 2000) construídas pelos sujeitos no trânsito de suas experiências com a realidade investigada (GOLDENBERG, 2000), alguns limites se impõem à nossa pesquisa. Acreditamos que o modo particular com que os sujeitos colaboradores deste estudo exploram

²⁴ O termo facticidade diz respeito à qualidade do que é factual, do que se relaciona aos fatos. De acordo com o heideggerianismo, trata-se da situação característica da existência humana que, lançada ao mundo, está submetida às injunções e necessidades dos fatos (LALANDE, 1999).

²⁵ Termo utilizado pela autora (MINAYO, 2000, p. 21).

²⁶ Sobre esta perspectiva, julgamos válido acrescentar que o ensino da filosofia, assim compreendido, sinaliza a função sintagmática do fazer filosófico enquanto abertura para a exterioridade. Trata-se, conforme admitimos a concepção deleuziana de filosofia da multiplicidade, de compreendermos a aula de filosofia como o movimento que permite estabelecer “encontros, intercessões, ecos, ressonâncias, conexões, articulações, agenciamentos, convergências entre elementos não conceituais de outros domínios – funções, imagens, sons, linhas, cores – que, integrados ao pensamento filosófico, são transformados em conceitos” (MACHADO, 2009, p. 18).

e vivenciam o espaço de sua prática (o ensino da filosofia e o fazer filosófico), aponta uma expressão de subjetividade marcada pelo caráter de historicidade da consciência. Trata-se, segundo Minayo (2000, p. 21), dos “limites dados pela realidade do desenvolvimento social”. Desse modo, ao mesmo tempo em que respondemos importantes questões acerca do nosso objeto, destacamos, também, a natureza não conclusiva do que aqui propomos, admitindo esse processo como um intervalo, um hiato que insere o sujeito em um novo itinerário, pois, como bem notou Deleuze (2006, p. 238), “aprender é tão-somente o intermediário entre não-saber e saber, a passagem viva de um a outro. Pode-se dizer que aprender, afinal de contas, é uma tarefa infinita”.

3.1.2 O instrumento da pesquisa

A aproximação da realidade como processo fundamental para o desenvolvimento da leitura descritiva de um determinado fenômeno e dos modos de expressão da subjetividade, das crenças e dos valores que constituem os aspectos mais particularizados da realidade dos sujeitos aí circunstanciados, conduziu-nos à escolha do questionário como a técnica mais adequada para a produção dos dados desta pesquisa.

De acordo com Gil (2010, p. 121), o propósito do questionário é “obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc” e, por isso, sua elaboração deve traduzir os objetivos da pesquisa em questões específicas que se relacionem com clareza com o problema pesquisado e com as implicações referentes aos procedimentos de análise dos dados.

Destarte, atinamos que seja pertinente apontar as vantagens que contribuirão para a escolha dessa técnica, pois, em relação a outros instrumentos de pesquisa, o questionário:

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa [...];
- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige treinamento dos pesquisadores;
- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas respondam no momento em que as pessoas julgarem mais conveniente;
- e) não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado (GIL, 2010, p. 122).

Quanto à forma, o questionário utilizado neste estudo harmoniza questões abertas, fechadas e de classificação de valor, agrupadas em cinco unidades de contexto: (a) educação; (b) educação escolar; (c) filosofia; (d) ensino da filosofia; (e) fazer filosófico no ensino

médio. Para tanto, levamos em consideração a organização de classes, ou seja, de grupo de elementos que, sob um título genérico, foram agrupados em razão de suas características. O critério de classificação dos elementos a serem analisados pode ser semântico, sintático, léxico ou expressivo, sendo essa última classificação ordenada de acordo com as variações linguísticas (BARDIN, 2010). Observada as características descritivas próprias de cada uma dessas unidades, foram elaboradas perguntas que atendessem a extensão dos objetivos propostos e a complexidade do tema investigado, permitindo-nos ordenar e agrupar os dados necessários para a realização da leitura e análise semântica do seu conteúdo (BARDIN, 2010; MORAES, 1999).

Em vista de um procedimento cioso pela obtenção de dados que se aproximassem de modo consistente e autêntico da realidade investigada, o questionário utilizado nesta pesquisa foi submetido ao processo de validação. O pré-teste, conforme orientam autores como Gil (2010) e Dalberio e Dalberio (2009), consiste na proposição do questionário a um determinado número de sujeitos respondentes, com o objetivo de identificar problemas de estrutura, linguagem e clareza que possam comprometer a qualidade científica do trabalho.

No que diz respeito a sua aplicação, os sujeitos convidados para a pesquisa foram previamente consultados quanto a disponibilidade de horário e local e, em face do agendamento, os respondentes foram direta e individualmente abordados, e o questionário foi proposto por escrito para ser respondido também por escrito.

3.1.3 A interpretação dos dados: a análise de conteúdo

No contexto da produção do conhecimento, a análise de conteúdo²⁷ se exprime como um importante instrumento de análise interpretativa das comunicações. Sua natureza polimorfa e polifuncional²⁸ permite ao pesquisador ir além da capacidade verificativa e de progressiva aproximação das fontes e documentos, desempenhando um importante papel de ruptura face à intuição aleatória. Esse processo, afirma Bardin (2010, p. 11), estimula a

²⁷ Vale ressaltar que antes de popularizar-se como método de análise dos conteúdos discursivos verbais e não verbais, o que ocorreu inicialmente nos Estados Unidos, em 1915, com as análises realizadas por Harold Laswell acerca dos textos jornalísticos e das propagandas, e, posteriormente, com o trabalho de teorização e sistematização das técnicas propostas por Laurence Bardin, na França, em 1977, a análise de conteúdo já figurava nos domínios da exegese bíblica, remontando os trabalhos realizados em 1640 em torno da interpretação do conteúdo dos hinos luteranos e, entre os anos de 1888 e 1892, quanto à expressividade das emoções e tendências da linguagem presentes no livro do Êxodo.

²⁸ Expressões utilizadas por Bardin (2010) para expressar duas importantes características engendradas ao método: i) a sua qualidade ou estado de ser como potencialidade para assumir diferentes formas; ii) a natureza de variação funcional.

“observação de um intervalo de tempo entre o estímulo-mensagem e a reação interpretativa”, promovendo a análise hermenêutica do próprio conhecimento como construção e representação da realidade concreta, sócio-histórica e cultural do homem.

Em termos conceituais, compreendemos que a análise de conteúdo constitui uma “técnica de investigação que através de uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa dos conteúdos manifesto das comunicações tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações” (BARDIN, 2010, p. 38). Por sua vez, esse processo de descrição da análise de conteúdo de uma determinada comunicação verbal ou não verbal pode ocorrer de diferentes formas, haja vista o campo teórico e a intencionalidade do pesquisador que a desenvolve. Trata-se de um “método muito empírico, dependente do tipo de fala a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo” (BARDIN, 2010, p. 32).

Por isso, é fundamental que, a par finalidade do exercício exegético ao qual a metodologia se dispõe, o pesquisador tenha clareza de que a análise de conteúdo não constitui um instrumento de análise das comunicações, mas, antes, um conjunto de técnicas voltadas para a semântica estatística do discurso ou para a identificação objetiva de características das mensagens (BARDIN, 2010).

Enquanto um conjunto de técnicas direcionadas à exploração de documentos e identificação dos principais conceitos ou temas abordados em um determinado texto, o objetivo da análise de conteúdo é explorar e categorizar exaustiva e objetivamente todas as unidades de sentido existentes na mensagem.

As unidades de sentido são geradas a partir da objetivação das tendências de linguagem e expressam os significados que os sujeitos produzem em suas diferentes aberturas subjetivas. Nesse sentido, afirma Bardin (2010, p. 37), “a análise de conteúdo pode ser uma análise dos significados (exemplo: a análise temática), embora possa ser também uma análise dos significantes (análise lexical, análise dos procedimentos)”.

Ora, se “a intenção da análise de conteúdo é a *inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente de recepção)*” (BARDIN, 2010, p. 40, grifo da autora), a aplicação dessa metodologia para a realização do estudo que aqui propomos, incide, portanto, na busca pela compreensão dos sentidos construídos pelos sujeitos desta pesquisa no que diz respeito à intencionalidade e aos significados produzidos nos desdobramentos de um fazer filosófico voltado para a experiência do pensamento e para a atividade de criação de conceitos.

Acompanhando os pressupostos metodológicos apresentados por Bardin (2010), a condução da análise dos dados envolveu três importantes etapas: a pré-análise, a exploração do material e a inferência e interpretação dos dados anteriormente produzidos.

Na etapa da *pré-análise*, após a realização da leitura flutuante que nos permitiu estabelecer um primeiro contato com os documentos e a constituição do *corpus*, foram sistematizadas as ideias iniciais dispostas pelo quadro referencial teórico e precisados os indicadores para a interpretação dos dados produzidos por meio dos questionários. Segundo a autora com a qual corroboramos, “esta primeira fase possui três missões: a *escolha dos documentos* a serem submetidos à análise, a formulação das *hipóteses* e dos *objetivos* e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (BARDIN, 2010, p. 121, grifo da autora).

Em seguida, na etapa de *exploração do material*, foram realizados os recortes dos textos em unidades de registros, sua codificação em unidades de sentido e a agregação das informações nas unidades temáticas *a priori*, obedecendo ao processo de classificação disposto no instrumento da pesquisa. Bardin (2010) esclarece que as unidades de registro podem variar de acordo com a sua natureza e dimensão e, por isso, serem classificadas em função de critérios formais ou semânticos, indicando unidades de sentido formadas por palavras, conjuntos de palavras (pronomes, locuções adverbiais, locuções verbais) ou temas.

Compreendendo a natureza semântica do conteúdo que aqui propomos analisar, optamos pelo recorte dos textos em unidades de registros temáticas, posto que, como afirma Bardin (2010, p. 131), “o tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc.”. Logo, “fazer uma análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 2010, p. 131).

Por fim, na etapa de *inferência e interpretação* foram designados e assimilados os conteúdos potenciais contidos nas unidades de contexto: educação, educação escolar, ensino da filosofia, filosofia e, filosofia no ensino médio. Compreendemos que, em face dos objetivos que nos orientam no decurso desse processo, a técnica da análise temática não só reitera a flexibilidade e a criatividade necessárias para a realização das inferências e da interpretação formal dos resultados, como também, “recorre a indicadores não frequenciais susceptíveis de permitir inferências [correspondendo] a um procedimento mais intuitivo, [...] mais maleável e mais adaptável a índices não previstos, ou à evolução das hipóteses” (BARDIN, 2010, p. 140-141).

3.2 AS PRIMEIRAS QUESTÕES

Dos onze professores identificados pela DIVRH da SRE/Uberaba, somente sete aceitaram o convite e participaram desta pesquisa, respondendo por escrito o questionário que lhes foi proposto também por escrito. Os demais professores, embora tenham sido convidados por diferentes canais de comunicação, não demonstraram interesse em participar do estudo. Em face dessa negativa e, tendo em vista que a participação neste estudo foi caracterizada pela atuação voluntária, sem geração de quaisquer bônus ou ônus, julgamos desnecessária a apresentação de justificativas. Uma vez que não foram aplicados critérios de exclusão durante o processo de pré-análise, consideramos como *corpus* desta etapa da pesquisa o total dos sete questionários que foram respondidos.

Embora não tenhamos como foco a análise dos questionários a partir dos pontos referenciais descritos pelas características pessoais e profissionais dos sujeitos participantes, consideramos válido apresentar o perfil desses professores, a fim de contextualizar os dados que foram produzidos. Quanto à idade, os professores participantes desta pesquisa se encontram em diferentes faixas etárias que se estendem dos vinte e sete aos quarenta e um anos. No que diz respeito à instituição de ensino em que concluíram a graduação, seis dos sete professores que respondem ao questionário formaram-se em Universidades Católicas e o fizeram em um período em que também estiveram em seminários religiosos. Quanto à pós-graduação, três professores possuem curso em nível de especialização *lato sensu* e quatro não possuem nenhum curso de especialização. Em relação ao tempo de atuação na rede estadual de ensino, como professores de filosofia do ensino médio, cinco dos sete professores participantes da pesquisa possuem tempo de efetivo exercício igual ou inferior a cinco anos; um possui tempo de exercício docente igual ou inferior a dez anos e um atua no ensino médio por um período igual ou superior a quinze anos. Por fim, quando questionados se além da filosofia ministram também aulas de outros componentes curriculares, quatro professores relatam que sim, apontando conteúdos em diferentes campos do conhecimento, como ensino religioso e teoria da administração.

Identificamos, assim, um grupo de professores que, ao mesmo tempo em que revelam traços pessoais e profissionais heterogêneos, demonstram uma característica bastante particularizada: a de terem concluído suas graduações em instituições de ensino confessionais no tempo em que se encontravam em seminários religiosos. Esse dado comum ao maior número dos professores participantes da pesquisa indica um abalçamento não só no modo como esses sujeitos exteriorizam as suas visões de mundo, mas, em função do imperativo

ideológico sobre o qual é pautada a formação religiosa, também o modo como é concebida a educação e, propriamente, a presença da filosofia na educação básica.

Outro importante dado que se levanta nesses apontamentos diz respeito ao fato de existirem somente onze professores licenciados em filosofia, atuando numa rede de ensino que oferece ensino médio em vinte e uma das suas trinta e sete escolas de educação básica.²⁹ Esse dado nos revela um duplo registro a ser problematizado: em primeiro lugar, colocamos em questão a insuficiência do número de professores licenciados em filosofia atuantes na educação básica; em segundo lugar e, precisamente como desdobramento desse primeiro dado, levantamos o problema da regência das aulas de filosofia por professores de outras áreas de formação.

Acerca dessas questões, um importante ponto se destaca: o problema da formação inicial de professores. Ao abordar as práticas de formação de docente no Brasil, Gatti (2012) afirma que os novos ordenamentos estruturais da sociedade, e a busca pela compreensão do papel da escola nas sociedades contemporâneas não só projetou a revisão das políticas de formação de professores, como evidenciaram a necessidade de recolocar no centro deste debate as questões relacionadas à representação social e às condições de trabalho dos professores no contexto das diferentes demandas e frentes de atuação do profissional da educação.

Segundo a autora, a formação inicial constitui a base essencial para que o professor possa ensinar e desenvolver em seus alunos as competências e habilidades básicas para a leitura e a interpretação do mundo, para a construção de uma consciência crítica e reflexiva e, ainda, para a formação das estruturas de valor necessárias à autonomia intelectual e à prática da cidadania. Desse modo, “a formação inicial de professores tem importância ímpar uma vez que cria [...] as bases de sua profissionalidade e da constituição de sua profissionalização” (GATTI, 2012, p. 19).

Todavia, desdobram-se nessa conjuntura, dois problemas fundamentais: o primeiro, afirma a autora, diz respeito à inexistência de conexões entre os conteúdos curriculares voltados para a formação dos professores e a prática contida nas escolas; e, o segundo, refere-se à ausência de uma relação dialógica entre os saberes acadêmicos e o currículo da educação básica. Trata-se de uma formação inicial pouco substantiva, cuja marca do distanciamento

²⁹ Cf. informações no site da SRE/Uberaba. Dados disponíveis em: <<http://sreuberaba.educacao.mg.gov.br/images/stories/uberaba/End-Escolas/uberaba.pdf>>. Das quarenta e uma escolas indicadas na lista, desconsideramos as seguintes escolas: Conservatório de Música Renato Frateschi, Centro Interescolar Estadual de Línguas – CIEL e Centro de Orientação e Pesquisa em Ensino Especial – CEOPE, por considerarmos as suas especificidades de ensino.

entre as formas teóricas e as experiências e conhecimentos construídos na vivência do trabalho em nada correspondem às necessidades profissionais colocadas pela contemporaneidade (GATTI, 2012).

Nesse contexto, há que considerar necessária a desconstrução da concepção de prática como reprodução e resgatar a ideia de prática como espaço de criação e reelaboração dos conhecimentos a partir da relação do professor com as diferentes experiências entre os sujeitos no campo do saber.

Afirma Gatti (2012, p. 29):

No que concerne à formação de professores uma verdadeira revolução nas estruturas formativas e nos currículos da formação é necessária. [...] A formação de profissionais professores para a educação básica tem que partir de seu campo de prática, com seus saberes, integrando-os com os conhecimentos necessários selecionados como valiosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias [...].

Destarte, assinala a autora, é essencial que sejam modificadas as visões de mundo, cultura e ciência, postuladas no advento da modernidade, a fim de que seja possível superar um modelo de formação de professores que se apresenta estanque, disciplinar e fragmentada, consonante ao olhar da ciência moderna, dirimindo a lacuna entre a formação de base específica e a formação didático-pedagógica.

No texto *O ensino da filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais*, Fávero *et al* (2004) realizam o mapeamento das condições do ensino de filosofia no país, levando em consideração seus diversos níveis, com especial ênfase no ensino médio. Embora a publicação desse texto seja anterior à Lei 11.684/2008, o desenho da investigação empreendida pelos autores encontra-se em consonância com as questões históricas da formação de professores no Brasil e, por isso, grifa uma importante observação: que, na formação inicial dos professores de filosofia, o ensino aparece em plano secundário, como conteúdo de importância menor, uma vez que pela representação social dada ao ofício do filósofo, espera-se que o professor de filosofia desenvolva, ao longo de sua formação inicial, a excelência técnica nos conteúdos de sua base epistemológica.

Segundo Borges, Aquino e Puentes (2011), a perspectiva histórica de formação de professores no Brasil é marcada por um movimento incontinuo perpassado nos diferentes projetos pedagógicos e nas políticas de formação docente em pouco mais de cento e oitenta anos. Desse modo, desde o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras em 1827 até o advento dos Institutos Superiores de Educação em 1996, a formação de professores no Brasil

percorreu um caminho de avanços e retrocessos que, em síntese, evidenciou a predominância pelo domínio dos conhecimentos a serem transmitidos em detrimento do preparo didático-pedagógico.

Corroborando essas perspectivas, Gallo e Kohan (2000, p. 181) assim se pronunciam:

Em nossas universidades, geralmente se estimula a formação do “aluno-pesquisador”, considerando-se que as mentes mais lúcidas devem estar a serviço da pesquisa e produção filosóficas. No entanto, aqueles que não mostram na visão dos professores-pesquisadores consolidados, qualidades apropriadas para a pesquisa, são aconselhados a dedicar-se ao ensino da filosofia. Aos que não podem ser “pesquisadores filosóficos” se aconselha que sejam “professores de filosofia”. Essa prática, bastante difundida, tem implicações nada convenientes na concepção da prática pedagógica e na própria constituição da subjetividade do professor de filosofia. Por um lado, considera-se que a pesquisa está dissociada do ensino, como se fosse possível ser um bom professor sem pesquisar a própria prática – ou bom pesquisador sem compartilhar a pesquisa com os outros. Por outro lado, o professor acaba sendo alguém que é professor porque não pode ser outra coisa, não porque escolhe sê-lo. Nossos cursos superiores de filosofia, com honrosas exceções, não cultivam os espíritos com vocação de educador e desestimulam a dimensão educacional da filosofia.

O problema que aqui destacamos se impõe por dois motivos: primeiro, porque compreendemos que a licenciatura em filosofia deve formar professores que, em última análise, tenham a competência para reelaborar o conhecimento filosófico com seus alunos, levando-os à experiência do pensamento crítico, reflexivo e criativo; segundo, porque, no caso específico da filosofia, a regência das aulas por professores de outras áreas coloca em risco a relação entre o conteúdo filosófico e as formas de sua produção. Nesse último caso, as aulas de filosofia seguem reduzidas ao conteúdo produzido e acumulado historicamente ou à reprodução de sua própria história.

Ainda que a LDBEN 9.394/96 e o Decreto nº. 6.755/2009 discorram sobre ações formativas e de articulação na formação dos futuros professores, Saviani (2009) aponta que o dilema posto à formação inicial dos professores se configura no distanciamento entre as dimensões cognitivas e didáticas de um processo que deveria, por seu estado próprio de abalçamento epistemológico, formar o professor na perspectiva das competências que revelam a unidade tecida no atravessamento do saber específico e o saber escolar. No entanto, afirma o autor, “a ênfase nos conhecimentos que constituem a matéria dos currículos escolares leva a dar precedência ao modelo dos conteúdos culturais-cognitivos” (SAVIANI, 2009, p. 151).

3.3 ANÁLISE DE CONTEÚDO: OS DADOS DA PESQUISA

Conforme pudemos notar no item 3.1.3 *O instrumento da pesquisa*, a coleta de dados foi realizada por meio da proposição de questionários por escrito que foram respondidos, também por escrito, pelos professores de filosofia atuantes na rede pública estadual de Uberaba-MG. A proposição dos questionários ocorreu após os professores identificados terem sido convidados, e mediante o agendamento do dia e horário que melhor lhes atendessem. Para a efetiva participação nesta pesquisa, os professores respondentes consentiram com a pesquisa assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, conforme a instrução normativa do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM.

Reiteramos que os critérios de seleção para inclusão dos indivíduos que responderam os questionários foram simplificados à observação dos seguintes itens: (i) ser professor com graduação em licenciatura plena em filosofia; (ii) atuar no ensino médio da rede pública estadual de ensino de Uberaba-MG; e (iii) aceitar o convite para participar da pesquisa. Não foram aplicados outros critérios de exclusão, senão a própria negativa dos professores ante o convite para participarem da pesquisa.

Cumpramos destacar que a proposição do questionário possibilitou-nos não só construir um importante diálogo com as diferentes impressões e percepções que os sujeitos possuem das variáveis desta pesquisa, como, sobretudo, permitiu-nos alcançar esses modos de expressão da subjetividade, das crenças e dos valores que constituem os aspectos mais particularizados da realidade desses sujeitos, sem que corrésemos o risco da exposição dos pesquisados à influência do pesquisador e sem que o processo final resultasse num acúmulo de informações que, muitas vezes, não oferecem uma clara visão da perspectiva do sujeito, inviabilizando os procedimentos de análise.

A opção que assumimos pela *análise temática* como técnica de pesquisa inscrita no âmbito da metodologia da análise de conteúdo se respalda pelo fato de que, constituindo-se como uma operação de classificação de elementos por diferenciação e, seguidamente, pelo reagrupamento desses elementos segundo o seu gênero, esse procedimento pareceu-nos, ante a realidade do que propomos, a alternativa mais adequada à análise do conteúdo dos valores, das opiniões, das atitudes e das crenças produzidas por meio de dados qualitativos.

Quanto ao processo de codificação, a criação dos núcleos de sentido ocorreu em função da expressão dos sentidos implícitos nas unidades de registro. No que tange às questões fechadas e de classificação de valor, desenharam-se como unidades de sentido os

dados cuja presença ou frequência de aparição configuraram as impressões acerca da realidade estudada. Quanto às questões abertas, os núcleos de sentido foram constituídos a partir da estrutura discursiva e dos elementos subjetivos observados nas respostas dos sujeitos participantes da pesquisa. Em ambos os casos, foram designados e assimilados os conteúdos potenciais contidos nas unidades de contexto: educação, educação escolar, filosofia, ensino da filosofia e filosofia no ensino médio.

3.3.1 UNIDADE DE CONTEXTO A - Educação

A **Unid.C. A - Educação** foi dividida em duas unidades de registro: Unid.R. 1 - *Concepções de educação*; e Unid.R. 2 - *Dimensões da Educação*.

Unid.R. 1 - Organização da análise e construção das unidades de sentido

A Unid.R. 1 - *Concepções de educação* foi dividida em quatro unidades de registro intermediárias. Para essa divisão, tomamos como orientação quatro grandes campos epistemológicos: a fenomenologia, o materialismo histórico-dialético, o positivismo e o cognitivismo. No questionário, para cada uma das unidades de registro intermediárias, foi elaborada uma asserção que permitiu ao sujeito respondente indicar a alternativa que mais se aproximasse ou integralmente correspondesse à sua concepção de educação.

Para a construção das unidades de sentido referentes à Unid.R. 1, foram levados em consideração a frequência de aparição das asserções correspondentes aos campos epistemológicos da fenomenologia, do materialismo histórico-dialético, do positivismo e do cognitivismo. A partir daí, foram construídas as seguintes Unid.S.: *A Educação é o processo de construção de competências cognitivas e de apropriação da realidade externa aos indivíduos*, concernente à concepção cognitivista; e *A Educação é o instrumento da construção da consciência do homem e o meio para a sua emancipação e para a transformação política da realidade*, referente à concepção materialista-histórico-dialética.

Tratamento dos resultados e interpretações

Admitimos como ponto de partida para essa análise a seguinte premissa: a educação, fenômeno tipicamente humano, caracteriza-se pelo conjunto das ações e influências intencionais e mutuamente exercidas entre pessoas, cujo propósito concorre a construção dos

contextos sociais, econômicos, culturais e políticos de uma sociedade (REZENDE, 1990; LORIERI, 2002).

A concepção cognitivista de educação compreende o indivíduo como um sistema aberto, tendo em conta a capacidade e a potencialidade que lhe são inerentes para processar e constituir novos conhecimentos, integrando-os ao seu repertório individual e reconstruindo-os de modo singular e subjetivo.

Sob essa perspectiva, o fenômeno educativo assume como ponto central de seus processos o aprimoramento das estruturas mentais, tornando-as cada vez mais complexas e hábeis à superação das situações problema que são propostas ao indivíduo. Nesse contexto, o professor exerce a função mediadora entre o aluno e os objetos do conhecimento, operando a problematização dos conteúdos de ensino e criando condições favoráveis à aprendizagem que, em última análise, ilustra o desdobramento de um processo investigativo, cujo fim se completa na elaboração de soluções e apropriação da realidade externa.

Ainda que autores como Jean Piaget (1974) e Jerome Bruner (1998) atribuam maior ou menor influência de eventos multifatoriais³⁰ no desenvolvimento da aprendizagem, Deleuze (2006) nos chama atenção para as formas reducionistas de uma perspectiva que tende a valorizar o que ele chama de *modalidade das soluções*. Isso porque, do ponto de vista do cognitivismo, as competências de aprendizagem são reafirmadas na medida em que o indivíduo se torna capaz de propor soluções para os problemas criados no âmbito da representação objetiva da realidade. Nesse contexto, afirma o filósofo, situa-se a dificuldade de que as questões sejam colocadas em função das respostas e considera-se que a produção dos sentidos tenha a ver mais com as soluções do que, propriamente, com a construção de problemas.

Por seu lado, ao inserir os contextos político, econômico, social e cultural no centro do processo de ensino e aprendizagem, a concepção materialista-histórico-dialética da educação destaca a ação educativa como expediente de construção e dilatação da consciência do homem e, por isso, meio para sua emancipação político-intelectual e instrumento de transformação da realidade.

Em *Pensamento e Linguagem* (1989), Lev Vygotsky observa a relação entre a linguagem, a consciência e a constituição da identidade como estrutura fundamental da aprendizagem. Segundo o autor, há uma íntima articulação da aprendizagem com os esquemas de significação da realidade. Esse processo, por sua vez, sinaliza o atravessamento

³⁰ Para esses autores, os eventos multifatoriais que influenciam o processo da aprendizagem são a personalidade, a afetividade, o momento histórico, a cultura e o contexto social no qual o indivíduo se encontra circunstanciado.

de quatro planos de desenvolvimento: o *filogenético*, que resgata a história da espécie; o *ontogenético*, que evidencia o desenvolvimento histórico do indivíduo; o *sociogenético*, que coloca em destaque a história da cultura; e, por fim, o *microgenético*, concernente à história de cada fenômeno psicológico (VYGOTSKY, 1989).

Partindo da dialética histórico-cultural marxista, Vygotsky evidencia o papel social que a linguagem possui como instrumento de representação simbólica e a forma direta com que ela opera, a partir dos processos de aprendizagem, a construção da consciência individual e coletiva dos indivíduos. Nesse sentido, o fenômeno educativo se revela como espaço de comunicação da experiência histórica do homem, e, precisamente por isso, como a condição mais importante do desenvolvimento da consciência do sujeito social.

Nessa perspectiva, o indivíduo não pode ser compreendido fora do seu contexto, uma vez que ele mesmo é o sujeito de sua formação e se desenvolve nos desdobramentos contínuos da reflexão sobre seu lugar no mundo. Desse modo, a educação não só assume o caráter da formação humana como prática social, como evidencia a relação pensamento-prática: educação como práxis.

Os sentidos que os professores participantes deste estudo atribuíram à temática da educação não só se distanciam quanto à forma teórica com que demarcam seus estatutos epistemológicos e o modo com que plasmam suas concepções de educação, como se expõem à negação de um pelo outro. Ao passo que a cognitivismo postula um processo de equilíbrazões sucessivas que tendem ao aprimoramento das estruturas mentais e a assimilação dos dados do mundo concreto no âmbito da solução dos problemas, o materialismo histórico-dialético concebe o fenômeno educativo como a construção da consciência crítica, transcendência desse nível de assimilação imediata dos dados externos à mente, para o nível de percepção subjetiva, complexa e flexível da realidade.

Em ambos os casos, os sentidos atribuídos à educação pelos professores de filosofia participantes deste estudo somente se associam à perspectiva teórica sobre a qual apoiamos esta pesquisa se o fizermos pelas vias propostas pela fenomenologia. Por isso, ao atravessarmos os campos epistemológicos da filosofia e da educação promovendo o corte de um pelo outro, buscamos em Rezende (1990, p. 59) compreender a educação “como processo-projeto de aprendizagem humano-significativa da cultura”. Essa acepção se exprime nas proposições que, resumidamente, apresentamos a seguir:

- a) o sentido da condição corpórea, dado pela apreensão da realidade externa: “há na educação todo um trabalho de educar os sentidos e a partir deles: aprende-se a

ouvir, a ver, a cheirar, a degustar, a sentir, como também se aprende a lidar com a imaginação” (REZENDE, 1990, p. 52).

- b) o sentido da cognição, dado pela capacidade de compreender as relações semânticas por meio da linguagem: “a educação da inteligência diz respeito não apenas ao conhecimento mas ao pensamento, isto é, à capacidade de refletir, meditar e acrescentar sentido” (REZENDE, 1990, p. 53).
- c) o sentido sócio-histórico e político, dado pela postura crítica e problematizadora ante o mundo e a si mesmo: “as intenções humanas, dos indivíduos e dos grupos, entram *realmente* em cena, na forma de conflitos subjetivos, no sentido forte deste termo” (REZENDE, 1990, p. 55, grifo do autor).

Parece-nos claro que a concepção fenomenológica de educação evidencia não só o papel da cognição nos processos subjacentes a esse fenômeno, como articula o sentido do materialismo histórico-dialético, estendo-o, ainda, de forma polissêmica, dados os múltiplos significados produzidos pela “presença dos sujeitos humanos no seio mesmo da dialética histórica” (REZENDE, 1990, p. 55).

Ao assumirmos a expressão de um discurso compreensivo³¹, lançamos mão do entendimento de que, embora a filosofia deleuziana não seja propriamente marcada pela fenomenologia, essa abordagem revela um valioso instrumento de arguição dos problemas desta pesquisa a partir da realidade existencial e circunstanciada em que eles se inscrevem. A abordagem fenomenológica ilustra claramente a perspectiva pluralista tão cara à Deleuze se compreendemos que seu discurso “descreve um espiral em torno do núcleo central que é a existência, de sorte que se torna indispensável completar ao menos uma volta, percorrendo os diversos lugares de manifestação do sentido” (REZENDE, 1990, p. 26).

Unid.R. 2 - Organização da análise e construção das unidades de sentido

Para a divisão da Unid.R. 2 - *Dimensões de educação* em unidades de registro intermediária nos orientamos em função das quatro grandes áreas da educação indicadas pelo Parecer CNE/CEB 05/2011 e pela Resolução CNE/CEB 02/2012: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Essas, por sua vez, foram inseridas no questionário desta pesquisa na forma de uma questão de classificação de valor. Para a análise dos dados, foi estabelecido o

³¹ Aqui o sentido de compreensivo diz respeito à capacidade mesma de conter em si, em sua natureza; de estar ou ficar incluído; abranger(-se). Segundo Rezende (1990, p. 27), “a fenomenologia *busca* a compreensão, embora com a certeza de nunca a alcançar em sentido pleno” (grifo do autor).

critério da recorrência, tendo em conta que cada professor participante da pesquisa pôde, ao responder o questionário, classificar as dimensões da educação, indicando, em escala de valor, 1 para o menos importante e 5 para o mais importante.

Considerando a frequência de aparição das áreas trabalho, ciência, tecnologia e cultura, destacamos o seguinte: ao passo que a cultura foi classificada pelos respondentes do questionário como o sentido de maior valor entre as dimensões da educação, o trabalho foi apontado, pelos mesmos sujeitos, como o sentido de menor valor. A partir daí, foram construídas as Unid.S.: *Cultura e Trabalho*.

Tratamento dos resultados e interpretações

Segundo Rezende (1990, p. 63), “é pelo trabalho, pela práxis, que o homem gera cultura. [...] o homem se faz, se transforma, no trabalho, na história e na cultura”. Partimos dessa proposição para interpretar os sentidos da educação como aprendizado da cultura e do trabalho e, ainda, explorar a contradição evidenciada pelos sujeitos pesquisados. Ao assumirmos essa perspectiva, a questão que se coloca diz respeito ao modo como a intrínseca relação entre o trabalho, a história e a cultura se desenvolve no interior do fenômeno educativo: isso porque, se de um lado encontram-se as políticas educacionais como instrumento de institucionalização dessa relação; de outro, destaca-se a ideia de cultura como lugar, fonte de que se nutre o processo sócio-histórico de construção da sociedade.

No interior do fenômeno educativo a cultura se manifesta como dinâmica própria do relacionamento que o indivíduo tem com o trabalho e a história. Para Rezende (1990, p. 59), “a cultura é o significante desse significado que é a existência. Ela é a existência significativa do homem através da história”. Ora, se a cultura é o resultado de tudo o que o homem produz por meio do trabalho para significar simbolicamente sua existência, então “não apenas o trabalho manual, mas o intelectual, o educacional, são igualmente geradores de cultura” (REZENDE, 1990, p. 63).

A polissemia do trabalho se coloca em relação direta com a cultura e com a história e, justamente por isso, constitui o território sobre o qual se desdobra a história do homem a partir dos significados que ele atribui à sua própria existência. Dirá Rezende (1990, p. 63): “Educar-se é aprender a fazer a história, fazendo cultura. Isto é trabalho”. Logo, a educação deve implicar, para o trabalho, o sentido mais profundo de produção da cultura pela transformação do homem e do mundo; para a cultura, o sentido da compreensão teórica e

prática das relações humanas e do modo, como a partir dessa trama, a existência é simbolicamente representada.

A educação como aprendizado do trabalho e da cultura figura, portanto, o espaço da criação da consciência e da identidade de ser-no-mundo, “da compreensão do sentido do relacionamento dialético entre a estrutura do sujeito e a do mundo [...]. Somente esta compreensão permitirá o acesso dos sujeitos da educação à condição de sujeitos da cultura pela apropriação dos sentidos da existência” (REZENDE, 1990, p. 70).

3.3.2 UNIDADE DE CONTEXTO B – Educação escolar

A **Unid.C. B - Educação escolar** foi dividida em duas unidades de registro: Unid.R. - 1 *Os sentidos da instituição escolar*; e Unid.R. - 2 *As finalidades da instituição escolar*.

Unid.R. 1 - Organização da análise e construção das unidades de sentido

A Unid.R. 1 - *Os sentidos da instituição escolar* foi dividida nas seguintes unidades de registro intermediárias: formação humana integral; construção dos valores éticos e morais; formação para o exercício da cidadania; emancipação intelectual; formação política, ética e estética; apropriação do conhecimento; construção de competências cognitivas; assimilação da cultura; valorização do respeito à liberdade e apreço à tolerância e expressão do pluralismo (ideias, crenças, valores, culturas...). Essas, por seu lado, foram inseridas no questionário deste estudo na forma de uma questão de classificação de valor, e cada professor participante da pesquisa pôde, ao responder o questionário, classificar os sentidos da instituição escolar, indicando, em escala de valor, 1 para o que consideram menos importante e 5 para o que avaliam mais importante. A análise dos dados foi orientada pelo critério da recorrência.

Tendo em vista a frequência de aparição dos temas concernentes às unidades de registro intermediárias, foram construídas as Unid.S.: *Formação humana integral*, atribuído pelos sujeitos respondentes do questionário como o maior valor entre os sentidos da instituição escolar; e *Apropriação do conhecimento*, compreendido, pelos mesmos sujeitos, como o sentido de menor relevância para a instituição escolar. Para a realização da análise e interpretação dos dados mencionados, levamos em consideração a indicação dos sentidos *valorização do respeito à liberdade e emancipação intelectual*, tendo em conta o modo como se desdobram das reflexões acerca da formação humana integral. Da mesma forma,

consideramos o sentido *construção de competências cognitivas* como extensão das questões que acercam a apropriação do conhecimento.

Tratamento dos resultados e interpretações

A crença na educação como instrumento de desenvolvimento integral do homem tem conferido à instituição escolar um papel preponderante na formação intelectual, social, política, ética e estética do indivíduo. A adequação do homem às demandas da sociedade se viabiliza pela construção de diferentes conhecimentos, e pela apreensão dos princípios morais e dos valores humanos que lhe garantam reconhecer-se como membro de uma coletividade a partir da qual se constrói uma identidade sócio-histórica, política e cultural como mote de sua própria existência.

Do mesmo modo, os papéis e as representações assumidas pelo homem na vida em sociedade, bem como o papel das instituições que se inscrevem no domínio da coletividade, têm promovido a elucidação de que as diferentes dimensões do ser humano revelam uma unicidade, uma integralidade que carece ser revista, sobretudo, pela instituição escolar que, no tempo presente, assume a tarefa de superar o legado da razão instrumental, resgatando as dimensões do desejo, da ludicidade, da linguagem e do fazer significativo, como abertura para a dimensão das vivências socioculturais como espaço de construção dos sentidos de ser e estar no mundo. Nessa perspectiva, nos reportamos ao papel que a escola vem exercendo nas sociedades contemporâneas, haja vista que a ela se atribui, cada vez mais, a tarefa de realizar, junto às novas gerações, os ideais educacionais propostos pela sociedade como um todo.

Por isso, a despeito dos sentidos que foram atribuídos à educação escolar após a revolução industrial e do modo como esses sentidos tenham legado à escola contemporânea um projeto social hegemônico, sublinhamos que o modo como os professores de filosofia participantes deste estudo reconhecem a formação humana e integral não só subjaz o papel central da instituição escolar, como reafirma que a apropriação do conhecimento constitui apenas uma parte dos seus fazeres.

Acerca do caráter emancipador que se revela na formação humana integral, Oliveira (2009, p. 238) afirma que à escola cabe:

- (a) transformar a sociedade, de modo a eliminar as divisões sociais estabelecidas; (b) desbarbarizar a humanidade, no que concerne aos seus preconceitos, opressão, genocídio, tortura etc; (c) conscientizar os indivíduos, tendo em vista uma formação de sujeitos críticos, autônomos e emancipados; (d) desenvolver uma educação integral, que permita o desabrochar das potencialidades humanas; (e) apropriar-se do

saber social, que permita uma socialização ampla da cultura e apreensão dos conhecimentos e saberes historicamente produzidos; (f) formar para o exercício pleno da cidadania.

Corroboramos, assim, a tese de que o sentido da instituição escolar implica a complexidade das práticas inerentes ao próprio processo de humanização. Como se vê, há clara subversão da ordem pragmática que atribui à escola o papel de formar competências cognitivas pela razão de que todo conhecimento ora assimilado deva possibilitar o desenvolvimento de pensamentos sistêmicos, sensíveis, criativos e transformadores. Quando alinhada à essa perspectiva, as práticas pedagógicas terminam por circunstanciar questionamentos, reflexões e ideias que evocam hipóteses e ações, clareiam significados, reelaboram conceitos, interpretam situações e, bem frequentemente, inspiram e despertam uma relação intrínseca entre os sentidos e o intelecto.

À esteira da pedagogia freireana, Gadotti (2010) corrobora nossas análises iniciando importantes questionamentos acerca do papel da escola e do professor no contexto de uma pedagogia libertadora: a pedagogia da práxis. Para o autor, a escola ocupa um lugar de fundamental relevância na formação do cidadão, pois, presentificada na espacialidade das relações sociais, políticas e culturais, torna evidente que a construção dos sentidos de ensinar se desdobram de um complexo processo permeado pelo pela dialética.

Gadotti (2010) resgata a pedagogia dialógica ressaltando a sala de aula como espaço de construção de relações semióticas e promotora de intersecções criativas entre os seus sujeitos. Nessa perspectiva, a escola assume o papel de agenciar diálogos e apurar, por meio da comunicação, práticas de uma participação democrática e política.

Contudo, afirma o autor, há que adiantar essa itinerância dialógica no sentido de ampliar esse espaço e intentar uma pedagogia dialética, ancorada no movimento das formas educativas como conflito intrínseco de ideias. A dialética, assim destacada, coloca professor e aluno em posições antagônicas, como antíteses interlocutoras capazes de fazer emergir novos sentidos para os objetos da ciência e para as relações de ensino-aprendizagem.

Trata-se, desse modo, de pensarmos a educação escolar e, de modo especial, a sala de aula, como território de reflexão, domínio próprio dos sujeitos que ensinam e aprendem. A práxis, neste sentido, assume a forma imanente por meio da qual podemos pensar um movimento contínuo de reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica dos saberes, metodologias de ensino e desenvolvimento de projetos pedagógicos e de vida que abalizem a educação como processo de emancipação humana.

Conseqüentemente,

a escola é o lugar de aprender a interpretar o mundo para poder transformá-lo, a partir do domínio das categorias de método e de conteúdo que inspirem e que se transformem em práticas de emancipação humana em uma sociedade cada vez mais mediada pelo conhecimento. O lugar de desenvolver competências, que por sua vez mobilizam conhecimentos, mas que com eles não se confundem, é a prática social e produtiva (OLIVEIRA, 2009, p. 237).

Unid.R. 2 - Organização da análise e construção das unidades de sentido

A Unid.R. 2 - *As finalidades da instituição escolar* foi dividida nas seguintes unidades de registro intermediárias: qualificação para o mercado de trabalho; inclusão social dos sujeitos; desenvolvimento da capacidade de aprender; desenvolvimento da criatividade e progressão intelectual para atuação em diferentes demandas. Valendo-nos da mesma estratégia de abordagem utilizada até então, as unidades de registro intermediárias foram inseridas no questionário na forma de uma questão de classificação de valor, onde cada professor participante da pesquisa pôde, ao responder o questionário desta pesquisa, classificar as finalidades da instituição escolar, indicando, em escala de valor, 1 para o menos importante e 5 para o mais importante.

Considerando a frequência de aparição dos temas concernentes à finalidade da educação escolar, foram construídas as Unid.S.: *Desenvolvimento da capacidade de aprender*; e *Qualificação para o mercado de trabalho* indicadas, respectivamente, pelos professores sujeitos deste estudo, como os sentidos de maior e menor importância para a instituição escolar.

Tratamento dos resultados e interpretações

Embora saibamos que a escola não representa o único espaço formativo e de promoção do saber, compreendemos que as relações que ali se inscrevem determinam a forma privilegiada de socialização do conhecimento e que, por isso, a qualificação para o mercado de trabalho não deve constituir o fim a que se orientam as práticas pedagógicas, nem tampouco manifestar o objetivo que plasma a sua intenção e institucionalidade. Não que os processos formativos não possam ou devam se remeter de forma pragmática às demandas da vida política e econômica. O que está em jogo é que mesmo a formação de pessoas aptas ao atendimento destas demandas passe, antes, por uma formação profundamente humana.

O homem é, ao mesmo tempo, sujeito que aprende e que ensina. Esse duplo movimento emprega um processo repleto de significação em quaisquer direções em que se observe o seu deslocamento. Ensinar e aprender são, essencialmente, acontecimento; é devir e, enquanto devir, ilustra um movimento em que o ensino e a aprendizagem constituem-se como pontos indissociáveis. Ensinar é estimular o pensamento crítico, o respeito às diferentes ideias e a criação de sentidos políticos, éticos e estéticos; aprender é um processo de construção do pensamento que pressupõe a reflexão e a busca pela compreensão desses sentidos de forma crítica e criativa.

Nesse contexto, a busca do ser humano pela atribuição de valor aos diferentes produtos de suas vivências, revela, como já dissemos, uma estreita relação entre a educação, a cultura e a história, uma vez que a educação tem se tornado fundamental à manutenção de práticas cada vez mais significativas para a emancipação intelectual e manutenção de espaços coletivos. Por seu lado, a escola deve constituir-se como espaço de sociogênese, de uma dinâmica interativa que corrobore diretamente a elaboração e a circulação de sentidos através das práticas discursivas como práticas significativas. A escola e seus sujeitos despontam a plenitude e a constância de uma interlocução em que os dizeres e as práticas significam condições de uma enunciação concreta: *dizer e dizer-se*, pois, no campo da subjetividade, as relações se constroem pelos discursos dos sujeitos que ali se encontram.

O desenvolvimento da capacidade de aprender diz respeito ao aprimoramento da autonomia intelectual, dos processos de busca alinhados ao desejo pelo saber e pela capacidade de posicionar-se crítica e criativamente ante as mais diferentes questões que atravessam o cotidiano. Por isso,

confundir estes dois espaços [desenvolvimento da capacidade de aprender e a qualificação para o mercado de trabalho] proclamando a escola como responsável pelo desenvolvimento de competências, resulta em mais uma forma, sutil, mas extremamente perversa, de exclusão dos que vivem do trabalho, uma vez que os filhos da burguesia desenvolvem suas capacidades apesar da escola, que para muitos passa a ser apenas uma instituição certificadora; para os trabalhadores, a escola se constitui no único espaço de relação intencional e sistematizada com o conhecimento (OLIVEIRA, 2009, p. 237).

A finalidade da instituição escolar, do modo como foi preconizada pelos professores de filosofia sujeitos desta pesquisa, aponta para uma perspectiva crítica que concebe o homem em sua totalidade, e existencializado na forma complexa das variáveis que o faz transitar do mundo animal ao mundo humano, do mundo instintivo ao mundo consciente, do mundo concreto para o mundo representado. Assim compreendido, o homem é um processo que não

se esgota; é um ser inacabado, consciente desse processo e da importância que a educação possui ao reforçar os traços históricos e simbólicos de sua existência.

Isto posto, cumpre questionar: o que é possível ser dito sobre a educação e educação escolar, tomando como referência a perspectiva deleuzo-guattariniana que orienta esta pesquisa?

A par de Foucault (1987a; 1987b; 2006b) ter designado por biopolítica a entrada do corpo e da vida nos cálculos do poder, coube a Deleuze (1992) explicitar que ao poder sobre a vida (biopoder) deveria responder o poder da vida (biopotência), ou seja, a potência política da vida na medida em que ela faz variar suas formas e reinventa suas coordenadas de enunciação. Deleuze, por seu lado, sugere que outras formas de vida que não as comandadas pelas instituições disciplinares podem ser viabilizadas como redes autônomas que escapam aos parâmetros consensuais e de captura do biopoder, justamente porque ainda não ganharam suficiente visibilidade no repertório contemporâneo das criações culturais.

Nesse contexto, na análise das novas políticas educacionais, os conceitos de biopolítica e governamentalidade³² tomam forma como ferramentas de suma importância, tanto porque demonstram as discontinuidades acerca do projeto disciplinar, quanto porque indicam as novas configurações das políticas educacionais contemporâneas. A reformulação dos conceitos de biopolítica e governamentalidade indicam um novo modelo de análise que pode ser definido em termos de sociedade de controle.

O conceito de sociedade de controle, criado por Gilles Deleuze e encontrado no ensaio *“Post-scriptum sobre as sociedades de controle”*³³, revela o esgotamento da sociedade disciplinar, e, por sua vez, a falência das instituições disciplinares, como a escola. Uma análise dos discursos reformistas dos anos de mil novecentos e noventa, orientada pelo conceito deleuziano de controle, demonstra o esgotamento do modelo de educação institucionalizada que durou quase duzentos anos no ocidente (DELEUZE, 1992).

Segundo Deleuze, Foucault demonstrou que os limites temporais do modelo disciplinar estavam claramente demarcados e que haviam entrado em crise com a Segunda Guerra Mundial, em especial com os horrores praticados nos campos de concentração que dizimaram populações inteiras, como os judeus e poloneses exilados e exterminados em Auschwitz. Nesse mesmo ensaio, Deleuze discute a crise da disciplina utilizando-se da

³² Em *Estratégia, poder-saber: ditos e escritos* (2006b), Foucault utiliza o termo governamentalidade para definir os processos históricos que transformaram a questão política no advento da modernidade; processos de aparelhamento e racionalização do Estado em que o modelo de governo deixa de se aplicar sobre a família para ser aplicado sobre a população.

³³ Cf. DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Editora 34: Rio de Janeiro, 1992.

notória crise institucional já instalada nos meios de confinamento, como a prisão, o hospital, a fábrica, a escola e a família.

Desse modo,

Encontramo-nos numa crise generalizada de todos os meios de confinamento, prisão, hospital, fábrica, escola, família. A família é um “interior”, em crise como qualquer outro interior, escolar, profissional, etc. Os ministros competentes não param de anunciar reformas supostamente necessárias. Reformar a escola, reformar a indústria, o hospital, o exército, a prisão; mas todos sabem que essas instituições estão condenadas, num prazo mais ou menos longo. Trata-se apenas de gerir sua agonia e ocupar as pessoas, até a instalação das novas forças que se anunciam. São as *sociedades de controle* que estão substituindo as sociedades disciplinares. Controle é o nome que Burroughs [o escritor Anthony Burroughs] propõe para designar o novo monstro, e que Foucault reconhece como nosso futuro próximo. Paul Virilio também analisa sem parar as formas ultra-rápidas de controle ao ar livre, que substituem as antigas disciplinas que operavam na duração de um sistema fechado (DELEUZE, 1992, p. 220, grifo do autor).

Ora, se os confinamentos da disciplina se constituíam como moldes produtores de subjetividades, os controles passam a operar, portanto, como mecanismos de modulação. Em outras palavras, uma moldagem passível de ser transformada continuamente, produzindo uma situação flexível da subjetividade.

As antigas instituições, como a fábrica, o hospital, a prisão e a escola, transformam-se no auge no século XX, em empresas, modificando toda uma gramática que havia sido produzida pela sintaxe disciplinar e que agora se torna obsoleta na sociedade de controle. O vocabulário e a gramática passam a ser outras, haja vista a transformação das subjetividades e relações de produção e reprodução.

No caso da escola, especificamente, as práticas pedagógicas transformaram-se e foram paulatinamente adaptadas à ideia da empresa escolar. Tais práticas, sejam elas novas ou reapropriadas, situam-se nos termos de uma reciclagem das práticas pedagógicas e podem ser observadas tanto no discurso pedagógico oficial quanto nas práticas cotidianas escolares, como as avaliações continuadas, as reformas curriculares baseadas na ideia de interdisciplinaridade, entre outras.

Em síntese, “[...] as formas de controle contínuo, avaliação contínua, e a ação da formação permanente sobre a escola, o abandono correspondente de qualquer pesquisa na universidade, a introdução da empresa em todos os níveis de escolaridade” (DELEUZE, 1992, p. 225), são as evidências mais claras dessa transformação. Nas palavras de Deleuze (1992, p. 216): “tentam nos fazer acreditar numa reforma da escola, quando se trata de uma liquidação”.

Parece-nos claro que, para Deleuze, a educação supõe uma estrutura disciplinadora, de controle, moralizante e individualista; que há, na educação, a forma de negação da singularidade e a obstrução das potências criativas. Por isso, a apropriação da filosofia deleuzo-guattariniana e o deslocamento das ideias que aí se circunscrevem para o campo da educação, nos remete, diretamente, para o exame das condições de possibilidade de um devir-minoritário da educação, de uma pedagogia da resistência.

Em outras palavras, o que Deleuze e Guattari nos propõem é problematizar o acontecimento educação/educação escolar à luz de um duplo registro: de um lado se coloca a resistência como ato político de reação, cujo objetivo central é abalar os conformismos dos atores educativos, haja vista que todo “devir-minoritário é um caso político, e apela a todo um trabalho de potência, uma micropolítica ativa” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 89); de outro, demanda compreender o devir como instrumento de criação de novos fundamentos da educação, reconhecendo-o como mecanismo de rompimento com a “educação maior” – institucionalizada nos planos e políticas de um sistema educacional heterônomo –, uma vez que um devir “não é um nem dois, nem relação de dois, mas entre-dois, fronteira ou linha de fuga, de queda, perpendicular aos dois” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 91). É, pois, a possibilidade da desconstrução das instituições escolares modernas, construídas como espaços de subjetivação pela sujeição, afim de que as práticas desviantes sejam (re)inventadas no cotidiano escolar, produzindo experiências de liberdade.

3.3.3 UNIDADE DE CONTEXTO C - Filosofia

A **Unid.C. C - Filosofia** foi dividida em duas unidades de registro: Unid.R. 1 - *Sobre o sentido da filosofia*; e Unid.R. - 2 *Sobre os objetivos da filosofia*.

Unid.R. 1 - Organização da análise e construção das unidades de sentido

A produção dos dados na Unid.R. 1 - *Sobre o sentido da filosofia* ocorreu mediante a proposição da questão dissertativa: *O que é a filosofia?*. Para a construção das unidades de sentido, levamos em consideração a estrutura discursiva das respostas e os elementos subjetivos ali circunstanciados. Quanto a isso, destacamos que a linguagem constitui o corpo do movimento do conhecer e, por esse motivo, exprime a intencionalidade dos dados por meio dos quais o indivíduo representa subjetivamente a realidade e significa as coisas, conferindo-lhe valores.

A partir daí, foram construídas as Unid.S.: *A filosofia é uma postura crítico-reflexiva*; e *A filosofia é o processo criativo pelo qual o homem se insere no mundo através do pensamento*.

Tratamento dos resultados e interpretações

A filosofia é uma postura crítico-reflexiva. A filosofia é *uma* forma de saber e produzir conhecimento; apenas uma entre tantas outras que se destacaram no decurso das práticas humanas de significação da realidade. Desde a sua origem, a filosofia tem sido tomada como uma postura intelectual que prima pela produção de conhecimentos capazes de traduzir de forma racional, lógica e sistemática as diferentes respostas para a origem, causas e transformações da realidade humana, bem como da origem e das causas do próprio pensamento. Como uma postura intelectual, a filosofia revela a necessidade que o homem possui de inserir-se no interior das questões que enredam os diferentes aspectos da existência e suas nuances.

A este respeito, afirma Japiassu (1997 apud LORIERI, 2002, p. 36):

As grandes interrogações que os filósofos do passado fizeram permanecem no presente: os homens de hoje continuam a se colocar problemas sobre eles mesmos, sobre a vida, sobre a sociedade, sobre a cultura, sobre o transcendente, etc., que constituem verdadeiros desafios à nossa atividade reflexiva.

O sentido da filosofia como uma postura crítico-reflexiva reafirma a tradição filosófica que, desde a Antiguidade, enfatiza a descontinuidade entre o pensamento filosófico e o senso comum. Por isso, parece-nos sintomático que os professores de filosofia atuantes no ensino médio reproduzam a perspectiva do pensamento antigo que opunha *doxa* e *episteme*. É precisamente esta atitude de distanciamento entre a filosofia e o senso comum que assinala o clássico entendimento de que o fazer filosófico consiste num árido trabalho intelectual sustentado pela crítica e pela reflexividade.

Segundo Lalande (1999), a palavra crítica, radicalizada do grego *kritikos* (derivada da palavra *krisis* – julgamento, seleção), diz respeito à capacidade de constituir juízos; isto é, concerne à disposição para pôr em crise não só as visões de mundo construídas pelo conjunto das crenças, opiniões e diferentes modos de viver e demonstrar a subjetividade que exprime a herança cultural dos sujeitos, mas o próprio conhecimento que “sob a forma de palavra, ideia, teoria, é o fruto de uma tradução/reconstrução por meio da linguagem e do pensamento e, por

consequente, está sujeito ao erro” (MORIN, 2000 apud LORIERI, 2002, p. 34). Assim, enquanto uma postura crítica, a filosofia concentra a função depurativa das certezas e das verdades que constituem o ideário dos indivíduos e seus universos simbólicos, cujo termo indica as condições para a construção de uma consciência individual e coletiva do caráter histórico, cultural e dialógico em que se inscrevem as relações humanas e a produção dos saberes.

Por seu lado, a palavra reflexão, originada dos radicais latinos *re*: outra vez, novamente; e *flexus*: dobrado (derivado do verbo *flectere*, dobrar), enuncia o processo mental em que nos movimentamos sobre as dobras do nosso próprio pensamento (LALANDE, 1999). Trata-se da disposição de (re)ver o já pensado; (re)pensar e colocar em questão os próprios fundamentos do conhecimento. Cumpre destacar, conforme corroboramos as ideias de Deleuze e Guattari (2005), que a filosofia não é necessária para refletir sobre o que quer que seja: refletir não é uma prerrogativa da filosofia, mas a propriedade comum de qualquer área do saber.

Ao indagarmos o sentido da filosofia como uma postura crítico-reflexiva, aludimos a forma de uma pluralidade que descreve tanto a filosofia como a sua atividade. Por esse motivo, não nos permitimos afirmar a existência de uma filosofia, mas, como sugerem Deleuze e Guattari (2005), de filosofias; de diferentes experiências do filosofar como processos de construção abertos e inacabados.

Partimos do pressuposto de que é precisamente o fazer filosófico, o filosofar como exercício de inteligência e atividade do pensamento, que revela a natureza da filosofia como uma postura crítico-reflexiva, vinculada ao cotidiano, à história presente e aos diferentes interesses e motivações que afetam os indivíduos. Logo, se compreendemos que o filosofar é uma experiência de singularidade que se desdobra dos múltiplos movimentos reflexivos que conferem unidade ao exame crítico dos fundamentos daquilo que se constitui nos domínios da *doxa – postulante da representação e primado da identidade –*, então, a filosofia encontra a sua legitimidade como uma postura crítico-reflexiva das condições concretas da existência e abertura à *episteme – condição de uma filosofia da diferença*.

Opor a *doxa* à *episteme* é, portanto, tarefa da filosofia. Isso porque, segundo Deleuze, a redução da imagem do pensamento como representação propõe uma nova imagem em que as noções de sentido e o valor do exercício do pensar não se constituem como trabalho natural de uma faculdade que conjectura que “o pensamento está em afinidade com o verdadeiro, possui formalmente o verdadeiro e quer materialmente o verdadeiro” e, por isso, presume “que cada um saiba o que significa pensar” (DELEUZE, 2006, p. 192).

Logo,

[...] o fundamental da tese de Deleuze é que a relação entre as faculdades é do tipo de 'esforço divergente', de um 'acordo discordante', de uma 'discórdia acordante', em que cada faculdade disjunta só comunica à outra a violência que a eleva a seu limite próprio como diferente. Uma faculdade só consegue se exercer sob a ação de uma 'inimizade', de uma violência, de uma coação, sob a ação de forças que a despertam para seu exercício. Já mostrei em que sentido a questão básica da filosofia de Deleuze é 'O que é o pensamento?', 'O que significa pensar?'. Temos aqui um segundo elemento importante de sua concepção: para haver pensamento é preciso um encontro contingente com o que força a pensar. O pensamento não nasce de seu próprio interior; o pensamento vem sempre de fora (MACHADO, 2009, p. 154-155).

Nesse sentido, a abertura à *episteme* depende necessariamente das forças que se apoderam do pensamento. São as condições concretas às quais nos referimos e que dizem respeito a tudo aquilo que se manifesta no plano da sensibilidade e exprimem a força mobilizadora do pensamento: o objeto de um *encontro* fundamental, o de-fora, o signo, o *sentiendum*, aquilo que, segundo Deleuze (2006), sensibiliza a alma, torna-a perplexa e, por isso, força a passagem da *doxa* à *episteme*. A identificação da filosofia à atividade que constitui o pensamento como este movimento de ruptura “pode ser apreendido sob tonalidades afetivas diversas, admiração, amor, ódio, dor. Mas, em sua primeira característica, e sob qualquer tonalidade, ele só pode ser sentido. [...] Do *sentiendum* ao *cogitandum* se desenvolveu a violência daquilo que força a pensar” (DELEUZE, 2006, p. 203-205).

A filosofia é o processo criativo pelo qual o homem se insere no mundo por meio do pensamento. Toda relação que o homem estabelece com mundo é mediada por diferentes representações que são construídas a partir das suas experiências de subjetividade. Por isso, pensar o sentido da filosofia como o processo criativo pelo qual o homem se insere no mundo por meio do pensamento nos remete às seguintes proposições: (i) a possibilidade de uma experiência do mundo que se desenha à sombra das experiências vivenciadas pelo pensamento se configura, precisamente, pela relação que o homem constitui com o mundo e com aquilo que lhe parece problemático; (ii) se assumimos o problema como aquilo que afeta o homem, a razão dos espantos que lhe são provocados pela existência, o processo criativo de inserção no mundo pelo pensamento é um processo naturalmente filosófico à medida que provoca desencontros, rupturas e força criações.

Esse processo não poderia se dar de outra forma, senão como Deleuze sinaliza: através da ação forçosa dos signos como aquilo que violenta o pensamento, o homem se insere no mundo como expressão máxima de experimentação da vida. Dirá Deleuze (2006, p. 210): “[...] no caminho que leva ao que existe para ser pensado, tudo parte da sensibilidade.

Do intensivo ao pensamento, é sempre por meio de uma intensidade que o pensamento nos advém”. Com efeito, se o pensamento é o resultado da força provocada pelos signos, inserir-se no mundo por meio do pensamento é, precisamente, encontrar-se com aquilo que provoca desassossego; experimentar o mundo através do pensamento é, portanto, encontrar-se com o incompatível e discordante das faculdades entre si.

Como se vê, a filosofia e o pensamento se entrecruzam de forma tal que a experiência do mundo como pensamento só se torna possível na medida em que o ato de pensar agencia múltiplas aberturas, processos de tensão e composição onde as relações e os acontecimentos se constroem e se desconstroem. Nesse sentido, afirmam Gallo e Kohan (2000, p. 192), “a filosofia é uma atividade de fazer experiências de pensamento, transversalmente atravessando o vivido e construindo sentidos para esses acontecimentos. [...] experimentar, buscar estados alterados, buscar o diferente, o desviante, o devir”.

Nesse ínterim, destacamos a seguinte questão: *por que este processo se afirma como um ato criativo?* A esse respeito, notamos que os processos de subjetivos através dos quais se efetiva toda forma de pensar e sentir o mundo se revela sempre na ordem da “individuação, pessoal ou coletiva, de um ou de vários” (DELEUZE, 1990, p. 156). É, portanto, um processo de singularização. Em *Lógica do sentido* (2000), Deleuze apresenta uma “teoria das singularidades”. Contrapondo-se a dois ícones da modernidade – indivíduo e pessoa –, ele sugere que as singularidades não devem ser confundidas com essas esferas.

Assim,

tais singularidades não se confundem [...] nem com a individualidade de um estado de coisas designado por uma proposição, nem com a generalidade ou a universalidade de um conceito [...] A singularidade faz parte de uma outra dimensão, diferente das dimensões de designação, da manifestação ou da significação. A singularidade é essencialmente pré-individual, não-pessoal, aconceitual. Ela é completamente indiferente ao individual e ao coletivo, ao pessoal e ao impessoal, ao particular e ao geral – e às suas oposições. Ela é *neutra*” (DELEUZE, 1998 apud GALLO, 2007, p. 295-296, grifo do autor).

Desse modo, o que se coloca em jogo, a par dos processos de singularização, é justamente a criação: inserir-se no mundo por meio do pensamento é produzir movimentos criativos; criar outros modos de vida, outros modos de existência. Para falarmos com Foucault (2006a), trata-se do cuidado-de-si: de ensaiar-se na vida como obra de arte. Na *Hermenêutica do sujeito*, Foucault, utilizando-se dos textos cínicos, epicuristas e estoicos, resgata o sentido de *epiméleia heautoû* explorando as práticas de cuidado com o corpo e as suas diferentes significações no universo cultural helenístico-romano, identificando o cuidado-de-si como

uma aplicação concreta e particular da regra vinculada a todo o cuidado que um indivíduo deve ter consigo mesmo, apontado, por meio da sua condição corpórea, a evidência da sua relação com o mundo.

Segundo Foucault (2006a, p. 15),

com a noção de *epiméleia heautoû*, temos todo um corpus definindo uma maneira de ser, uma atitude, formas de reflexão, práticas que constituem uma espécie de fenômeno extremamente importante, não somente na história das representações, nem somente na história das teorias, mas na própria história da subjetividade (grifo do autor).

A noção de *epiméleia heautoû* ilustra este processo criativo de inserir-se no mundo por meio do pensamento precisamente porque sugere que não se pode separar o sujeito da experiência que lhe afeta. Esse processo de singularização se apresenta como um plano rugoso, em que as dobras da imanência, daquilo mesmo que é o vivido, indicam uma relação “singular, transcendente, do sujeito em relação ao que o rodeia, aos objetos que dispõe, como também aos outros com os quais se relaciona, ao seu próprio corpo e, enfim, a ele mesmo” (FOUCAULT, 2006a, p. 50).

Essa implicação criativa conjectura uma constante problematização de si mesmo, pois, inserir-se no mundo por meio do pensamento nada mais é que permitir-se afetar pelo presente como espaço concreto da existência: ensaiar-se na vida como obra de arte. Algo que “supõe a afirmação da estética como uma forma de vida [...] a realização de um trabalho sobre si mesmo que leva o indivíduo a inventar-se” (VILELA, 2007 apud GELAMO, 2009, p. 161).

Unid.R. 2 - Organização da análise e construção da unidade de sentido

A Unid.R. 2 *Sobre os objetivos da filosofia* foi dividida em cinco unidades de registro intermediárias: formar o senso crítico; despertar senso ético e estético; construir percepções sobre si mesmo, sobre o outro e sobre o mundo; posicionar-se criticamente sobre a realidade individual e coletiva e compreender as múltiplas dimensões que constituem o homem. Tais unidades foram inseridas no questionário na forma de uma questão de classificação de valor e cada professor participante da pesquisa pôde, ao responder o questionário, classificar os objetivos da filosofia, indicando, em escala de valor, 1 para o menos importante e 5 para o mais importante.

Para a análise dos dados nesta unidade de registro, foi estabelecido o critério da recorrência, tendo em conta a frequência dos objetivos indicados pelos sujeitos respondentes

do questionário. A construção da Unid.S. *Formação do senso crítico* tornou evidente a contradição dada pelo princípio básico da negação – o sentido da filosofia como formação do senso crítico se destaca, recursivamente, como o sentido de maior e o menor valor entre os sujeitos pesquisados.

Tratamento dos resultados e interpretações

Em *Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*, Carlos Roberto Jamil Cury (1987) trabalha o conceito de contradição, chamando-nos atenção para a nocividade das enunciações unilaterais que deterioram os aspectos contraditórios de uma questão. Segundo o autor, o princípio da contradição é declarado pela lógica clássica como a incompatibilidade entre duas ou mais proposições que, tomadas em conjunto, produzem conclusões inversamente lógicas, geralmente opostas uma da outra. Desse modo, “o princípio da contradição pressupõe sempre que se possa dizer algo determinado, e quando isso não é possível não se pode dizer nada, devemos calar “ (TUGENDHAT; WOLF, 1983 apud CIRNE-LIMA, 1996, p. 22).

Opondo-se à perspectiva clássica, Cury destaca que se o que está em julgamento são os diferentes modos de representação construídos pelos sujeitos através dos objetos discursivos, então, há que considerar a possibilidade de que a contradição não se desenvolva da forma deletéria como sugere a filosofia analítica. Pelo contrário, a contradição constitui a base da metodologia dialética, pois revela a tensão entre o que é (A) e o que não é (não A). Corroborando esta ideia, Cirne-Lima (1996, p. 28) afirma que “o sujeito da predicação, o objeto concreto individual contingente e existente é agora portador da contradição. Ele é em si e *per si*, contraditório” (grifo do autor).

Destarte, “todo real é um processo que contém, sem encerrar, o possível numa unidade de contrários” (CURY, 1987, p. 31). Nesse sentido, negar a contradição consiste em afirmar a realidade como algo inerte; significa retirar da relação concreta entre os sujeitos e os objetos discursivos o movimento de constituição dos diferentes modos de existência.

Ao assumirmos as formas multireferenciais da análise de conteúdo para o desenvolvimento desta pesquisa, assumimos também desconstrução da linearidade dos dados produzidos pelos professores participantes deste estudo. Compreendemos que a complexidade com que são tecidas as relações entre o sujeito e a história nos indica a existência de uma base ideológica cuja representação e conceituação do mundo passa, necessariamente, pelos diferentes interesses e pela intencionalidade dos indivíduos, pois o sujeito “é sempre um

indivíduo em *substancialidade semântica* ou, então, um universal *semanticamente substantivado*” (CIRNE-LIMA, 1996, p. 36, grifo nosso).

Dito isso, sublinhamos que as contradições evidenciadas nesta unidade de sentido não só revelam uma abordagem dialética dos objetivos da filosofia e da sua relação com o fenômeno educativo, como evidenciam que a produção de valores se modifica em função dos intensos movimentos de recomposição da realidade. A incursão destas contradições se destaca no contexto deste estudo como pressuposto fundamental dos limites em que se insere a pesquisa qualitativa, enquanto essa se propõe a realizar inferências sobre o desenvolvimento da dinâmica social; do modo como o homem se subjetiva e representa a si mesmo e as diferentes experiências tecidas espaço/tempo de sua existência.

Notamos, então: do ponto de vista filosófico e metodológico, a contradição com a qual nos deparamos é perfeitamente aceitável, mesmo porque ela é o resultado da negação do caráter absoluto da oposição. Entretanto, é fundamental que os professores de filosofia sujeitos desta pesquisa tenham clareza dos pressupostos epistemológicos que orientam as práticas educativas e implicam as ações didático-pedagógicas circunstanciadas no interior de suas relações de ensino e aprendizagem, tendo em conta o “aspecto fundador do conhecimento como orientador da compreensão da existência humano no mundo” (GHEDIN, 2009, p. 42). O ato intencional em que se sustenta a prática docente se desdobra sobre os complexos processos de subjetivação e construção de sentidos. Ensinar constitui um espaço de relações humanas concretas, onde diferentes sujeitos, com distintas percepções de seus papéis sociais, revelam um exercício subjetivo que traz à tona a dinâmica de interação Eu-Outro: no interior das relações de ensino os indivíduos elaboram as suas visões de mundo e se elaboram no mundo, pelo Outro.

3.3.4 UNIDADE DE CONTEXTO D – Fazer filosófico no ensino médio

A **Unid.C. D – Filosofia e fazer filosófico no ensino médio** foi dividida em quatro unidades de registro: Unid.R. 1 - *Os recursos didáticos*; Unid.R. 2 - *O planejamento*; Unid.R. 3 - *As unidades teórico-metodológicas*; e Unid.R. 4 - *O papel do ensino da filosofia no ensino médio*.

Unid.R. 1 - Organização da análise e construção da unidade de sentido

A Unid.R. 1 *Os recursos didáticos* foi dividida nas seguintes unidades de registro intermediárias: exposição oral dos conteúdos; exposição dialogada dos conteúdos; sensibilização dos temas; problematização dos temas; construção de diálogos em torno das diferentes perspectivas de um tema e/ou problema; debates e júri simulado; livro didático; leitura dos textos filosóficos; elaboração de textos filosóficos; construção de portfólios de leitura e aprendizagem; cinema, música e literatura e livros paradidáticos. Essas, por seu lado, foram inseridas no questionário na forma de uma questão de classificação, onde os professores sujeitos desta pesquisa indicaram, de acordo com o uso que fazem destes recursos, a seguinte ordem de recorrência: 2 para o que mais utilizam, 1 para o que utilizam eventualmente e 0 para o que não utilizam.

Tendo em conta a frequência de aparição dos recursos didáticos, conforme a recorrência 2/1/0, a Unid.S. *Como ensinar?* evidenciou que as aulas de filosofia têm se orientado, basicamente, na problematização dos temas a serem abordados, na exposição oral ou oral dialogada dos conteúdos e na leitura de textos filosóficos. O uso de recursos primários como os livros didático e paradidáticos tem sido eventual ou não tem se concretizado. O uso de recursos alternativos como a linguagem cinematográfica, musical ou literária, a construção de portfólios de leitura e aprendizagem, os debates e júri simulado ocorrem eventualmente ou não ocorrem. Chamou-nos atenção o fato de que tanto a sensibilização dos temas, como a elaboração de textos filosóficos ocorrem apenas de modo eventual, ou não ocorrem.

Tratamento dos resultados e interpretações

Em que pese a liberdade do professor de escolher os procedimentos de ensino com os quais se identifica e que julga serem os mais apropriados para o desenvolvimento de determinados conteúdos, a opção dos professores respondentes do questionário pela exposição oral ou oral dialogada dos conteúdos da filosofia, coloca em destaque uma importante questão: a centralização do ensino nas tradicionais práticas de oralidade como instrumento de transmissão dos conteúdos. Trata-se de uma questão que tem se demonstrado indispensável aos estudos da didática, justamente porque coloca sob suspeita uma relação de ensino e aprendizagem baseada mais na assimilação e reprodução do conhecimento do que propriamente na sua crítica e reelaboração. Convém ilustrar que, desde a proposição das teorias pedagógicas modernas, o foco do debate sobre o ensino foi deslocado para o aluno

com o objetivo de evidenciar o processo da aprendizagem como espaço de interlocução autônoma e emancipatória do sujeito que aprende. Parece-nos claro que abordar as questões relativas aos procedimentos de ensino não seja algo simples. Pelo contrário, destacamos a sua complexidade por compreendermos não só o movimento de circularidade intencional entre professor e aluno, mas, sobremaneira, que o uso de determinadas práticas de ensino se relaciona de forma direta com as concepções que se tenham formadas sobre o que significa ensinar.

No caso específico da filosofia, o sentido do ensino como prática fundada sobre a exposição oral, alerta-nos para uma prática instrutiva e propedêutica, como a que orientou o fazer filosófico em toda a história da educação brasileira. A transmissão dos conhecimentos concernentes a uma tradição filosófica pré-existente enfatiza uma conduta pedagógica ajustada à clássica ideia do mestre, aquele a quem se remete a responsabilidade de tornar o conteúdo ensinado acessível àquele que aprende. Nessa perspectiva, o ensino da filosofia “apresenta exemplarmente o discurso docente como um pensamento que se exercita diante dos alunos [expressando] uma crença didática muito antiga e arraigada na classe docente, segundo a qual o aluno aprende a filosofar ouvindo o mestre” (RODRIGO, 2009, p. 72).

Não defendemos aqui o desuso da exposição oral ou oral dialogada dos conteúdos filosóficos. Ao contrário, registramos a sua validade como forma de demonstrar o envolvimento pessoal do professor ao apresentar os seus modos de contextualizar e elaborar o conhecimento filosófico. Em vista disso, a exposição oral e oral dialogada dos conteúdos pode ser utilizada como recurso de exemplificação das formas de organização do pensamento e, conseqüentemente, de orientação da aprendizagem.

Destacamos ainda que, mesmo quando acompanhada de procedimentos fundamentais ao seu ensino, como, por exemplo, a problematização dos conteúdos e o uso do texto filosófico, o recurso da aula expositiva ou expositiva dialogada carece de aproximar-se o quanto for possível do sentido mais profundo do fazer filosófico: a *busca*. Nesse contexto, o que se destaca não é outra coisa senão uma determinada concepção de filosofia a ser ensinada. Assim, à medida que corroboramos em Deleuze e Guattari uma concepção de filosofia como teoria da multiplicidade, desenhada em movimentos sempre sinuosos e imprecisos, o fazer filosófico, como o próprio ato de filosofar, deve alinhar-se ao sentido da busca como expressão da postura crítico-reflexiva e de inserção criativa no mundo através do pensamento.

Acerca disto, Marcondes (2004, p. 55-56) assim se pronuncia:

O buscar nos transforma, faz-nos mudar de atitude em relação ao que sempre fomos, revela as nossas insatisfações, nos impulsiona a atingir uma nova visão das coisas. [...] Nesse sentido não podemos ensinar a filosofia, já que não se trata de algo pronto ou acabado, de um conteúdo informativo que pode ser transmitido e reproduzido. Mas pode-se ensinar a filosofar no sentido de motivar ou impulsionar para a busca.

Nesse ponto, destacamos de modo problemático o uso eventual ou o não uso tanto dos recursos considerados primários, como os livros didático e paradidático, quanto das linguagens alternativas da literatura, da música e do cinema como apoio metodológico para o fazer filosófico. Entretanto, destacamos de modo ainda mais contundente o fato de que tanto a sensibilização dos temas como a elaboração de textos filosóficos ocorrem apenas de modo eventual, ou não ocorrem.

Ao encontro desses apontamentos, verificamos a existência de uma realidade que, consonante a esse cenário, nos chama a atenção tanto para o distanciamento entre a formação específica em filosofia e a preparação didático-pedagógica essencial ao exercício do ensino quanto para a reprodução dos modelos construídos ao longo da formação inicial. Há, portanto, uma primeira questão: a dicotomia entre o que ensinar e como ensinar. Nesse aspecto, não é raro que os cursos de licenciatura em filosofia privilegiem a formação de especialistas em prejuízo da formação de professores. Apesar da importância do fazer filosófico como exercício do pensamento no ensino médio, temos observado uma hierarquização dos objetos de estudo da filosofia e, em consequência disso, a estratificação por grau de importância dos temas e dos problemas centrais da filosofia e de sua história em detrimento das questões pedagógicas relacionadas ao ensino. Segundo Rodrigo (2009, p. 71), “o trabalho docente costuma parecer muito modesto aos olhos do pesquisador ou do especialista, uma postura elitista que não se sustenta quando leva em conta sua relevância para a consolidação de um projeto democrático de acesso ao saber”.

Há, ainda, uma segunda questão: a tendência de se reproduzirem, nas práticas de ensino, o modelo do mestre: aquele que toma para si, como dever do ofício, a tarefa de dar transparência às ideias no plano epistemológico, tornando o conhecimento acessível ao discípulo. O risco que aqui notamos diz respeito à reprodução da ideia de que a filosofia consiste em um trabalho intelectual muito difícil e, por isso, inacessível àqueles que não são especialistas. A esse respeito, alerta Silveira (2007, p. 80): “[...] essa maneira de conceber a filosofia constitui uma outra forma de preconceito, igualmente conservadora, cujo resultado é sua banalização, sua desqualificação”. Não se trata, portanto, de liquidar a história das ideias

ou a tradição do filósofo, mas, ao contrário, de torná-las acessíveis na medida em que a sensibilização dos problemas que nos cercam evidencia o sentido da busca e o desejo pelo conhecimento.

O aspecto problemático dessas questões toma contornos bastante claros no contexto desta pesquisa exatamente porque dimensionamos o ensino da filosofia no ensino médio sobre duas formas teóricas: *pensar sem pressupostos e criar conceitos*. Destarte, parece-nos claro que quando assumimos esta orientação, a apropriação e o uso de diferentes linguagens e recursos de ensino se demonstra fundamental para a promoção do *encontro* com aquilo que nos força a pensar e nos aproxima da atividade criativa com a qual identificamos a filosofia. Esse encontro pode se dar com o uso de uma música, de um poema, de um trecho de filme ou, ainda, no contato com uma obra de arte. O importante, reiteramos, é que o fazer filosófico se revele como acontecimento: deslocamento de intensidades que permitam o encontro com um signo, um de-fora que força, que invade o pensamento e abre as fissuras que colocam em evidência os diferentes modos de pensar a si mesmo e o mundo.

Unid.R. 2 - Organização da análise e construção da unidade de sentido

A Unid.R. 2 - *O planejamento das aulas* foi dividida nas unidades de registro intermediárias: o Conteúdo Básico Comum – CBC/Filosofia; o livro didático e outras orientações teórico-metodológicas. Essas, por sua vez, foram apresentadas no questionário na forma de uma questão de múltiplas alternativas, possibilitando aos sujeitos pesquisados indicarem uma ou mais opções dentre as unidades teórico-metodológicas utilizadas para o planejamento das aulas de filosofia.

A construção da Unid.S. *Forma e conteúdo do ensino: planejamento* indicou que, planejamento das aulas, os professores respondentes do questionário têm se valido do CBC/Filosofia³⁴ e do livro didático; nenhum professor pesquisado indicou o uso de outras orientações teórico-metodológicas durante o planejamento das aulas.

³⁴ Partindo das disposições do Parecer CNE/CEB nº 38/2006, da Resolução CNE/CEB nº 04/2006 e das orientações para o ensino de filosofia, publicadas no terceiro volume das Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências humanas e suas tecnologias (BRASIL, 2006), a Secretaria de Estado de Educação do Governo de Minas Gerais, a par do trabalho de seus consultores, apresentou em 2007 uma proposta de Conteúdo Básico Comum – CBC com o objetivo de oferecer parâmetros para o ensino de filosofia no ensino médio.

Tratamento dos resultados e interpretações

A proposta curricular da SEE/MG disciplina os conteúdos programáticos da filosofia em campos de investigação considerados, pelo documento, “grandes áreas de questionamento e da pesquisa filosóficas” (CBC/Filosofia, 2007, p. 14). São elas: *Ser humano, Agir e Poder, e Conhecer*, que, por seu lado, correspondem fundamentalmente às disciplinas de antropologia filosófica, ética, filosofia política, e teoria do conhecimento. Em cada um desses campos de investigação são orientados os temas a serem desenvolvidos, bem como os objetivos a serem alcançados, e as habilidades que se supõe construir no acesso aos conhecimentos aí circunstanciados.

Sobre a organização do CBC/Filosofia, destacamos como pontos problemáticos: (i) a relação desproporcional entre o volume de conteúdos e a carga horária da disciplina de filosofia; (ii) a perspectiva unilateral que aborda o conhecimento filosófico somente a partir dos temas da filosofia.

Quanto ao primeiro item, vale destacar que, cumprindo o disposto no Art. 3º da Resolução nº 1/2009³⁵, a carga horária destinada à disciplina de filosofia no atual currículo do ensino médio³⁶ cumpre apenas o mínimo correspondente a um módulo-aula semanal que integraliza, ao final do ano letivo, o total de trinta e três horas e vinte minutos, situação se repete também com as disciplinas de sociologia e artes.

Há, portanto, uma clara disparidade na relação carga horária/conteúdo quando identificamos a orientação de dezesseis temas básicos e nove temas complementares para serem distribuídos ao longo de pouco mais de cem horas de carga horária (considerando a integralização dos três anos do ensino médio). Esse problema se desdobra, ainda, de outra forma: a desproporcionalidade entre o repertório de conteúdos orientados pelo CBC/Filosofia e a realidade da carga horária insuficiente, tenciona o professor a selecionar, entre os temas, aqueles que serão trabalhados com os alunos. Contudo, não se nota no documento qualquer indicação de critérios para que essa seleção seja realizada de modo coerente, significativa e com o mínimo de prejuízo da relação de ensino e aprendizagem.

³⁵ Considerando o Parecer CNE/CEB nº 22/2008, a Resolução nº 1, de 15 de maio de 2009, disciplina a implementação das disciplinas de filosofia e sociologia no currículo do ensino médio, conforme a edição da Lei nº 11.684/2008, que alterou a Lei nº 9.394/1996 e dispõe que “os sistemas de ensino devem zelar para que haja eficácia na inclusão dos referidos componentes, garantindo-se, além de outras condições, aulas suficientes em cada ano e professores qualificados para o seu adequado desenvolvimento”.

³⁶ Cf. Resolução SEE Nº 2.742, de 22 de Janeiro de 2015.

Quanto ao segundo item, parece-nos questionável, a partir dos argumentos que seguem, a proposição teórica que sustenta a opção de organização temática dos conteúdos da filosofia:

A análise e discussão de temas parecem mais adequadas à faixa etária à qual se destina o programa, pois tornam mais fácil estabelecer relações entre a reflexão filosófica e a experiência do aluno. Países que têm tradição no ensino de Filosofia no nível médio propõem programas temáticos, como é o caso da França e de Portugal. A História da Filosofia é uma das disciplinas filosóficas, juntamente com a Ética, a Teoria do Conhecimento, a Metafísica, a Estética e outras. Um programa temático possibilita que várias disciplinas sejam contempladas, num nível introdutório, incluindo a própria História da Filosofia, sem, no entanto, privilegiá-la (CBC/Filosofia, 2007, p. 13).

Cumprido, então, questionar: a organização do ensino da filosofia em eixos temáticos é, de fato, o que determina a aproximação entre “a reflexão filosófica e a experiência do aluno”? Não seriam as diferentes abordagens didático-metodológicas adotadas pelo professor as responsáveis por mediar esse fazer como experiência filosófica significativa, tendo em conta “a faixa etária à qual se destina o programa”? Em que medida a orientação dos conteúdos de forma temática afirma o fazer filosófico como atitude de perceber, problematizar, refletir, conceituar e argumentar? (CBC/Filosofia, 2007).

Quanto ao livro didático, a recorrência dos questionários aponta para a adoção do livro *Filosofando: Introdução à Filosofia*, das autoras Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins. No que concerne o livro indicado, a opção por uma abordagem temática alinhada à história da filosofia é indicada pelas autoras logo na introdução do material: “[...] optamos pela abordagem temática dos assuntos, sem, no entanto, descuidar da necessária referência à história da filosofia, que permite estabelecer o *fio condutor* da exposição dos temas” (ARRUDA; ARANHA, 2013, p. 4, grifo nosso). Dessa afirmação, destacamos a expressão “fio condutor”, haja vista que sua incursão elucida uma compreensão linear da história da filosofia, o que, para nós, compromete a construção de uma perspectiva da história das ideias e dos conceitos como processo marcado de rupturas e continuidades.

O conteúdo programático se encontra organizado em trinta e um capítulos distribuídos nas seguintes unidades: o homem, o conhecimento, a moral, a política, as ciências e a estética. Há, também, uma unidade introdutória dedicada à experiência filosófica e às origens históricas da filosofia. As unidades temáticas correspondem aos estudos realizados no campo da antropologia filosófica, da teoria do conhecimento, da filosofia da ciência, da ética, da filosofia política e da estética. Os capítulos contêm uma proposta de sensibilização geralmente enleada às diferentes linguagens da arte, um texto básico elaborado pelas autoras,

um texto complementar extraído dos grandes autores e exercícios. Em todos os capítulos evidencia-se um traço comum: a ausência de uma articulação clara entre a cena artística, o texto autoral e o texto filosófico. Há, ao que parece, um amálgama entre os temas e as áreas da pesquisa filosófica o que, em certa medida, contribui para que o livro seja notado mais como uma bricolagem de leituras filosóficas pouco coordenadas do que como um recurso que favoreça a forma orgânica de elaboração de problemas.

Chamou-nos atenção o fato de que os questionários apontam para o eventual ou não uso desse material, mesmo quando a sua indicação é realizada trienalmente pelo professor atuante na disciplina, e que a distribuição dos exemplares para alunos e professores ocorre por meio do Programa Nacional Livro Didático – PNLD³⁷. A prefiguração desse dado assinala tanto uma relação conflitiva entre as dimensões pedagógica e filosófica da prática docente quanto certo descompasso no que diz respeito ao reconhecimento das funções pedagógicas que o livro didático pode desempenhar. Acerca dessa conjuntura, destacamos como hipóteses: (i) a deficiência pedagógica da formação do professor de filosofia; (ii) o fato de que os livros de filosofia foram inseridos no PNLD somente a partir do triênio ano de 2012-2015.

Unid.R. 3 - Organização da análise e construção da unidade de sentido

A Unid.R. 3 - *As unidades teórico-metodológicas* foi dividida nas unidades de registro intermediárias: temas, problemas e história da filosofia. No questionário, essas unidades foram inseridas na forma de uma questão objetiva em que foi solicitado ao professor respondente assinalar apenas uma classe e indicar, na classe assinalada, o/s conteúdo/s privilegiado/s nas atividades de ensino.

A construção da unidade de sentido levou em consideração o critério da frequência de aparição das unidades teórico-metodológicas e seus respectivos conteúdos. A Unid.S. *O que ensinar?* sinalizou a recorrência do uso dos temas e da história da filosofia como orientação sobre o conteúdo a ser ensinado; nenhum professor pesquisado indicou o uso dos problemas da filosofia como orientação teórico-metodológica para o ensino da filosofia.

³⁷ O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD tem como objetivo assistir o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de livros didáticos aos alunos da educação básica. A distribuição do material acompanha o seguinte fluxo: após a avaliação das obras, o Ministério da Educação – MEC publica o Guia de Livros Didáticos com as resenhas das coleções aprovadas; em seguida, o Guia é encaminhado às escolas, que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem o Projeto Político-Pedagógico da instituição.

Tratamento dos resultados e interpretações

O uso de unidades temáticas para o ensino da filosofia faz incursão a uma abordagem sistêmica do pensamento e do conhecimento filosófico. Desse ponto de vista, a organização dos conteúdos filosóficos decorre dos processos de ordenamento e conferência de coesão às diferentes frações do saber filosófico, e do modo como essas partes se justificam pelas relações orgânicas que mantêm entre si, por sua inscrição no todo. Segundo Rodrigo (2009, p. 43), essa forma de organização programática não só reduz o saber filosófico, como simplifica os produtos do pensamento “sem que o próprio pensamento seja recuperado do ponto de vista do movimento que o engendra”.

Quando alinhados a essa perspectiva, o ensino da filosofia não só reduz o fazer filosófico ao exercício de articulação e contextualização dos saberes num plano epistemológico maior, como, sobremaneira, coloca em risco a possibilidade de uma experiência filosófica como prática do pensamento e criação de conceitos.

Nesse sentido,

criticar os programas de disciplina calcadas na filosofia sistemática não significa ir contra a necessidade de sistematização do pensamento – uma exigência da filosofia e da própria razão humana –, mas contra uma forma de sistematização empobrecedora para produzir o desvirtuamento da atividade reflexiva (RODRIGO, 2009, p. 44).

Por seu lado, a abordagem histórica do ensino da filosofia tem se constituído como um aspecto destacadamente problemático quando o que se coloca em questão é o fazer filosófico no ensino médio. Isso porque a sua adoção como matriz curricular para o ensino da filosofia no ensino médio, ao mesmo em que nega o currículo como pluralidade dos processos objetivos e subjetivos de construção do conhecimento, reduz o fazer filosófico à forma enciclopédica em que se baseavam os estudos filosóficos durante a escolástica medieval e a modernidade.

Conforme nos apoiamos em Deleuze (1992, p. 170), compreendemos que a história da filosofia se constitui como “arte do retrato”³⁸ e, por esse motivo, implica “não redizer o que o que disse um filósofo, mas dizer o que ele necessariamente subentendia, o que ele não dizia e que, no entanto, está presente naquilo que diz”. Por isso, notamos: (i) a história da filosofia não deve se inscrever no plano central do currículo, mas, ao contrário, nos pontos referenciais a partir dos quais se torna possível identificar o modo como os filósofos, ao longo

³⁸ Termo utilizado por Deleuze em *Conversações* (1992).

da tradição filosófica, elaboraram seus problemas; (ii) o uso da história da filosofia como parte do fazer filosófico no ensino médio, deve suscitar um processo didático-metodológico objetivamente orientado, posto que sua consideração não se revela como um processo linear, cumulativo e de expansão do conhecimento. Justificando essas perspectivas, Marcondes (2004, p. 61), sugere destacar a história da filosofia “como a história dos conceitos que inicialmente formulados pelos filósofos acabaram por ir além do âmbito da discussão filosófica e se incorporaram à nossa forma de pensar, à nossa visão de mundo”.

Ora, se assumimos o ensino da filosofia e o fazer filosófico como experiência de pensamento e criação de conceitos, admitimos, por consequência, que esses modelos – pelo menos enquanto observados de modo paradigmático –, pouco dialogam com um programa de filosofia cuja orientação se presta à proposição de rizomas e à criação de espaços lisos de constituição do pensamento. É, pois, nesse contexto, que a forma do *problema* se torna referencial ao ensino da filosofia: partir do problema como aquilo que incomoda, que afeta, sensibiliza e força o pensamento.

Segundo Gallo (2010, p. 163),

esta abordagem abarca as duas anteriores, na medida em que permite tanto o acesso aos temas filosóficos mais relevantes quanto à história da filosofia. Mas também avança para além delas, pois toma a filosofia como uma ação, uma atividade, posto que se organiza em torno daquilo que motiva e impulsiona o filosofar, isto é, o problema.

O ensino da filosofia como fazer filosófico voltado para a experiência do pensamento e criação de conceitos não deriva de outro ponto, senão da problematização, do modo singular como nos permitimos atravessar por aquilo que causa perplexidade e produz o ato de pensar no próprio pensamento. A esse respeito, assinalamos: “Deve-se então partir da realidade destes estudantes, de seu contexto, de sua experiência de vida, de suas inquietações. É preciso ser sensível a seus dilemas e interesses” (MARCONDES, 2004, p. 65).

Unid.R. 4 - Organização da análise e construção da unidade de sentido

A Unid.R. 4 - *O papel do fazer filosófico no ensino médio* foi dividida em cinco unidades de registro intermediárias: revisar os problemas filosóficos; criar de conceitos; promover a experiência do pensamento; assimilar a história da filosofia e contemplar, comunicar e refletir sobre os conceitos já criados. Essas, por sua vez, foram inseridas no questionário na forma de uma questão de classificação de valor e, para a análise dos dados, foi

estabelecido o critério da recorrência dos sentidos pela indicação da maior importância. Constituiu-se, então, a seguinte Unid.S.: *O filosofar como experiência do pensamento*.

Tratamento dos resultados e interpretações

“A relação que podemos ter com os estudantes é ensinar que eles fiquem felizes com sua solidão. [...] Temos de ensinar-lhes os benefícios da sua solidão, reconciliá-los com sua solidão” (DELEUZE, 1988, s/p). A escolha dessa proposição como ponto de partida para as análises que seguem se justifica pelo tom provocativo que ela enuncia. De que modo poder-se-ia relacionar o papel da filosofia no ensino médio com a temática da solidão? É possível afirmar que exista alguma relação entre o pensamento como experiência e a solidão? Cumpre, para tanto, retomarmos o contexto donde surge essa afirmação.

Entre os anos de 1988 e 1989, Deleuze concedeu uma série de entrevistas à repórter Claire Pernet. “Gilles Deleuze sempre se negou a aparecer na TV. Mas atualmente ele acha sua doença tão parecida com a *petite mort*, da canção de A. Souchon, que mudou de opinião” (DELEUZE, 1988, s/p). O acordo entre Deleuze e a produção das entrevistas dava conta de que o filme fosse apresentado somente após sua morte. Entretanto, com o assentimento do próprio Deleuze, entre novembro de 1994 e maio de 1995, seis meses antes de sua morte, o canal franco-alemão de TV Arte levou ao ar o *Abecedário de Gilles Deleuze*³⁹.

O objetivo dessa contextualização se ajusta sobre a necessidade de assinalar o seguinte: à época dessas entrevistas, Deleuze já não cumpria mais o ofício de professor. Estava distante do papel que havia exercido durante quase quarenta anos. Talvez por isso tenha se permitido interrogar. Em suas falas sobre ser professor, encontramos pontos ressonantes capazes de nos fazer compreender de que modo o professor de filosofia pode levar seus alunos a viverem uma experiência de pensamento. Para citar alguns: (i) “Uma aula quer dizer momentos de inspiração, senão não quer dizer nada”; (ii) “Uma aula implica vocalizações”; (iii) “Uma aula é emoção. É tanto emoção quanto inteligência. Sem emoção, não há nada, não há interesse algum” (DELEUZE, 1988, s/p).

“Uma aula é uma espécie de matéria em movimento” (DELEUZE, 1988, s/p). Partimos daqui, da ideia de que ensinar e aprender constituam variações infinitas, traços de intensidade que atravessam professor e aluno sem que se ocupe o espaço do aprendizado

³⁹ O *Abecedário de Gilles Deleuze* é uma realização de Pierre-André Boutang, produzido pelas Éditions Montparnasse, Paris. No Brasil, foi divulgado pela TV Escola, Ministério da Educação. Tradução e Legendas: Raccord [com modificações].

como produção de reações imediatas, posto que a matéria que se põe em movimento não é outra senão o próprio pensamento. Por isso, a aula de filosofia deve criar lapsos de silêncio, de não-resposta. É precisamente aí que se pode experimentar o pensamento como uma película de intensidade, como acontecimento que nos coloca o problema e nos “força” a pensar. O acontecimento é, em Deleuze, aquilo que arrogamos como experiência, uma estrutura paradoxal que designa ao mesmo tempo o que está fora, existindo antes do sujeito, e o que está dentro, nos domínios de sua sensibilidade. “Assim como os acontecimentos se efetuam em nós, e esperam-nos e nos aspiram, eles nos fazem sinal [...]”. (DELEUZE, 2000, p. 151).

Não há, contudo, qualquer forma de determinação que retire do professor ou do aluno o direito à fala. A palavra e suas nuances de som como vocalização conservam a forma da aprendizagem como dialogismo. Quando Deleuze (1988) sugere o modo da reconciliação com a solidão através do silêncio o que se pretende é retirar do aluno a obrigação de reagir prontamente os estímulos didáticos. Explico. A experimentação do pensamento não acontece da mesma forma e tampouco no mesmo tempo. O que se faz na aula é, antes, provocar as afecções capazes de criar as lacunas sobre as quais o problema se enuncia de fato. Não se trata, portanto, de gerar resultados: é preciso esperar o retorno. Nesse sentido, também o professor se reconcilia com a sua solidão, porque se coloca em atitude de espera. É como lançar um bumerangue, afirma Cardoso Jr. (2006b, p. 40):

Após descrever sua parábola, o bumerangue já não mais responde às condições de seu lançamento (a sala de aula). Ele obedece, isso sim, a um trajeto intensivo que afeta campos e situações não previstos inicialmente, isto é, o conteúdo que o professor ensina faz um contorno por paisagens não visitadas, por mundos desconhecidos para a escola.

O sentido deleuziano de uma relação entre professor e aluno como condição para uma experiência de pensamento não acena para outra direção que não aquela que lhe é inerente: a criação de conceitos. Para Deleuze e Guattari (2005, p. 21), a filosofia não comporta assumir nenhum outro papel que não seja o de uma “pedagogia do conceito”, responsável por analisar “as condições de criação como fatores de momentos que permanecem singulares”. Ora, se toda criação é singular, também o conceito opera como a forma de singularidade do acontecimento; ele próprio é o acontecimento do pensar. É, pois, nesse sentido, que o fazer filosófico no ensino médio se circunstancia como a mais absoluta experimentação.

Não há fórmulas para essa experimentação. O que há, e isso nos parece claro em Deleuze (2006), é exigência pela desconstrução dos postulados da razão clássica como ruptura com as formas objetivas e subjetivas que pressupõem o pensamento e sua afinidade com o que é verdadeiro. Cumpre, então, retirar do aluno o pressuposto de que exista uma boa-vontade de aprender, uma decisão premeditada que lhe orienta o pensamento como presunção da verdade. O aluno sem pressupostos é aquele que encontra nos lapsos de silêncio o ponto de partida da aprendizagem; é aquele que nega qualquer afinidade com as formas da verdade universalmente válida. Não dispor de pressupostos: essa é a solidão do aluno. É com essa solidão que o professor deve reconciliá-lo.

O que aí se propõe, parece-nos, por assim dizer, seguir na contramão das metodologias educacionais. Rapidez, eficiência, controle, resultado e quantificação: signos que em nada se alinham à ideia de uma experiência do pensamento como a “aventura do involuntário” (DELEUZE, 2006).

A reivindicação de uma didática criativa para o fazer filosófico no ensino médio se impõe justamente porque à filosofia cabe a tarefa de dar sentido ao espanto, à admiração. Dirá Deleuze (2006, p. 237): “Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender – que amores tornam alguém bom em Latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar”. Experimentar o pensamento é gerar aprendizagens; é conectar-se com aquilo que se situa entre o não-saber e o saber. Aprender é da ordem do virtual, da sensibilidade. Algo que, segundo afirma o filósofo, carrega consigo certa violência, passa pelo inconsciente e estabelece entre a natureza e o espírito uma profunda cumplicidade (DELEUZE, 2006). Experimentar o pensamento é seguir pelo labirinto sem que possa contar com o fio de Ariadne; é ato de criação: criar as sendas, as aberturas necessárias para que a matéria [o próprio pensamento] se coloque em movimento de criação.

3.3.5 UNIDADE DE CONTEXTO E – Ser professor de filosofia no ensino médio: sentidos e desafios

A Unid.C. E – Ser professor de filosofia no ensino médio: sentidos e desafios foi dividida em duas unidades de registro: Unid.R. 1 - *Ser professor de filosofia no ensino médio*; e Unid.R. 2 - *Os desafios do ensino da filosofia e do fazer filosófico no ensino médio*.

Unid.R. 1 – Organização da análise e construção da unidade de sentido

A produção dos dados nas Unid.R. 1 - *Ser professor filosofia no ensino médio* ocorreu mediante a proposição da questão dissertativa: *O que significa ser professor de filosofia no ensino médio?* Para a construção das unidades de sentido, foram considerados os elementos subjetivos e intencionais presentes nos diferentes discursos. A Unid.R. 1 revelou a seguinte Unid.S.: *Emancipação intelectual do aluno*.

Tratamento dos resultados e interpretações

Ser professor de filosofia no ensino médio significa trabalhar pela emancipação intelectual do aluno. A identificação do *ser* professor de filosofia no ensino médio com o sentido da emancipação intelectual parece, antes de tudo, responder entre os sujeitos desta pesquisa, a disposição que acompanha o fazer filosófico desde os gregos antigos: estimando que o ensino da filosofia não comporta prescindir o caráter educativo de que sua ação se reveste, compreendemos que o sentido da emancipação se desdobra como o que é inerente ao ofício de quem se dedica a ensinar. Ora, se entre os gregos da antiguidade o ideal de educação como *paideia* atravessava expressivamente o fazer filosófico, temos que, ainda em nossos dias, o ensino da filosofia não passe por outros caminhos que não sejam aqueles que coadunam a formação do homem como ser integral.

Nesse contexto, o ensino da filosofia ensaia o propósito de uma educação transformadora como atenção permanente à seguinte questão: de que modo e em que medida o fazer filosófico no ensino médio corrobora a emancipação intelectual do aluno?

A filosofia e o seu ensino não só criam ressonâncias diretas sobre a educação e suas questões como, sobremaneira, recobram a experiência do pensamento como exercício de multiplicidade. O fazer filosófico como processo de emancipação intelectual retrata a articulação de movimentos cuja intensidade se desloca em diferentes direções: diz respeito àquele emancipa, que liberta o outro; àquele que conquista a sua emancipação; e, por fim, à síntese dos movimentos anteriores como produto da emancipação. São movimentos que se desenham precisamente porque a filosofia e o fazer filosófico são, por si mesmos, educativos. Educação do pensamento como condição de ruptura com a linearidade, com os processos de conformação e dominação; ruptura com os lugares-comuns que massificam a subjetividade. Educação para o pensamento como ato de criação e imprevisibilidade: devir. São movimentos transversais que promovem a emancipação de quem ensina e de quem aprende. O sentido da

emancipação ocorre, antes de tudo, como a forma do trabalho que comporta descobrir veredas, abrir sendas, criar caminhos alternativos; libertar-se das tutelas intelectuais. A conquista da autonomia ocorre na medida em que somos capazes de nos reconhecer como resultado das tensões crítico-criativas que nos atravessam o pensamento. Dirá Deleuze (1992, p. 167): “Um criador é alguém que cria suas próprias impossibilidades, e ao mesmo tempo cria um possível”.

A figura dos movimentos que aqui apresentamos nos remete ao esforço socrático de realização da maiêutica, cuja atividade filosofante revela o propósito educativo daquele que, agenciando o fazer filosófico como experiência do pensamento, se permite emancipar e colabora sobremaneira para a emancipação do outro. Desse modo, o fazer filosófico como trabalho pela emancipação intelectual no ensino médio nos convida a pensar o ensino da filosofia como o que Deleuze e Guattari (1997b) chamaram de “máquina de guerra”: linhas de fuga, resistência. O que se produz dos movimentos de emancipação: a possibilidade de escapar, de criar novas formas de subjetividade, novas formas de ensinar e aprender.

Em *Mil Platôs* (1997b), Deleuze e Guattari nos apresentam o “Tratado de Nomadologia: a máquina de guerra”. Nele, os filósofos criam o *paradigma da máquina de guerra*, algo que é, ao mesmo tempo, político, sociocultural e epistemológico. A “máquina de guerra” deleuzo-guattariana pouco ou nada tem a ver com o sentido comum que se atribui ao termo. Não se trata de um aparato militar, mas, ao contrário, daquilo que é exterior ao aparelho de Estado mesmo quando o Estado dela se serve e se apropria. A “máquina de guerra” ilustra o estado de coisas que se opõe de modo resistente às formas institucionalizadas de opressão. Segundo Deleuze e Guattari (1997b), a “máquina de guerra” possui três aspectos: um espacial-geográfico, um aritmético e um afectivo. Por isso, ela se define como espaço liso que contraria e adversa os espaços estriados, métricos e mensuráveis de aprisionamento dos corpos, do pensamento e da sensibilidade. Máquina de guerra: “[...] máquinas de pensar, de amar, de morrer, de criar, que dispõem de forças vivas ou revolucionárias [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 18).

Em Nietzsche (2003) encontramos um significativo aporte para essa discussão. Nas *Considerações Intempestivas*, o filósofo recobra em Schopenhauer uma espécie de “modelo”, o filósofo-educador capaz de conduzir o seu aluno à superação de sua própria cultura: “Era, então, realmente tomar os meus desejos por realidades, quando imaginava poder encontrar como educador um verdadeiro filósofo, capaz de elevar alguém acima da insuficiência da atualidade [...]” (NIETZSCHE, 2003, p. 146).

Para Nietzsche, a filosofia não pode se desobrigar da tarefa educadora que lhe é própria; educar o homem contra o seu próprio tempo (NIETZSCHE, 2003). Algo que só pode se constituir nos atos de exterioridade do pensamento. A intenção da filosofia como educação emancipatória não se constitui na privacidade, mas na alteridade, numa dimensão de reciprocidade em que aquele que educa, termina também por se educar. O exercício público do pensamento constitui um intenso fluxo de revezamentos capazes de colocar o pensamento em contato com o de-fora. Novamente: devir. “O devir não produz outra coisa senão ele próprio. [...] vasto domínio das *simbioses* [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 18-19). Com efeito, a extemporaneidade do fazer filosófico e a exterioridade do pensamento constituem-se, para Nietzsche, os signos maiores da liberdade proposta pela filosofia educadora.

Teus verdadeiros educadores, aqueles que te formarão, te revelarão o que são verdadeiramente o sentido original e a substância fundamental da tua essência, algo que resiste absolutamente a qualquer educação e a qualquer formação, qualquer coisa em todo caso de difícil acesso, como um feixe compacto e rígido: *teus educadores não podem ser outra coisa senão teus libertadores*. E eis aí o segredo de toda formação: ela não procura os membros artificiais, narizes de cera, olhos de cristal grosso; muito pelo contrário, o que nos poderia atribuir estes dons seria somente uma imagem degenerada desta formação. Ao contrário, aquela outra educação é somente libertação, extirpação de todas ervas daninhas, dos dejetos [...] (NIETZSCHE, 2003, p. 141-142, grifo nosso).

As *Considerações Intempestivas* de Nietzsche atacam, sobretudo, o projeto pedagógico da modernidade. Para o filósofo, a despeito da criação de singularidades, a educação apequenaria o homem formando-o unicamente para o serviço do Estado, da ciência positivista e do mercado. Os textos do “primeiro Nietzsche” denunciam a forma medíocre com que a educação moderna tende à conformação dos valores de “rebanho” (NIETZSCHE, 2003).

Em Nietzsche e Deleuze-Guattari, a crítica da filosofia como educação emancipatória passa necessariamente pela politização do pensamento. Ensinar filosofia com o propósito da emancipação significa acolher o desafio de traçar planos sobre a imanência como movimento infinito de experimentação, suspeita, busca pelo novo e criação de mundos possíveis. “É preciso mostrar a diferença *diferindo*” (DELEUZE, 2006, p. 94). Trata-se de fazer nascer no pensamento o ato de pensar como matéria a ser reconhecida, acontecimento, criação de saídas. Re-existência: existir de novo. Algo como o que Deleuze (1992) assinala no pensamento de Foucault: novos modos de existir, de ensaiar a vida.

Trabalhar pela emancipação intelectual do aluno do ensino médio significa movimentar o pensamento, não como tentativa de formar filósofos, mas de “suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempo, mesmo de superfície ou volume reduzidos” (DELEUZE, 1992, p. 218). Emancipar intelectualmente esse aluno significa dar-lhe o direito aos seus próprios problemas e conferir-lhe autorização para criar os caminhos de descobertas que a cada um singularmente pertence.

Unid.R. 2 – Organização da análise e construção da unidade de sentido

A produção dos dados nas Unid.R. 2 - *Os desafios do ensino da filosofia e do fazer filosófico no ensino médio* ocorreu mediante a proposição da questão dissertativa: *Quais desafios são encarados pelo professor de filosofia do ensino médio?* Para a construção das unidades de sentido, foram considerados os elementos subjetivos e intencionais presentes nos diferentes discursos.

A Unid.R. 2 revelou a seguinte Unid.S.: *O desafio da valorização da filosofia no ensino médio.*

Tratamento dos resultados e interpretações

O questionamento sobre os desafios de ensinar filosofia no ensino médio nos indicou um cotidiano marcado pela complexidade de quem enfrenta, diariamente, os desafios que lhe são impostos por situações que exigem tanto a mobilização dos saberes acadêmicos quanto daqueles que são gestados na experiência das diferentes expectativas e representações socioculturais dos sujeitos que ali se inscrevem.

Os desafios que serão analisados a seguir se destacam, portanto, como o produto de relações mediatizadas em diferentes cenas: a relação com o aluno, a relação com a equipe gestora e, por fim, a relação com o sistema de ensino.

O desafio da valorização da filosofia no ensino médio se exhibe, na primeira cena, pela falta de interesse dos alunos. Acerca disso, cumpre, de início, pontuar algumas questões que coadunam esse problema: (i) o currículo escolar é imposto ao aluno e, por isso, os conteúdos que são trabalhados no ensino médio nem sempre se alinham aos interesses do estudante; (ii) o ensino médio possui um foco propedêutico e, em consequência disso, tanto a organização do currículo como dos tempos e espaços da aprendizagem, apontam para uma rotina que privilegia a preparação para as seleções vestibulares; (iii) as representações que os

alunos fazem de suas necessidades intelectuais geralmente se remete ao saber prático, aplicável e que pode ser registrado de forma concreta – aqui, o tom abstrato dado à filosofia, por sua própria tradição, se ocupa de distanciar o aluno do fazer filosófico; (iv) o fazer pedagógico tem se destacado pela incompatibilidade entre o atual discurso tecnológico e as tensões de sua integração como linguagem didática e as tradicionais práticas de ensino sustentadas pelo oralismo e pelo acúmulo de conteúdo.

Em que pesem essas questões, há, ainda, outro fator que se vincula diretamente a esta perspectiva e, em parte, se relaciona com as análises já dispostas no item 3.2.4 *Unid.C. D – Fazer filosófico no ensino médio*: a opção pela exposição oral ou oral dialogada dos conteúdos. Quando o professor de filosofia assume a prerrogativa do ensino como prática de oralidade, mas não identifica o ponto de partida do processo de ensino-aprendizagem com a sensibilização do aluno, o que se cria é um intenso desinteresse pelo fazer filosófico (RODRIGO, 2009). A didática centrada no professor que exercita o seu pensamento diante dos alunos não cumpre a tarefa de despertar o interesse por aquilo que é próprio e caro à filosofia e ao fazer filosófico: a experiência do pensamento e a atividade conceitual.

Temos que o interesse do aluno de ensino médio pelo fazer filosófico precise ser construído. Referimo-nos a um processo que se orienta de forma projetiva, como criação de atos de reconhecimento: estabelecer relações entre o saber filosófico, as experiências e as referências culturais levadas à sala de aula pelos alunos. Construir interesses é despertar virtualidades, relações intensas que ligam pontos, criam conexões entre-pessoas, entre-coisas, entre-problemas; é provocar o que está *entre* como o que se põe à análise e compreensão em sua articulação com diferentes percepções. O espaço da sensibilização como construção de interesses é precisamente o momento em que o problema filosófico é posto em perspectiva.

A sensibilização pode ocorrer de diferentes formas e a arte tem muito para contribuir com esse processo. Literatura, música, poesia e cinema. A experiência estética é, antes da apreciação do conjunto das qualidades concretas de um determinado objeto estético, a experiência da presença, da manifestação do objeto e do sujeito que o percebe. É, ao mesmo tempo, experiência de deslocamentos e construção de significados na medida em que provoca o intelecto e as capacidades perceptivas e emocionais, pois, como bem notaram Deleuze e Guattari (2005, p. 126), o objetivo da arte é “arrancar os perceptos das percepções do objeto e dos estados de um sujeito percipiente, arrancar os afectos das afecções, como passagem de um estado a outro”.

A sensibilização é a ação provocativa capaz de mover inquietações e suscitar no aluno a intrusão do signo que força e introduz o pensamento no ato de pensar (DELEUZE,

2006). Sua ação resulta das diferentes formas de experimentação do signo como corpo impregnado de sentido. Sensibilizar é dar origem ao movimento crítico-criativo do pensamento como experiência de singularidade, de associações subjetivas que ligam o sujeito às suas percepções, experiências, conhecimentos e valores: algo que, como temos notado nestas análises, exige a reinvenção dos modos de ser professor.

Outros desafios da valorização da filosofia no ensino médio emergem da relação com a equipe gestora e com o sistema de ensino. Nos dois casos, o ponto comum evidenciado pelos professores de filosofia participantes desta pesquisa revela uma antiga questão: a hierarquização e disciplinarização do currículo.

O problema da hierarquização e disciplinarização do currículo escolar corresponde ao processo histórico de disciplinarização das ciências. A modernidade, o advento do método e a consolidação do espírito científico, legaram aos diferentes campos de produção do conhecimento a premissa de que o mundo se expressa por meio de uma ampla e complexa totalidade que não pode ser completamente apreendida pelo espírito humano. Resultado disso, afirma Deleuze (2006), é que tanto a *episteme* clássica, fundada sobre o caráter da semelhança, quanto sua forma moderna, baseada no postulado da representação, demandaram uma racionalidade analítica que impôs ao o saber a delimitação de campos específicos como disciplinas particulares capazes de compreender os diferentes aspectos da realidade.

Para Foucault, a palavra disciplina apresenta um duplo sentido. Se em *Vigiar e Punir* (1987a) o filósofo a ela se refere como mecanismos de controle disciplinar que provocam a hierarquização das relações políticas e o exercício do poder, em *As Palavras e as Coisas* (2007) encontramos a referência de disciplina como o que torna possível a delimitação de um campo específico do saber, considerando os aspectos de produção e organização sistêmica da *episteme*.

O signo da ciência moderna como racionalidade analítica exprime não apenas os processos de disciplinarização por meio dos quais se aspira aplicar diferentes métodos e tecnologias para o conhecimento da realidade, mas, em função disso, evidencia a criação de estratos que terminam por produzir um discurso de valor que hierarquiza o conhecimento. O rigor da quantificação, da classificação e do ordenamento, comuns à construção do conhecimento nas ciências naturais, passou, a partir da modernidade, a subsidiar o fundamento da cientificidade e conferir o *status quo* que define os territórios do saber científico como exclusividade daquilo que pode ser posto à prova e, conseqüentemente, como critério absoluto da verdade. Como bem notou Foucault (2007, p. 338),

a classificação dos domínios do saber a partir das matemáticas, e a hierarquia que se instaura para se dirigir progressivamente ao mais complexo e ao menos exato; a reflexão sobre os métodos empíricos da indução e o esforço para, ao mesmo tempo, fundá-los filosoficamente e justificá-los de um ponto de vista formal; a tentativa para purificar, formalizar e talvez matematizar os domínios da economia, da biologia e finalmente da própria linguística.

Os reflexos do processo histórico de disciplinarização e hierarquização dos saberes criaram ressonâncias imediatas sobre a educação e, especialmente, sobre a filosofia como saber não científico. A disciplinarização do currículo escolar demonstra o discurso de valor construído em torno de determinados saberes, em detrimento dos conteúdos das ciências humanas. Ao lado de conteúdos como sociologia e artes, a filosofia é posta à margem como saber de menor importância e, por isso, em virtude das ambições políticas sobre as quais esse currículo se sustenta, até mesmo, prescindível.

A forma como os sistemas de ensino e os gestores escolares lidam com essas questões retrata a reprodução acrítica da construção social dos conhecimentos, e a influência dos interesses políticos na organização e prescrição do currículo escolar. Embora a tendência de abertura ao multiculturalismo e a ênfase aos processos culturais da educação tenham empenhado importantes avanços em termos de reflexão sobre o currículo como espaço plural de construção de conhecimento, comunicação e expressão (MOREIRA, 1993), para os professores participantes desta pesquisa, é clara a conservação das perspectivas que atribuem ao professor a função de arquivista especializado, cujo trabalho se resume em possibilitar aos alunos o acesso a um conjunto de informações que serão, posteriormente, avaliadas.

Sobre as avaliações, os professores de filosofia respondentes desta pesquisa fazem menção à aplicação de avaliações periódicas de aprendizagem que, por orientação da equipe gestora e/ou pedagógica, se assemelhem aos instrumentos de avaliação massiva, como, por exemplo, o ENEM. Ou seja, não apenas os professores têm se defrontado com as impossibilidades de pensar as particularidades da avaliação dos conteúdos filosóficos, como, também, têm lidado de perto com a imposição de um espaço de trabalho que limita o fazer filosófico e reproduz a tradição enciclopédica e livresca da filosofia.

Cumprido, então, o questionar: o que podemos, a par de Deleuze e Guattari, esboçar como crítica à disciplinarização do currículo e aos processos de desvalorização e marginalização da filosofia na escola média? Como já dissemos outras vezes, não se pode encontrar em Deleuze e Guattari incursões diretas sobre a educação. Contudo, e, não obstante ao que já fizemos até aqui, reafirmamos: há na filosofia deleuzo-guattariniana clara preocupação com o ensino e com a aprendizagem.

Os sentidos da educação que buscamos nas ressonâncias de Deleuze e Guattari nos permitem, por assim dizer, assinalar os caminhos, as linhas de fuga ou, como enunciamos anteriormente, a “máquina de guerra” contra a desvalorização da filosofia e do fazer filosófico no ensino médio. Para tanto, é preciso colocar em questão aquilo que primeiro se supõe como resposta a esse processo de marginalização: a interdisciplinaridade.

Além de apresentarem limites muito estreitos, as propostas interdisciplinares esbarram em questões centrais como a formação estanque dos próprios professores (GALLO, 2003). Por isso, quando pensamos propostas interdisciplinares para o desenvolvimento da prática escolar como meio de superação do currículo compartimentalizado, incorremos no erro de pensar estratégias que viabilizem o trânsito do aluno pelos aspectos comuns às diversas áreas de saber, inclusive como pretensão de romper os limites pedagógicos das ciências e suas especificidades. Em outras palavras, temos buscado com metodologias nem sempre adequadas, relacionar, contextualizar e produzir conhecimentos sem, antes, compreender os processos sócio-históricos e culturais que permitem criar as condições de possibilidade da aprendizagem.

Em *Mil Platôs* (1995), Deleuze e Guattari apresentam a metáfora do rizoma como alternativa ao paradigma arborescente que, segundo os filósofos, implica a hierarquização do saber como forma de regular o fluxo de informações pelos caminhos internos do conhecimento.

A árvore é, tradicionalmente, a figura metafórica da estrutura do conhecimento. Trata-se, conforme Deleuze e Guattari (1995), de uma grande árvore cujas extensas raízes encontram-se fincadas em solo firme (paradigmas do conhecimento científico) e com um tronco sólido que se ramifica em uma grande quantidade de galhos que alcançam os mais diversos aspectos da realidade que se pretende conhecer. Opondo-se diretamente à produção de saberes remetidos à unidade, o rizoma subverte a ordem da metáfora arbórea e propõe direcionar a produção dos saberes para a multiplicidade. Diferente da árvore, à imagem do rizoma não se infere hierarquização, nem tampouco paradigmas, haja vista que tratamos de rizomas, ou seja, espaços abertos de conexão, heterogeneidade e multiplicidade.

A metáfora do rizoma subverte a ordem da metáfora arbórea precisamente porque toma como paradigma a imagem do caule radiforme formado por uma miríade de pequenas raízes emaranhadas.

Vejamos:

O pensamento não é arborescente, e o cérebro não é uma matéria enraizada nem ramificada. Aquilo a que chamamos, injustamente, ‘dendritos’ não asseguram uma conexão dos neurônios num tecido contínuo. A descontinuidade das células, o papel dos axônios, o funcionamento das sinapses, a existência de micro-fendas sinápticas, o salto de cada mensagem por sobre essas fendas, fazem do cérebro uma multiplicidade que mergulha, em seu plano de consistência, num sistema de incerteza probabilística, *uncertain nervous system* (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 24, grifo dos autores).

E, ainda, que:

Os paradigmas arborizados do cérebro dão lugar a figuras rizomáticas, sistemas, acentrados, redes de autômatos finitos, estados caóticos. Sem dúvida, este caos está escondido pelo esforço das facilitações geradoras de opinião, sob a ação dos hábitos ou dos modelos de reconhecimento; mas ele se tornará tanto mais sensível, se considerarmos, ao contrário, processos criadores e as bifurcações que implicam (DELEUZE; GUATTARI, 2005, p. 276).

Notamos, aí, uma relação intrínseca entre as várias áreas do saber, representadas delas pelas inúmeras linhas fibrosas que se entrelaçam e formam um conjunto complexo de elementos que se remetem necessariamente uns aos outros, dentro e fora do próprio conjunto. Com efeito, o paradigma rizomático rompe com a hierarquização dos saberes tanto pelo aspecto do poder e da importância, quanto pelas prioridades na circulação, características próprias do paradigma arbóreo. No rizoma são múltiplas as linhas de fuga e, portanto, também múltiplas as possibilidades de cortes, percepções, aproximações e conexões: da ruptura com a hierarquia estanque dos saberes sugere uma nova forma de trânsito entre seus inúmeros devires.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sertão. Sabe o senhor: sertão é onde o pensamento da gente se forma mais forte do que o poder do lugar. Viver é muito perigoso.

Guimarães Rosa

Este texto não é conclusivo. Não pretende e não poderia sê-lo. Não, ao menos, enquanto se propôs identificar como um texto deleuzo-guattariniano. Por isso, inclusive, estas considerações se desenham como todo rizoma: composição de aberturas, fissuras, sendas; conexões. As reflexões que seguem guardam as características de um texto redigido em entremeios, sintagmático, entretecido pela conjunção “e... e... e...”. Devires: múltiplos, potentes; atravessamento e contato com o de-fora. Pensamento-sertão: veredas. É nesse sentido que as palavras de Guimarães Rosa comparecem nestas considerações finais: chamam-nos atenção para o perigo de viver [e pensar].

O entrelaçamento das leituras e das experiências que temos vivido com o pensamento de Deleuze e Guattari e o modo como esses filósofos nos têm instigado a pensar a filosofia (e o seu ensino) comportaram, nesta dissertação, a criação dos espaços dialógicos que nos permitiram colocar em questão o dizer significativo da filosofia como conteúdo escolar a ser ensinado. Os sentidos atribuídos pelos professores participantes desta pesquisa aos contextos em que foram questionados, exibiram diferentes leituras para os objetivos da filosofia como disciplina escolar e da sua relação com o fenômeno educativo: nuances da contradição como negação do caráter absoluto da oposição, e evidência de que o modo como o homem se subjetiva e representa a si mesmo a partir das diferentes experiências tecidas no espaço/tempo de sua existência se modifica sempre e em função dos intensos movimentos de recomposição da realidade.

Destacamos a forma fundamental dessas variações avaliando a importância de que o fazer filosófico seja continuamente posto em questão, problematizado. Para tanto, há que considerar o duplo movimento entre ensinar e aprender como aquilo que é, essencialmente, acontecimento; devir. Em outras palavras: reconhecer a aula de filosofia como plano de imanência, mapa dos seus próprios problemas e lugar de multiplicidade; espaços de imprevisibilidade que se constituem entre pontos; superfície sobre a qual se deslocam os múltiplos processos de construção dos sentidos que sustentam o ato educativo.

Trata-se, desse modo, de pensarmos o fazer filosófico como o domínio das reflexões realizadas pelos próprios sujeitos que ali se inscrevem. Não como algo que se possa fazer de

outro modo ou lugar, pois é intrínseco ao filósofo-professor. O ensino da filosofia não pode ser pensado senão por aqueles que a ele se dedicam. Assumir essa forma imanente significa admitir um movimento contínuo de questionamentos e ideias que conjuram hipóteses e ações, clareiam significados, reelaboram conceitos, interpretam situações e, bem frequentemente, inspiram outras versões de ensinar e aprender: subversões.

Os limites impostos pelos diferentes aspectos burocráticos do sistema de ensino e a desvalorização da filosofia como disciplina do pensamento expõem a fragilidade do fazer filosófico na escola média. Currículo, carga horária, avaliação, resultados: os desafios com os quais a filosofia lida diariamente na escola ilustram, por assim dizer, um cenário de certa aridez. O fazer filosófico no ensino médio exige do professor de filosofia a postura de quem se compromete com o pensamento; de quem reconhece os desafios e, por isso, assume uma condição de enfrentamento – algo que os filósofos vêm fazendo desde a origem da filosofia: negar a ordem instituída, criar os seus próprios caminhos. Deleuze e Guattari (1997b) ilustram essa condição de enfrentamento com a figura do nômade, aquele que, encontrando-se distribuído nos espaços lisos, não parte, não quer partir. O nomadismo é invenção de resistência. Ora, se o nômade se movimenta e tende a crescer em todas as direções, é porque “[ele] cria o deserto tanto quanto é criado por ele” (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 53). Subversões. Resistência. (Re)existência: atos de uma micropolítica ativa que se opõe aos mecanismos coletivos de inibição e, por isso, são capazes de produzir experiências de liberdade.

A propósito das formas teóricas sobre as quais nos dimensionamos nesta pesquisa, e a partir dos sentidos atribuídos pelos professores sujeitos deste estudo ao fazer filosófico no ensino médio, notamos a impossibilidade de afirmar que o ensino da filosofia, nas escolas da rede pública estadual de Uberaba-MG, tem provocado experiências de pensamento e de criação de conceitos. Se nos permitimos orientar pelos termos de um fazer filosófico como deslocamento de intensidades e encontro do pensamento com um signo, um de-fora que lhe força e abre as fissuras que colocam em evidência os diferentes modos de pensar a si mesmo e o mundo, então, o que Deleuze e Guattari reclamam como “pedagogia do conceito” não pode ser alcançado sem o uso de linguagens outras e recursos de ensino que aproximem o exercício do pensamento à atividade criativa que lhe é inerente. Ora, toda criação é singular, porque é precisamente próprio do conceito operar como forma de singularidade: ele mesmo é o acontecimento do pensar. Contrário disso, temos um fazer filosófico no ensino médio sustentado como representação e reconhecimento, postulados severamente criticados por Deleuze (2006), haja vista o que eles representam para o pensamento filosófico: a afirmação de uma

analítica da verdade como representação da realidade e a simplificação do ato de pensar como reconhecimento e contemplação.

O sentido do fazer filosófico como uma prática que se orienta, na maior parte do tempo, apenas como exposição oral ou oral dialogada da filosofia, chama-nos atenção para algumas questões. Em primeiro lugar, nos deparamos com os limites da tradição filosófica do mestre, aquele a quem se remete a responsabilidade de exercitar o pensamento diante do aprendiz que, ouvindo, aprende a filosofar. Depois, que a tendência à reprodução do modelo magistral traz consigo outro problema: a reposição da filosofia como caricatura de um trabalho intelectual excessivamente abstrato, específico e, portanto, inacessível ao aluno do ensino médio. A problematização da exposição oral ou oral dialogada dos conteúdos não pretende marginalizar a tradição do mestre-filósofo, mesmo porque, em Deleuze (1988), encontramos referência ao modelo magistral de aula como música, dispersão de sonoridades que espalham ondas, criam movimentos e ressonâncias que não se prestam a reações imediatas, mas, ao contrário, sensibilizam o sentido da busca e o desejo pelo conhecimento como algo que se cria a partir do *novo* – situações, lugares, funções, percepções, sentidos.

Os aspectos multireferenciais que se circunstanciam entre a filosofia e o seu ensino exprimem a força vital para a criação de espaços diferenciais que enunciem a natureza afetivo-expressiva do fazer filosófico e revelem o caráter criativo da filosofia como exercício do *novo* que se produz no pensamento. Nesse sentido, é fundamental que os professores de filosofia atuantes no ensino médio tenham clareza dos pressupostos metodológicos e epistemológicos que orientam o fazer filosófico nesse nível de ensino. Do mesmo modo como Deleuze (2006) nos chama atenção para o *começo* em filosofia, é preciso interrogar esse começo também no que diz respeito ao seu ensino. De que ponto partimos? Onde queremos chegar? Onde queremos fazer chegar nossos alunos? À filosofia no ensino médio não cabe a tarefa de formar filósofos. Para Deleuze (1988), da mesma forma como a música e a pintura não se dirigem apenas aos especialistas, também a filosofia não se dirige apenas a filósofos. “Quando dirigimos a filosofia a não-filósofos, não temos de simplificar. É como na música. Não simplificamos Beethoven para os não-especialistas” (DELEUZE, 1988, s/p). Em outras palavras: ensinar filosofia aos não-filósofos com a mesma filosofia que se ensina os filósofos.

A presença da filosofia na escola média se justifica pelo exercício que traz à tona uma dinâmica de interação subjetiva em que os indivíduos elaboram as suas visões de mundo e se elaboram no mundo através do pensamento: aprender a propor problemas e pensar a partir deles. É, pois, nesse sentido, que o fazer filosófico no ensino médio se circunstancia como a mais absoluta experimentação. São movimentos de circularidade. Experimentar o

pensamento é provocar desassossego; experimentar o mundo através do pensamento é encontrar-se com o discordante, algo que só se torna possível na medida em que o ato de pensar é também estado vivido: existencialização das experiências de um pensamento transversalmente atravessado por múltiplos processos de tensão e composição, construção e desconstrução. Nesse sentido, o professor de filosofia do ensino médio possui um papel fundamental: inspirar no aluno os sentidos do espanto, da admiração e do desejo pelo saber como busca por aquilo que é novo. Tarefa que exige do professor o compromisso de se (pré)ocupar com aquilo que deseja construir na aula. Dirá Deleuze (1988, s/p): “Uma aula é ensaiada. É como no teatro e nas canções, há ensaios. Se não tivermos ensaiado o bastante, não estaremos inspirados. Uma aula quer dizer momentos de inspiração, senão não quer dizer nada”.

Em vista disso, o fazer filosófico traz consigo os desafios de redesenhar-se como reflexão do seu próprio tempo, de reescrever os papéis do professor e do aluno: de criar entre eles algum tipo de amizade, algo como o que Deleuze (1988, s/p) definiu como “condição do exercício do pensamento” – uma relação de exterioridade, cuja atmosfera envolve a todos e permite a criação de agenciamentos, devires; algo que se passa entre-dois como experiência capaz de modificá-los.

Do modo como temos defendido, o professor de filosofia do ensino médio deve provocar o aluno a exercer com autonomia o seu pensamento: elaborar suas questões sem a imposição de ordens, de pressupostos; criar problemas e ocupar-se deles mais do que com a possibilidade da solução. Em outras palavras: fazer da sala de aula o espaço das construções, uma oficina onde o aluno tenha liberdade para experimentar o pensamento em suas formas diferenciais, exercitar o contato com o de-fora; realizar atravessamentos que lhe permitam construir uma visão de conjunto dos conhecimentos num processo de relação entre a filosofia, as ciências e as artes; oficina de pensamentos: lugar onde se ensina sobre o que se quer e não sobre o que se sabe (DELEUZE, 1992). O que se propõe aqui não é propriamente um método e nem poderia sê-lo. Trata-se da indicação de caminhos, possibilidades e alternativas. Não importa se o resultado desse trabalho com o aluno não for original. Importa, antes e, sobretudo, que ele possa experimentar e produzir um tipo de pensamento que se possa chamar de filosófico.

Cumpra, ainda, destacar: tal como se pôde notar nos questionários respondidos pelos professores sujeitos desta pesquisa, o ensino da filosofia tem se desenvolvido nas escolas da rede pública estadual de Uberaba-MG como busca de uma identidade para o fazer filosófico no ensino médio. Um trabalho, em certa medida, tateante e solitário, por assim dizer. Embora

não exista uma resposta unívoca para as questões sobre como ensinar e aprender filosofia, parece-nos clara a necessidade de que sejam criados espaços de formação continuada que deem conta da especificidade da filosofia, e permitam aos professores de filosofia da escola média discutir os problemas que aí se circunstanciam como o que lhes é próprio. Ora, tal como a filosofia, também o seu ensino deve ser pensado nas condições possíveis de um encontro que provoque rupturas, deslocamentos e se coloque em movimento de criação. Andarilhagens: criar o caminho enquanto se faz a caminhada.

Em Deleuze e Guattari encontramos as ressonâncias que nos permitiram assinalar caminhos, linhas de fuga contra a desvalorização da filosofia e do fazer filosófico no ensino médio: resistência ao fazer *maior* da educação; “aventura do involuntário” (DELEUZE, 2006).

Jogar com a realidade. Olhar com atenção e desconfiança o cotidiano escolar, suas práticas pedagógicas e os saberes educativos, a estrutura das instituições de ensino e, sobretudo, as políticas que deliberam sobre a elaboração dos currículos, os tempos e espaços da aprendizagem, a formação inicial, a prática e a profissionalização do professor. Provocar encontros, agenciamentos; questionar os discursos e os procedimentos de burocratização do professor, da escola, da aprendizagem: insistir; viver o risco: novas sínteses.

Ensinar com arte. A arte é o que resiste [ao tempo, à morte]. É precisamente diante dos lapsos de instabilidades gerados pela arte que algo escapa aos mecanismos de controle e, a partir daí, poder-se-ia, então, criar um outro estilo, uma outra sensibilidade e uma outra percepção diante do intolerável; devir-arte: espaço de criação de pensamentos-desvios que apontam a ampliação dos limites da reflexão; experimentar sensações nômades, desterritorializadas, descontínuas; promover os cortes e a abertura das sendas para a percepção da realidade através do sensível. Provocar encontros; interlocuções em que os dizeres e as práticas signifiquem condições de uma enunciação concreta – *dizer e dizer-se*; compreender o outro em sua integralidade; deixar de produzir objetos, o objeto-professor ou o objeto-aluno para produzir sujeitos, por essência, inacabados.

Entusiasmar-se. Alegrar-se com a vida que está em todo lugar: imanência. Criar, recriar; permitir-se singularizar. Aprender, ensinar. Outros modos de vida, de ser, de estar, de aprender e ensinar: (re)criar-se a si mesmo como professor: filósofo-professor – como quem se dedica a fazer pontes, atravessamentos, travessias. Trabalhar na criação de um estilo: novas maneiras de ver, de sentir, de perceber; pensar poético, sentir filosófico; produzir movimentos: desejo.

Da impossibilidade de continuar. Até aqui discutimos um tanto daquilo que pretendíamos: o ensino de filosofia e o fazer filosófico no ensino médio. A propósito e, para encerrar estas considerações, lembramos Fernando Pessoa e os heterônimos que lhe davam a experimentar os desvios da existência como possibilidade estética: os outros modos de ser, os vários “eus”. Alberto Caieiro (PESSOA, 2015, p. 89-90).

Há metafísica bastante em não pensar em nada.

O que penso eu do mundo?

Sei lá o que penso do mundo!

Se eu adoecesse pensaria nisso.

Que ideia tenho eu das cousas?

Que opinião tenho sobre as causas e os efeitos?

Que tenho eu meditado sobre Deus e a alma

E sobre a criação do Mundo?

Não sei. Para mim pensar nisso é fechar os olhos

E não pensar. É correr as cortinas

Da minha janela (mas ela não tem cortinas).

O mistério das cousas? Sei lá o que é mistério!

O único mistério é haver quem pense no mistério.

Quem está ao sol e fecha os olhos,

Começa a não saber o que é o sol

E a pensar muitas cousas cheias de calor.

Mas abre os olhos e vê o sol,

E já não pode pensar em nada,

Porque a luz do sol vale mais que os pensamentos

De todos os filósofos e de todos os poetas.

A luz do sol não sabe o que faz

E por isso não erra e é comum e boa.

[...]

REFERÊNCIAS

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

_____. MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: Introdução à Filosofia**. 5. ed. São Paulo: Moderna, 2013.

ARENDT, Hannah. A condição humana. In: **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008, p. 15-30.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2010.

BIANCO, Giuseppe. Gilles Deleuze educador: sobre a pedagogia do conceito. **Educação & Realidade** (Dossiê Gilles Deleuze), v. 27, n. 2, jul/dez. de 2002, p. 180-204. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/issue/view/1574/showToc>>>. Acesso em: 03 mar. 2016.

_____. Otimismo, pessimismo, criação: pedagogia do conceito e resistência. **Educação & Sociedade** (Dossiê “Entre Deleuze e a Educação”), Campinas: Cedes, vol. 26, n. 93, set./dez. 2005, p. 1289-1308. Disponível em: <Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 03 mar. 2016.

BIRCHAL, Telma; KAUARK, Patrícia; MARQUES, Marcelo. **Conteúdo Básico Comum/Filosofia**. Governo do Estado de Minas Gerais, Secretaria de Estado de Educação. Disponível em: <<http://crv.educacao.mg.gov.br>>. Acesso em: 06 jul. 2016.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.42, p. 94-112, jun. 2011.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998**. Brasília: Ministério da Educação. CEB, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2016.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação. SEMTEC, 1999.

_____. Ciências humanas e suas tecnologias. In: **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação. SEB, 2006.

_____. Lei nº 11.684, de 2 de junho 2008. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 03 jun. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm>. Acesso em: 03 jan. 2016.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – 6. ed.** – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.

BRUNER, Jerome. **O Processo da educação**. Lisboa: Edições 70, 1998.

CARDOSO JR., Hélio Rebello. **Pragmática menor**: Deleuze, imanência e empirismo. Assis, 2006a. (Tese de Livre docência) – Universidade Estadual Paulista – Unesp – Campus de Assis.

_____. Pensar a pedagogia com Deleuze e Guattari: amizade na perspectiva do aprender. BIANCO, Giuseppe. Gilles Deleuze educador: sobre a pedagogia do conceito. **Educação & Realidade** (Dossiê Gilles Deleuze), v. 31(1), n. 2, jan/jun. de 2006b, p. 37-58. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/download/23000/13276>>. Acesso em: 03 mar. 2016.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. **Filosofia no ensino de 2º grau**. São Paulo: Cortez, 1985.

CEPPAS, Filipe. Anotações sobre a história do ensino de filosofia no Brasil. In: CORNELLI, Gabriele; CARVALHO, Marcelo; DANELON, Márcio (Orgs.). **Filosofia**: ensino médio. Brasília: MEC/SEB, 2010, p. 171-184. (Coleção Explorando o Ensino; v. 14)

CERLETTI, Alejandro A. Ensinar filosofia: da pergunta filosófica à proposta metodológica. In: KOHAN, Walter Omar (Org.). **Filosofia**: caminhos para o seu ensino. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 19-42.

CESCON, Everaldo; NODARI, Paulo César. **Temas de filosofia da educação**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2009.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.

CHERVEL, André; COMPÈRE, Marie-Madeleine. As humanidades no ensino. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, vol. 25, n. 2, p. 147-148, jul./dez. 1999. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97021999000200011>>. Acesso em: 02 set. 2016.

CHIZZOTTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga/Portugal, 2003/vol. 16, n.002, p. 221-236.

CIRNE-LIMA, Carlos Roberto Velho. **Sobre a contradição**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 6ª edição. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1987.

DALBERIO, Osvaldo; DALBERIO, Maria Célia Borges. **Metodologia científica**: desafios e caminhos. São Paulo: Paulus, 2009.

DAL-FARRA, Rossano André; LOPES, Paulo Tadeu Campos. Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 24, n. 3, p. 67-80, set./dez. 2013.

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

_____. **Kafka**: por uma literatura menor. Tradução Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

_____. **Conversações.** Tradução Peter Pál Perbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

_____. **Lógica do sentido.** Tradução Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 2000.

_____. Imanência: uma vida. **Revista Educação & Realidade** (Dossiê Gilles Deleuze), v. 27, n. 2, jul/dez. de 2002, p. 10-18. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/issue/view/1574/showToc>>. Acesso em: 03 mar. 2016.

_____. **Diferença e repetição.** Tradução Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

_____. **Proust e os signos.** 2ª ed. Tradução Antônio Carlos Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2005.

_____. **Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia** (vol. 1). Tradução Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 1995.

_____. **Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia** (vol. 4). Tradução Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 1997a.

_____. **Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia** (vol. 5). Tradução Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Ed. 34, 1997b.

_____. **O abecedário de Gilles Deleuze.** Entrevista a Claire Parnet nos anos 1988-1989, em vídeo, divulgado Brasil pela TV Escola, Ministério da Educação. Tradução e legendas: Raccord [com modificações]. Disponível em: <<http://stoa.usp.br/prodsubjeduc/files/262/1015/Abecedario+G.+Deleuze.pdf> >. Acesso em: 03 fev. de 2016.

FÁVERO, Altair Alberto. [et al]. O ensino da filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais. **Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 64, set./dez. 2004, p. 257-284. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/>>. Acesso em 03 mar. 2016.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. Pesquisas denominadas estado da arte: possibilidades e limites. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 1, n.79, p. 257-274, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987a.

_____. **História da sexualidade I: A vontade de saber.** Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 18. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1987b.

_____. **Hermenêutica do sujeito.** Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006a.

_____. A “Governamentalidade”. In: _____. **Estratégia, poder-saber: ditos e escritos**, vol. IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b, p. 281-305.

_____. Os limites da representação. In: _____. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas.** Tradução Salma Tannus Muchail. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 207-342.

GADOTTI, Moacir. Por que pedagogia da práxis?. In: _____ **Pedagogia da práxis.** São Paulo: Cortez, 2010, p. 13-31.

GALLO, Silvio. A filosofia e a formação do educador: os desafios da modernidade. In:

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. **Formação do educador.** São Paulo: Unesp, 1996.

_____. **Deleuze e a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. In: SILVEIRA, René José Trentin; GOTO, Roberto. **Filosofia no ensino médio: temas, problemas e propostas.** São Paulo: Ed. Loyola, 2007, p. 15-36.

_____. Ensino de filosofia: avaliação e materiais didáticos. In: CORNELLI, Gabriele; CARVALHO, Marcelo; DANELON, Márcio (Orgs.). **Filosofia: ensino médio.** Brasília: MEC/SEB, 2010, p. 159-170. (Coleção Explorando o Ensino; v. 14)

GALLO, Sílvio; KOHAN Walter Omar. **Filosofia no Ensino Médio.** Petrópolis: Vozes, 2000.

GAMBOA, Silvio Ancisar Sánchez. **Epistemologia da Pesquisa em Educação.** Campinas: Praxis, 1998.

GATTI, Bernardete Angelina. Políticas e práticas de formação de professores: perspectivas no Brasil. **XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – UNICAMP – Campinas, 2012.**

GEDHIN, Evandro. **Ensino de Filosofia no Ensino Médio.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

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

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais.** 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

HADDAD, Sérgio. **Juventude e escolarização: uma análise da produção de conhecimentos.** Brasília, DF: MEC / Inep / Comped, 2002.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Introdução à história da filosofia.** São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Col. Os pensadores)

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura.** São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Col. Os Pensadores)

LALANDE, André. **Vocabulário técnico e crítico de filosofia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LORIERI, Marcos Antônio. **Filosofia: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

MARCONDES, Danilo. É possível ensinar filosofia? E, se possível, como? In: KOHAN, Walter Omar (Org.). **Filosofia: caminhos para o seu ensino**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 54-68.

MACHADO, Roberto. **Deleuze e a filosofia**. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

_____. **Deleuze: a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 2009.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MINAS GERAIS (Estado). **Resolução nº 2.742, de 24 de janeiro de 2015**. Belo Horizonte: SEE-MG, 2015. Disponível em: <
http://srecaxambu.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=3543>. Acesso em: 03 jan. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Conhecimento, currículo e ensino: questões e perspectivas. **Em Aberto**. Brasília, ano 12. n.58, abr./jun. 1993.

NIETZSCHE, Friedrich. **Escritos sobre educação**. Tradução, apresentação e notas de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.

_____. **Além do Bem e do Mal: prelúdio a uma filosofia do futuro**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Cia das Letras, 2005.

_____. **A Vontade de Poder**. Tradução de Marcos Sinésio Pereira Fernandes e Francisco José Dias de Moraes. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

OLIVEIRA, João Ferreira de. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

PESSOA, Fernando. **Poesias**. Organização de Sueli Barros Cassal. Porto Alegre: L&PM, 2015.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **História da educação: de Confúcio a Paulo Freire**. São Paulo: Contexto, 2012.

PRADO JR. Bento. Plano de imanência e vida. In: **Erro, ilusão, loucura – Ensaios**. São Paulo: Ed. 34, 2004, p. 139-170.

REZENDE, Antônio Muniz. **Concepção fenomenológica de educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

RODRIGO, Lídia Maria. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, vol. 6, n. 19, p-37-50, set/dez. 2006.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40 jan./abr. 2009.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVEIRA, René José Trentin. O afastamento e o retorno da filosofia ao segundo grau no contexto do pós-64. **Pró-Posições**, v. 5, n. 3[15] nov. 1994. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/edicoes/texto715.html>>. 03 set. 2016.

_____. Teses sobre o ensino de Filosofia no nível médio. In: SILVEIRA, René José Trentin; GOTO, Roberto. **Filosofia no ensino médio: temas, problemas e propostas**. São Paulo: Ed. Loyola, 2007, p. 77-118.

STEINER, George. **Lições dos mestres**. Tradução de Maria Alice Máximo. Rio de Janeiro: Record, 2005.

TERNES, José. Foucault, a escola, a imprudência do ensinar. In: GONDRA, José; KOHAN, Walter (orgs.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

UNESCO. **Philosophie et Démocratie dans le Monde - Une enquête de l'UNESCO**. Paris: Librairie Générale Française, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ANEXO A – Termo de Esclarecimento



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO - Uberaba-MG
Comitê de Ética em Pesquisa- CEP
Rua Madre Maria José, 122 - 2º. Andar - Bairro Nossa Senhora da Abadia
CEP: 38025-100 – Uberaba(MG) Telefone: (0**34) 3700-6776 - E-mail:
cep@pesqpg.uftm.edu.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPANTES MAIORES DE IDADE

Título do Projeto: **O ENSINO DA FILOSOFIA E O FAZER FILOSÓFICO NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA DE UBERABA – MG**

TERMO DE ESCLARECIMENTO

Você está sendo convidado (a) a participar de um estudo referente ao ensino da Filosofia no Ensino Médio para fins de composição da dissertação que deverá ser entregue à Universidade Federal do Triângulo Mineiro como cumprimento às exigências para aprovação no Mestrado em Educação. O objetivo deste estudo é reconhecer, a partir do relato dos professores de Filosofia, os contornos pedagógicos que possibilitam um fazer filosófico voltado para a experiência do pensamento e para a atividade de criação de conceitos nas escolas de Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Uberaba-MG. Deste modo, pretendemos, a partir desta pesquisa, desconstruir a lógica dos resultados fundamentada na racionalidade instrumental para dar ao ensino da Filosofia uma identidade pedagógica ancorada no pensamento como e na atividade de criação de conceitos, resgatar o ensino como arte e o pensamento como prazer. Sua participação nesta pesquisa se dará mediante a proposição de um questionário por escrito para ser respondido também por escrito. A interpretação dos dados que serão produzidos ocorrerá mediante a aplicação dos pressupostos da análise de conteúdo: (i) pré-análise dos dados com foco na leitura flutuante dos questionários e na referenciação dos índices para a elaboração de indicadores; (ii) exploração do material, operando a definição de categorias e a identificação das unidades de registro e das unidades de contexto; (iii) análise, inferência e interpretação dos dados. Sua participação nesta pesquisa é voluntária e, por isso, você é livre para, a qualquer momento, interromper a sua participação sem a necessidade de justificativas prévias. Tendo em conta que as questões que constituem o instrumento desta pesquisa se inscrevem no âmbito da compreensão teórico-metodológica do ensino da Filosofia, resguardamos que não haverá riscos físicos, psíquicos ou quaisquer outros desconfortos que possam ser gerados pela emergência de memórias de situações constrangedoras. Quantos aos proventos da pesquisa, o sujeito se beneficiará com os procedimentos metodológicos e o resultado obtidos por meio da divulgação e da discussão/reflexão acerca de seu próprio trabalho como professor de Filosofia na Educação Básica. Todas as informações que permitam a sua identificação serão omitidas e o seu nome será mantido no mais absoluto sigilo. Pela sua participação no estudo você não receberá qualquer valor em dinheiro e a sua participação não lhe acarretará qualquer tipo de ônus.

ANEXO B – Termo de Consentimento Livre Após Esclarecimento



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO - Uberaba-MG
Comitê de Ética em Pesquisa- CEP
 Rua Madre Maria José, 122 - 2º. Andar - Bairro Nossa Senhora da Abadia
 CEP: 38025-100 – Uberaba(MG) Telefone: (0**34) 3700-6776 - E-mail:
cep@pesqpg.uftm.edu.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE APÓS ESCLARECIMENTO

Título do Projeto: O ENSINO DA FILOSOFIA E O FAZER FILOSÓFICO NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA DE UBERABA – MG

Eu, _____, li e/ou ouvi o esclarecimento acima e declaro estar ciente dos objetivos do estudo proposto, bem como do procedimento metodológico ao qual serei submetido; que a minha participação nesta pesquisa é voluntária e que, por isso, sou livre para, a qualquer momento, interromper a minha participação sem a necessidade de justificativas prévias; que não haverá desconfortos ou riscos durante a sua participação; que todas as informações que permitam a minha identificação serão omitidas e o meu nome será mantido no mais absoluto sigilo; que eu não receberei qualquer valor em dinheiro pela participação na pesquisa; e que a participação nesta pesquisa não me acarretará qualquer tipo de ônus. Assim sendo, **CONSINTO** em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo.

Uberaba, ____/____/____

Assinatura do voluntário

Documento de Identidade

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do Pesquisador Orientador

Telefone de contato dos pesquisadores: Francis Silva de Almeida (34) 99966-8560 e Prof. Dr. Osvaldo Dalberio dal Bello (34) 999662420.

Em caso de dúvida em relação a esse documento, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro pelo telefone (34) 3700-6776.

ANEXO C – Questionário



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO - Uberaba-MG
Comitê de Ética em Pesquisa- CEP
 Rua Madre Maria José, 122 - 2º. Andar - Bairro Nossa Senhora da Abadia
 CEP: 38025-100 – Uberaba(MG) Telefone: (0**34) 3700-6776 - E-mail: cep@pesqpg.uftm.edu.br

QUESTIONÁRIO

TÍTULO DA PESQUISA: O ENSINO DA FILOSOFIA E O FAZER FILOSÓFICO NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA DE UBERABA – MG

Aluno/pesquisador: Francis Silva de Almeida

Orientador: Prof. Dr. Osvaldo Dalberio dal Bello

PERFIL

Idade _____

Em qual instituição de ensino você concluiu a sua graduação? _____

Possui pós-graduação? _____

Se sim, em que nível (especialização, mestrado, doutorado)? _____

Há quanto tempo você atua na rede pública estadual como professor de filosofia? _____

Além da filosofia, você ministra aulas de outros componentes curriculares? _____

UNIDADE DE CONTEXTO (Unid.C.) A - EDUCAÇÃO

Unid.R.1 Sobre a concepção de educação: assinale apenas a alternativa que melhor identifica a sua concepção de educação.

A Educação é um processo-projeto de aprendizagem humano-significativa da cultura.

A Educação é o instrumento da construção da consciência homem e o meio para sua emancipação e transformação política da realidade.

A Educação é meio pelo qual o homem pode alcançar a ordem social e o progresso técnico, político, científico e cultural.

A Educação é o processo de construção de competências cognitivas e apropriação da realidade externa aos indivíduos.

Unid.R.2 Sobre as dimensões apontadas pelas atuais DCN-EM (Parecer CNE/CEB 05/2011 e Resolução CNE/CEB 02/2012): classifique-as em ordem de importância, utilizando 1 para indicar a menos importante e 4 para indicar a mais importante.

Trabalho

Ciência

Tecnologia

Cultura

UNIDADE DE CONTEXTO (Unid.C.) B - EDUCAÇÃO ESCOLAR

Unid.R.1 Dos diversos sentidos que podem ser atribuídos à instituição escolar, alguns foram destacados abaixo: classifique-os em ordem de importância, utilizando 1 para indicar o menos importante e 10 para indicar o mais importante.

Formação humana integral

Construção dos valores éticos e morais

Formação para o exercício da cidadania

