



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
INSTITUTO DE CULTURA E ARTE
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

EMILSON SILVA LOPES

**OFICINA DE CONCEITOS NO ENSINO DE FILOSOFIA: LIMITAÇÕES E
POSSIBILIDADES DE UMA METODOLOGIA FILOSÓFICA PARA O ENSINO
MÉDIO.**

FORTALEZA
2019

EMILSON SILVA LOPES

OFICINA DE CONCEITOS NO ENSINO DE FILOSOFIA: LIMITAÇÕES E
POSSIBILIDADES DE UMA METODOLOGIA FILOSÓFICA PARA O ENSINO
MÉDIO.

Texto apresentado à Banca examinadora
do Mestrado Profissional em Filosofia –
PROFILO da Universidade Federal do
Ceará – UFC, como requisito para
obtenção do título de Mestre em Filosofia.
Área de concentração: Ensino de Filosofia.
Orientador: Prof. Dr. Evanildo Costeski

FORTALEZA

2019

EMILSON SILVA LOPES

OFICINA DE CONCEITOS NO ENSINO DE FILOSOFIA: LIMITAÇÕES E
POSSIBILIDADES DE UMA METODOLOGIA FILOSÓFICA PARA O ENSINO
MÉDIO.

Texto apresentado à Banca examinadora
do Mestrado Profissional em Filosofia –
PROFILO da Universidade Federal do
Ceará – UFC, como requisito para
obtenção do título de Mestre em Filosofia.
Área de concentração: Ensino de Filosofia.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Evanildo Costeski

Prof^a. Dr^a. Cristiane Maria Marinho

Prof. Dr^a. Ada Kroef

Fortaleza

2019

À minha mãe e ao meu pai, por tudo.
À minha avô Maria do Carmo, in memoriam.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe Dulce e ao meu pai Erivaldo, pelo amor, incentivo e trabalho duro de toda uma vida, por todos os ensinamentos que me fizeram chegar até aqui.

Aos meus estudantes que apoiaram e participaram das atividades desta pesquisa e sem os quais ela não existiria.

Ao professor Evanildo Costeski, pela orientação, paciência e todo apoio durante esta pesquisa.

Às professoras Cristiane Marinho e Ada Kroef, pela disposição, pelas valiosas contribuições e colaboração nesta pesquisa.

À CAPES pelo apoio financeiro e incentivo à produção científica.

Aos professores do Mestrado profissional em Filosofia PROF-FILO da Universidade Federal que contribuíram com esta caminhada.

À Secretaria do Mestrado na figura de Sebastião sempre disposto a nos ajudar, e a todos os trabalhadores e servidores que fazem a universidade funcionar.

Aos colegas e amigos do Mestrado com quem compartilhamos as angústias, as dificuldades e os prazeres de pesquisar, aprender e reinventar nossa prática cotidiana como professores de filosofia na educação básica

À gestão da EETI Prof. Maria Margarida de Castro Almeida por toda compreensão e apoio durante esta pesquisa.

À Raquel Rocha pela amizade e parceria, pelas leituras e colaboração durante o processo de escrita.

Aos familiares, amigos e amigas que sempre apoiaram e me deram forças para seguir em frente e não desistir.

A todos e todas que fazem da filosofia e da educação uma trincheira de lutas e de resistência (re-existência) em tempos tão difíceis.

A todos meu muito obrigado e meu afeto.

Acreditar no mundo é o que mais nos falta; nós perdemos completamente o mundo, nos desapossaram dele. Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volumes reduzidos.

DELEUZE, Gilles – *Controle e devir*. In: *Conversações*.

RESUMO

A pesquisa *Oficina de conceitos no ensino de filosofia: limitações e possibilidades de uma metodologia filosófica para o ensino médio* pretende experienciar e analisar a oficina de conceitos como metodologia de ensino de Filosofia para o nível médio. Esta pesquisa se insere no contexto de crescente necessidade de desenvolvimento e aprimoramento de metodologias e didáticas específicas para o ensino de filosofia no nível médio, e de defesa de sua permanência no currículo frente as disputas ideológicas que marcam a política educacional no Brasil. Seguindo a vertente que entende o ensino de filosofia como problema filosófico, analisaremos a metodologia proposta pelo professor Silvio Gallo na obra *Metodologia do ensino de filosofia* (2012) de inspiração deleuzo-guattariana, onde ele propõe aulas de filosofia como oficinas de conceitos filosóficos. Nestas oficinas o principal objetivo ou função das aulas seria colocar em prática a definição de filosofia apresentada por Deleuze e Guattari na obra *O que é a Filosofia?* (1992), onde os autores estabelecem que a especificidade da filosofia é criar conceitos. Neste contexto, conceitos como pedagogia do conceito e educação menor surgem como ferramentas para se pensar possibilidades de uma educação filosófica. A partir destes referenciais esta pesquisa pretende analisar como ocorrem os processos de planejamento e aplicação da oficina de conceitos, além de compreender os benefícios e limites desta metodologia para um ensino de filosofia mais satisfatório na realidade escolar. A pesquisa seguirá metodologia de pesquisa-ação e algumas pistas do método cartográfico. O capítulo 1 consiste na pesquisa bibliográfica e estudo teórico que justificam e fundamentam a metodologia estudada e que será aplicada em aulas de filosofia a serem realizadas pelo pesquisador. No capítulo 2 faremos uma breve discussão sobre a legislação educacional brasileira, abordando a teoria das competências e habilidades a ser desenvolvidas nas aulas de filosofia, em seguida, nos aprofundaremos no conceito de aprendizagem. Neste sentido, buscaremos explicitar o(s) sentido(s) da aprendizagem a partir da perspectiva da filosofia da diferença de Deleuze e Guattari e outros pensadores que seguem esta mesma linha de pensamento. O capítulo 3, terá como foco principal as intervenções realizadas em sala de aula pelo pesquisador tendo como público-participante uma turma selecionada de estudantes do ensino médio. Trata-se de relatar descritivamente o planejamento e a realização das atividades desenvolvidas em sala de aula com os estudantes a partir da metodologia da oficina de conceitos. As aulas serão organizadas a partir de quatro momentos didáticos: sensibilização, problematização, investigação e conceituação. No final os estudantes serão convidados a responder um questionário sobre a metodologia aplicada, as habilidades desenvolvidas e seu olhar sobre a experiência de criação conceitual. Realizaremos um relato de experiência destas aulas, dos materiais produzidos no processo e dos dados coletados nos questionários, analisando a experiência da oficina de conceitos em sala de aula. Esta pesquisa apresenta benefício social no desenvolvimento de estratégias que melhorem o ensino de filosofia na escola, melhorem a aprendizagem dos estudantes e contribuam para estudos sobre a temática. A pesquisa se compromete com o respeito aos direitos humanos e as exigências do Comitê de Ética em Pesquisa.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia. Oficina de Conceitos. Pedagogia do conceito. Educação menor.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	5
CAPÍTULO 1. A OFICINA DE CONCEITOS E SEUS REFERENCIAIS TEÓRICOS	11
1.1 O ensino de filosofia como problema filosófico, a formação docente e a pedagogia	11
1.2 O ensino de filosofia e a filosofia da diferença de Deleuze e Guattari	14
1.3 As oficinas de conceitos e a criação conceitual nas aulas de filosofia.....	22
1.4 O conceito deleuzo-guattariano de conceito	31
1.5 O significado de conceituação nas aulas de filosofia	35
1.6 Outras perspectivas metodológicas sobre as aulas de filosofia	36
1.7 Educação menor e o ensino de filosofia como resistência às sociedades de controle	40
CAPÍTULO 2. A LEGISLAÇÃO E APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DO ENSINO DE FILOSOFIA COMO CRIAÇÃO DE CONCEITOS.	48
2.1 Em que realidade nos inserimos? Competências e habilidades no ensino de filosofia.....	48
2.1.1 O ensino de filosofia e a Lei de Diretrizes e Bases – LDB – Lei 9394/96 ..	49
2.1.2 O ensino de filosofia e o ensino por competências e habilidades nos Parâmetros Curriculares Nacionais.	51
2.2 Aprendizagem e o ensino de filosofia.	57
2.2.1 Aprendizagem para Deleuze e Guattari: o encontro com o signo.....	57
2.2.2 Aprendizagem em filosofia: entre ensinar o que não se sabe e aprender o que interessa.	62
CAPÍTULO 3. RELATO DE EXPERIÊNCIA: A OFICINA DE CONCEITO NA PRÁTICA	69
3.1 Metodologias e estrutura da intervenção prática	69
3.2 Mais perguntas que respostas: relato de experiência da oficina de conceitos em sala de aula.....	72
3.2.1 Aula 01: quais as diferenças entre humanos e robôs?	73
3.2.2 Aula 02: Como decidimos o que é certo ou errado?	75
3.2.3 Aula 03: Que valores mobilizam nossos comportamentos?	76

3.2.4 Aula 04: O comportamento ético é uma obrigação?	77
3.2.5 Aula 05: Será que nascemos bons ou maus?	77
3.2.6 Aula 06: Apresentação dos trabalhos.	79
3.3 Análise das produções textuais.	83
3.4 Análise dos questionários.	85
3.4.1 Parte I – Perfil dos estudantes.	86
3.4.2 Parte II – Sobre a metodologia.	88
3.4.3 Parte III - O Olhar do estudante.	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS.....	117
ANEXO A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	120
ANEXO B – TEXTOS PRODUZIDOS NA OFICINA DE CONCEITOS (DISSERTAÇÕES FILOSÓFICAS).....	125
ANEXO C – CARTAZES PRODUZIDOS NA OFICINA DE CONCEITOS.....	143

INTRODUÇÃO

Pensar o ensino de filosofia no nível médio e trabalhar com ele requer lidar com desafios diversos, em função das condições materiais e efetivas para a realização do trabalho docente, ou, muitas vezes, da falta delas. Considerando que somente em 2008 a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, lei n. 9.394/96, incluiu a filosofia como disciplina obrigatória durante os três anos do ensino médio e que tal disposição legal foi recentemente alterada pela Medida Provisória n. 746/2016¹, tornada Lei n. 13.415/2017, a lei não define mais o caráter disciplinar da filosofia no currículo da educação básica. Além disso, ponderando que a filosofia tem uma abrangência diversificada em suas concepções, escolas de pensamento, temáticas a serem trabalhadas e é alvo de questionamentos constantes acerca do tempo e lugar que seu ensino deve ocupar na educação escolar, podemos inferir que até mesmo definir o significado de ensinar filosofia, ou se há espaço para tal em nossa sociedade, torna-se algo problemático e filosófico.

No contexto de construção e de inserção efetiva do ensino de filosofia no ensino médio, e na escola pública em especial, temos nos questionado sobre o papel que a filosofia deve ter no contexto escolar, na educação formal e para além dela. Podemos pensar, por exemplo, como tornar o ensino de uma disciplina que entra tardiamente no currículo escolar não apenas objeto de estranhamento, mas um processo de ensino-aprendizagem significativo para vida dos estudantes? Como fazer do ensino de filosofia na escola uma ferramenta de crítica da realidade e criação de novas possibilidades de atuação no mundo e não apenas mais um dispositivo disciplinar dos corpos e mentes²? Como fazer da educação, do ensino e aprendizado da filosofia uma forma de resistir aos controles sociais hegemônicos e produzir formas de autonomia e emancipação, mesmo em níveis micropolíticos ou minoritários? Na busca de elucidar questões deste tipo, e a partir da pesquisa acerca da temática, pretendemos buscar uma experiência outra para o ensino de filosofia.

¹ A Lei nº 11. 684, de 2008 que alterava a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, e dispunha sobre a obrigatoriedade do ensino de Filosofia no Ensino Médio foi alterada recentemente pela Medida Provisória nº 746, de 2016 que reescreveu o art. 36 passando a não fazer referência ao ensino de filosofia como disciplina obrigatória, ou como tema transversal, apenas refere-se de forma genérica ao ensino de ciências humanas sem especificar quais disciplinas devem compor os currículos do nível médio.

² Sobre a escola como dispositivo de disciplina ver: FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão* (1987).

Entre as diferentes propostas metodológicas para a filosofia no ensino médio, escolhemos trabalhar com o viés que assume a filosofia não como um saber fechado em si mesmo, mas como uma relação de aproximação e desejo pelo saber, uma amizade pelo saber, entendendo este como um produto da relação que se estabelece entre o próprio homem e a realidade que se lhe apresenta de forma problemática. Ainda neste sentido, optamos por um viés filosófico que nos permitisse pensar o ensino de filosofia como uma relação não hierárquica entre professor e aprendiz, entre um que ensina e o outro que aprende, mas como uma atividade colaborativa em que se produz ou cria algo junto em vez de apenas reproduzir conceitos já pensados. Partimos do entendimento que um ensino de filosofia nestes termos poderia ser uma abertura para se pensar coletivamente questões que surgem concretamente no cotidiano dos estudantes e que podem ser problematizadas filosoficamente. Este viés metodológico tornaria a filosofia no âmbito escolar mais significativa, pois o professor, ao assumir uma postura diferente da simples transmissão do saber, propiciaria ao estudante realizar sua própria experiência do pensamento a partir de seus próprios problemas.

Estes são alguns dos argumentos utilizados por Sílvia Gallo, para propor uma metodologia para o ensino de filosofia no nível médio, uma metodologia que trabalhe na perspectiva de um ensino ativo da filosofia, como uma oficina de conceitos. Esta metodologia havia sido apresentada de modo disperso em vários textos e artigos e foi sistematizada na obra *Metodologia do ensino de filosofia* (2012). De acordo com Gallo, o ensino de filosofia não pode ser pensado apenas como um tipo especial de pedagogia, que segue as mesmas orientações gerais para transmissão de conteúdos que outras disciplinas escolares, o que faria dele somente um ensino enciclopédico, crítica de matriz nietzschiana. Ao invés disso, seria preciso fazer do ensino da filosofia uma atividade de criação de conceitos, como pensado por Deleuze e Guattari em *O que é a filosofia?* (1992), exercitando assim uma pedagogia do conceito.

Neste sentido, a presente pesquisa tem como objetivo principal desenvolver e analisar criticamente atividades voltadas para o ensino de filosofia no nível médio a partir da metodologia da oficina de conceitos de Sílvia Gallo. Esta metodologia é fundamentada na perspectiva deleuzo-guattariana de que a especificidade da filosofia é criar conceitos. Seguido este viés filosófico e transpondo

esta especificidade para o ensino da disciplina de Filosofia, a aula tornar-se-ia espaço para estimular o pensamento filosófico, crítico e reflexivo, mas também criativo. Desta forma pretende-se proporcionar ao estudante a possibilidade de não apenas ser apresentado aos conceitos filosóficos, mas de (re)criá-los a partir de problemas e do arcabouço teórico apresentado pela história da filosofia.

Esta dissertação está dividida em três capítulos:.

O capítulo 1 consiste na pesquisa bibliográfica e estudo teórico que justificam e fundamentam a metodologia estudada e que será aplicada em aulas de filosofia a serem realizadas pelo pesquisador. Trata-se, neste capítulo, de explicitar a posição teórica adotada, ou seja, o pensamento filosófico de Deleuze e Guattari, da filosofia da diferença, as reflexões sobre o ensino de filosofia de Sílvio Gallo e outros autores que discutem sobre a questão do ensino de filosofia e da criação de conceitos. São discutidas a questão do ensino de filosofia como problema filosófico, a relação entre ensino de filosofia e as filosofias da diferença, a criação conceitual nas aulas de filosofia através da metodologia das oficinas de conceitos, e os conceitos deleuzo-guattarianos de pedagogia do conceito e educação menor no contexto educacional.

No capítulo 2 faremos uma breve discussão sobre a legislação educacional brasileira, abordando a teoria das competências e habilidades a ser desenvolvidas nas aulas de filosofia. Neste momento, através dos documentos que versam sobre orientações e diretrizes para o ensino de filosofia no Brasil analisaremos a adequação da metodologia pesquisada em relação a estas. A questão a ser analisada é se o foco no desenvolvimento das competências e habilidades pode ser ferramenta para desenvolver o ensino de filosofia no nível médio com vistas a sua especificidade filosófica, ou, é utilizado como forma de controle social voltado para o mercado de trabalho, para a vida política, para a cidadania ou para a construção de valores, sejam eles éticos, estéticos, políticos ou outros.

A seguir, ainda no capítulo 2, nos aprofundaremos no conceito de aprendizagem, afinal não há como pensar o ensino sem pensar esta outra questão. Neste sentido, buscaremos explicitar o(s) sentido(s) da aprendizagem a partir da perspectiva da filosofia da diferença e de Deleuze e Guattari e outros pensadores que seguem esta mesma linha de pensamento. A fim de analisar qual a concepção de aprendizagem a partir desta concepção específica de filosofia, levantamos as

seguintes questões que inquietam e interessam discutir: Qual o papel do professor-filósofo neste processo? E o do aprendiz? Há como dirá Silvio Gallo uma “ensinabilidade” e uma “aprendizibilidade” específica da filosofia? E havendo, como estas ideias se articulam e reverberam na prática docente do professor do ensino médio? Elas mobilizam o mesmo a repensar sua atuação enquanto professor e filósofo?

O capítulo 3, terá como foco principal as intervenções realizadas em sala de aula pelo pesquisador tendo como público-participante uma turma selecionada de estudantes do ensino médio. Trata-se de relatar descritivamente o planejamento e a realização das atividades desenvolvidas em sala de aula com os estudantes. Destacamos aqui que o projeto de pesquisa foi antecipadamente apresentado ao diretor da escola onde ocorrerão as intervenções práticas, através de Carta de Apresentação, e este, por sua vez, assinou o documento de Autorização institucional à realização de projeto de pesquisa. Em seguida os estudantes foram apresentados a pesquisa e convidados a participar da mesma. Foram entregues aos pais e/ou responsáveis pelos menores os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e aos estudantes foram entregues os Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) a fim de esclarecer os objetivos, os benefícios sociais da pesquisa, alertar dos riscos e firmar o compromisso da pesquisa com o sigilo das informações, bem como o respeito as determinações do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará – CEP/UFC/PROPESQ. Esta pesquisa foi submetida à análise do Comitê de Ética em Pesquisa através da Plataforma Brasil e aprovada.

Consideramos que a presente pesquisa tem caráter interventivo e descritivo, e se classifica como uma pesquisa-ação definida por Thiollent como “um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (THIOLLENT, 1986, p. 14). Também tomamos como referência, alguns elementos do método da cartografia entendendo o seu sentido como “acompanhamento de percursos, implicação em processos de produção, conexão de redes, ou rizomas” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p.10), pois consideramos a pesquisa como uma experiência de imersão e intervenção em um

campo de implicações cruzadas, linhas de força, interesses, valores que se abrem ao pesquisador na medida que ele mesmo habita o campo.

Com relação as atividades interventivas, foram planejadas e ministradas 06 aulas com uma turma do primeiro ano do ensino médio regular, em uma escola pública de ensino médio regular na cidade de Fortaleza. A turma era composta de 31 alunos. As aulas foram ministradas em horário regular da turma, no turno diurno, com duração de uma hora-aula, ou cinquenta minutos, cada. As atividades foram planejadas a partir do modelo das oficinas de conceitos (divididas em quatro momentos didáticos: sensibilização, problematização, investigação, conceituação). As aulas foram desenvolvidas em torno da temática: ética. Ao final das atividades os estudantes deveriam produzir duas atividades sobre a temática trabalhada nas aulas: uma produção textual individual (dissertação filosófica) e outra produção “livre, podendo ser um produto cênico, audiovisual, performático, musical, ou plástico que rerepresentasse, expressasse ou dialogasse com os conceitos filosóficos trabalhados em sala de aula. Esta segunda atividade podia ser realizada coletivamente, exercitando as diversas possibilidades de expressão, as inteligências múltiplas e a construção coletiva de conhecimentos a partir da socialização dos conceitos trabalhados durante as aulas de filosofia.

Ao final do processo das aulas os estudantes responderam a um questionário semiestruturado específico e planejado pelo pesquisador (ANEXO A). O objetivo do questionário é analisar qualitativamente como os estudantes interpretaram a experiência da metodologia aplicada nas aulas e como auto-avaliavam sua participação, interesse e aprendizados, além da relevância da disciplina no seu processo de ensino-aprendizagem. A primeira parte do questionário busca identificar o perfil do público-alvo (estudantes) que serão participantes da pesquisa. Serão coletados dados referentes à idade, gênero e questões relativas à vida escolar e sociocultural, partindo o entendimento que o processo de ensino-aprendizagem e o tipo de trabalho pedagógico que pretendemos desenvolver também depende de algum conhecimento sobre o público com o qual trabalhamos. Na segunda parte do questionário serão colhidas informações referentes à metodologia aplicada e as percepções dos estudantes relativas à mesma, por exemplo, identificação dos momentos didáticos e os impactos destes momentos no processo de aprendizagem,

no manuseio e na (re)criação do pensamento conceitual filosófico. A terceira parte do questionário é composta de cinco questões subjetivas a fim de avaliar ou analisar as motivações e as referências que os estudantes utilizaram em seus trabalhos, suas percepções e afetos sobre a metodologia, a criação de conceitos, o trabalho do professor, bem como alguma percepção de possíveis mudanças em suas vidas ocasionadas pelo contato com a filosofia. Por meio de comentários analisamos os processos de aprendizagem nas aulas através dos materiais produzidos no processo e dos dados coletados nos questionários. No geral pretendemos avaliar todo o processo de construção e realização da metodologia da oficina de conceitos aplicada na prática ao ensino de filosofia de nível médio.

Finalizando, pretendemos refletir em que sentido podemos, na prática docente, trabalhar as aulas de filosofia no contexto de uma educação menor. Em outras palavras, pensar como o ensino de filosofia pode ser também mecanismo de criação de sub-versões da realidade e de resistência às sociedades de controle que produzem sujeitos massificados e sem rosto, inclusive através da instituição escola e da educação como processo de formação de subjetividades. Será a aula de filosofia tomada como oficina de criação conceitual um diferencial no modo como os estudantes se relacionam com a filosofia, com o mundo e com o pensamento? Pretendemos desdobrar todas estas questões em uma problematização acerca da própria prática pedagógica do ensino de filosofia no nível médio, tanto a partir do referencial teórico, quanto da análise da experiência em sala de aula a ser relatada, a fim de produzir uma experiência do ensino de filosofia na escola como uma experiência do pensamento criativa, problematizadora e de resistência.

CAPÍTULO 1. A OFICINA DE CONCEITOS E SEUS REFERENCIAIS TEÓRICOS

O aprender está no meio do saber e do não saber. No meio. Para aprender há que se mover entre um e outro, sem ficar parado em nenhum dos dois. Aqueles que sabem e aqueles que não sabem não aprendem, não podem aprender. O aprender está no fluir do movimento do pensar, nos prisioneiros que continuam presos na imanência do interior da caverna e não naquele que se libertou para aprender a ideia transcendente. Aprender é uma velocidade, um movimento infinito e ilimitado (KOHAN, 2002, p. 129).

Neste capítulo inicial apresentaremos os principais pressupostos e referenciais teóricos acerca da metodologia da oficina de conceitos que é o objeto central desta pesquisa. A proposta das aulas como oficina de conceitos é do professor e filósofo Sílvio Gallo e tem como principais interlocutores ou inspiradores os pensadores franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari, renomados pensadores da contemporaneidade e importantes representantes da filosofia da diferença. Aprofundaremos a noção de filosofia como criação de conceitos e a pedagogia do conceito, explicitaremos os momentos didáticos da metodologia das oficinas nas aulas de filosofia, e apresentaremos sobre o conceito de educação menor, suas características e implicações para o ensino.

1.1 O ensino de filosofia como problema filosófico, a formação docente e a pedagogia

A ideia de que o ensino de filosofia deve ser um problema filosófico, tem ganhado cada vez mais relevância. Ensinar filosofia apenas a partir de instrumentais exclusivamente pedagógicos aplicados aos conteúdos filosóficos em sala de aula parece não ser mais suficiente, principalmente quando o referencial utilizado é a pedagogia tradicional pensada como um método de ensinar tudo a todos e herdeira da *Didática Magna*, obra de 1649 de Comenius. Isto acontece porque a filosofia tem uma especificidade que implica uma determinada concepção de ensino. Nesta pesquisa adotaremos a noção de que para ensinar filosofia deve-se partir de uma

determinada perspectiva filosófica ou definição conceitual de filosofia. Considerando que existem diversas concepções de filosofia, diferentes escolas filosóficas e que o conteúdo a ser ensinado em filosofia não pode estar separado do como será ensinado, este processo supõe um conjunto de decisões também filosóficas. Esta abordagem se situa na mudança conceitual de perspectiva da relação entre saberes filosóficos e didáticos explicitada por Cerletti na obra *O ensino de filosofia como problema filosófico* (2009) na qual o autor afirma

Na atualidade, começou-se a interpretar o ensino de filosofia como um campo complexo de problematização filosófica, com teorias e questões singulares estabelecidas com base na prática concreta de ensinar filosofia e da reflexão que a própria filosofia faz sobre o sentido e as condições de sua transmissão. Essa mudança de perspectiva serviu não somente para redefinir e enriquecer o espaço da “didática especial em filosofia”, mas também possibilitou que a relação entre o ensino de filosofia e as diferentes disciplinas do campo da educação tivesse deixado de ser uma simples aplicação das segundas à primeira para converter-se em um importante âmbito de diálogo interdisciplinar (CERLETTI, 2009, p. 90).

O problema é que ao nos depararmos com os modelos históricos de formação de professores de filosofia nas universidades brasileiras a situação de muitos cursos é a seguinte: nas licenciaturas, as disciplinas voltadas para o ensino são, ou foram durante muito tempo, espaços ocupados por docentes dos departamentos de Pedagogia e não dos departamentos de Filosofia. Sendo assim, houve um acirramento da divisão entre duas modalidades de formação, o bacharelado e a licenciatura. Enquanto o bacharelado permaneceu mais voltado para a pesquisa acadêmica essencialmente filosófica e na pós-graduação também voltado para o ensino superior, nas licenciaturas os futuros professores e professoras da educação básica frequentemente foram formados nos conteúdos filosóficos pelos professores de Filosofia, mas nas questões didáticas e pedagógicas por pedagogos e profissionais da área da educação, não necessariamente familiarizados ou instrumentalizados com o arcabouço teórico da filosofia e suas questões específicas. Neste sentido, podemos afirmar com notoriedade que as licenciaturas em filosofia se organizavam a partir de conteúdos filosóficos, por um lado, mas em bases pedagógicas mais gerais por outro.

Esta situação foi e é, ainda, questionada por autores que pesquisam e discutem o ensino de filosofia, a formação de professores e as metodologias

adequadas ou inovadoras para o ensino de filosofia no Brasil, tanto o é, que podemos vislumbrar nos últimos anos, e conjuntamente ao processo de reinserção da filosofia nos currículos oficiais do ensino médio e ainda no período anterior a Reforma do Ensino Médio consolidada na Lei nº. 13.415/17³, uma mudança nesta maneira de lidar com as questões pedagógicas, metodológicas e didáticas do ensino de filosofia na formação de professores e consequentemente na docência voltada para o ensino médio brasileiro.

Esta pesquisa insere-se, ainda, neste contexto de crescente necessidade de desenvolvimento de metodologias e didáticas específicas para o ensino de filosofia no nível médio, e de defesa de sua permanência no currículo frente as disputas políticas que marcam a educação no Brasil. Seguindo a vertente que defende um ensino filosófico de filosofia, analisaremos a metodologia proposta pelo professor Sílvio Gallo, de inspiração deleuzo-guattariana, onde ele propõe aulas de filosofia como oficinas de conceitos filosóficos. Nestas oficinas a função das aulas seria colocar em prática a definição de filosofia apresentada por Deleuze e Guattari na obra *O que é a Filosofia?* (1992), onde os autores estabelecem que a especificidade da filosofia é criar conceitos. Os autores afirmam que

A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos. [...] Criar conceitos sempre novos é o objeto da filosofia. [...] Os conceitos não nos esperam inteiramente feitos, como corpos celestes. Não há céu para os conceitos. Eles devem ser inventados, fabricados ou antes criados, e não seriam nada sem a assinatura daqueles que os criam (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 11).

A filosofia da diferença de Deleuze e Guattari, e sua reflexão sobre a especificidade da filosofia, são fundamentais para a metodologia desenvolvida por

³ No ano de 2008 a Lei nº 11. 684/2008 alterou a *Lei de Diretrizes e Bases* Lei nº9.394/96, tornando obrigatório o ensino da disciplina de Filosofia e Sociologia nos três anos do Ensino Médio. Esta lei representou um avanço no ensino de filosofia que não havia sido alcançado na lei anterior que foi alterada, que não dispunha da Filosofia e sociologia como disciplinas curriculares. Recentemente essa lei foi novamente alterada, dessa vez através de uma Medida Provisória de nº 746/16 que foi em seguida legitimada na forma da Lei nº 13.415/17 que reescreveu o art. 36 da LDB passando a não fazer referência ao ensino de filosofia como disciplina obrigatória, ou como tema transversal, apenas referindo-se de forma genérica ao ensino de ciências humanas sem especificar quais disciplinas devem compor os currículos do nível médio. Isto é considerado um retrocesso em termos de políticas públicas para a educação e para o ensino de filosofia em particular. Os movimentos sociais de professores e de trabalhadores da educação têm questionado a forma autoritária como as mudanças foram decididas e implementadas e o projeto político que as motivaram

Sílvio Gallo que pretendemos analisar nesta pesquisa. Por este motivo, faz-se necessário estabelecer uma relação entre a definição deleuzo-guattariana de filosofia e o ensino de filosofia proposto por Gallo, enquanto fundamentação teórico-prática das atividades a serem realizadas, relatadas e analisadas nos capítulos subsequentes desta dissertação.

1.2 O ensino de filosofia e a filosofia da diferença de Deleuze e Guattari

O ensino de filosofia é uma questão complexa, envolve tanto questões especificamente filosóficas, como também, pedagógicas, didáticas, metodológicas e políticas. Esta pesquisa assume a posição de que não existe uma única forma para tal empreendimento, ao mesmo tempo, defende que para haver um caráter filosófico nas aulas de filosofia é preciso fazer escolhas teóricas, ou seja, o trabalho do docente em filosofia depende da adoção de uma postura filosófica, pedagógica e política determinada. Sílvio Gallo comenta que

Ora, se são múltiplas as filosofias, se são variados os estilos do filosofar, múltiplas e variadas são também as perspectivas do ensinar a filosofia e o filosofar. Assim, quando tratamos do ensino de filosofia é necessário que tomemos uma posição, que nos coloquemos no campo de uma determinada concepção de filosofia. É, fundamental, que deixemos isso claro; que evidenciemos a posição filosófica com base na qual pensamos e ensinamos (GALLO, 2012, p. 39).

Na busca de uma perspectiva adequada aos objetivos que buscamos alcançar, escolhemos aquela que nos permitiu o entendimento da filosofia e de seu ensino escolar como uma atividade que, para além da reprodução de conteúdos a serem decorados para a próxima prova e esquecidos logo em seguida, pensasse possibilidades de produzir com os jovens estudantes afetos que mobilizassem seu pensamento a fim de problematizar a realidade e criar novos mundos possíveis, em outras palavras “um ensino de filosofia para jovens que seja uma arma de produção de suas próprias versões do mundo, ou seja, de *sub-versões*” (ASPIS; GALLO, 2009, p. 14). Elegemos as problematizações do professor Sílvio Gallo a respeito do ensino de filosofia como ponto de partida e objeto de estudo.

Inspirado pelo pensamento dos filósofos franceses Deleuze e Guattari, Sílvio Gallo considera que não se faz filosofia a partir do nada, mas sempre a partir de algum território já criado e explorado de antemão por outros, de onde partimos para construir nosso próprio plano conceitual, para povoá-lo com nossos próprios conceitos. Por este motivo ele recorre, em suas problematizações, ao plano de imanência conceitual deleuzo-guattariano, onde vai buscar ferramentas para elaborar uma filosofia do ensino de filosofia e também uma metodologia adequada ao ensino médio.

Ressaltamos, desde já, que Deleuze e Guattari não são pensadores que se ocuparam especificamente dos problemas relativos à filosofia da educação ou ao ensino de filosofia, porém os seus escritos podem nos oferecer pistas para pensar sobre estas questões e podem ser utilizados como ferramentas para problematizá-las. No Brasil, por exemplo, a corrente da filosofia da diferença ganhou espaço entre pensadores que se ocuparam das questões educacionais e do ensino nos últimos anos. Estes pensadores, inspirados nas filosofias de Deleuze, Guattari, Nietzsche e Foucault, por exemplo, se ocuparam de transpor ou de agenciar os conceitos filosóficos desses autores para o campo educacional a fim de equacionar seus problemas. Cristiane Marinho nos apresenta um grupo representativo destes pesquisadores na obra *Filosofia e educação no Brasil: da identidade à diferença* (2014) onde comenta as contribuições e a relevância de pensadores como Tomazetti, Daniel Lins, Walter Kohan e Sílvio Gallo nesta mudança de paradigmas do pensamento educacional tradicional da representação, para um paradigma da filosofia da diferença no Brasil.

O termo filosofia da diferença é utilizado para englobar pensadores contemporâneos que rompem com a filosofia tradicional da representação e apresentam outras possibilidades de se pensar os problemas contemporâneos, inclusive a educação, em um viés diferente da Modernidade, percebendo a complexidade das relações entre saber, poder e liberdade que os constituem⁴. Sobre a influência contemporânea da filosofia da diferença nas questões educacionais e da filosofia da educação, Cristiane Marinho comenta que

⁴ Destacamos que, mesmo trabalhando com foco no conceito de diferença há filósofos contemporâneos que não se encaixam na definição de filósofos da diferença, como Baudrillard e Vattimo.

O conceito tido como central nesse pensamento é o da diferença, daí este ser conhecido também como filosofia da diferença. [...] Assim, se para as vertentes filosóficas educacionais, inspiradas no pensamento pós-moderno, o saber, a razão e o conhecimento não são mais sinônimos de liberdade como fora na modernidade, pois agora significam poder, então a educação não pode mais ser somente transmissão de saber, aperfeiçoamento da razão e produção de conhecimento. Agora é exigido dela um pensamento criativo e contestador e uma prática libertadora dos desejos e afetos em relação aos poderes estabelecidos (MARINHO, 2014, p. 21).

Se pensarmos sobre a educação na perspectiva tradicional, os processos de ensinar e aprender e, portanto, também de ensinar e aprender filosofia na escola, estariam ligados às concepções moderna e iluminista que preconizavam uma educação universalizada como possibilidade de emancipação da humanidade a partir da transmissão dos conhecimentos acumulados ao longo da história. Neste contexto, aprender seria reproduzir tais modelos exemplares e submeter-se docilmente às funções que a sociedade impõe, ou seja, tornar-se útil e nisto consistiria ser um cidadão bem-educado. Em outras palavras, deveria se reproduzir um modelo que a sociedade impõe como sendo o mais produtivo, inclusive dentro da lógica capitalista de produção. Sobre o sentido tradicional ou moderno de ensinar e, por conseguinte, de aprender, Sylvio Gadelha comenta que

Muito sucintamente, ensinar seria “passar adiante”, transmitir, tal e qual, o que anteriormente já havia sido pensado, “descoberto”, feito, cultivado e praticado por outros homens, por suas instituições, pela cultura etc., em suma, tudo aquilo que, nestes termos, teria assumido o sentido de exemplar, modelar. A aprendizagem, por seu turno, estaria vinculada à reconhecimento, isto é, ao reconhecimento e à repetição do que havia sido ensinado, transmitido. Assim, tanto a prática do ensino quanto a prática da aprendizagem foram associadas à reprodução e à repetição do mesmo, do igual, do semelhante (GADELHA, 2005, p. 1264).

Contudo, o que os filósofos da diferença contestam é uma ambiguidade nesta perspectiva moderna, pois ao mesmo tempo que prometia liberdade e progresso, o que não chegou a se realizar, este modelo de práticas educacionais estaria comprometido com a reprodução do mesmo e constituído a partir de disciplinas que agiriam sobre os indivíduos, ou, controles a serem realizados sobre as populações. Se pensarmos a partir de um viés foucaultiano e deleuziano, a escola e os processos

educativos seriam identificados como formas de dominação e exercício de poder. Na obra *Vigiar e Punir: nascimento das prisões* de 1975, Michel Foucault, por exemplo, pensa a escola como uma das várias instituições de disciplina e assujeitamento da sociedade moderna, onde o dispositivo disciplinar de vigilância e punição foi utilizado como uma anátomo-política dos corpos dóceis. A disciplina se realizava através de estratégias de saber-poder e de uma estrutura arquitetônica, o panóptico⁵, que permitia o policiamento, a vigilância e a punição dos indivíduos, na medida em que eles eram distribuídos e ordenados em determinados espaços que podiam ser a prisão, a fábrica, o hospital ou a escola para um bom adestramento. Sobre o dispositivo disciplinar Foucault afirma,

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano [...]. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder” [...]; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência) (FOUCAULT, 1987, p119).

Deleuze, por sua vez, identificaria na educação tornada empresa um tipo de controle ainda mais cruel e atual. No texto *Post-scriptum das sociedades de controle*, Deleuze fala que a organização das sociedades disciplinares como pensado por Foucault, deslocou-se para um modelo de sociedade onde os controles sociais não se dão mais num ambiente fechado de confinamento, como a fábrica, a escola ou a prisão, mas ao ar livre. Desta forma os poderes nunca param de atuar sobre os

⁵ Foucault destaca afirma que o panóptico “é o diagrama de um mecanismo de poder levado a sua forma ideal; seu funcionamento [...] pode ser bem representado como um puro sistema arquitetural e óptico: é na realidade uma figura de tecnologia política que se pode e se deve destacar de qualquer uso específico. É polivalente em suas aplicações: serve para emendar os prisioneiros, mas também para cuidar dos doentes, instruir os escolares, guardar os loucos, fiscalizar os operários, fazer trabalhar os mendigos e ociosos. É um tipo de implantação dos corpos no espaço, de distribuição dos indivíduos em relação mútua, de organização hierárquica, de disposição dos centros e dos canais de poder, de definição de seus instrumentos e de modos de intervenção, que se podem utilizar nos hospitais, nas oficinas, nas escolas, nas prisões. Cada vez que se tratar de uma multiplicidade de indivíduos a que se deve impor uma tarefa ou um comportamento, o esquema panóptico poderá ser utilizado”. FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987, p.170.

sujeitos, tornam-se contínuos, ilimitados, rompendo os espaços de confinamento e produzindo a subjetividade capitalística. As relações entre liberações e sujeições são flutuantes, mudam constantemente e se tornam menos visíveis. Gallo afirma que “Na medida em que o controle escapa das instituições e é feito fora delas, ele se torna mais tênue, mais fluido, mas mesmo por isso mais poderoso, uma vez que se infiltra melhor e mais sorrateiramente por todas as frestas” (GALLO, 2003, p.88). Nestas sociedades de controle em que os poderes estão dispersos, a escola, antes sistema fechado, passa a funcionar no modelo da empresa como sistema aberto através de um novo regime de poder onde “a formação permanente tende a substituir a escola, e o controle contínuo substitui o exame” (DELEUZE, 1992, p. 225), ou seja, onde há aparência de autonomia e liberdade temos mais do que nunca um sistema de dominação, cabendo também aos professores tomar uma posição frente a este cenário desafiador.

Ao seguir a inspiração do pensamento deleuziano, a proposta metodológica de Sílvia Gallo situa-se dentro desta perspectiva das filosofias da diferença, e, portanto, possui um sentido distinto do que poderia ser pensado a partir da tradição moderna, tanto filosoficamente quanto pedagogicamente. Não à reconhecimento e sim a criação. O ensino de filosofia deveria ser ativo, criativo e desta forma também deveria ser resistência. Ensinar na perspectiva de uma pedagogia do conceito constituiria, portanto, uma negativa à palavra de ordem como controle, um tipo de resistência aos poderes instituídos nas sociedades de controle, assumindo assim um caráter político. Para o autor,

Um ensino ativo da filosofia como “convite” ao aprendizado, a uma pedagogia do conceito, significa uma resistência à sociedade pedagogizada. [...] Resistência à morte, que significa sucumbir à sociedade de controle que se erige sob nossos olhos. E um dos aspectos dessa sociedade de controle é a sociedade pedagogizada, que procura controlar o que cada um aprende, como aprende, quando aprende, ao manter o aprendiz sob o domínio de um mestre explicador (GALLO, 2012, p.117).

Sílvia Gallo ao mobilizar ou agenciar os conceitos deleuzo-guattarianos no território da educação nos instiga a pensar o ensino de filosofia como uma pedagogia do conceito. A ideia da filosofia como criação conceitual ou da pedagogia do conceito

está em oposição às outras idades do conceito, que seriam a enciclopédia e a formação comercial profissional. Gallo explica esta divisão feita por Deleuze e Guattari da seguinte maneira,

Em *O que é a filosofia?* (1992, p. 21), tratam de três idades do conceito: a enciclopédia, que remete a uma espécie de “coleção” de conceitos e ideias, sem a maior preocupação com seu uso, sua operatividade; a formação profissional comercial, que remete a um uso a uma operatividade absoluta, na qual o conceito é mais um produto, uma mercadoria; e, por fim, a pedagogia, apenas esta centrada no aprendizado do conceito e em sua operatividade como experiência do pensamento (GALLO, 2012, p. 51).

Afirmar que existe “um aprendizado em torno do ato criativo de um conceito” (GALLO, 2012, p. 95) significa dizer que é na criação conceitual que se aprende os conceitos fazendo-os, manipulando-os, tanto aqueles que pertencem a planos de imanência de outros filósofos, como aqueles que podem vir a equacionar nossos próprios problemas. É exercitando o pensamento filosófico que aprendemos o devir do próprio pensamento, pois “se os conceitos não estão dados, mas são criados, é possível se desvendarem as regras, os processos, os caminhos de criação dos conceitos” (GALLO, 2012, 95). Neste sentido, ao considerar que “Aprender é tão somente o intermediário entre não saber e saber, a passagem viva de um a outro” (DELEUZE, 2006 a, p.238) ou como afirma Cerletti que “o que move alguém a filosofar é o desafio de ter que dar conta, permanentemente, de uma distância ou de um vazio que nunca é preenchido, satisfeito” (CERLETTI, 2009, p. 27) entendemos a filosofia como um movimento incessante de problematização e produção de sentido. Para Gallo este argumento implica uma solução para o problema da dicotomia entre ensinar filosofia ou ensinar a filosofar, pois

[...] nessa perspectiva, a questão da “aprendizibilidade” da filosofia se resolve: a filosofia é aprendizagem! O movimento do filosofar é o mesmo movimento do aprender, a contínua passagem de um não saber ao saber. Um processo no qual o procedimento, o percurso é sempre mais importante de que o ponto de chegada. Aprender filosofia, assim, só pode ser o aprendizado do próprio exercício do filosofar (GALLO, 2012, p. 48).

Portanto, seria impossível dissociar as duas práticas, porque elas são imanentes uma a outra, ou seja, aprender filosofia é aprender a filosofar e, portanto,

aprender a criar e fazer uso dos conceitos e teorias filosóficas. Logo a filosofia enquanto conteúdo (conceitos filosóficos), e prática filosófica (o filosofar) não poderiam ser estanques, nem desconexos, pois como explica Gallo no manual do professor do seu livro didático *Filosofia: experiência do pensamento* (2016),

[...] o sentido de ensinar filosofia está em tornar possível sua prática, por meio do aprendizado daquilo que foi praticado pelos filósofos na história. O propósito, portanto, é deixar explícita a atividade criativa da filosofia, apresentando aos estudantes do Ensino Médio um pouco dessa criação, convidando-os e estimulando-os para que eles também criem seus próprios conceitos, ou ao menos reelaborem criativamente os conceitos com os quais terão contato (GALLO, 2016, p. 336).

Portanto, Gallo inspirado em Deleuze⁶, entende a filosofia como uma caixa de ferramentas na qual os conceitos são as ferramentas que nos ajudam a pensar sobre nossos problemas, “problema é aquele incômodo que perturba o filósofo, que não lhe permite descansar, que o faz aventurar-se no pensamento e fabricar os conceitos” (GALLO, 2012, 80). O ensino de filosofia, por sua vez, serve para ensinar o manuseio destas ferramentas, ou se preciso, ensina a criar ferramentas novas. Nessa medida, para se ensinar filosofia é preciso possibilitar aos estudantes que entrem em contato com os conceitos e experienciem por eles mesmos a dificuldade de sua produção, assim eles devem fazer uso das ferramentas da filosofia. Entretanto, isto não significa tomar os estudantes como filósofos profissionais, ou de formação, mas entender que eles deverão ter a oportunidade de fazer a experiência do pensamento filosófico por si mesmos, dentro de suas condições e contextos, e obviamente, a partir dos problemas que lhes afetam, o que Gallo chama de ter direito aos seus próprios problemas. Por isso afirma que

É necessário maior investimento na problematização, na colocação dos problemas, do que nas soluções. O produto do pensamento (o conceito) é importante; mas ele será mais significativo se nascido da vivência do

⁶ Deleuze em uma conversa com Foucault, registrada no texto intitulado de *Os intelectuais e o Poder*, afirma que “Uma teoria é como uma caixa de ferramentas. Nada tem a ver com o significante... É preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma. Se não há pessoas para utilizá-la, a começar pelo próprio teórico que deixa então de ser teórico, é que ela não vale nada ou que o momento ainda não chegou. Não se refaz uma teoria, fazem-se outras; há outras a serem feitas. E curioso que seja um autor que é considerado um puro intelectual, Proust, que o tenha dito tão claramente: tratem meus livros como óculos dirigidos para fora e se eles não lhes servem, consigam outros, encontrem vocês mesmos seu instrumento, que é forçosamente um instrumento de combate”. FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2000, p. 69-78.

problema. E é igualmente importante que a produção do conceito não seja conclusiva, mas investigadora de novas interrogações (GALLO, 2012, p. 83).

Esta perspectiva defende que se aprenda filosofia fazendo filosofia, no contato com os conceitos. Para que isto aconteça é importante que nas aulas de filosofia se trabalhe com problemas instigadores, mobilizadores do pensamento. Estes problemas, por sua vez, não podem ser completamente avessos ou alheios aos estudantes e sua realidade concreta, pois se assim o for, não haverá necessidade autêntica de pensar sobre tais problemas e logo não haverá filosofia, ou se houver será no sentido de uma reconhecimento. Por este motivo ressaltasse a importância de que “cada um viva o problema como seu, faça sua própria experimentação, e não assuma falsamente o problema imposto por outrem” (GALLO, 2012, p. 116), porque não aprendemos imitando um outro, repetindo caminhos já percorridos, mas, retomando novamente Deleuze e Guattari, aprendemos nos relacionando com os signos de modo singular. Zourabichivili na obra Deleuze: uma filosofia do acontecimento, comenta que

O que escapa a representação é o signo. O mundo exterior devém interessante quando ele faz signo e perde, assim, sua unidade tranquilizadora, sua homogeneidade, sua aparência verídica. E de certa maneira, com a condição de ser sensível a isso, o mundo não para de fazer signo e se compõe só de signos. [...] O signo é essa instância positiva que não somente remete o pensamento à sua ignorância, mas que o orienta, o conduz consigo, o empenha; [...] e que vem sempre de fora. Nem objeto desdobrado na representação, significação clara ou explícita, nem simples nada, tal é o signo, ou aquilo que força a pensar (ZOUABICHIVILI, 2016, p. 65)

É o encontro com o signo, definido como força exterior, que mobiliza o pensamento e a criação conceitual. O aprendizado da filosofia supõe uma relação especial entre o filósofo e o conceito. Afirmam Deleuze e Guattari que “O filósofo é o amigo do conceito, ele é conceito em potência. [...] É porque o conceito deve ser criado que ele remete ao filósofo como àquele que o tem em potência, ou que tem sua potência e sua competência” (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p.11).

Discutiremos no tópico a seguir como fazer das aulas de filosofia o espaço em que os jovens estudantes tenham contato com este *modus operandi* da pedagogia do conceito, tenham a possibilidade de ter acesso aos próprios problemas, de exercitar o pensamento filosófico em sua potencialidade e especificidade como

atividade criativa. Exploraremos a metodologia elaborada pelo professor Sílvio Gallo que aplica os conceitos aqui discutidos como possibilidade para o ensino de filosofia no nível médio.

1.3 As oficinas de conceitos e a criação conceitual nas aulas de filosofia

Retomando os tópicos anteriores, afirmamos que Sílvio Gallo pensa o ensino de filosofia e a filosofia da educação a partir do plano conceitual deleuziano e deleuzo-guattariano. Para Deleuze e Guattari é a criação do conceito o ponto central na definição do que seja o fazer filosófico. Em *O que é a filosofia?* (1992) eles exploram a questão-título, e afirmam que não existe filósofo que não tenha criado seus conceitos filosóficos, aliás para eles falar em “conceito filosófico” é algo redundante, pois, o conceito seria algo criado exclusivamente pela filosofia, sendo esta a sua especificidade e a sua definição: “a filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 08).

Os conceitos são uma forma de equalizar os problemas, de ordenar o caos, e a filosofia possui uma função específica que é criá-los. A filosofia junto à ciência e à arte são as três potências do pensamento, três modos de ideação, criadoras de diferentes objetos e, ao mesmo tempo, complementares umas às outras, cada uma trabalhando dentro do seu próprio território e produzindo objetos distintos, não existindo hierarquia entre elas. De acordo com Deleuze e Guattari “O que define o pensamento, as três grandes formas do pensamento, a arte, a ciência e a filosofia, é sempre enfrentar o caos, traçar um plano, esboçar um plano sobre o caos” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.213). Entre as três somente a filosofia produz conceitos, mas isso não lhe dá nenhuma diferença de status em relação às demais, apenas as instala num campo de pensamento diferente e implica em um modo de funcionar específico. Sobre isto Deleuze e Guattari afirmam que

A exclusividade da criação de conceitos assegura à filosofia uma função, mas não lhe dá nenhuma proeminência, nenhum privilégio, pois há outras maneiras de pensar e de criar, outros modos de ideação que não tem que passar por conceitos, como o pensamento científico (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 15).

Estes argumentos encontrados em *O que é a Filosofia?* nos levam a pensar sobre a pergunta título da obra, pergunta inquietante que tem mobilizado o pensamento filosófico desde suas origens gregas e que encontra-se subjacente na prática filosófica de cada filósofo, em seu modo de tratar o conceito mesmo quando não aparece explicitamente no seu pensamento e obras. Muitos filósofos se dedicaram a responder esta pergunta e todos que se dispõem ao trabalho filosófico deveriam fazê-la, mas segundo Gilles Deleuze e Félix Guattari ela acaba sendo feita geralmente no final da vida, porque está sempre sendo adiada pela urgência do filosofar sobre problemas específicos e, logo, acaba ficando sempre em segundo plano. Entendemos esta pergunta e suas possibilidades de respostas como uma questão vital para o ensino de filosofia, afinal apenas a partir de certa clareza do que seja a filosofia e do que seja ensiná-la é que o professor poderá planejar e efetivar sua prática didático-metodológica e filosófica em sala de aula. Alejandro Cerletti também corrobora a ideia da impossibilidade de ensinar a partir de “lugar nenhum” e afirma que

Não se pode ensinar filosofia “desde lugar nenhum”, com uma aparente assepsia ou neutralidade filosófica. Sempre se assume e se parte, explicita o (SIC) implicitamente, de certas perspectivas ou condições que convém deixar – e também deixar para si – claro, porque em última instância, e fundamentalmente, é o que será “aprendido” pelos alunos (CERLETTI, 2009, p. 20).

Voltando a concepção filosófica em questão, segundo os autores franceses já citados, cada uma das três potências do pensamento é criadora: as ciências criam funções, as artes criam blocos de sensação (perceptos e afectos) e a filosofia cria conceitos. Logo tanto os conceitos, quanto as funções e os blocos de sensação teriam como objetivo ordenar para nos proteger do caos, criando como que uma fenda, para que sempre entre um pouco do caos. E pensando na característica de complementaridade das três potências do pensamento, podemos considerar que oferecer aos estudantes a experiência e o aprendizado da filosofia é possibilitar uma formação mais plena no contexto de uma educação extremamente marcada pela presença do conhecimento científico. Enfim, a partir da reflexão realizada por Deleuze

e Guattari sobre a especificidade da filosofia, Sílvia Gallo nos apresenta uma proposta metodológica para o ensino de filosofia no Brasil.

Na obra *Metodologia do Ensino de Filosofia: Uma didática para o ensino médio* (2012) Gallo se apropria da noção deleuzo-guattariana sobre a especificidade da filosofia, e, por sua vez, propõe que o objetivo das aulas de filosofia seja também chegar à criação conceitual, “o fundamental é que a aula garanta o contato dos jovens com o instrumental conceitual” (GALLO, 2012, p. 92). O que ele afirma é que o caminho metodológico para um ensino filosófico de filosofia deveria permitir aos estudantes fazer uma experimentação do pensamento filosófico, isto é, lidar na prática a criação conceitual, e por isso afirma que

Nas aulas de filosofia, cada aluno e todos os alunos precisam fazer a experiência de lidar com a filosofia. É por isso que essa aula deve ser como um laboratório, um lugar de experimentação, ou como disse antes, uma oficina, lugar de atividades práticas (GALLO, 2012, p.93).

Ao pensar a aula de filosofia como uma prática ativa e criativa, foge-se um pouco do convencional de que a filosofia seria uma atividade de reflexão, contemplação ou comunicação, estas seriam máquinas de construir universais em qualquer disciplina e não especificamente da filosofia. Deleuze e Guattari assumem esta posição em *O que é a Filosofia?* ao argumentar sobre o que ela não é, e nos dizem que

Ela não é contemplação, pois as contemplações são as coisas elas mesmas enquanto vistas na criação de seus próprios conceitos. Ela não é reflexão, porque ninguém precisa de filosofia para refletir sobre o que quer que seja: [...] pois os matemáticos como tais não esperam jamais os filósofos para refletir sobre a matemática, nem os artistas sobre a pintura e a música [...]. E a filosofia não encontra nenhum refúgio último na comunicação, que não trabalha em potência a não ser de opiniões, para criar o “consenso” e não o conceito (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 13).

Porém, podemos questionar, como chegar à criação conceitual em aulas de filosofia voltadas para o ensino médio? O que isto quer dizer exatamente e como chegar neste objetivo? Nas obras *Deleuze & a educação* (2003) e em *Metodologia do ensino de filosofia* (2012) Sílvia Gallo apresenta dois conceitos importantes para entender a sua proposta metodológica para o ensino de filosofia no nível médio: a

“educação menor” e a “pedagogia do conceito”, ambos referenciados no pensamento deleuzo-guattariano. Gallo utiliza estes conceitos, e os atualiza numa reflexão educacional a fim de construir uma prática pedagógica diferente da transmissão direta de conteúdos, ou do que chamou de conhecimento/ensino enciclopédico da filosofia. Assim ele incentiva a fazer das aulas de filosofia uma oficina de conceitos na intenção de evitar um tipo de ensino que levaria ao que Nietzsche chamou de cultura filisteia ou de desprezo pela filosofia. Sobre a crítica nietzschiana ao ensino de filosofia em sua época e transpondo esta crítica para a atualidade, Gallo comenta que

O ensino criticado por Nietzsche era um ensino “enciclopédico”: os jovens aprendiam uma série de sistemas filosóficos, seus princípios doutrinários e as críticas a esses sistemas. E depois deviam fazer uma prova em que demonstrassem o aprendido. Segundo o filósofo o resultado era que os estudantes decoravam os sistemas e suas refutações às vésperas do exame, faziam a prova e esqueciam de tudo em seguida. Esse era o desprezo pela filosofia: algo que se decora para passar num exame e esquecer em seguida (GALLO, 2012, p. 121).

Ao pensar a transposição da concepção deleuziana de filosofia como criação de conceitos para a prática pedagógica, Gallo sugere quatro passos didáticos, ou pistas metodológicas, na tentativa de organizar uma pedagogia do conceito aplicável aos estudantes de ensino médio.

No que concerne ao trato com as aulas de filosofia na educação média, penso que a pedagogia do conceito poderia estar articulada em torno de quatro momentos didáticos: uma etapa de sensibilização; uma etapa de problematização; uma etapa de investigação; e, finalmente, uma etapa de conceituação (isto é, de criação ou recriação do conceito) (GALLO, 2012, p. 95).

Estes quatro momentos didáticos da oficina de conceitos sensibilização, problematização, investigação e conceituação são apresentados e discutidos em artigos e livros em que Gallo discute sobre tema. Note-se que os momentos não formam um sistema fechado, engessado, pois como o próprio autor ressalta esta estratégia não é um método hermético para se organizar a aula de filosofia, mas “uma espécie de bússola, que o professor utilizará para orientar-se em seu contexto específico e para traçar seu próprio percurso, escolhendo seus caminhos, suas rotas, seus companheiros de viagem” (GALLO, 2012, p. 90). Em outras palavras, trata-se de

uma sugestão filosoficamente fundamentada, mas que pode ser e talvez deva ser (re)elaborada a partir da realidade, das condições de trabalho, da intencionalidade e das necessidades de cada professor de filosofia em sua prática docente. Sobre os momentos didáticos sugeridos explicaremos cada um a seguir,

O primeiro momento é a *sensibilização*, ou seja, o momento de “[...] fazer com que os estudantes vivam, ‘sintam na pele’, um problema filosófico, a partir de um elemento não filosófico” (GALLO, 2012 p. 96). Nesta etapa do processo faz-se uso de personagens, materiais e ferramentas que não sejam necessariamente filosóficos a fim de que o estudante seja afetado por um problema que instigue um questionamento, que o incomode, capture sua atenção, o desloque, coloque o pensamento em movimento. Gallo, sugere “o recurso a peças artísticas: uma música, um poema, um quadro, um conto, um filme; ou mesmo um desenho animado, uma história em quadrinhos”, qualquer elemento que possa produzir empatia por um problema e um questionamento inicial sobre um tema que possa ser trabalhado a partir de um discurso filosófico.

A etapa da sensibilização está de acordo com a ideia deleuzo-guattariana de que filosofia, arte e ciência, embora sejam distintas são, também, complementares, na medida em que “essas três potências do pensamento se interpenetram, se atravessam e se transversalizam. Cada uma delas precisa das outras para criar, embora crie algo diferente” (GALLO, 2012, p. 66). Neste sentido, é importante ressaltar que para Deleuze e Guattari há três tipos de interferências que se operam entre as potências do pensamento: 1) interferência extrínseca, quando “cada disciplina permanece sobre seu próprio plano e utiliza seus elementos próprios” (DELEUZE: GUATTARI, 1992, p. 256), ou seja, filósofos criando conceitos de sensações ou funções, cientistas criando funções de sensações, artistas criando puras sensações e de conceitos e funções; 2) interferência intrínseca: “quando conceitos e personagens conceituais parecem sair de um plano de imanência que lhe corresponderia, para escorregar sobre um outro plano” (DELEUZE: GUATTARI, 1992, p. 256), por exemplo o Zaratustra na filosofia de Nietzsche que cria conceitos no plano da arte, entre a filosofia e a literatura; 3) interferências ilocalizáveis: quando “cada disciplina distinta está, à sua maneira, em relação com um negativo” (DELEUZE:

GUATTARI, 1992, p. 256), uma não-filosofia, uma não-arte, a não-ciência, mas que não é nem seu começo nem seu fim, pois

A filosofia precisa de uma não-filosofia que a compreenda, ela precisa de uma compreensão não filosófica, como a arte precisa da não-arte e a ciência da não-ciência. Elas não precisam de seu negativo como começo, nem como fim no qual seriam chamadas a desaparecer realizando-se, mas em cada instante de seu devir ou de seu desenvolvimento (DELEUZE: GUATTARI, 1992, p. 257).

Na sequência, temos a etapa da *problematização*, ou seja, a ação de levar professor e estudantes a problematizar um tema e suscitar seu desenvolvimento, seu desdobramento em outros problemas, explicitação de seus componentes, ou até tentativas que busquem resolvê-lo, tudo isto a partir daquela afetação inicial realizada na sensibilização. Neste sentido Gallo orienta que

Podemos promover discussões em torno do tema em pauta, propondo situações em que ele possa ser visto por diferentes ângulos e problematizado em seus diversos aspectos. Nesta etapa, estimulamos o sentido crítico e problematizador da filosofia, exercitamos seu caráter de pergunta, de questionamento, de interrogação. Desenvolvemos também a desconfiança em relação às informações muito taxativas, em relação às certezas prontas e às opiniões cristalizadas (GALLO, 2012, p.97).

Gallo alerta para o cuidado que estas duas etapas não se prolonguem demais sob o risco de a aula tornar-se um debate de opiniões esvaziado de teor filosófico. O momento de transição entre a sensibilização e problematização pode acontecer rapidamente, também, mas isto não é o principal, pois não se trata de levar cada um dos momentos a um ápice, mas de vivenciá-los em sua intensidade e oportunizar a experiência do pensamento, ou seja,

Mais importante do que resolver um problema, do que declarar a solução do problema é vivê-lo, experimentá-lo sensivelmente, pois as soluções são engendradas pelo próprio problema, no próprio problema. São os arranjos das componentes singulares do problema, por seus encontros e por suas vizinhanças, que possibilitarão que se invente uma solução que, se já está presente no problema por seus componentes, não está dada, mas precisa ser inventada (GALLO, 2012, p.77).

As possibilidades de se inventar respostas ou criar conceitos a partir do problema engendram multiplicidades⁷ a partir da experimentação singular que fazemos deles. Entretanto, para que haja um viés filosófico neste trabalho com os problemas, é preciso recorrer aos conceitos filosóficos relativos a eles. Neste momento o recurso à história da filosofia se faz necessário e constitui a próxima etapa da metodologia: a investigação.

Na *investigação*, terceiro momento didático, “revisitamos a história da filosofia. Aqui ela não é tomada como centro do currículo, mas como um recurso necessário para pensar o nosso próprio tempo, nossos próprios problemas” (GALLO, 2012, p. 97). Neste momento precisamos compreender a posição do autor em relação ao paradigma para o ensino de filosofia para que possamos entender o lugar da história da filosofia nesta metodologia.

No artigo *Crítica a alguns lugares-comuns ao se pensar a filosofia no ensino médio* (GALLO; KOHAN, 2000), Sílvia Gallo distingue três paradigmas principais para o ensino de filosofia existentes no Brasil: um ensino baseado na história da filosofia, outro baseado em problemas filosóficos e um terceiro em habilidades cognitivas e/ou atitudes filosóficas.

O primeiro caso seria um ensino baseado na história da filosofia onde se ensinaria cronologicamente tudo o que a filosofia produziu até hoje, ou seja, é quando o ensino da filosofia e da história da filosofia se confundem em um só. E isto poderia ser feito de duas formas: tomando a história da filosofia como centro, desenvolvendo cronologicamente os períodos da filosofia da Antiguidade até a Contemporaneidade, listando os filósofos relevantes destes períodos e seus sistemas de pensamento. A outra forma seria tomar a história da filosofia como referencial: “É o caso dos programas que estudam noções tais como liberdade, verdade, justiça, ou qualquer uma daquelas que são consideradas próprias da filosofia” (GALLO; KOHAN, 2000,

⁷ Deleuze e Guattari dizem sobre Princípio de multiplicidade “é somente quando o múltiplo é efetivamente tratado como substantivo, multiplicidade, que ele não tem mais nenhuma relação com o uno como sujeito ou como objeto, como realidade natural ou espiritual, como imagem e mundo. As multiplicidades são rizomática e denunciam as pseudomultiplicidades arborescentes. [...] Uma multiplicidade não tem nem sujeito nem objeto, mas somente determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que mude de natureza (as leis de combinação crescem então com a multiplicidade). Um agenciamento é precisamente este crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta as suas conexões. Não existem pontos ou posições num rizoma como se encontra numa estrutura, numa árvore, numa raiz. Existem somente linhas”. DELEUZE, G; GUATTARI, F. Mil Platôs. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2011, v. 1, p23-24.

p.178) e quando se estuda o conceito segundo um filósofo, por exemplo a ideia platônica, o cogito cartesiano, o imperativo categórico kantiano. Sobre este paradigma os autores destacam que

Um pressuposto dessa forma de ensinar filosofia é que, como as outras disciplinas curriculares, a filosofia possui também seus conteúdos próprios, específicos [...]. É um ensino de filosofia que podemos chamar de enciclopédico, e que não tem muita relação direta com o cotidiano de nossos jovens estudantes (GALLO; KOHAN, 2000, p.178).

O segundo paradigma do ensino de filosofia seria baseado em problemas filosóficos. Os conteúdos não precisam seguir uma ordem cronológica ou histórica, mas tratar de questões que inquietam a filosofia e possam ser também problematizadas filosoficamente pelos estudantes. Neste modelo “temos um ensino menos enciclopédico e mais ativo, uma vez que o referencial de trabalho deixa de ser o conteúdo histórico para abarcar problemas a serem repensados, retrabalhados pelos alunos” (GALLO; KOHAN, 2000, p. 179).

Por fim, o terceiro paradigma do ensino de filosofia seria um ensino de habilidades cognitivas e/ou atitudes filosóficas, este modelo de ensino de filosofia levaria as últimas consequências a máxima kantiana de que não se aprende filosofia (conteúdo), mas sim a filosofar (processo).

Segundo os partidários mais cautelosos desta perspectiva, ensinar filosofia a um aluno consiste em que ele conheça e compreenda quais são essas habilidades de pensamento que conformam o ato de filosofar. Segundo os mais ousados nesta postura, ensinar filosofia se concretiza quando os alunos de fato praticam essas habilidades em sala de aula, e não apenas as conhecem (GALLO; KOHAN, 2000, p. 179).

Gallo, contudo, alerta que neste modelo de ensino corremos um risco, pois “muitas vezes o conteúdo estritamente filosófico é desvalorizado em relação à prática do ato de filosofar” (GALLO; KOHAN, 2000. p.180). Outra observação importante é que no livro *Metodologia do ensino de filosofia* de 2012, quando Gallo escreve sobre os “Três possíveis eixos curriculares” para o ensino de filosofia ele também apresenta três eixos: um eixo histórico, um eixo problemático, mas em vez de um eixo de habilidades cognitivas e/ou atitudes filosóficas como descrito no artigo com Kohan ele

nos apresenta um eixo temático. No eixo temático se organizam os conteúdos através de “temas de natureza filosófica, como a liberdade, a morte ou outro qualquer, os quais podem ser tratados ou não, numa abordagem histórica” (GALLO, 2012, p. 122) algo similar à abordagem da história da filosofia como referencial do artigo anterior. Considere-se aqui que o livro de 2012 é uma reorganização de textos publicados ao longo dos anos 2000 e que algumas rearticulações foram necessárias e ocorreram durante o processo.

Encerrando esta questão, Gallo considera que o paradigma problemático é mais adequado à realidade do ensino de filosofia no nível médio na medida que permite ao estudante desenvolver sua capacidade de produção conceitual e não apenas ser receptor e reproduzidor de conhecimentos já produzidos. Em *Metodologia do ensino de filosofia* ele justifica sua predileção pelo eixo problemático em relação aos outros dois,

Em minha visão, essa 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 eixo problemático, por sua vez, é aquele que pode nos colocar mais próximos da lógica da aprendizagem (GALLO, 2012, p. 122).

Neste sentido, o autor considera que o ensino centrado na história da filosofia é mais enciclopédico, mas não descarta a importância do conhecimento da história da filosofia, afinal é nos planos conceituais já existentes que os estudantes e professores encontram as ferramentas que os permitem problematizar o caos e criar conceitos. Isto significa dizer que na metodologia da oficina de conceitos “a história da filosofia não é tomada de forma panorâmica, mas de forma interessada. Isto é, revisitamos a história interessados pelo nosso problema, o que faz com que tenhamos uma visão particular da história da filosofia” (GALLO, 2012, p. 97).

Por fim, temos a última etapa da metodologia: a conceituação. Nesta etapa, “Trata-se de *recriar* os conceitos encontrados de modo que equacionem nosso problema, ou mesmo de criar novos conceitos” (GALLO, 2012, 97). Neste momento da aula/oficina, professores e estudantes terão acumulado um conjunto de

ferramentas úteis para equacionar os problemas que se disponham a resolver. Na investigação através do recurso à história da filosofia terão feito o que Gallo chama de “ecologia do conceito”, ou seja, buscar os conceitos relativos ao problema em questão, os conceitos que já foram utilizados para equacioná-lo por outros filósofos e também as transformações históricas do problema que o atualizam e o fazem chegar até nós. Com estas condições estarão aptos a deslocar os conceitos para seu próprio contexto e tentar equacionar o problema, e se isto não for possível poderão criar novos conceitos que busquem resolvê-lo.

Contudo, uma questão parece ficar em suspenso até aqui e devemos dedicar um tempo a ela: Afinal, se a especificidade da filosofia e de seu ensino é conceituar, ou seja, criar conceitos, antes de nos dedicar a isto, precisamos explicitar a definição de conceito que adotamos. As questões relativas ao conceito deleuzo-guattariano de conceito e do significado da conceituação nas aulas de filosofia serão discutidas, respectivamente, nos tópicos a seguir.

1.4 O conceito deleuzo-guattariano de conceito

Em busca de um entendimento mais preciso sobre a metodologia da oficina de conceitos resta-nos aprofundar as reflexões sobre o próprio conceito de conceito. Assim, retomamos a descrição feita pelos pensadores franceses Deleuze e Guattari em *O que é a Filosofia?*, a fim de esclarecer o que é isto que deve ser criado na atividade filosófica e que deverá ser também objetivo do seu ensino.

Deleuze e Guattari enfatizam a centralidade do conceito para a filosofia desde sua origem grega, e como o conceito é algo criado por alguém seu entendimento remonta também ao personagem conceitual que os cria, ou seja, o filósofo. Para os pensadores franceses os gregos substituíram o Sábio antigo pelos amigos da sabedoria, ou filósofos, que inventaram e pensam o Conceito. A relação entre o personagem conceitual, o amigo e a filosofia seria algo intrínseco ao pensamento, uma condição de sua possibilidade, assim temos que “O filósofo é o amigo do conceito, ele é o conceito em potência” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 11) e está a seu cargo criá-los inclusive para conhecê-los, pois para os filósofos franceses

“você não conhecerá nada por conceitos se você não os tiver criado, isto é, construído numa intuição que lhes é própria: um campo, um plano, um solo, que não se confunde com eles, mas que abriga seus germes e os personagens que os cultivam” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, P. 14). Com relação ao conceito deleuzo-guattariano de conceito, podemos destacar as seguintes características: todo conceito é assinado, é uma multiplicidade de componentes cifrados, remete a um problema, tem uma história, possui um devir, é um incorporal, é absoluto e relativo, e não é discursivo.

Todo conceito é uma multiplicidade, porque possui múltiplos componentes articulados que compõem uma cifra, um todo fragmentário e caleidoscópico que desenha um contorno e “remete a um problema, a problemas sem os quais não teria sentido, e que só podem ser isolados ou compreendidos na medida de sua solução” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 24). O conceito é, neste sentido, uma espécie de agenciamento⁸ de elementos. No conceito de conceito, por exemplo, estão imbricados o amigo, o pretendente e o rival, e o surgimento do conceito devém da disputa entre esses personagens conceituais pela veracidade dos argumentos. Ou seja, em meio as diferentes opiniões, o conceito é aquilo que vence os pretendentes ao ser capaz de dizer o acontecimento.

Todo conceito é necessariamente assinado por um filósofo que o cria, seja ressignificando uma palavra já existente ou criando uma nova, fazendo uma espécie de neologismo filosófico “que constitui na língua uma língua da filosofia, não somente um vocabulário, mas uma sintaxe que atinge o sublime ou uma grande beleza” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 14). O conceito é assim uma espécie de assinatura do mundo, daí temos ideia de Platão, substância de Aristóteles, cogito de Descartes. Afinal, como indagam os autores de *O que é a filosofia?*, “Que valeria um filósofo do

⁸ Sobre o conceito de agenciamento, Deleuze diz nos *Diálogos* que “há, em um agenciamento, como que duas faces ou, ao menos, duas cabeças. Estados de coisas, estados de corpos (os corpos se penetram, se misturam, se transmitem afetos); mas também enunciados, regimes de enunciados: os signos se organizam de uma nova maneira, novas formulações aparecem, um novo estilo para novos gestos [...]. Os enunciados não são ideologia, não há ideologia, os enunciados são peças e engrenagens no agenciamento, não menos que os estados de coisas. Não há infra-estrutura nem superestrutura em um agenciamento; um fluxo monetário comporta em si mesmo tantos enunciados quanto um fluxo de palavras, por sua conta, pode comportar dinheiro. Os enunciados não se contentam em descrever estados de coisas correspondentes: são, antes, como duas formalizações não paralelas, formalização de expressão e formalização de conteúdo, tais como nunca se faz o que se diz, nunca se diz o que se faz, mas não é por isso que se mente, nem por isso que se engana e se engana a si mesmo, agenciam-se apenas signos e corpos como peças heterogêneas da mesma máquina”. DELEUZE; PARNET. *Diálogos*. São Paulo: Ed. Escuta, 1998, p. 86.

qual não se pudesse dizer: ele não criou um conceitos, ele não criou seus conceitos?” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 12).

Prosseguindo na caracterização deleuzo-guattariana do que é o conceito, os autores afirmam que o conceito é criado a partir de problemas que nos impulsionam a pensar, que nos obrigam a pensar, inclusive problemas já pensados anteriormente, mas de certa forma mal colocados. Neste sentido, Deleuze e Guattari entendem que o pensamento não é algo natural, mas sim provocado por uma “violência”, por problemas que nos capturam e afetam, nos incomodam e nos movem a pensar.

Todo conceito admite, ainda, a noção de um plano de imanência que é o horizonte da filosofia e onde os conceitos se avizinham por “semelhança”, proximidade, e não necessariamente por autoria de um filósofo específico, mas por estar na mesma “linhagem” conceitual, daí temos o pensamento platônico, hegeliano, marxista etc. O Plano e os conceitos coexistem e não são separáveis, e embora não devam ser confundidos, só existem conceitos no plano e o plano só existe povoado pelos conceitos.

Os conceitos também possuem uma história, retomam e remetem a outros conceitos ou outras fontes não filosóficas, por exemplo, podem remeter à ciência e à arte que são as potências do pensamento complementares à filosofia. Contudo a história dos conceitos não é linear, mas feita por cruzamentos, uma história em zigue-zague. Todo conceito é uma heterogênese, uma ordenação de seus componentes por zonas de vizinhança, um ponto de condensação ou convergência que permite uma significação singular em uma multiplicidade de possibilidades. Contudo, o conceito também possui um devir com outros conceitos que se situam no mesmo plano que ele, pois: “Um conceito não exige somente um problema sob o qual remaneja ou substitui conceitos precedentes, mas uma encruzilhada de problemas em que se alia a outros conceitos coexistentes” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 26).

Além disso, todo conceito é um incorpóreo, que diz o acontecimento e não essência ou a coisa, ou seja, “embora se encarne ou se efetue nos corpos [...] não se confunde com o estado de coisas no qual se efetua. Não tem coordenadas espaço temporais, mas apenas ordenadas intensivas” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, 29). Todo conceito é também relativo aos seus componentes, ao plano e problemas que

supõe resolver, e ao mesmo tempo é absoluto em relação a si mesmo, “pela condensação que opera, pelo lugar que ocupa sobre o plano, pelas condições que impõe ao problema. É absoluto como todo, mas relativo enquanto fragmentário” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 30).

Por fim, o conceito não é discursivo, não é proposicional, pois esta é uma singularidade da ciência que produz prospectos, mas não conceitos. Sílvia Gallo arremata dizendo que

Há, portanto, um estatuto pedagógico do conceito que delimita as possibilidades de sua criação: uma multiplicidade de elementos que ganham sentido com o movimento de articulação que o mecanismo de conceituação promove. O conceito é um amálgama de elementos singulares que se torna uma nova singularidade, que produz/cria uma nova significação (GALLO, 2000, p.56).

Ao assumir a perspectiva proposta por Deleuze e Guattari de que a filosofia é especificamente criação conceitual, Sílvia Gallo se situa em uma filosofia em particular, não assumindo-a como única possível, mas como escolha filosófico-metodológica para que possa pensar a questão do ensino de filosofia. A fundamentação filosófica deleuze-guattariana conduz a compreensão da filosofia como uma atividade, a criação de conceitos e esta perspectiva quando agenciada para o campo da educação e do ensino traz uma necessidade específica. O ensino para além da reconhecimento, enquanto reprodução do mesmo e do ensino enciclopédico dos conteúdos filosóficos produzidos pela tradição, deve se preocupar principalmente em ensinar os jovens como utilizar do pensamento filosoficamente, a fim de equacionar problemas que tangenciam sua realidade, que podem ou não ‘já ter sido pensado por algum filósofo. Trata-se de ensinar o uso da filosofia como ferramenta e não como objeto contemplativo de um museu. Trata-se de fazer de seu aprendizado uma experiência do pensamento como recusa ao império da opinião, como tentativa de escapar do caos, mas não por uma via simplista ou já pré-determinada. O trabalho filosófico é demorado e não imediatista, não consiste numa arena de opinião, mas em exercitar a paciência do conceito.

1.5 O significado de conceituação nas aulas de filosofia

Sobre a etapa da criação de conceitos, ou conceituação, da forma pensada por Sílvia Gallo no Manual do Professor de seu livro didático *Filosofia: experiência do pensamento*, tópico 3. *Aprender filosofia como experiência do pensar* o autor esclarece uma questão que parece sempre relevante e preocupante para aqueles que discutem e debatem sobre a metodologia em questão, a saber: a criação de um conceito é fundamental para que o ensino de filosofia seja considerado efetivo? Sílvia Gallo, responde que não, embora a possibilidade não esteja descartada, pois isto seria negar a própria especificidade da produção filosófica como defendem Deleuze e Guattari e também Gallo.

Entretanto no ensino médio a questão central é oferecer a possibilidade e o acesso à experiência conceitual e ao pensar autônomo, buscando na história da filosofia, nos textos filosóficos e no exercício do próprio pensamento aprender os usos das ferramentas conceituais filosóficas. Nas palavras de Sílvia Gallo

Falar em uma etapa de conceituação não significa, portanto, fazer com que cada estudante crie um **novo** conceito. Não descartamos, em hipótese alguma, essa possibilidade. Mas não precisamos exigí-la. Ela pode ser decorrência da experiência de pensamento de um ou outro aluno, **mas não podemos ter como objetivo geral que todos criem conceitos**. Nosso objetivo é que os estudantes se coloquem em sintonia com os conceitos, que sejam capazes de pensar por si mesmos aquilo que já foi pensado. Que eles possam experimentar o pensamento no pensamento ou, em outras palavras, que tenham a experiência do pensamento próprio, para que possam pensar autonomamente e, assim, exercer uma cidadania de fato. Experimentar o pensamento refazendo os percursos do pensamento dos filósofos, sendo capazes de dialogar com os textos, de neles encontrar ferramentas conceituais para enfrentar os problemas que estamos investigando. Essa é a meta da etapa de conceituação, que finaliza os quatro passos didáticos de um aprendizado ativo em filosofia (GALLO, 2016, p. 337, grifo do autor).

Ainda sobre a questão do que será caracterizado como a etapa de conceituação para Sílvia Gallo, destacamos outra passagem em que ele reafirma o exposto anteriormente, ao dizer que “se o estudante for capaz de aplicar o conceito de um determinado filósofo ao pensar o problema em questão, isso significa que ele está conceituando. Ele não precisa criar um novo conceito. Basta apropriar-se de conceitos já criados”. (GALLO, 2012, p. 104) Neste sentido, apropriar-se de conceitos

de outros filósofos e elaborar um pensamento a partir daí já é um importante trabalho conceitual, entretanto, se no processo acontecer e pode ser que aconteça de um estudante desenvolver um conceito próprio, novo é preciso ter consciência que “um conceito elaborado, criado por um aluno, não precisa possuir a ‘grandeza’ que o fará durar séculos. Basta que seja apropriado para pensar o problema em questão”. (GALLO, 2012, p. 104) Essa é o objetivo mais prático da metodologia das oficinas de conceitos. No artigo *A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade*, Gallo arremata a discussão ao afirmar contundentemente que:

Uma vez mais, é importante dizer que não estamos em busca da originalidade; o que queremos é que os estudantes possam vivenciar a experiência de pensamento. E é isso que deverá ser avaliado: a qualidade da experiência, e não o fato de um conceito absolutamente novo ter sido ou não criado, e não a qualidade do conceito criado, ou recriado ou apropriado. (GALLO, 2007, p. 27)

Outros pesquisadores também consideram a criação conceitual parte relevante no processo de ensino-aprendizagem de filosofia, porém, nem sempre ela é considerada como a finalidade do processo e os autores apresentam perspectivas diferentes da proposta por Sílvio Gallo. Entendemos como necessário observar outras perspectivas na medida em que nos propomos, também, a fazer uma análise das possíveis limitações da metodologia em questão e de outras possibilidades de reelaboração da mesma, que possam vir a constituir uma adequação a nossa realidade, um aprimoramento, ou mesmo uma nova sequência didática a partir da oficina de conceitos. No tópico a seguir traremos duas perspectivas teóricas que podem enriquecer uma análise crítica dos limites e possibilidades da metodologia pesquisada.

1.6 Outras perspectivas metodológicas sobre as aulas de filosofia

No livro *Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio* (2009), Lúcia Maria Rodrigo, por exemplo, também entende a conceitualização como parte fundamental do ensino de filosofia. A autora destaca que no nível médio as aulas de filosofia devem privilegiar o desenvolvimento de três aspectos formais do

pensamento: problematizar, conceituar e argumentar, respectivamente. Entretanto, ela afirma que é na argumentação, momento posterior à conceituação, que encontramos a finalização da atividade filosófica na medida que o conceito serve de instrumento para uma boa argumentação. Rodrigo defende que

Outro aspecto essencial à natureza da atividade filosófica reside na fundamentação e validação de suas afirmações por meio da argumentação. Enquanto o conceito permite saber precisamente do que se fala, a argumentação determina até que ponto aquilo que se diz pode ser considerado verdadeiro (RODRIGO, 2009, p. 63).

Em outra passagem, a autora complementa sobre a relevância da habilidade argumentativa na sociedade atual. Haveria uma necessidade de desenvolvimento desta habilidade no processo educativo, e por consequência no ensino de filosofia, com base na intencionalidade pedagógica voltada para a formação da cidadania presente na orientação curricular. Esta relevância provavelmente foi impulsionada pelo histórico papel social que foi atribuído à filosofia desde o período da ditadura civil-militar até o período da redemocratização, quando a filosofia foi considerada um conhecimento indispensável para a construção de uma sociedade democrática e cidadã. Lídia Maria Rodrigo afirma que

Nos últimos tempos, a relevância atribuída a educação para a cidadania na escola de nível médio conduziu a uma valorização pedagógica da capacidade de argumentação também do ponto de vista da formação educativa de modo geral. Afinal, a competência argumentativa costuma ser requisitada em diferentes instâncias da vida social; nos debates jurídicos, nas discussões éticas e políticas, no confronto de opiniões etc. (RODRIGO, 2009, p. 65).

Em contraponto a esta posição, Gallo pensa a formação voltada para a cidadania como algo problemático, na medida em que haveria desta forma uma instrumentalização da filosofia e sua necessidade seria exterior a ela. Esta crítica, parece voltada à definição do ensino descrita na *Lei Nacional de Diretrizes e Bases* de 1996 (Lei nº. 9394/96), que estabelecia o ensino de filosofia e sociologia como os conhecimentos necessários ao exercício da cidadania. Para o autor, a generalidade da definição alijava tanto a filosofia quanto a sociologia de um caráter específico enquanto disciplina. De acordo com Gallo, poderia se argumentar que

[...] desde Aristóteles a filosofia se define como um fim em si mesmo, e não como um meio para atingir um objetivo determinado. Justificar um espaço para a filosofia nos currículos da educação básica apenas de modo instrumental – isto é, a filosofia a serviço de algo, como a cidadania – é, portanto, essencialmente antifilosófico. (GALLO, 2012, p. 22)

Em uma perspectiva diferente, Evanildo Costeski e José Carlos Almeida desenvolveram uma quinta etapa na sequência didática da oficina de conceitos. No artigo *Experiências metodológicas de ensino no Pibid Filosofia da Universidade Federal do Ceará (2016)* os autores comentam sobre as metodologias utilizadas pelos professores do ensino médio em sala de aula e sugerem que após a etapa da conceituação haja uma etapa de “socialização de conceitos” onde

após a criação individual de conceitos filosóficos iniciais, os estudantes do ensino médio são encorajados a partilhá-los com os outros colegas da sala. Nesse momento, os conceitos poderão ser criticados, possibilitando, assim, um amadurecimento do aprendizado filosófico (COSTESKI; ALMEIDA, 2016, p. 52).

Este novo momento de socializar os conceitos produzidos, pode ter implicações interessantes. Os autores consideram que a socialização dos conceitos possui efeitos que extrapolam o espaço da sala de aula, podendo alcançar não apenas os estudantes, mas gerar uma espécie de efeito cascata, de tal modo que a filosofia seja disseminada em outras atividades a partir da sala de aula, mas para além dela. Os autores defendem que

[...] a socialização dos conceitos não pode ser feita apenas em sala de aula, mas também na comunidade em que se encontra a escola. A escola não é apenas um espaço para o ensino formal. Ela representa um ponto de apoio acadêmico, cultural e esportivo para muitas comunidades. As salas de aula continuam a ser o foco principal, mas existem muitas outras atividades na escola e na comunidade que exigem atenção dos alunos, como as preparações específicas para o Enem, para as Olimpíadas de Conhecimento etc. (COSTESKI; ALMEIDA, 2016, p. 53)

A partir dessas considerações podemos perceber que embora o ensino de filosofia a partir da oficina de conceitos seja uma possibilidade de ensino significativo e adequado à realidade da educação de nível médio, não esgota todas as

possibilidades para o ensino de filosofia neste nível, podendo, inclusive, estar associada a outras perspectivas e estratégias. Gallo entende a sua proposta de ensino de filosofia como pistas metodológicas ou coordenadas, ele diz

Coordenadas e pistas que abrem a possibilidade de um processo, mas que não indicam o ponto de chegada nem o percurso correto para lá chegar. Coordenadas que significam um convite para o encontro com os signos que não podem ser planejados nem definidos de antemão. Inspiro-me aqui na equipe de pesquisadores cartógrafos que propuseram “pistas para o método da cartografia” (GALLO, 2012, p. 90)

Gallo afirma assim que a suas ideias para o ensino de filosofia são experimentais,

As ideias aqui apresentadas são experimentais, pressupõem uma abertura do processo de ensinar que convida o estudante a aprender, praticando experimentando o pensamento de natureza filosófica. Sua abertura pressupõe também a intervenção do professor de filosofia, que se apropria dessa metodologia e a transforma a sua maneira, fazendo-a sua, fazendo-a diferente, fazendo-a funcionar em seu contexto, em sua sala de aula” (GALLO, 2012, p. 90).

Neste sentido, é preciso, também, ter em mente que o processo de planejamento é de fundamental importância, pois, embora os rumos da aula sejam imprevisíveis a partir do momento que os estudantes tiverem contato com os temas, conteúdos e conceitos a serem trabalhados, o professor precisa estabelecer alguns limites e objetivos de aprendizagem que estejam de acordo com a avaliação que se pretende realizar com seus estudantes. A educação institucional também exige que o ensino alcance determinados objetivos que devem estar de acordo com a legislação, as orientações e diretrizes curriculares vigentes. Estas nos orientam para o desenvolvimento de determinadas competências e habilidades que o mundo do trabalho e a própria sociedade exigirão como resultado da formação escolar básica. Assim, o professor fica sempre em uma posição um pouco ambígua, pois como diz Alejandro Cerletti

As próprias características das escolas (enquanto localizações do Estado submetidas a uma estrutura de controle) fazem com que os professores tenham que cumprir, simultaneamente, a dupla tarefa de mestres e de funcionários do Estado. Por um lado, abrem ao mundo do saber e, por outro,

abonam saberes. Tentam despertar a paixão por conhecer e, ao mesmo tempo, certificam certos conhecimentos adquiridos pelos alunos. A filosofia, desde sua origem, situou-se incomodamente nesse lugar. (CERLETTI, 2009, p. 39)

Esta situação exige certa clareza dos professores que optam pelo desafio do ensino de filosofia e entendem que há nesta atividade além de um sentido pedagógico e filosófico um sentido político. Há na educação e na escola, como seu *locus*, uma luta contra o caos e contra as forças reagentes da política maior e das sociedades de controle. Neste contexto, Sílvia Gallo pensa no ensino de filosofia, também, na perspectiva de uma educação menor, adaptando a noção de minoridade deleuze-guattariana para o campo educativo. Este aporte conceitual nos leva a necessidade de analisar a relação do ensino de filosofia com a institucionalidade, com a legislação, mas também com os mecanismos de controle da governamentalidade que os constituem. No tópico a seguir buscaremos compreender o que significa o conceito de educação menor como forma de resistência às sociedades de controle.

1.7 Educação menor e o ensino de filosofia como resistência às sociedades de controle

A noção de educação menor foi criada por Sílvia Gallo, em seu exercício de formulação de uma educação inspirada no pensamento de Deleuze e Guattari. A partir dos conceitos de menor e minoria, maior e maioria, encontrados, por exemplo, em *Mil Platôs* e do conceito de literatura menor apresentado em *Kafka: por uma literatura menor* (1975), Gallo cria no campo educacional as noções de educação menor e educação maior. Mas, o que significam tais noções de maior e menor?

Os conceitos de maior e menor aparecem em *Mil Platôs* inseridos em uma discussão sobre os postulados da linguística na qual Deleuze e Guattari explicam que estes conceitos “não qualificam duas línguas, mas dois usos ou funções da língua” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 53). Trata-se de uma questão política do uso da língua. Enquanto há uma língua utilizada majoritariamente e que exerce um domínio linguístico, há um devir potencial minoritário que pode surgir nessa mesma língua por meio de um exercício criativo e desviante do modelo imposto pelo uso majoritário da língua. Os autores defendem que majoritário e minoritário não são noções

consideradas quantitativamente, em termos numéricos, mas devem ser pensadas qualitativamente, em termos de relações de poder.

Minoria e maioria não se opõem apenas de uma maneira quantitativa. Maioria implica uma constante, de expressão ou de conteúdo, como um metro padrão em relação ao qual ela é avaliada. [...] A maioria supõe um estado de poder e dominação, e não o contrário [...]. Uma outra determinação diferente da constante seria então considerada como minoritária, por natureza e qualquer que seja seu número, isto é, como um subsistema ou como um fora do sistema (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 55).

Nesta relação de poder o devir minoritário da língua seria um movimento criativo e imanente à própria língua que a subverte. O devir é resistência ao controle majoritário e faz a língua devir outra, porém ele não existe em si mesmo, mas em relação com a primeira. Logo, a questão é o devir de uma língua na outra, pois, como dirão Deleuze e Guattari

As línguas menores não existem em si: existindo apenas em relação a uma língua maior, são igualmente investimentos dessa língua para que ela devesse, ela mesma menor. Cada um deve encontrar a língua menor, dialeto ou antes idioleto, a partir do qual tornará menor a sua própria língua maior (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 54-55)

É preciso também dizer que se a maioria é o padrão constante e a minoria é sempre um devir, um desviar do modelo da constante, só existe devir minoritário, e este devir é genital, criativo. Dessa forma podemos afirmar que

as minorias são estados que podem ser definidos objetivamente, estados de língua, de etnia, de sexo, com suas territorialidades de gueto; mas devem ser consideradas também como germes, cristais de devir, que só valem enquanto detonadores de movimentos incontroláveis e de desterritorializações da média ou da maioria (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 56).

Considerando o exposto sobre os conceitos de menor, minorias e devir minoritário na questão da linguagem, podemos questionar: qual a relevância destes conceitos na concepção de educação menor e na reflexão acerca do ensino de filosofia no nível médio brasileiro? Para Sílvia Gallo as relações entre menor e maior, também podem ser utilizadas para pensar as relações de poder que estabelecem os objetivos e as estratégias que constituem a educação brasileira e seus modelos de

ensino. Esta análise ele faz principalmente na obra *Deleuze & a educação* (2003) em que distingue as noções de educação maior e menor da seguinte forma:

Uma educação maior é aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação [...] pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. [...] é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos.

Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra fluxos instituídos, resistência às políticas impostas [...]. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância. (GALLO, 2003, pp. 64-65)

O conceito de educação menor é, também, um agenciamento de outro conceito deleuzo-guattariano, o de literatura menor. Na obra *Kafka: por uma literatura menor* de 1975, Deleuze e Guattari exploram a noção de que Kafka teria produzido uma literatura menor. De acordo com os autores franceses o fato de o escritor ser um judeu tcheco e escrever em alemão teria possibilitado a ele operar um devir minoritário na literatura maior, aquela dos grandes escritores. Ele pode produzir então uma literatura como expressão de resistência e ponto de fuga. Sílvio Gallo se apropria desta ideia para formular a tese de que na educação é possível também pensar em um devir minoritário dentro da educação maior.

Entende-se a educação maior como as grandes políticas, macropolíticas educacionais, que definem as políticas pedagógicas de formação profissional, de elaboração dos sistemas de ensino e dos currículos, e que se apresentam na forma de dispositivos legais como a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº 9394/96)*, os *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)* e demais documentos produzidos acerca do ensino de modo geral e do ensino de filosofia em particular. A crítica feita aqui às macropolíticas é que elas são instituídas como modelo pelos poderes hegemônicos e reproduzem as hierarquias e relações de poder das chamadas “sociedades de controle”⁹. Neste sentido, um ensino na perspectiva de uma

⁹ No texto *Post-Scriptum sobre as sociedades de controle* publicado em *Conversações* (1990), Deleuze afirma que as sociedades de controle estão substituindo as sociedades disciplinares ao instaurar novas formas de controles contínuos em vez das antigas disciplinas de lugares fechados, o que inclui, por sua vez, o “regime das escolas” e a introdução da “empresa” em todos os níveis de escolaridade.

educação menor seria resistência às imposições da educação maior e abriria espaço para o pensamento e para a criação, em vez de promover a reconhecimento ou a reprodução do mesmo.

Para elaborar melhor o conceito de educação menor, Gallo desloca para o campo da educação as características da literatura menor, elaboradas por Deleuze e Guattari no livro sobre Kafka, são elas: desterritorialização da língua, ramificação política e valor coletivo. A desterritorialização¹⁰ no campo da educação seria feita, nos processos educativos, na forma de um questionamento sobre “As políticas, os parâmetros, as diretrizes da educação maior [que] estão sempre a nos dizer o que ensinar, como ensinar, para quem ensinar, porque ensinar” (GALLO, 2003, p. 65). Para o autor, a educação maior é uma máquina de produzir indivíduos em série, sem rosto, e portanto, a função de uma educação menor seria impedir o funcionamento da máquina, resistir ao seu “modus operandi” e possibilitar uma aprendizagem que crie novas possibilidades de aprender e existir.

A ramificação política estaria na ação do professor se entender como “militante” e não como “profeta”. Em outras palavras, estaria nas ações cotidianas dos professores de resistir aos modelos macropolíticos da educação maior, construindo múltiplas possibilidades de conhecimento e de sociabilidade no presente, nas suas práticas cotidianas, em vez de apenas anunciar o porvir e alguma verdade última a ser conhecida ou alcançada. Neste sentido, Gallo afirma

¹⁰ Conforme Zourabichivili no *Vocabulário de Deleuze*, os conceitos de território, desterritorialização e reterritorialização são relativos., de acordo com o autor o conceito de Território foi “Inspirado antes na etologia do que na política, o conceito de território decerto implica o espaço, mas não consiste na delimitação objetiva de um lugar geográfico. O valor do território é existencial: ele circunscreve, para cada um, o campo do familiar e do vinculante, marca as distâncias em relação a outrem e protege do caos. O investimento íntimo do espaço e do tempo implica essa delimitação, inseparavelmente material [...] e afetiva [...]. No Anti-Edipo, o território não se distinguia do código, pois era antes de tudo um indício de fixidez e fechamento. Em Mil platôs, essa fixidez não exprime mais do que uma relação passiva com o território, e eis por que este último se tornou nessa obra um conceito distinto: “marca constituinte de um domínio, de uma permanência”, não de um sujeito, o território designa as relações de propriedade ou de apropriação, e concomitantemente de distância, em que consiste toda identificação subjetiva – ‘um ter mais profundo que o ser’ (MP, 387)”. ZOURABICHVILI, François. *O vocabulário de Deleuze*. Rio de Janeiro, 2004. pp. 23-24; Sobre os conceitos de desterritorialização e reterritorialização, Ada Kroef comenta que “As possibilidades de escapar e de criar novas relações e sentidos, rompendo com padrões preestabelecidos, caracterizam os movimentos de desterritorializações, as linhas de fuga, através dos processos criativos de singularização constituem arranjos maquínicos do desejo e coletivos de enunciação, conferindo novos sentidos às relações impositivas, aos códigos capitalísticos. Simultaneamente, produzem-se reterritorializações, ou seja, reapropriações dos processos desterritorializantes, gerando capturas que investem num controle sobre condutas e comportamentos previsíveis com base na equivalência”. KROEF, Ada. *Escola como polo cultural: Contornos mutantes e fronteiras fixas*. Fortaleza: imprensa universitária, 2017. Neste sentido, em conformidade com a autora, para Deleuze e Guattari, desterritorialização e reterritorialização significam movimentos da subjetividade.

A educação menor é rizomática, segmentada, fragmentária, não está preocupada com a construção de nenhuma falsa totalidade. Não interessa à educação menor criar modelos, propor caminhos, impor soluções. Não se trata de buscar a complexidade de uma suposta unidade perdida. Não se trata de buscar a integração dos saberes. Importa fazer rizoma. Viabilizar conexões; conexões sempre novas. Fazer rizoma com os alunos, viabilizar rizomas entre os alunos, fazer rizomas com projetos de outros professores. Manter os projetos abertos: “um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo” (GALLO, 2003, p. 68).

Neste argumento Gallo ressalta o caráter rizomático de uma educação menor. O rizoma é uma imagem utilizada para se opor a imagem arborescente do conhecimento. É mais uma ferramenta do arsenal deleuzo-guattariano que Sílvia Gallo incorpora as suas reflexões para pensar alternativas ao modelo majoritário ou macropolítico da educação. Esta imagem ou paradigma arborescente é aquele que simboliza o conhecimento como unidade dos saberes compartimentalizados. O autor explica que

A metáfora tradicional da estrutura do conhecimento é a arbórea: ele é tomado como uma grande árvore, cujas extensas raízes devem estar fincadas em solo firme (as premissas verdadeiras), com um tronco sólido que se ramifica em galhos e mais galhos, estendendo-se assim pelos mais diversos aspectos da realidade. [...]

O tronco da “árvore do saber” seria a própria Filosofia, que originariamente reunia em seu seio a totalidade do conhecimento; com o crescimento progressivo da “árvore” [...] ela começa a desenvolver os galhos das mais diversas “especializações” que, embora mantenham suas estreitas ligações como o tronco [...] apontam para as mais diversas direções, não guardando entre si ligações que não sejam o tronco comum, que não seja a ligação histórica de sua genealogia. (GALLO, 2003, p. 73)

Nesta concepção arborescente do conhecimento a educação teria como tarefa tentar propiciar a visão do saber como uma totalidade, porém a especialização dos conhecimentos que foram se distanciando de uma visão global da própria realidade e do saber impede este retorno ao uno. A estratégia pedagógica pensada na educação maior para vencer o desafio de enfrentar essa especialização do saber em disciplinas, que é típica de nosso tempo, teria sido a interdisciplinaridade. Entretanto a crítica da interdisciplinaridade observa que tentar unir disciplinas já separadas buscando uma unidade perdida, que talvez nunca tenha existido, serve

apenas para afirmar os limites que existem entre os conhecimentos e as diferentes disciplinas.

Sílvio Gallo parte da perspectiva da filosofia francesa contemporânea de Deleuze, Guattari que entendem a unidade do saber e da realidade como fabulação, e afirmam que o real é composto de multiplicidade e diferenças assim como o saber, ou melhor, os saberes. E neste sentido eles criam e escolhem a imagem do rizoma e o conceito de transversalidade¹¹ para enfrentar o problema de uma educação disciplinar. A transversalidade seria uma matriz de mobilidade que possibilitaria incontáveis e inimagináveis conexões, aproximações e cortes entre os rizomas (Cf. Gallo, 2003, p.79). Desta forma não caberia a educação a tarefa de unificar o conhecimento fragmentado em disciplinas, mas de buscar fazer conexões entre eles, interconexões, intercâmbios que expressem a complexidade da realidade e a multiplicidade de conhecimentos que temos a disposição para conferir sentido ao caos. Sobre a oposição entre a transversalidade rizomática e a interdisciplinaridade arborescente Gallo comenta que

[...] a proposta interdisciplinar, em todos os seus matizes, aponta para uma tentativa de globalização, este cânone do neoliberalismo, remetendo ao Uno, ao Mesmo, tentando costurar o incosturável de uma fragmentação histórica dos saberes. A transversalidade rizomática, por sua vez, aponta para o reconhecimento da pulverização, da multiplicização, para atenção às diferenças e à diferenciação, construindo possíveis trânsitos pela multiplicidade dos saberes, sem procurar integrá-los artificialmente, mas estabelecendo policompreensões infinitas. (GALLO, 2003, p. 79)

A terceira característica de uma educação menor seria o valor coletivo, definido por Gallo na seguinte ideia: “O educador militante, ao escolher sua atuação na escola, estará escolhendo para si e para todos aqueles com os quais trabalhará. [...] Na educação menor, não há possibilidade de atos solitários, isolados; toda ação implicará muitos indivíduos” (GALLO, 2003, p. 68). Entendemos que o processo educativo não se dá isoladamente, mas na multiplicidade do real e de relações onde estabelecem conexões, interconexões, trocas, vínculos, recortes entre professores,

¹¹ De acordo com GALLO “A noção de transversalidade foi desenvolvida ainda no princípio dos anos sessenta por Félix Guattari, ao tratar das questões ligadas a terapêutica institucional, propondo que ela substituisse a noção de transferência. GALLO, Sílvio. *Deleuze e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, pp. 78-79.

entre estudantes, entre professores e estudantes, entre escola e comunidade, entre ações cotidianas e projetos políticos. Os valores que orientam estas ações e projetos em uma sociedade múltipla e diversa devem também relacionar-se com as demandas dessa coletividade em suas mais diversas expressões, necessidades, desejos e conhecimentos e que nem sempre se organizam em torno de uma finalidade homogênea, divergindo e convergindo de acordo com as relações estabelecidas entre elas.

Em uma sociedade em que a política se apresenta como biopolítica, para usar um termo foucaultiano, ou como sociedade de controle, retornando a Deleuze e Guattari, quer dizer sociedades em que existe por parte dos poderes hegemônicos uma série de intervenções e controles reguladores da população e “cuja função mais elevada já não é mais matar, mas investir sobre a vida de cima a baixo” (FOUCAULT, 1988, p. 152), a educação menor se apresenta como possibilidade de resistência à reprodução massificada do conhecimento e das subjetividades, recusa ao modelo majoritário de pensar e existir. A educação menor constitui-se de devires minoritários, multiplicidades rizomáticas do real, produção da diferença. Se na literatura menor “Uma obra de literatura menor não fala por si mesma, mas fala por milhares, por toda a coletividade [...] pois o um que aí se expressa faz parte do muitos, e só pode ser visto como um se for identificado também como parte do todo coletivo” (GALLO, 2003, p. 63) em uma educação menor a ação dos professores se constrói em ação conjunta com muitos outros, estudantes, outros professores, comunidade e também na busca de ideais coletivos de emancipação em relação aos mecanismos de controle da sociedade hipermoderna. Sílvio Gallo comenta que “Ao assumir a militância numa educação menor, o faço em nome de um projeto coletivo, de um projeto que não tem sujeito, de um projeto que não tem fim (tanto no sentido teleológico quanto no sentido escatológico)” (GALLO, 2003, p. 69).

Uma educação menor é, portanto, um projeto coletivo forjado em ações cotidianas que se projetam como possibilidades de resistência aos modelos totalizantes e massificantes da macropolítica, é militância que produz devires minoritários nos quais as multiplicidades do real e do saber aparecem e onde se torna possível transitar entre elas, reconhecê-las, reinventar nossas relações com elas, ou

seja, “é uma aposta nas multiplicidades, que rizomaticamente se conectam e interconectam, gerando novas multiplicidades” (GALLO, 2003, p. 69). É construção de pontos de fuga e produção da diferença. A educação menor se faz no espaço público da sala de aula, na escola, em ações micropolíticas e cotidianas, mas seus efeitos podem ir além e, talvez, a experiência conceitual que postulamos como o principal objetivo das aulas de filosofia semeie no presente micropotencialidades transformadoras das macrorelações sociais.

CAPÍTULO 2. A LEGISLAÇÃO E APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DO ENSINO DE FILOSOFIA COMO CRIAÇÃO DE CONCEITOS.

Neste capítulo, analisaremos a legislação, as orientações e as diretrizes vigentes para o ensino de filosofia no Brasil, faremos uma análise das competências e habilidades a ser desenvolvidas nas aulas de filosofia de acordo com esses documentos e tentaremos indicar consonâncias e dissonâncias destas com a proposta de uma metodologia de aulas orientadas pela criação de conceitos. A seguir, aprofundaremos a nossa reflexão sobre o conceito de aprendizagem, na medida em que não podemos pensar sobre ensino de filosofia sem considerar suas reverberações no processo de aprendizagem. Partindo da perspectiva da filosofia da diferença, temos que a relação entre ensino e aprendizagem não é de continuidade/linearidade, mas uma relação de abertura de possibilidades e de encontro com o signo.

2.1 Em que realidade nos inserimos? Competências e habilidades no ensino de filosofia.

O ensino de filosofia no Brasil está organizado com base em alguns documentos legais que orientam sobre as finalidades, as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas e os valores relevantes no campo da educação básica. Consequentemente tais documentos versam sobre o ensino filosofia no contexto da educação formal. Os documentos que abordaremos neste tópico são: a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*, LDB – Lei 9394/96 e alterações; os *Parâmetros Curriculares Nacionais* – PCN (1999). Simultaneamente, a partir de tais documentos, apontaremos as possíveis aproximações e distanciamentos entre a norma e a perspectiva teórica que adotamos como referencial nesta pesquisa, ou seja, a filosofia da diferença de Deleuze e Guattari e o ensino de filosofia como experiência de criação conceitual, materializado no modelo das oficinas de conceitos proposto por Silvio Gallo e discutido no primeiro capítulo.

2.1.1 O ensino de filosofia e a Lei de Diretrizes e Bases – LDB – Lei 9394/96

Seguindo a abordagem proposta no parágrafo anterior, iniciamos com a análise da principal Lei a respeito da educação no Brasil: a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – LDB – Lei nº. 9394 de 1996. A Lei de Diretrizes e Bases estabelece como finalidade da educação brasileira no Art. 2º. “[...] o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” e tem como princípio de organização a articulação dos entes federados com distribuição de responsabilidades sobre o ensino, de acordo com o Art. 8º.: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino”. Nesta organização os Estados estão incumbidos de “[...] oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem [...]” de acordo com o Art. 10º., inciso VI. E deste modo, o ensino de filosofia estaria, sobretudo, a cargo dos Estados que ficaram encarregados do Ensino Médio como prioridade, e era nesta etapa da educação básica que o ensino de filosofia estava inserido no currículo de acordo com o Art. 36º., inciso IV que definia como uma das diretrizes do Ensino Médio o “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”.

Vale destacar que o ensino de filosofia nem sempre esteve incluído no currículo nacional em nossa história recente, visto que no período da ditadura civil-militar, o ensino de filosofia foi retirado da base curricular devido o projeto de formalização do ensino tecnicista. A reinclusão da filosofia no currículo nacional ocorreu após, somente, após a redemocratização e veio recoberta de uma importância que podemos atribuir ao contexto histórico e aos argumentos que circulavam em torno de sua exclusão e da necessidade de seu retorno à educação básica. Entre os argumentos que se colocavam a favor do ensino filosofia falava-se de seu caráter de pensamento crítico, interdisciplinar e reflexivo ferramentas consideradas necessárias para a retomada da cidadania. No texto intitulado *Ensino de filosofia: avaliação e materiais didáticos* (2010), Gallo critica tais argumentos a favor da reinserção da filosofia no currículo da educação básica, pois, de acordo com ele

[...] a justificação para o ensino da filosofia confere a esta disciplina um papel que não é e não pode ser exclusivo dela. Isto é, se desejamos uma educação que forme a criticidade dos jovens, a filosofia pode ser um dos elementos desta formação, mas certamente não é e não pode ser o único. A criticidade não é exclusiva da filosofia e não pode ser creditada exclusivamente a ela. ou as demais disciplinas também são formadoras da consciência crítica ou esta formação é impossível. E o mesmo raciocínio é válido para a interdisciplinaridade. (GALLO, 2010, p.160)

Contudo, foi a partir deste argumento de ser conhecimento necessário ao exercício da cidadania que a filosofia foi reinserida no currículo, mas ainda não como disciplina obrigatória. Esta concepção estava de acordo com o Art. 35º. da Lei de Diretrizes e Bases, que dispõe como finalidades do ensino médio “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo” no inciso II e “o aprimoramento do educando, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” no inciso III.

Silvio Gallo problematiza esta diretriz a partir de uma ideia simples e coerente com a perspectiva filosófica que orienta esta pesquisa e sua proposta metodológica de ensino de filosofia. Segundo o pensador, tal diretriz não contempla a filosofia em sua especificidade, isto é, enquanto criação de conceitos. Ao contrário disto, ele entende que a filosofia foi instrumentalizada para uma finalidade exterior a ela mesma e que excede suas possibilidades. Neste sentido Gallo, partindo de uma concepção deleuzo-guattariana de filosofia, comenta que a necessidade desta no currículo de uma educação plena reside em sua especificidade enquanto modo de ideação que cria conceitos e sua ausência acarretaria prejuízo à educação dos jovens estudantes na medida em que a “ausência da filosofia nos currículos significa o não contato dos estudantes com essa importante construção humana, que é o conceito. Isso, sim, a filosofia pode oferecer. E apenas ela pode oferecer” (GALLO, 2010, p. 162)

Portanto, para Gallo, garantir e justificar a presença da filosofia, da ciência e da arte no currículo a partir de suas próprias especificidades dentro do campo dos saberes torna-se imperativo, mesmo no sentido atribuído à educação em suas disposições e documentos oficiais, pois “se procuramos um processo educativo como formação humana, minimamente precisamos garantir a todos os estudantes o acesso a estas três instâncias de produção de saberes sobre o mundo” (GALLO, 2010, p. 162).

Em 2008, contudo, o Art. 36º. da LDB foi alterado modificando o lugar da filosofia no currículo. Neste ano a obrigatoriedade das disciplinas de filosofia e sociologia foi incluída pela Lei nº 11.684 de 2008, que alterava o Art. 36º, inciso IV da Lei de Diretrizes e Bases que a partir de então explicitava: “serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio”. Até então, por estar vinculada apenas as finalidades de formação cidadã bastante genéricas, expostas anteriormente, a filosofia não estava oficializada como disciplina, sendo conferido a ela apenas um caráter transdisciplinar ou interdisciplinar. A filosofia e Sociologia, nesse caso, poderiam aparecer como disciplinas geralmente em apenas um dos anos do ensino médio. Atualmente, com a Reforma do Ensino Médio, proposta em 2016 e levada a cabo por meio da Medida Provisória nº. 746 de 2016 e legitimada através da Lei nº. 13.415 de 2017 retirou-se do texto da LDB a obrigatoriedade da filosofia enquanto disciplina obrigatória no currículo e sua presença no currículo do ensino médio foi novamente alterada. De acordo com a alteração do Art. 35º. que dispõe sobre “direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio” temos que “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia”, Art. 35º., § 2º ¹².

2.1.2 O ensino de filosofia e o ensino por competências e habilidades nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Outro documento que orienta sobre o ensino de filosofia são os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (1999). Os PCN mantêm o tom a respeito da relevância da filosofia como fomentadora de criticidade e formação para a cidadania existente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. O diferencial deste documento

¹² Neste sentido, com a reforma do ensino médio legitimada pela Lei nº. 13.415 de 2017 a filosofia e a sociologia anteriormente dispostas como disciplinas obrigatórias por lei, correm o risco de tornar-se, novamente, disciplinas não obrigatórias e apenas de caráter transdisciplinar ou interdisciplinar, tendo seu espaço na escola cada vez mais reduzido como atividade ou até mesmo diluído em projetos que não necessariamente contarão com profissionais habilitados em filosofia. Acreditamos que tal situação possa fragilizar muito as possibilidades de produzir atividades ou projetos de caráter especificamente filosófico, correndo-se o risco de haver uma dissolução da filosofia dentro das demais disciplinas da grande área das ciências humanas e uma preocupação cada vez menor com sua especificidade e complementaridade em relação as artes e as ciências, tendo como consequência um esvaziamento de sentido e limitação de suas potencialidades como experiência do pensamento.

se encontra na orientação em torno de um conjunto de competências e habilidades que devem ser trabalhadas durante todo o ensino médio nas disciplinas em geral e na disciplina de filosofia em particular, de modo a proporcionar o um aprendizado efetivo durante o ensino básico. Nos termos apresentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais são consideradas competências e habilidades referentes a disciplina de filosofia:

Ler textos filosóficos de modo significativo.
 Ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros.
 Elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo.
 Debater, tomando posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes.
 Articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas Ciências Naturais e Humanas, nas Artes e em outras produções culturais.
 “Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica, quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica.
 (BRASIL, 1999. p. 125).

Destacamos que os PCN ao discutir como as competências e habilidades devem ser desenvolvidas na área das ciências humanas apresentam a reconstrução e transposição do conhecimento a situações novas como finalidade da aprendizagem por competências. Acreditamos que, em certo sentido, podemos aproximar com ressalvas este argumento da ideia de (re)criar conceitos numa perspectiva ativa do ensino de filosofia proposta por Gallo. Ressalte-se que os PCN alertam para o fato de que o foco nas competências e habilidades não elimina os conteúdos, o que, por sua vez, também inviabilizaria qualquer possibilidade de trabalhar a criação de conceitos. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, as competências

apenas norteiam a seleção dos conteúdos, para que o professor tenha presente que o que importa na educação básica não é a quantidade de informações, mas a capacidade de lidar com elas, através de processos que impliquem sua apropriação e comunicação, e, principalmente, sua produção ou reconstrução, a fim de que sejam transpostas a situações novas. Somente quando se dá essa apropriação e transposição de conhecimentos para novas situações é que se pode dizer que houve aprendizado. Do contrário, o que se dá é um simplório mecanismo de memorização, através do qual os fatos, mas não as idéias (sic), circulam de uma folha de papel a outra, do livro didático para o caderno e do caderno para a prova, caindo em esquecimento no dia seguinte, por não encontrarem ressonância nem fazerem sentido para quem lê, fala, ouve ou escreve. (BRASIL, 1999, p. 11)

Pensamos que uma possibilidade no sentido de ressignificar a argumentação dos PCN sobre a necessidade dos conteúdos e a finalidade da reconstrução do conhecimento como finalidade do processo de aprendizagem seria, talvez, “distorcer” sua interpretação e sugerir uma aproximação com a noção de conceitos filosóficos, que são também criados e “sendo criados, não são jamais criados do nada” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 26). Logo, faz-se fundamental para que haja a aprendizagem o contato com estes conceitos e um espaço-tempo apropriado para conhecer os conceitos já existentes, experimentá-los, recriá-los ou descartá-los, pois os conceitos são criados a partir de outros conceitos e problemas com os quais se relacionam e coexistem em um plano de imanência. E a aula de filosofia teria como finalidade possibilitar esta experimentação do pensamento conceitual. Neste sentido, é preciso entender que para Deleuze e Guattari o conceito

sempre tem uma história, embora a história se desdobre em zigue-zague, embora cruze talvez outros problemas ou outros planos diferentes. Num conceito, há, no mais das vezes, pedaços ou componentes vindos de outros conceitos, que respondiam a outros problemas e supunham outros planos. [...] por outro lado, um conceito possui um devir que concerne, desta vez, a sua relação com conceitos situados no mesmo plano (DELEUZE, GUATTARI, 1992, p. 26).

No entanto, ainda que seja possível realizar uma torção da concepção de competências e habilidades em uma aproximação entre os PCNs e um ensino ativo de filosofia com foco na criação de conceitos, não podemos ignorar que há uma distinção entre os propósitos de ambas: os PCN tem com finalidade uma educação voltada para o exercício da cidadania e para formação profissional através da construção de uma identidade adequada aos poderes instituídos socialmente, ou seja, a (re)produção de um tipo de sujeito útil à lógica do Estado, uma subjetividade capitalística. De acordo com Kroef no livro *Escola como polo cultural: contornos mutantes em fronteiras fixas* (2017), a subjetividade capitalística é um dos modos de subjetivação que tem como finalidade a reprodução da lógica do capital, nas palavras da autora

Esta subjetividade, a capitalística investe na sujeição pelo controle do signo através da produção de sentidos (modelos). Estereótipos são produzidos de forma semelhante às linhas de montagens e incorporados nas existências particulares, modelando comportamentos, distribuindo as pessoas em identidades já conhecidas, padronizando ações pelas representações. Este é um processo de homogeneização onde as diferenças são absorvidas e distribuídas em identidades, idades, sexos, etnias com comportamentos preestabelecidos e previsíveis. (KROEF, 2017, p. 45)

Por outro lado, e em oposição a estratégia identitária, um ensino ativo de filosofia teria como orientação possibilitar a criação singular de conceitos, “a filosofia como uma lógica das multiplicidades” (DELEUZE, 1992a, p.188), de microresistências ao instituído como modelo maior, produção de devires minoritários. Sobre a oposição minorias e maiorias, na entrevista intitulada *Controle e devir* que compõe as *Conversações* (1992a) Deleuze diz:

As minorias e as maiorias não se distinguem pelo número. Uma minoria pode ser mais numerosa que uma maioria. O que define a maioria é um modelo ao qual é preciso estar conforme: por exemplo, o europeu médio adulto macho habitante das cidades... Ao passo que uma minoria não tem modelo, é um devir, um processo. Pode-se dizer que a maioria não é ninguém. Todo mundo, sob um ou outro aspecto, está tomado por um devir minoritário que o arrastaria por caminhos desconhecidos caso consentisse segui-lo (DELEUZE, 1992a, p. 218).

Deste modo, se pensamos nessa “aproximação” é apenas no sentido de encontrar um argumento, mesmo que frágil, que produza uma fresta, uma rachadura pela qual a filosofia possa se instalar/ocupar esse espaço da educação formal construída em volta desse aparato pedagógico-legal que são os documentos oficiais. Porém, não podemos nos aproximar demais sob o perigo de instrumentalizar a filosofia, ou sermos cooptados pelos aparelhos de Estado enquanto tentamos constituir a filosofia como máquina de guerra. Kroef aponta as diferenças entre os conceitos de máquinas de guerra e de máquinas de Estado, e sua relação de oposição

As máquinas de guerra e as máquinas de Estado produzem espaços diferentes: [...] *Enquanto a máquina de guerra, tenta construir o espaço liso sobre as linhas de fuga, os aparelhos de estado instauram o espaço estriado da coerção.* O espaço é estriado por muros, cercados, e caminhos entre os cercados. O espaço nômade é liso, marcado apenas por traços que se apagam e se deslocam com o trajeto. A variação, a polivacidade, a diversidade de direções é um traço essencial dos espaços lisos. O espaço

estriado é, ao mesmo tempo, limitado e limitante nas suas partes, às quais são atribuídas direções constantes, divisíveis por fronteiras. Uma das tarefas fundamentais do estado é estriar o espaço liso, vencer o nomadismo, controlar as migrações. [...] A máquina de guerra é um arrançamento que se constrói sobre linhas de fuga. (KROEF, 2017, pp. 54-55, grifo do autor)

Isto não significa dizer, porém, que a filosofia não esteja envolvida com os conceitos e finalidades propostas pelos documentos legais, como a criticidade, a interdisciplinaridade e a cidadania. O ensino de filosofia pode trabalhar com estes critérios, desde que não seja essa a única justificativa para sua presença no currículo, nem a definição de sua especificidade, afinal na medida que estas características são amplas e genéricas elas podem ser compartilhadas por outras disciplinas. Por outro lado, ao estar inserida no contexto da educação formal, há certa imposição para se atender estes critérios. Em artigo intitulado *Em torno da especificidade da filosofia: uma leitura das Orientações Curriculares Nacionais de filosofia para o Ensino Médio (2010)*, Márcio Danelon escreve sobre uma orientação macropolítica que define valores éticos para o ensino de filosofia no Brasil no contexto de sua institucionalidade. A partir de documentos que versam sobre sua orientação e diretrizes curriculares ele diz

Ora, na medida em que a LDB aponta a necessidade de conhecimentos de filosofia para o exercício da cidadania, ou define a filosofia como disciplina obrigatória, o ensino de filosofia não está descolado desses documentos normativos, como uma ilha. Como ela está no aparato escolar na forma de uma disciplina, a filosofia responde também a esses documentos oficiais que regulam e organizam a educação nacional. [...] Isso procede porque os documentos não são neutros e desinteressados. Pelo contrário, postulam valores de interesse do legislador, estando a filosofia, como disciplina, inserida nesses discursos. (DANELON, 2010. p. 199)

Entender e construir um ensino de filosofia no nível médio através da criação conceitual está no sentido distinto de uma política maior, ou macropolítica, tem a ver com a construção de espaços lisos, mesmo habitando o espaço estriado. É um ensino-máquina-de-guerra (guerra no sentido de uma política prolongada por outros meios) que funciona mais como um tipo de resistência, como uma micropolítica. Então a questão do ensino de filosofia dentro da institucionalidade apresenta-se como problemática, tendo por um lado que atender as demandas de ordem macropolítica e

de reprodução da subjetividade capitalística e por outro promover a possibilidade de encontrar ou criar rupturas e linhas de fuga que produzam novos sentidos e escapem a ordem regida por esta lógica da representação, constituindo-se em tentativas de resistência e devir minoritário, uma educação menor¹³.

Neste sentido, pensamos que talvez seja possível realizar pequenas torções dos conceitos de modo a traçar linhas de fuga e resistência mesmo dentro destas limitações. Por exemplo, fazer da ideia de uma formação ética algo diferente de uma formação moral, ou deslocar o ideal de autonomia intelectual para a concepção de criação de conceitos, e ainda, fazer do pensamento crítico um movimento no sentido de um pensar contra os mecanismos da sociedade de controle e crítica do Estado parecem horizontes possíveis de se trabalhar a partir da ótica da filosofia da diferença, resistir dentro do aparelho de Estado como máquina de guerra.

Propomos em nossas atividades, por exemplo, a problematização da questão da banalidade do mal em Hannah Arendt, da desobediência civil em Thoreau na perspectiva que estes problemas fariam contraponto a outros problemas como o da justiça em Platão, virtude em Aristóteles, da obrigação moral em Kant no sentido de produzirem questionamentos acerca de uma ligação necessária entre ética com a obediência ou e a da lei como se fossem valores universalizados, atemporais ou desprovidos de humanização, ou seja, transcendentais. Dentro de nossas limitações, buscamos problematizar e investigar conceitos diversos no tocante ao tema da ética e dos valores a fim de evitar um direcionamento monopolizado por valores normativos e sempre transcendentais, buscamos possibilitar o encontro com signos, constituir nossos problemas, experimentar e criar conceitos distintos e em diferentes perspectivas. Mas, após tudo isto, caberia uma inquietação central, como se dá ao final a aprendizagem a partir das aulas de filosofia como criação de conceitos? Neste sentido o próximo subtópico apresentará algumas reflexões sobre o conceito de aprendizagem.

¹³ Sobre o conceito de educação menor ver o *Capítulo 1 – A oficina de conceitos e seus referenciais teóricos*, sessão 1.7 *Educação menor e o ensino de filosofia como resistência as sociedades de controle*.

2.2 Aprendizagem e o ensino de filosofia.

Como esta pesquisa discute sobre ensino de filosofia, faz-se também necessário a abordagem do conceito de aprendizagem. Afinal, como pensar a questão da aprendizagem a partir de uma perspectiva da filosofia da diferença de Deleuze e Guattari? Neste contexto surgem questões da seguinte ordem: Como se aprende filosofia? O aprendizado é imediato ou mediato? Aprende-se na sala de aula ou fora dela? Quem está envolvido no processo? Qual a importância das partes envolvidas? De antemão, é necessário demarcar que Deleuze e Guattari não trataram sistematicamente em suas obras da questão da educação, do ensino e da aprendizagem. Então o que fazer? Seguindo o exemplo de autores como ZOURABICHVILI (2016), MARINHO (2014), GRISOTTO (2012), BIANCO (2002), GALLO (2006) e outros, buscaremos em fragmentos dispersos nas obras destes dois filósofos e nas leituras possíveis destes fragmentos os sentidos do conceito de aprendizagem interessantes a esta pesquisa.

2.2.1 Aprendizagem para Deleuze e Guattari: o encontro com o signo.

Na concepção filosófica da filosofia da diferença, a aprendizagem está vinculada ao encontro com os signos, consistindo em um acontecimento singular e em uma sensibilidade interessada relativa a este encontro. Zourabichvili na sua obra *Deleuze: uma filosofia do acontecimento*, explica que “Encontro é o nome de uma relação absolutamente exterior na qual o pensamento entra em conexão com aquilo que não depende dele” (Zourabichvili, 2016, p. 52). O autor também comenta, a partir da filosofia deleuziana que

[...] pensar está numa conexão fundamental com o afeto. Não se pensa sem ser sensível a algo, a signos, a isto mais que aquilo, contrariamente à opinião, assaz propalada em filosofia, segundo a qual há tão pouco compromisso entre paixão e pensamento (compreendido como razão) quanto entre violência e discurso.” (ZOURABICHVILLI, 2016, p. 70).

Em outro trecho Zourabichvili continua a comentar sobre o pensamento afetado pelo signo, ele diz que

“Um encontro é um afeto, ou dito de outro modo, um signo que põe em comunicação os pontos de vista e os torna sensíveis enquanto pontos de vista. O signo força o pensamento, conecta-o com novas forças. Enquanto pensa, o pensamento está afetado [...]” (ZOURABICHVILI, 2016, p.71)

Desta relação de afetação ou de sensibilidade do pensamento pelos signos, podemos entender a oposição da filosofia da diferença em relação ao que Deleuze chama de imagem dogmática do pensamento. A imagem dogmática pensamento está vinculada a ideia que pensamos e aprendemos porque há uma disposição natural do pensamento e uma ligação necessária deste com a verdade do mundo, reconhecível por meio da submissão ao critério de identidade, previamente estabelecido pelo pensamento racional como condição de pensar o mundo exterior a ele. Zourabichvili comenta que “A imagem dogmática deriva da interiorização da conexão filosofia-fora ou filosofia-necessidade. Ela exprime: 1) na crença num pensamento natural; 2) no modelo geral da reconhecimento; 3) na pretensão ao fundamento” (ZOURABICHVILI, 2016, p. 39).

A esta imagem do pensamento, Deleuze opõe uma outra concepção que chamou de Pensamento sem imagem, que não supõe um liame natural entre pensamento e verdade e, sendo assim, defende a ideia que o pensamento é algo forçado, pois como dirá o próprio Deleuze “Há sempre a violência de um signo que nos força a buscar, que nos rouba a paz... A verdade nunca é o produto de uma boa vontade prévia, mas o resultado de uma violência no pensamento [...]”, ou seja, o choque do pensamento com o fora desencadeia os mais imprevisíveis efeitos, e neste sentido podemos dizer que “O pensador é inicialmente um paciente; é arrombado por um signo que coloca em perigo a coerência ou o horizonte relativo de pensamento no qual até então ele se movia”(ZOURABICHVILLI, 2016, p.51). Portanto, temos que o pensamento depende de uma lógica do fora, e não de uma capacidade e vontade natural ao pensamento.

No caso da filosofia, e do seu ensino, por exemplo, a relação entre aprendiz e signos pode se estabelecer a partir de um encontro afetivo com conceitos filosóficos já existentes ou com elementos não-filosóficos, como aqueles da ciência e da arte, culminando na criação de novos conceitos. Sendo complementares e não

hierarquizáveis entre si, as três caóides¹⁴ do pensamento operam entre si diferentes tipos de interferências: intrínsecas, extrínsecas e ilocalizáveis (Cf. DELEUZE; GUATTARI, 2012, pp.255-256). A interferências ilocalizáveis são aquelas que colocam cada disciplina em relação com um negativo o que para eles tem um valor importante pois.

Não se trata de dizer somente que a arte deve nos formar, nos despertar, nos ensinar a sentir, nós que não somos artistas – e a filosofia ensinar-nos a conceber, e a ciência a conhecer. Tais pedagogias só são possíveis, se cada uma das disciplinas, por sua conta, está numa relação essencial com o Não que a ela concerne. [...] A filosofia precisa de uma não-filosofia que a compreenda, ela precisa de uma compreensão não filosófica, como a arte precisa da não-arte e a ciência da não-ciência. Elas não precisam de seu negativo como começo, nem como fim no qual seriam chamadas a desaparecer realizando-se, mas em cada instante de seu devir ou de seu desenvolvimento. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 256)

Complementarmente Deleuze na entrevista intitulada *Sobre a Filosofia*, explica que seus anos como professor haviam lhe dado entendimento que

[...] a filosofia tinha necessidade, não só de uma compreensão filosófica, por conceitos, mas de uma compreensão não filosófica, a que opera por perceptos e afectos. Ambas são necessárias. A filosofia está numa relação essencial e positiva com a não-filosofia: ela se dirige diretamente aos não filósofos” (DELEUZE, 1992a, p. 178).

O ensino pode ser mediado por um professor, como é o caso nas escolas e universidades, mas independente disso, a aprendizagem nunca ocorre como uma transmissão direta de conhecimento. O professor é entendido como personagem que media ou apresenta as condições de possibilidade para que haja este encontro do aprendiz com os signos. A partir deste encontro constitui-se um agenciamento/arranjo¹⁵ dos elementos filosóficos ou não filosóficos em um novo conceito resultante de uma experiência singular na qual o estudante reinventa

¹⁴ “Numa palavra, o caos tem três filhas segundo o plano que o recorta são as Caóides, a arte, a ciência e a filosofia, como formas do pensamento ou da criação. Chamam-se de caóides as realidades produzidas em planos que recortam o caos”. DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992, p. 245)

¹⁵ KROEF (2017) explica em nota: “Sobre a expressão agenciamento: do francês, *agencement* tem sido traduzida para o português como agenciamento. Porém, a versão mais próxima da ideia de *agencement*, apontada por Deleuze e Guattari, é arranjo, na acepção de arrumação, distribuição, disposição, composição”, In: KROEF, A. *Escola como polo cultural: Contornos mutantes em fronteiras fixas*. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2017. p.45.

os conceitos num efeito bumerangue que o professor não tem controle, pois ao encontra-se com o signo, reverberam outros encontros, deslocamentos, agenciamentos de tal modo que há a produção de um novo conceito

No artigo intitulado *Pensar a pedagogia com Deleuze e Guattari: amizade na perspectiva do aprender* (2006), Cardoso Jr. comenta a respeito dessa relação pedagógica na perspectiva deleuziana com base na entrevista do filósofo francês intitulada de o *Abecedário de Deleuze*. Cardoso Jr. argumenta que

Os problemas da relação pedagógica, aqueles que conduzem o aprendizado e não o senso comum, somente retornam, se retornam, como bumerangues. Como estes, surgem totalmente deslocados do contexto em que foram gerados. 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. As questões de uma aula, somente na condição de sofrerem um tal deslocamento parabólico, retornam à sala de aula (CARDOSO JR., 2006, p. 40)

Isto justifica-se de um lado pela argumentação deleuziana de que a discussão é uma atividade que não condiz com os filósofos, porque, como o próprio Deleuze afirma na entrevista *Sobre a filosofia* publicada nas *Conversações* (1992a) “já se tem bastante dificuldade em compreender qual o problema que cada um coloca e como o coloca, sendo preciso apenas enriquecê-lo, variar suas condições, acrescentar, ajustar, sem jamais discutir” (DELEUZE, 1992a, p. 178). Em *O que é a filosofia?* (1992) Deleuze e Guattari afirmam ainda: “As discussões, o mínimo que se pode dizer é que elas não fariam avançar o trabalho, já que os interlocutores nunca falam da mesma coisa. [...] Não estamos nunca sobre o mesmo plano”. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 37). Deste modo, durante a aula o professor precisa possibilitar aos estudantes encontros com os signos que mobilizam e sensibilizam o aprendiz. Por este motivo buscamos na intervenção prática desta pesquisa realizar atividades diversas que pudessem sensibilizar o pensamento dos estudantes em função dos temas discutidos: música, vídeos, dinâmicas, leitura, debate, seminários foram os meios utilizados para mobilizar o pensamento e assim traçar o plano de imanência, colocar os problemas e (re)criar os conceitos.

Pensando com Deleuze, consideramos que o tracejamento do plano de imanência, nos possibilita estar dentro do problema, constituí-lo, construí-lo, vivenciá-lo e nos faz aprender, no sentido de que o aprender se constitui o próprio movimento de resolver o problema, de buscar busca de horizontes e possibilidades, de uma “a aprendizagem do lado do rato no labirinto ou do prisioneiro da caverna em busca de saídas (Cf. GALLO, 2002, p. 47). A aprendizagem nas aulas de filosofia está no processo de experimentar o problema e tentar equacioná-lo para além da reprodução, na criação dos estudantes de suas próprias versões ou “sub-versões”¹⁶ do mundo. Durante as aulas da intervenção prática desta pesquisa, por exemplo, tentamos, trata-se sempre de tentativas, que os estudantes (re) construísem o problema da ética na medida em que surgiam questões como: O que é a ética? Como podemos ter comportamentos éticos? Para que isto seria necessário? Em que situações se aplicaria? Quais valores consideramos ao tomar decisões sobre nossas ações? Não considerar nenhum? Como a ética influencia a vida das pessoas em sociedade? Como isto influencia a vida pessoal de cada um? Um comportamento ético afeta a relação com os outros? Teria a ética relação com a consciência? Por que as pessoas falam tanto sobre ética, mas nem sempre agem de acordo com o que falam? Há uma ligação entre ser ético e o cumprimento necessário da lei? Que ferramentas os filósofos nos oferecem para pensar sobre ética?

Deste modo, na perspectiva do pensamento sem imagem, de um ensino inspirado na filosofia da diferença como tentativa de (re)criar conceitos que equacionem os problemas, procedemos nas aulas por “construtivismo”. De acordo com C. Marinho: “Deleuze afirma que a filosofia é um construtivismo que tem dois aspectos complementares, mas diversos: criação de conceitos e tracejamento de um plano de imanência” (MARINHO, 2014, p.237). A partir desta concepção, podemos entender que a criação conceitual, o tracejamento do plano e o surgimento de

¹⁶ Conforme Renata Aspís e Sílvia Gallo, “Imaginamos ser possível um ensino de filosofia para jovens que seja uma arma de produção de suas próprias versões do mundo, ou seja, de sub-versões. Um ensino que se dê de maneira tal que leve ao desenvolvimento de uma disciplina filosófica no pensamento. Além da forma de pensar da ciência, para a qual treinamos tão bem os jovens, além da lógica do mercado, suas sedução, o marketing, para além das tradições e senso comum, apresentar aos jovens a oportunidade de ensaiarem uma outra forma de pensar: a filosófica. [...] Que os faça sentir que cada um deles pode ser uma máquina de criação de versões, as suas próprias versões, e saber que a submissão não é a única saída. [...] Tal ação educativa dentro da escola será ela também uma subversão da versão maior praticada nas escolas. ASPÍS, Renata Lima; GALLO, Sílvia. *Ensinar filosofia: um livro para professores*. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009, p. 15.

problemas são simultâneos, pois um só existe em relação aos outros. Sobre esta relação entre o plano de imanência e os conceitos, Gallo comenta:

Os conceitos são criados a partir de problemas, colocados sobre um plano de imanência. Esse plano é o próprio solo dos conceitos e, portanto, da filosofia, e é traçado pelo filósofo tendo como elementos o tempo e o lugar em que vive, suas leituras, suas afinidades e desavenças. É nesse plano que surgem os problemas, e são os problemas que movem a produção conceitual. Cada filósofo ou traça seu próprio plano, ou então escolhe transitar por um plano já traçado [...] (GALLO, 2012, p.63)

2.2.2 Aprendizagem em filosofia: entre ensinar o que não se sabe e aprender o que interessa.

Em função do exposto anteriormente, o recurso à história da filosofia também constitui ferramenta importante do processo de ensino e de aprendizagem da filosofia. No texto intitulado *A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade* (2006), Gallo afirma a este respeito que “a história da filosofia, mais do que o inventário cronológico das soluções, é como que um arsenal, um repositório dos conceitos criados, que podem ou não servir como ferramentas, instrumentos para nosso próprio pensamento” (GALLO, 2006, p. 24), mas ele também alerta que na aula de filosofia como oficina de conceitos faz-se uso da história da filosofia como referencial para se (re)criar conceitos e não como conteúdo a ser transmitido como modo de treinamento em competências e habilidades filosóficas. É sobretudo no momento didático da investigação que fazemos uso da história da filosofia, e isto se faz na medida em que

A partir do problema vivido, podemos investigar na história da filosofia conceitos criados para equacionar esse problema ou problemas próximos a ele. E testar esses conceitos em relação a nosso problema, saber se eles nos servem ou não, se precisam ser adaptados, recriados, ou se podem ser descartados. Por fim, o momento da experiência filosófica de pensamento propriamente dita: o equacionamento do problema através de um conceito, seja ele um conceito apropriado de um filósofo, um conceito recriado ou um conceito realmente novo, criado com originalidade (GALLO, 2006, p. 26)

Ainda de acordo com Gallo (2006), deve-se considerar que a história da filosofia mesmo tomada como referencial sempre é revisitada de forma interessada a fim de que os conceitos e planos de outros filósofos e outros períodos possam ser

úteis na equalização do problema em questão na aula ou na investigação em curso. Deste modo, podemos compreender o papel do professor de filosofia como agente que emite signos e que possibilita a experiência com os conceitos, por meio da sensibilização, da problematização e da investigação tomando como referencial uma imersão interessada na história da filosofia. Diversamente, em seu artigo intitulado *Filosofia da diferença: apontamento em torno da aprendizagem do pensamento em filosofia* (2012), Américo Grisotto alerta para o fato que

embora se ensine filosofia, é somente por meio de um processo de envolvimento, experimentação etc., entre o aprendiz e o pensamento, que a aprendizagem filosófica pode ocorrer. Ensinar é sempre possível, mas a aprendizagem, por ser intransferível, só acontece se o aprendiz tomar o que se ensina para si; e, neste aspecto, o que foi ensinado já se torna outra coisa. Trata-se de uma relação vital com o pensamento, forjada numa solidão povoada por encontros, para usar uma expressão de Deleuze, cabendo somente ao aprendiz tirar-lhe proveito e o que lhe é de direito: reinventar a sua forma de pensar. (GRISOTTO, 2012, p.179-198.)

Giuseppe Bianco em seu texto intitulado *Gilles Deleuze educador: sobre a pedagogia do conceito* (2002) afirma que na concepção deleuziana “*pensa-se sempre au milieu*, no meio de alguma coisa, por causa de alguma coisa que força o pensador a pensar. Essa “alguma coisa” pode ser um acontecimento, uma pessoa, um texto, um encontro qualquer que provoca uma distorção (sic) e uma desorientação dos sentidos” (BIANCO, 2002, p. 188) que desencadeia um processo criativo. Logo, nesta concepção da filosofia da diferença, ou do pensamento sem imagem, não há busca por uma essência, identidade ou representação, semelhança com o modelo, “a gênese do pensamento não deve ser obrigada a remontar a um suposto ato voluntário de fundação que elimina os pressupostos para iniciar do zero” (BIANCO, 2002, p. 188).

Em outras palavras na concepção da filosofia da diferença, o ensino de filosofia é possível, sempre é, mas a aprendizagem em filosofia depende muito mais do encontro interessado do aprendiz com o signo. Deleuze afirma que

Aprender diz respeito essencialmente aos signos. Os signos são objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados. [...] Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença. A vocação é sempre uma predestinação com relação

a signos. Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos. (DELEUZE, 1987, p. 4) (Apud. BIANCO, 2002, p. 189)

Por estes motivos o pensamento da diferença, de Deleuze não estabelece um método que garanta a aprendizagem do conceito, por que “Não há método para encontrar tesouros nem para aprender, mas um violento adestramento, uma cultura ou paidéia que percorre inteiramente todo indivíduo” (DELEUZE, 2006a, pp 237-238- apud. GALLO, 2012, p. 47) e Gallo ao comentar sobre o assunto aponta que “Pode até haver métodos para ensinar [...], mas não há métodos para aprender. O método é uma máquina de controle, mas a aprendizagem está para além de qualquer controle” (GALLO, 2012, p.47). Entretanto, se a filosofia da diferença se opõe a ideia de método, Deleuze recorre a concepção nietzschiana de cultura como inspiração, pois neste contexto e de acordo com Bianco

[...] a noção de método -que pressupõe a boa vontade do pensador e a sua determinação para eliminar todo obstáculo na obtenção da verdade - é substituída pela de "cultura". Na acepção nietzschiana, a cultura consiste em uma "educação" que vai de encontro ao Fora e à produção de novidade: o seu objetivo é o de favorecer o encontro com as forças que impulsionam as faculdades a ultrapassarem seus limites, impulsionando o pensamento a superar o seu estado natural de torpor. (BIANCO, 2002, p. 188-189)

Ainda sobre a questão da “aprendizibilidade”¹⁷ da filosofia, Gallo explica que “o processo do filosofar é análogo ao processo da aprendizagem: o hiato entre o saber e o não -saber; phylo-sophya, movimento do não saber à sabedoria, sem nunca atingir esta última, mas jamais retornando ao primeiro” (GALLO, 2012, 47), inspirado obviamente em Deleuze que afirma “Aprender vem a ser tão-somente o intermediário entre não-saber e saber, a passagem viva de um ao outro” (DELEUZE, 1988, p. 271). Assim, a aprendizagem do conceito, ou aprendizagem em filosofia, entendida como criação conceitual se configura como processo em andamento, é movimento, deslocamento do pensamento, devir, tentativa de fazer multiplicidade e diferença, é criação e não reprodução do já pensado. Entretanto, a função criativa da filosofia não acontece sem ser mediada pelos conceitos criados anteriormente pelos filósofos, na

¹⁷ Gallo cria e utiliza este neologismo em Metodologia do Ensino de Filosofia: uma didática para o ensino médio (2012).

medida que é no fluxo ocasionando pelo choque entre pensador/aprendiz com os signos que se promovem deslocamentos, aproximações, agenciamentos que produzem novos conceitos e planos, ou, reorganizam os já existentes a fim de se equacionar os próprios problemas. Neste contexto, Zourabichvili corrobora com seguinte argumento: “Ora, pensar não é saber e nem ignorar, mas procurar, e só se procura quando já se encontrou o mínimo envolvido – signo – que leva o pensamento a um movimento de busca” (ZOURABICHVILI, 2016, p. 87).

No contexto de investigação do significado da aprendizagem como encontro com os signos, em Deleuze é famoso o recurso ao ensino de natação para exemplificar o que Deleuze entende por aprendizagem. Nesta situação o filósofo explica que um aprendiz de nadador não aprende a nadar tentando reproduzir os movimentos que o professor ensina na areia, nem se assemelhando ao movimento das ondas no mar, mas é o encontro dele com os signos do movimento das ondas que irrompe um aprendizado na prática, pois

O movimento do nadador não se assemelha ao movimento da onda; e, precisamente, os movimentos do professor de natação, movimentos que reproduzimos na areia, nada são em relação aos movimentos da onda, movimentos que só aprendemos a prever quando os apreendemos praticamente como signos. Eis porque é tão difícil dizer como alguém aprende: há uma familiaridade prática, inata ou adquirida, com os signos, que faz de toda educação alguma coisa amorosa, mas também mortal (Deleuze, 1988, p. 54).

Desse modo, reafirma-se que a aprendizagem não corresponde a um movimento de repetição do Mesmo, mas consiste em um movimento de reprodução da Diferença mobilizada pelo encontro interessado com os signos com os quais ainda não havíamos conectado e não por uma busca de identidade ou semelhança com o modelo. Cristiane Marinho comenta a respeito que

para Deleuze, aprender não é mimetizar de forma harmônica e ordeira, mas se apropriar de signos de coisas que nos interessem, pois somos movidos pelo interesse, pelo interessante, pelo notável e que nos mobiliza a ação. A aprendizagem é uma violência que nos tira da tranquilidade em que nos encontrávamos quando desconhecíamos aqueles signos que passam a nos interessar. Na aprendizagem, a diferença ocorre, então, quando repetimos de forma nova os signos que nos chegam. Na aprendizagem, portanto, há morte

na medida em que não repetimos o Mesmo e sim o Outro, o dessemelhante, o Diferente. (MARINHO, 2014, p. 249)

Deste modo, podemos considerar que nesta perspectiva o critério mais interessante de avaliação da aprendizagem é a observação do processo de construção do pensamento, na medida em que “Os processos são devires, e estes não se julgam pelo resultado que os findaria, mas pela qualidade dos seus cursos e pela potência de sua continuação [...]” (DELEUZE, 1992 conversações, 187). Neste sentido, o ensino e a aprendizagem de filosofia são movidos pelo interesse pelos movimentos que se realiza para se recriar os conceitos, pelos percursos, atravessamentos, aproximações, rupturas entre conceitos, pelos os problemas que se põe e se enfrentam, pelos conceitos que se avizinham, ou, pelos planos que se ocupam e sobre os quais se desloca, que levam Gallo a afirmar contundentemente que “[...] o procedimento, o percurso é sempre mais importante do que o ponto de chegada. Aprender filosofia, assim, só pode ser o aprendizado do próprio exercício do filosofar” (GALLO, 2012, 48).

Se o professor não é do mestre detentor de todo conhecimento que explica o modelo a ser copiado e reproduzido e o aprendiz não é aquele que apenas copia e reproduz sempre o mesmo que lhe foi ensinado, a aprendizagem depende de outra relação entre professor e aprendiz. Podemos dizer que a aprendizagem para Deleuze ocorre num duplo movimento, do professor que emite signos e do aluno é sensibilizado pelos signos, ao mesmo tempo este processo não se enquadra como repetição do Mesmo, ou simples reprodução, pois “Na aprendizagem, a diferença ocorre, então, quando repetimos de forma nova os signos que nos chegam. Na aprendizagem, portanto, há morte na medida em que não repetimos o Mesmo e sim o Outro, o dessemelhante, o Diferente” (MARINHO, 2014, p. 249).

O aprendiz não aprende fazendo como o professor, ou apenas sendo conduzido por uma interrogação com resposta já colocada previamente pelo mestre¹⁸, mas ao entrar em contato com o signo o aluno aprende fazendo com o professor,

¹⁸ Zourabichvili diz que Deleuze elabora uma teoria do problema e denuncia o procedimento interrogativo como falso processo de aprendizagem, pois na medida em que fazemos uma pergunta e pressupomos uma resposta preexistente de direito em um céu teórico-ontológico retornamos ao nível do postulado da reconhecimento. ZOURABICHVILI, F. Deleuze: uma filosofia do acontecimento. São Paulo: ed. 34, 2016 pp.56-57.

tornando-se capaz de criar o conceito a partir do contato com o signo e de um ponto de vista singular. Nas palavras de Deleuze “Nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem ‘faça comigo’ e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo” (DELEUZE, 1988, pp. 54). Sobre a relação professor-aluno no ensino de filosofia Gallo comenta que

O professor de filosofia, então, é aquele que faz a mediação de uma primeira relação com a filosofia, que instaura um novo começo, para então sair de cena e deixar que os alunos sigam suas próprias trilhas. Sem Sócrates, Platão não teria se iniciado em filosofia; mas sem o desaparecimento (a morte) de Sócrates, Platão não teria feito o movimento de um novo começo, produzindo, ele mesmo, filosofia. O professor de filosofia é aquele personagem que, a um só tempo, sabe e ignora; com isso, não explica, mas media a relação dos alunos com os conceitos, saindo de cena em seguida para que a relação com os conceitos seja feita por cada um e por todos. (GALLO, 2010, p. 164)

Porém, para que esta relação professor-aluno seja produtiva, faz-se necessário que haja um tempo para que o aluno processe aquilo que foi apresentado pelo professor durante a aula, e assim realize ele mesmo a experiência do pensamento. É neste sentido que Deleuze também comenta que as melhores perguntas são aquelas feitas na aula seguinte quando já houve tempo para realizar esse movimento singular da aprendizagem. Importante, também, ressaltar que as perguntas feitas posteriormente são também interessantes porque não produzem discussão, discussões são feitas de opiniões e em especial porque os alunos ainda não foram expostos aos signos em sua totalidade naquela ocasião, acabam por levar a necessidade do consenso forçado ou falso sobre o problema. A partir de comentários de Deleuze na entrevista conhecida como *Abecedário de Deleuze*, Cardoso Jr. comenta as impressões do filósofo da diferença,

Uma aula, pensa Deleuze, por melhor que seja preparada e por mais que envolva treinamento, somente produz ínfimos e imprevisíveis momentos de inspiração. E esses pequenos momentos produtivos não geram no aluno reações imediatas. É de um outro tipo de alegria que fala Deleuze. O momento da aula é aquele que injeta no aluno vacúolos de silêncio, de não resposta. É nessa lacuna da aparente passividade que os verdadeiros problemas se afirmam. Esses não aparecem no calor da hora, pois sua apresentação requer um timing próprio. (CARDOSO JR., 2006, p. 40)

Uma referência interessante para se pensar em alternativas de como compor uma pedagogia do conceito e da diferença é aquela apresentada por Jacques Rancière na obra *O mestre ignorante*¹⁹, este mestre só ensina aquilo que não sabe e deste modo deixa seus estudantes-aprendizes livres para aprender por si mesmos aquilo que despertar seu interesse, o que parece paradoxal se pensarmos numa ótica da representação e dos métodos pedagógicos mais conservadores. Contudo parece que a possibilidade em aberto do mestre ignorante constitui experiência interessante ao considerar um ensino de filosofia inspirado na filosofia da diferença, como dirá Deleuze “Dá-se um curso sobre aquilo que se busca e não sobre aquilo que se sabe”. Se não há métodos para aprender, se o professor é apenas meio para o movimento do aprendiz entre o não saber e o saber, entre o encontro forçado com o signo e os processos de criação (de planos, do problema, de conceitos) ensinar o que não se sabe consiste em não ceder à tentação da lógica da reprodução, de estabelecer um modelo e um critério transcendente a ser alcançado, é insistir na experimentação do pensamento e em seu caráter imprevisível, é entender o pensamento como possibilidade e não capacidade natural, é devir minoritário, é insistir na criação como resistência (re-existência), produção de sub-versões, criação de outros mundos por vir.

¹⁹ Na obra de Jacques Rancière intitulada *O mestre ignorante*, ele apresenta história de um professor que mesmo sem conhecer uma determinada língua estrangeira deve ensinar esta língua a uma turma de estudantes. Porém ele não o faz através do ensino convencional, transmissão direta de conteúdos, até porque não poderia, mas fazendo um gesto que possibilita o contato de seus estudantes com a língua ele os ensina mesmo ignorante, ele os ensina na medida que proporciona a eles uma certa emancipação intelectual. Rancière critica a lógica da desigualdade do pensamento, um tipo de professor explicador e um ensino embrutecedor. Para ele o mestre ignorante aprende e faz aprender na medida que não se coloca acima dos estudantes, ou os faz dependentes dele para aprender, mas em sua ignorância torna-se suporte da decisão de aprender do aluno.

CAPÍTULO 3. RELATO DE EXPERIÊNCIA: A OFICINA DE CONCEITO NA PRÁTICA

Neste capítulo apresentaremos as inspirações metodológicas e a estrutura das atividades desenvolvidas na intervenção prática. A seguir faremos o relato de experiência das atividades realizadas em sala de aula inspiradas no referencial teórico discutido nos capítulos anteriores, na legislação e construídas a partir da metodologia das oficinas de conceitos proposta por Silvio Gallo. O relato de experiência está dividido por aulas que ao total foram seis, seguida da análise das produções textuais e encerrando com a análise dos questionários aplicados ao final das atividades com a turma participante.

3.1 Metodologias e estrutura da intervenção prática

Inicialmente neste capítulo comentaremos sobre as inspirações metodológicas da pesquisa, em seguida faremos o relato de experiência da intervenção prática e comentários a respeito das atividades e questionários. Neste sentido, *a priori*, como o objetivo principal era experimentar, descrever e analisar aulas voltadas para o ensino de filosofia no ensino médio a partir da metodologia das oficinas de conceitos, proposta por Silvio Gallo, consideramos que a presente pesquisa assumia um caráter interventivo e descritivo com base na pesquisa-ação, definida por Thiollent como

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1986, p. 14).

Por outro lado, consideramos interessante e pertinente a pista do método da cartografia que a caracteriza como “método de pesquisa-intervenção” na medida em que

a intervenção sempre se realiza por um mergulho na experiência que agencia sujeito e objeto, teoria e prática, num mesmo plano de produção ou de coemergência – o que podemos designar como plano da experiência. A cartografia como método de pesquisa é o traçado desse plano da experiência, acompanhando os efeitos (sobre o objeto, o pesquisador e a produção do

conhecimento) do próprio percurso da investigação. (PASSOS; KASTRUP; ESCOSSIA, 2015, p. 17)

O método da cartografia, que por sua vez, tem como referência o pensamento de Deleuze e Guattari não tem como pretensão fazer um decalque da realidade, ou representa-la, ele não opera por unificação mas “ convoca a uma decisão metodológica ,ou melhor, a uma atitude (ethos da pesquisa) que tem como sentido o ‘acompanhamento de percursos, implicação em processos de produção, conexão de redes ou rizomas’ ” (PASSOS; KASTRUP; ESCOSSIA, 2015, p. 17).

Assumindo elementos das duas metodologias prosseguimos a pesquisa no sentido de produzir, acompanhar e analisar o processo de ensino de filosofia no modelo da oficina de conceitos em um campo onde o pesquisador e os participantes estão diretamente implicados.

A aplicação da metodologia das oficinas de conceito em sala de aula pelo pesquisador e teve como público alvo uma turma composta por 31 alunos de primeiro ano do ensino médio regular, na Escola de Ensino Fundamental e Médio Professora Maria Margarida de Castro Almeida²⁰, localizada a Av. Contorno Sul, 960, Conjunto Esperança, Fortaleza – CE). Neste sentido, num primeiro momento, trata-se de relatar descritivamente o planejamento e a realização das atividades desenvolvidas em sala de aula com os estudantes.

Ressaltamos que o projeto de pesquisa foi antecipadamente apresentado ao diretor da escola onde ocorreu a intervenção através de uma Carta de Apresentação e este, por sua vez, assinou o documento de Autorização institucional à realização de projeto de pesquisa. Em seguida os estudantes foram apresentados a pesquisa e convidados a participar da mesma. Foram entregues aos pais e/ou responsáveis pelos menores os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e aos estudantes os Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) a fim de esclarecer os objetivos, alertar dos riscos e firmar o compromisso da pesquisa com o sigilo das informações, bem como o respeito as determinações do Conselho de Ética

²⁰ Atualmente a escola mudou de nomenclatura passando a se chamar Escola de Ensino em Tempo Integral Professora Maria Margarida de Castro Almeida, ressaltamos que quando foi realizada a intervenção prática na escola as turmas possuíam apenas regime de tempo parcial não havendo qualquer relação da turma selecionada com o regime e a pedagogia de escolas de tempo integral.

da Universidade Federal do Ceará. O projeto também foi submetido à análise na Plataforma Brasil e aprovado.

As atividades ocorreram entre os meses de novembro e dezembro do ano letivo de 2018, correspondendo a 4ª etapa do ano letivo em curso. Foram planejadas e ministradas 06 aulas no total²¹. As aulas foram ministradas em horário regular da turma, no turno diurno, com duração de uma hora-aula, ou cinquenta minutos, cada. As atividades foram planejadas a partir do modelo das oficinas de conceitos propostas por Silvio Gallo, e, portanto, divididas nos quatro momentos didáticos sugeridos pelo autor, a saber: sensibilização, problematização, investigação, conceituação. Com base em tais momentos, as aulas foram desenvolvidas em torno da temática ética, de acordo com o planejamento anual previsto para o ano de 2018 e de acordo com os documentos oficiais que dão as diretrizes curriculares do ensino de Filosofia a nível federal e estadual.

Ao final das atividades, foi proposto aos estudantes a produção de dois materiais para fins de avaliação que deveriam ter como referência o tema geral e/ou os temas específicos trabalhados durante as aulas: uma produção textual, dissertação filosófica a ser realizada de individualmente e a outra atividade uma produção livre a ser apresentada em um seminário ao final do curso, podendo ser realizada em grupo. Foi orientado que esta atividade em grupo poderia ser realizada a partir de diversos modos de expressão, podendo ser um produto cênico, audiovisual, performático, musical, plástico ou outro de modo que apresentasse, expresse e/ou dialogasse com os conceitos filosóficos trabalhados em sala de aula durante aquele período. A atividade em grupo foi pensada como possibilidade de explorar diversos modos de expressão, as inteligências múltiplas e a construção coletiva de conhecimentos como exercício de socialização²² dos conceitos trabalhados durante as aulas de filosofia.

Ao final do processo das aulas os estudantes responderam um questionário semiestruturado específico e planejado pelo pesquisador ²³ Os objetivos do

²¹ Considerando que a carga horária da disciplina de filosofia nas escolas da rede estadual do Ceará é de apenas uma hora-aula, exceções a parte, as atividades planejadas e realizadas neste projeto ocorreram no decorrer de seis semanas durante o ano letivo de 2018.

²² A socialização de conceitos é uma proposta de COSTEKI e ALMEIDA em artigo já citado no cap. I como atividade a ser acrescentada como um dos momentos da aula de filosofia.

²³ O modelo do questionário aplicado nesta pesquisa segue em anexo ao final do texto.

questionário eram analisar qualitativamente como os estudantes: a) interpretavam a experiência da metodologia aplicada nas aulas, b) como autoavaliavam sua participação, interesse e aprendizados durante o processo, c) qual a relevância da disciplina de filosofia no seu processo de aprendizagem.

A primeira parte do questionário buscava identificar o perfil do público-alvo, estudantes participantes da pesquisa através de dados referentes à idade, sexo/gênero e informações relativas à vida escolar e contato prévio com a filosofia partindo do entendimento que o processo de ensino-aprendizagem também deve considerar com que público se trabalha a fim de traçar estratégias que alcancem este público.

Na segunda parte do questionário foram realizadas perguntas referentes à metodologia aplicada e as percepções dos estudantes relativas a mesma, por exemplo: identificação dos momentos didáticos nas aulas e os impactos destes momentos no processo de aprendizagem, identificação de interesses e dificuldades no manuseio dos conceitos e na (re)criação do pensamento conceitual filosófico.

Na terceira parte do questionário intitulada “Olhar do aluno” seis questões abertas foram propostas de modo que os estudantes pudessem se expressar mais livremente e comentassem suas impressões individuais de como foi o processo das aulas pra eles, o que os sensibilizou a produzir o seus trabalhos e se esta experiência foi capaz ou não de modificar sua relação com a disciplina de filosofia e o pensamento filosófico.

3.2 Mais perguntas que respostas: relato de experiência da oficina de conceitos em sala de aula

Neste tópico faremos o relato de experiência a partir do trabalho realizado em sala de aula com a turma apresentada anteriormente. Os subtópicos apresentarão as atividades desenvolvidas em cada aula e sua articulação com os momentos didáticos da proposta da oficina de conceitos. Na última aula comentaremos os trabalhos produzidos pelos estudantes como resultado do processo de (re) criação conceitual.

3.2.1 Aula 01: quais as diferenças entre humanos e robôs?

Iniciamos a primeira aula com a música “admirável chip novo” de Pitty. A música traz um eu lírico que questiona sua própria forma de existência na medida em que não sabe se é orgânico/humano ou máquina, mas sente-se “programado” a seguir determinadas ordens. A letra diz:

Pane no sistema, alguém me desconfigurou
 Aonde estão meus olhos de robô?
 Eu não sabia, eu não tinha percebido
 Eu sempre achei que era vivo
 Parafuso e fluído em lugar de articulação
 Até achava que aqui batia um coração
 Nada é orgânico, é tudo programado
 E eu achando que tinha me libertado
 Mas lá vem eles novamente e eu sei o que vão fazer
 Reinstalar o sistema
 Pense, fale, compre, beba
 Leia, vote, não se esqueça
 Use, seja, ouça, diga
 Tenha, more, gaste e viva.

(Pitty, Deck Disc, 2003).

A partir da interpretação da música fizemos abriu-se um debate entre semelhanças e diferenças entre ser humano e máquina/robô. Para além da composição física, o que faria de um distinto do outro, ou ainda, o que poderia aproximá-los? Logo foram surgindo as primeiras respostas, “os robôs não pensam, os seres humanos pensam”, outros refutaram “os robôs são inteligentes sim”, outros afirmavam “não, os robôs apenas seguem ordens”. Levantamos as seguintes questões: Se os robôs possuem inteligência, de que tipo seria? Igual à inteligência dos seres humanos? Como os robôs reagem em situações de tomar decisões ou ao receber ordens? São capazes de realizar escolhas ou apenas obedecem ao comando? E os seres humanos como reagem? Como humanos realizam escolhas? Baseados em que? Como o ser humano define seu comportamento em cada situação da vida? Quais valores os interessa ao tomar decisões? Logo surgiram no debate ideias como bem, mal, certo, errado, permitido, proibido consciência, liberdade, responsabilidade, religião, deus, livre arbítrio.

Fizemos breve leitura do livro didático adotado na escola ²⁴ que apresentava na introdução do capítulo intitulado “O que são os valores? A reflexão sobre o ser humano” uma proposta de debate a respeito da questão da inteligência artificial. O texto falava das três leis da robótica de Asimov, conhecido autor de livros de ficção científica, que imagina e discute questões da interação entre homens e máquinas e suas possíveis implicações. No seu mundo ficcional Asimov imagina um mundo onde máquinas dotadas de inteligência precisam de leis que norteiem seu comportamento. São elas:

1º lei: um robô não pode ferir um ser humano [...]. 2º lei: um robô deve obedecer às ordens que lhe sejam dadas por seres humanos, exceto nos casos em que tais ordens contrariem a primeira lei. 3º lei: um robô deve proteger a sua própria existência, desde que tal proteção não entre em conflito com a primeira e a segunda leis (ASIMOV, 1969).

A partir daí, questionamentos surgiram ou foram propostos: Por que um robô deveria seguir aquelas ordens? Ele poderia desobedecê-las? Por que as ordens valorizavam mais a vida humana que a existência dos robôs? Quem haveria dado aquelas ordens? O que isto significava em termos de ética? O ser humano também seguiria regras como os robôs de Asimov? Teria isto a ver com ética? O que seria ética para além da situação com a inteligência artificial? Haveria alguma ligação com a ética tanto falada em jornais? Por que se falava tanto em ética quando se noticiava questões sobre políticos, por exemplo? Teria a ética relação com o fenômeno da corrupção? E com nosso cotidiano teria relação? Ao final, como tarefa de casa solicitamos que os estudantes pesquisassem os significados que encontrassem sobre o termo ética, em dicionários, na internet, em livros, notícias e pensassem sobre as questões que havíamos colocado naquele primeiro momento. Na primeira aula permanecemos entre os momentos da sensibilização e problematização.

²⁴ MELANI, Ricardo. *Diálogo: primeiros estudos em filosofia*. São Paulo: Moderna, 2016.

3.2.2 Aula 02: Como decidimos o que é certo ou errado?

Nesta aula partimos da ideia de que o momento didático privilegiado seria o da investigação. O tema escolhido para aula foi a ética na filosofia antiga. O objetivo era investigar o significado de ética a partir das concepções de Sócrates sobre as virtudes e o homem. De início a pergunta que fizemos aos estudantes foi o que haviam encontrado em suas pesquisas sobre o conceito de ética, apenas mencionada na aula anterior. Lemos uma conceituação bem geral obtida no próprio livro didático sobre o conceito de ética: “Ética é o campo de reflexão sobre a prática, nossas ações e o que as motiva, e sobre os valores que orientam nosso comportamento: o que é bom ou ruim, bem ou mal, justo ou injusto etc” (MELANI, 2016, p.52). A partir dessa conversa inicial e da conceituação, fizemos os seguintes questionamentos: quando nos deparamos com questões éticas no cotidiano? Como resolvê-los? Ou seja, como decidimos as nossas ações em cada situação? Como avaliamos o que é importante?

Com a temática: dilemas éticos e morais, fizemos então uma dinâmica que pode ser interpretada como um novo momento de sensibilização e problematização. Separamos a turma em grupos de quatro ou cinco pessoas e distribuímos para cada grupo uma situação em que eles teriam que fazer duas coisas: a) discutir sobre a situação e chegar num acordo sobre que atitude teriam se vivenciassem tal situação; b) Estabelecer as motivações que os fariam tomar aquela atitude, explicar por que o fariam. Ao final, todos os grupos apresentariam a situação, a decisão do grupo e suas motivações. As situações envolviam decisões que ponderavam entres vida e morte; mentir por um amigo ou dizer a verdade independente das consequências, esperar pela justiça ou planejar uma vingança, ser egoísta ou altruísta, obedecer a uma lei ou ajudar alguém em desacordo com a lei, etc. Os grupos se engajaram bastante na discussão e ao final apresentaram seus argumentos. Contudo, nem sempre chegaram ao consenso, o que permitiu abrir também espaço para aqueles que discordavam da posição tomada pela maioria do grupo expusessem suas ideias. Na dinâmica proposta, observou-se que o consenso nem sempre foi possível, pois valores, ideias e culturas, pontos de vista diferentes estavam em jogo. Nesta aula uma das equipes apresentou uma esquete em que encenava a seguinte situação problema: um policial deveria decidir se torturaria ou não um suspeito para obter informações sobre um crime em

andamento, a fim de saber se agir de modo violento se justificaria no intuito de ajudar alguém, ou seja, os fins justificam os meios?

A seguir, iniciamos a investigação do pensamento socrático, a partir da leitura de textos do livro didático. O capítulo estudado apresentava trecho dos diálogos platônicos *A defesa de Sócrates* e *A República* e abordavam os seguintes conceitos: o cuidado da alma, virtude, justiça e moralidade socrática. Como atividade de casa os estudantes deveriam reler os textos e pensar que problemas filosóficos estavam presentes neles.

3.2.3 Aula 03: Que valores mobilizam nossos comportamentos?

Nesta aula retomamos a aula a partir da investigação dos conceitos ligados à ética na filosofia clássica grega iniciados na aula anterior com a leitura dos trechos de Platão. As perguntas que nortearam a aula foram: O que é o ser humano? Como fazer para viver bem? Quais valores são importantes considerar a fim de tomar decisões éticas? A partir da leitura livro didático apresentou-se as algumas ideias: primeiro a moralidade socrática, ou seja, a ideia de que para Sócrates o ser humano deve cuidar sobretudo da alma, da verdade e da razão. Viver bem é ser virtuoso, mas para praticar as virtudes é preciso conhecê-las. Em seguida, a desconstrução feita por Sócrates da definição de justiça do sofista Trasímaco presente no trecho de *A República*.

A outra perspectiva apresentada foi a de Aristóteles onde as ideias apresentadas foram: a ética como a busca do bem, e saber prático; além do conceito de mediania aristotélica, que propõe agir com moderação, nem por falta nem por excesso o que caracterizaria os vícios, pois a virtude é um hábito e se aprende por repetição. Ao final, como atividade domiciliar propusemos a leitura e interpretação do texto de Platão sobre o mito do anel de Gíges e o conceito de Justiça extraída do diálogo *A República* e disponível no final do capítulo do livro didático.

3.2.4 Aula 04: O comportamento ético é uma obrigação?

Nesta aula seguimos no momento didático da investigação dos conceitos de ética. Iniciamos fazendo a leitura em grupo do texto de Platão sobre o mito do anel de Gíges e o conceito de justiça. Debates sobre os conceitos de justiça, injustiça, bem e mal, natureza humana e convenção. Debates, também, sobre a importância da consciência como elemento que orienta nossa orientação ético-moral.

Na segunda parte da aula, distribuímos aos estudantes outros dois textos para serem lidos e debatidos em grupos menores e depois ter suas impressões socializadas com a turma toda. Os textos eram comentários e pequenos fragmentos da filosofia de Aristóteles sobre os conceitos de meio termo, vício e virtude, bem comum e eudaimonia; o outro texto era sobre a ética deontológica de Immanuel Kant e os conceitos de imperativo categórico, de esclarecimento, dever ético universal e homem como fim em si mesmo.

Cada um dos grupos recebeu um dos textos devendo ler, estudá-lo e apresentar o que havia compreendido aos demais no final da aula de forma resumida. Nesta atividade podemos apontar talvez um pequeno exercício de recriação filosófica, pois a partir do que foi aprendido na leitura dos textos os estudantes reelaboraram as ideias a fim de explicá-las aos demais. Embora pareça uma atividade só de reprodução dos textos, a leitura interessada e mobilizada por diferentes experiências acaba gerando chaves de interpretação diferentes em grupos que trabalharam o mesmo texto, nem que seja a postura de um que concorda com as ideias do autor e o outro que discorda. Cumprimos a atividade e, ao final, comentamos sobre os conceitos dos filósofos esclarecendo dúvidas.

3.2.5 Aula 05: Será que nascemos bons ou maus?

Nesta aula investigamos a questão da natureza humana. Será que nascemos bons ou maus? Ou ambos? Ou nenhuma das alternativas? O que teriam a dizer os filósofos sobre a possibilidade de uma natureza humana predeterminada ou propensa a um tipo de comportamento ou outro? A aula iniciou com a sensibilização através da exibição de dois vídeos, em que crianças eram colocadas em situações

que as faziam questionar as ordens que recebiam ao perceber, mesmo que inocentemente, o teor violento racista, ou machista dos comandos que recebiam de um adulto. Um dos vídeos era uma campanha publicitária de combate a violência contra a mulher, o outro vídeo, vinculado no programa criança esperança de 2017 tinha como tema o combate ao racismo. Lançamos então a problematização: o que aconteceu nos vídeos? Por que as crianças desobedeceram às ordens? Será que todos reagiriam assim? Será que as pessoas são violentas, racistas ou machistas por que já nascem assim ou tem uma propensão natural a agir de tais maneiras? Ou aprendemos esses valores de bem ou mal? E se aprendemos, como aprendemos?

Investigamos a questão apresentando as ideias de dois filósofos em perspectivas divergentes a respeito, mas que consideram um estado de natureza humano, os contratualistas: Thomas Hobbes e Jean Jacques Rousseau. Hobbes admite que “o homem é o lobo do homem” e que o pacto social seria o modo de controlar seu comportamento belicoso natural, limitando a sal liberdade absoluta em favor da segurança e sobrevivência. Rousseau, por sua vez, discorda de Hobbes e admite que o homem naturalmente seria um “bom selvagem” corrompido pelos maus hábitos que aprenderia com a sociedade em seus valores degenerados, o que o tornava infeliz e menos livre.

Continuamos a problematizar e questionamos: Desobedecer ao que foi aprendido como regra pode ser considerado um comportamento ético em alguma situação? Será que a desobediência é em si algo bom ou mau? Exibimos, então uma cena do filme Gandhi (referências) em que o personagem principal faz um discurso na assembleia e conclama os seus concidadãos a desobediência pacífica como forma de protesto contra os poderes do colonizador inglês. Neste momento introduzimos aqui o conceito de desobediência civil de Henry David Thoreau, como possibilidade de resistir aos poderes estabelecidos em situações de opressão, ou seja, quando a lei, que a princípio deveria ser boa e justa atua em outro sentido, ou atua de modo parcial, oprimindo determinados grupos e privilegiando outros. A partir desse conceito inicial, aproveitamos para expor outro conceito o de banalidade do mal de Hannah Arendt. Para isto, recorremos a um vídeo em que se noticiava o assassinato de um cão no estacionamento de uma grande rede de supermercados. O vídeo em questão

expõe a motivação que levou o segurança a matar o animal violentamente, segundo o próprio segurança, ele apenas cumprira ordens. Outro vídeo utilizado na aula diz respeito a uma cena do filme Hannah Arendt (2016?) também, onde a personagem que representa a filósofa explica o conceito que chamou de banalidade do mal, abordando a desumanização extrema ao se abrir mão do pensamento racional em função de obedecer cegamente ordens de outrem sem considerar as consequências dos próprios atos. Como seria possível agir eticamente sem considerar a racionalidade? A partir dos vídeos, foi aberto um debate sobre o assunto. Encerradas as discussões com propôs-se a atividade final: organizar em grupos uma apresentação que tivesse como tema a ética em filosofia abordando um ou mais dos conceitos apresentados em sala de aula, ou outros, e também redigir uma redação como o tema “A Ética na atualidade”.

3.2.6 Aula 06: Apresentação dos trabalhos.

O dia de apresentação dos trabalhos foi um dia de avaliações finais do ano letivo, 17 de dezembro de 2018. Os trabalhos apresentados pelas equipes naquele dia substituiriam o teste final objetivo aplicado em todos os outros semestres. Nem todos quiseram realizar a atividade proposta, alguns poucos alunos, cinco ou seis decidiram fazer o teste com as outras turmas e assim fizeram. Mas a manhã foi intensa, preparou-se uma sala para receber os estudantes depois dos outros testes finais que fariam naquele dia. Havia uma confraternização em andamento para comemorar o fim das atividades da pesquisa de campo e do ano letivo que se encerrava. Os alunos ficaram animados com a confraternização e até aqueles que não se apresentariam trabalhos compareceram para participar do momento.

Ao total, quatro equipes apresentaram trabalhos finais. A primeira equipe composta de seis alunos apresentou um trabalho em que explicavam os diversos significados de ética estudados em sala de aula. Iniciaram com uma definição geral da ética “parte da filosofia responsável pela investigação dos princípios que motivam, distorcem, disciplinam e orientam o comportamento humano, refletindo a respeito da essência das normas, valores, prescrições e exortações presentes em qualquer

realidade social”, citaram valores associados a ética no dia-a-dia “responsabilidade, ajuda, igualdade, respeito, educação” e apresentaram brevemente conceitos da filosofias de Aristóteles, Sócrates e Kant. Eles destacaram o vínculo entre ética, política e felicidade no pensamento aristotélico, (já) no pensamento socrático destacaram o desenvolvimento das virtudes também com o objetivo de alcançar uma vida plena e feliz e na filosofia kantiana destacaram o conceito de imperativo categórico. Eles elaboraram cartazes que ilustravam a apresentação e realizaram um panorama geral dos conteúdos estudados nas aulas de filosofia.

A segunda equipe apresentou um trabalho a partir de frases sobre ética inscritas em um cartaz, alguns exemplos: “chamamos de ética o conjunto de coisas que as pessoas fazem quando todos estão olhando. Oscar Wilde”, “Ética é um conjunto de valores e princípios que nós usamos para decidir as três grandes questões da vida. Quero? Devo? Posso? Mario Sérgio Cortella”, “Ética é uma das maiores virtudes do homem, assumir um erro é uma atitude ética” Amadeu Andrade, “Ética é algo que todos precisam ter, existem até alguns que dizem ter mas poucos levam a sério, na verdade ninguém é ético à risca”. O cartaz também trazia trechos recortados do texto sobre Aristóteles que trabalhamos em sala de aula. Em outro cartaz traziam o título “Ética – Frases de Aristóteles” e uma sequência de frases atribuídas supostamente a Aristóteles, por exemplo “Nosso caráter é resultado de nossa conduta”, “Os homens são bons de um modo apenas, porém são maus de muitos modos”. Breve pesquisa na internet descobrimos que a fonte são sites de frase famosas, contudo consideramos válida a atitude de buscar referências filosóficas que complementassem sua atividade e consideramos interessante a forma que buscaram apresentar o conceito de ética partir de frases aleatórias, mas que compunham uma colagem, um quadro de ideias plural ou temático sobre o tema.

A terceira equipe produziu três pequenos poemas a partir do que fora discutido em sala que foi lido por um dos integrantes do grupo ao final de sua apresentação. Eis os poemas:

Poema 1

A ética é a inversão do silêncio...
Como quando algo que é errado parece ser certo...

E algo que é certo parece ser errado...
 Como um espelho despedaçado
 Que ainda sim reflete a essência da sua alma.

Poema 2

Quando falamos de ética
 Não falamos somente de sociedade
 Falamos de solidariedade,
 Empatia pelo próximo...
 As vezes nos colocamos nos lugares dos outros
 Com pequenos gestos do nosso dia a dia

Poema 3

A ética deve estar vestida
 Da verdade plena e pura,
 Se não há verdade
 Camufla-se a censura.

(autoria coletiva dos estudantes)

Ao produzir os mini-poemas como parte de um exercício proposto na aula como oficina de conceitos, os estudantes rompem com uma lógica da representação, tanto relativa à forma do texto produzido quanto no conteúdo. O poema difere da forma canônica do texto filosófico e escapa para o plano da arte. O que ocorre não é apenas a reprodução de conceitos, uma tentativa de explicar o que se entendeu a respeito do tema, mas um processo criativo que devolve num efeito bumerangue o resultado da mobilização do pensamento em torno da questão da ética, renunciando a representação filosófica tradicional do problema e expressando de forma nova e irreconhecível aquilo que foi aprendido. De acordo com Kroef,

Os processos criativos compõem um cruzamento de multiplicidades, sendo, por isso, coletivos, polifônicos, heterogêneos. [...] Os processos são criativos quando rompem com as reproduções de valores, de ideias, de comportamentos, de relações de fora e renunciam as representações nos mais diversos planos: estéticos, éticos e políticos. Eles produzem conceitos, engendrando os *conceptos*, os *perceptos* e os *afectos*. [...] Tanto quanto a arte, a filosofia opera criações e não reflexões. (KROEF, 2017, p. 84)

O processo criativo ocorre na medida em que há o deslocamento dos conceitos de ética do plano de imanência filosófico para ocupar o plano o plano de composição da arte, realizando numa interferência extrínseca entre os planos. Deste

modo o pensamento experiencia o movimento entre os perceptos, afectos e os conceitos “potencias inseparáveis, que vão da arte à filosofia e vice-versa” (DELEUZE, 1992a, 175). Sobre a importância dos processos criativos e artísticos no plano da educação enquanto práticas que subvertem o instituído e produzem sentido, Kroef ressalta

As produções criativas desterritorializam a Educação, enquanto função normativa. A aprendizagem está inserida nos processos criativos, importa em gerar e aprender universos referenciais que escapam dos limites territoriais, instituindo novos limiares, novas aberturas, ou seja, trânsitos por novos territórios. As produções artísticas e criativas não possuem compromisso com as coordenadas espaço-temporais que organizam as proposições de uma ciência régia. Elas são transformadoras, porque desestabilizam o instituído, escapam a ordem regida pela razão, misturam os códigos, produzem novos sentidos, saindo dos espaços de composição já conhecidos (KROEF, 2017, p. 84)

A quarta equipe utilizou a produção textual que haviam escrito para apresentar suas ideias. Separaram um dos textos em três partes e o leram como se fosse um jogral, um tipo de declamação em grupo em que cada participante alternadamente, declama uma parte do texto. O texto escrito e lido retomava ideias de Aristóteles sobre as virtudes serem resultado do hábito e, portanto, seriam os nossos hábitos e posturas frente as situações vividas que definiriam nosso comportamento como ético. Em dado momento uma das integrantes afirmava: “Nós nos tornamos justos ao praticarmos atos justos, controlados ao praticarmos atos de autocontrole, corajosos ao praticarmos atos de bravura”. No final dessa apresentação as integrantes questionaram a postura das pessoas que exigem comportamentos considerados éticos das outras pessoas, mas não cuidam dos próprios hábitos no cotidiano.

Ao final das apresentações foram distribuídos os questionários da pesquisa e solicitado aos estudantes que os preenchessem individualmente e os entregassem logo em seguida. As apresentações contaram com boa adesão dos estudantes, todos apresentaram referências a conteúdos estudados durante as aulas dentre os mais citados a filosofia de Aristóteles. Notou-se que, Dentro de suas possibilidades os estudantes se demonstraram capazes de recriar os conceitos e apresenta-los a seu modo, demonstraram ainda capacidade de articular os conceitos com situações

concretas e inclusive de expressar de modo diferente e artístico os conceitos filosóficos estudados, cumprindo assim o que as metodologias do pesquisador com base no pensamento de Silvio Gallo, Deleuze e Guattari propôs nesta pesquisa.

3.3 Análise das produções textuais.

Como uma das atividades proposta na oficina os estudantes deveriam escrever uma redação sobre o tema “A ética nos dias de hoje”. A produção escrita faz parte das competências que devem ser desenvolvidas por estudantes do ensino médio e, também, a produção de textos filosóficos é um exercício recomendado por Silvio Gallo na aplicação de sua metodologia da oficina de conceitos para o ensino de filosofia. Neste sentido, propomos aos estudantes que escreveram seus textos na forma de uma dissertação filosófica. Como dissertação filosófica compreendemos o que Jaqueline Russ, segundo a autora, a dissertação filosófica

(...) designa uma ‘demonstração-argumentação’ rigorosa e metódica, convertendo sempre um enunciado em problema, de maneira a trabalhar para a resolução deste, a determinar o problema sem jamais desintegrá-lo e a responder ao título do tema. Definitivamente, a dissertação assemelha-se a um exercício espiritual. (RUSS, J. 2010, p. 89)

Para Silvio Gallo “ a dissertação é um exercício privilegiado e completo, pois pressupõe a leitura e o estudo de textos filósofos, bem como a materialização do pensamento próprio no texto escrito” (GALLO, 2017, p. 341), mais ainda, o autor considera que tomar a dissertação filosófica com exercício espiritual é considera-lo um trabalho de constituição de si sobre si mesmo

O exercício espiritual é um trabalho de subjetivação, de constituição do sujeito. Por meio do trabalho do pensamento nós nos tornamos nós mesmos. Se tomarmos então, a dissertação filosófica como este tipo de atividade, ela se coloca bem mais além de um mero exercício de escrita. Praticando a dissertação filosófica entramos no movimento da filosofia, da experimentação do pensamento e, com isso, nos construímos como sujeitos e como cidadãos” (GALLO, 2017, p. 341)

Para além do tipo de texto foi recomendado que utilizassem como referência ou inspiração um ou mais conceitos filosóficos estudados durante as aulas.

A partir da leitura do trabalho, fazemos uma autocritica que estabelecer o formato dissertativo, embora importante dentro da perspectiva do exercício necessário as exigências curriculares e das avaliações externas (ENEM), também acaba limitando as possibilidades de desenvolver o texto escrito de outras formas como através de poesia, narrativas, relatos ou outros. Sendo assim, embora não consideremos o texto dissertativo como única maneira de realizar o trabalho neste tipo de experiência, este foi o modelo escolhido nesta experiência determinada, podendo ser alterado, modificado ou servir de inspiração para outros experimentos posteriores. Não obstante, entendemos que o incentivo ao desenvolvimento das competências e habilidades de leitura e escrita, argumentação, coerência, lógica são requisitos para o aprendizado da filosofia de acordo com os dispositivos legais em vigência no Brasil²⁵.

Sobre os textos escritos analisaremos alguns dados que nos chamaram a atenção a partir de sua leitura. De modo geral os textos conseguiram associar os conceitos dos filósofos discutidos em sala de aula com valores e situações concretas que refletem noções do que foi construindo sobre o conceito de ética a partir de compreensões diversas.

Uma das associações mais comuns foi a ideia de ética a comportamentos que coincidam com valores como certo, justo, bem. Acreditamos que, talvez, a escolha dos filósofos trabalhados em sala tenha acarretado este tipo de argumento. Houveram também problematizações a respeito da ideia de obediência a leis e regras e como isto acaba por complexificar a compreensão de ética para além do cumprimento de exigência ou obrigação associada a análise do valor dos comportamentos em uma sociabilidade determinada, histórico, social e culturalmente, nas dualidade entre justiça e injustiça, bem coletivo, bem individual, bem e mal embora expressem julgamento moral das ações tem um valor prático na vivência em sociedade.

Contudo, os conceitos mais recorrentes nos textos foram os conceitos da ética aristotélica, como por exemplo, a virtude como hábito, e a ética kantiana com a obrigatoriedade do dever moral – imperativo categórico. Sobre a possibilidade ser ou não ético em nosso tempo, houve argumentos que colocaram as ações morais e éticas

²⁵ Sobre as competências e habilidades que norteiam o ensino de filosofia no Brasil ver o capítulo II desta pesquisa; ver também os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

como fruto do livre arbítrio e das decisões individuais, outras argumentaram que as ações éticas têm como finalidade o bem-estar coletivo, o bem comum.

Notamos, nas dissertações filosóficas, que os estudantes conseguem se apropriar das ideias mais centrais dos conceitos filosóficos e apresentá-las como parte dos seus argumentos mesmo que nem sempre de forma aprofundada. Contudo, entendemos que isto não seja o principal, pois se o estudante consegue dentro de sua lógica argumentativa citar conceitos de Kant ou Aristóteles como base para defender seus pontos de vista, de modo coerente e lógico, não terá ele aprendido e (re) criado o conceito que foi capaz de utilizar como ferramenta no texto? Acreditamos que sim, pois como afirma Gallo

Nosso objetivo é que os estudantes se coloquem em **sintonia com os conceitos**, que sejam capazes de pensar por si mesmos aquilo que já foi pensado. [...]

Experimentar o pensamento refazendo os percursos do pensamento dos filósofos, sendo capazes de neles encontrar ferramentas conceituais para enfrentar os problemas que estamos investigando. Essa é a meta da etapa de conceituação, que finaliza os quatro passos didáticos de um aprendizado ativo em filosofia. (GALLO, 2016, p. 337, grifo do autor)

3.4 Análise dos questionários.

Nesta pesquisa decidimos aplicar questionários semiestruturados ao final das atividades práticas a fim de avaliar a visão dos estudantes do processo de ensino-aprendizagem durante as aulas de filosofia no módulo sobre ética, no qual aplicamos as estratégias da oficina de conceitos. Para a análise dos questionários, no entanto, não nos deteremos apenas na perspectiva quantitativa, dando ênfase também ao que foi respondido de forma livre nas questões abertas e analisando estes textos. Esta posição está de acordo com Thiollent ao compreender que “Na pesquisa ação o questionário não é suficiente em si mesmo. [...] O processamento adequado sempre requer uma função argumentativa dando relevo e conteúdo social às interpretações” (THIOLLENT, p. 65).

Ao final da intervenção prática foi aplicado um questionário (disponível no anexo X) aos estudantes que participaram das atividades. O questionário subdivide-se em três partes: parte 1 – Perfil dos estudantes; parte 2 – Sobre a metodologia;

parte 3 – Olhar do estudante. O questionário também classificado como semiestruturado continha questões objetivas de múltipla escolha (Partes 1 e 2) e questões subjetivas ou abertas (parte 3). O objetivo do questionário era coletar dados para análise da experiência com a metodologia da aula de filosofia enquanto oficina de conceitos a partir da perspectiva dos próprios estudantes que participaram das atividades. Propomos no questionário questões que tangenciavam a relação dos estudantes com a filosofia, os modos como vivenciaram o processo e se houve alguma mudança nesta relação ao final do processo. A seguir apresentaremos alguns dados objetivos sobre os questionários.

Foram aplicados ao total 26 questionários entre os estudantes da turma que participaram das atividades de intervenção prática. Dentre os questionários aplicados 17 estudantes responderam todas as questões (objetivas e subjetivas – partes 1, 2 e 3) e 9 estudantes responderam apenas as questões objetivas (partes 1 e 2). Durante a aplicação dos questionários que foi realizado no último dia de atividades planejadas, os estudantes foram orientados a responder os questionários individualmente e de forma livre e assentida, explicitado apenas a relevância do material a ser coletado para a pesquisa, o anonimato das informações e vetado ao pesquisador influenciar o teor das respostas. O questionário aplicado foi submetido ao Conselho de Ética da Universidade Federal do Ceará e está de acordo com os critérios destes.

3.4.1 Parte I – Perfil dos estudantes.

A primeira parte do questionário traçava um perfil dos estudantes considerando os critérios de faixa etária e sexo/gênero. A princípio, trata-se de identificar o público participante das atividades desta pesquisa²⁶. Dos estudantes que responderam o questionário 84, 6% (22 estudantes no total) tinham entre 15 e 16 anos e 15,3% tinham entre 17-18 anos (4 estudantes), a maioria se identificou como sendo

²⁶ Ressalte-se que todos os estudantes participantes da pesquisa cursavam o 1º ano do Ensino Médio durante o desenvolvimento das atividades no ano letivo de 2018 em uma escola pública localizada em zona periférica da cidade de Fortaleza – Ceará, na qual o pesquisador trabalhava como professor titular da disciplina de filosofia no ano letivo de 2018(colocaria como nota).

do sexo feminino correspondendo a 57,6% (15 estudantes) e 42, 3% (11 estudantes) se identificou como sendo do sexo/gênero masculino.

Na segunda metade da primeira parte do questionário verificamos se os estudantes já haviam tido contato com a Filosofia na escola em anos anteriores ao primeiro ano do Ensino Médio. Dos estudantes que responderam o questionário a maioria 65, 3% (17 estudantes) afirmou nunca ter estudado filosofia na escola anteriormente, 15, 3% (4 estudantes) afirmaram já ter estudado filosofia durante o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), 11, 5% (3 estudantes) afirmaram ter estudado filosofia durante todo o ensino fundamental e apenas 3,8% (1 estudante) afirmou ter estudado filosofia apenas no 9º ano do Ensino Fundamental. Ressalte-se que neste item 1 dos estudantes marcou tanto os itens b) sim, no ensino fundamental II (6º ao 9º ano) e e) não, nunca havia estudado filosofia na escola, sendo considerado nula sua resposta e descontada na composição percentual destes dois itens.

A pergunta seguinte verificava a origem escolar dos estudantes participantes da pesquisa, indagava se já haviam estudado na escola pública antes. Nesta questão 50% (13 estudantes) afirmaram que haviam cursado todo o Ensino Fundamental na escola pública e 23% (6 estudantes) haviam cursado o Ensino fundamental II também na escola pública. Não por coincidência, este excede apenas em 2 o número de estudantes que nunca tiveram contato com filosofia durante anos anteriores na escola, isto porque de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases – LDB Lei n. 9.394/96: a Filosofia é componente curricular do Ensino Médio, sendo historicamente problemática as questões relativas a sua obrigatoriedade total ou parcial no currículo ou, ainda, seu caráter de disciplinaridade ²⁷. Ainda sobre a questão anterior, 3 estudantes (11,5%) haviam estudado na escola pública nos anos finais do Ensino Fundamental II (8º e 9º anos) e apenas 2 estudantes (7,6%) nunca haviam frequentado a escola pública antes do Ensino Médio. Ressaltamos que 2 estudantes (7,6%). não responderam à questão

Acreditamos que estas informações tenham alguma relevância na medida em que o primeiro ano do Ensino Médio é o primeiro momento em que os estudantes

²⁷ Sobre isto ver análise realizada no Capítulo II – Legislação e aprendizagem no contexto do ensino de filosofia como criação de conceitos; ver, também, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9. 394/96 e Parâmetros Curriculares Nacionais.

entram contato formal com esta disciplina na escola. Ao chegar no Ensino Médio já estão na fase final da educação básica, com conhecimentos sobretudo científicos que já foram se consolidando desde as series iniciais, em especial destaque principalmente aos conhecimentos de língua portuguesa e matemática que possuem a maior carga horária dos currículos ²⁸.

Assim, enquanto português e matemática aparecem na base de formação dos alunos desde o ensino fundamental, a Filosofia aparece tardiamente na vida escolar dos estudantes, o que torna desafiador fazer com eles este esforço de pensar filosoficamente ao lado do pensar científico já tão difundido e do fazer artístico também relegado ao papel de coadjuvante na educação básica em detrimento do pensamento científico, cartesiano, e resultante de uma imagem dogmática do pensamento e de um modelo arborescente de ensinar, aprender e pensar. A metodologia de ensino de filosofia que pretendemos analisar nesta pesquisa tem com proposta também resistir a estes modelos, sendo tarefa árdua e tardia neste sistema de ensino estruturado com base em um modelo arborescente.

3.4.2 Parte II – Sobre a metodologia.

A segunda parte do questionário – Sobre a metodologia, corresponde as questões que investigavam as percepções dos estudantes a respeito dos procedimentos, atividades, materiais e competências e habilidades desenvolvidas nas aulas de filosofia realizadas durante a intervenção pratica desta pesquisa. A primeira questão desta parte do questionário tomou como base o momento didático nomeado por Silvio Gallo de sensibilização. Neste momento, procuramos capturar a atenção do estudante sobre um assunto ou tema a ser desenvolvido durante as aulas usando como base os recursos não filosóficos que correspondem a ideia deleuzo-guattariana de que o pensar filosófico começa instigado ou provocado por algo de não filosófico. Com base nessa ideia chave, perguntou-se aos estudantes se os materiais (músicas,

²⁸ Português e matemática que agora figuram como disciplinas curriculares fundamentais da Nova Base nacional Curricular Comum, inclusive já tendo sido consideradas como únicas disciplinas obrigatórias deste novo documento que versa sobre a composição curricular para a educação básica no Brasil e tem sido alvo de diversas controvérsias e críticas devido a exclusão da obrigatoriedade de disciplinas como filosofia e sociologia tratadas a partir de agora como saberes e práticas.

textos, vídeos e outros) utilizados no início das aulas ajudaram na compreensão dos temas estudado. Nesta questão 19 estudantes (73%) consideraram que o uso de elementos não filosóficos foi relevante na compreensão dos temas estudados, pois estes momentos capturaram sua atenção e despertaram seu interesse para o tema da aula. Outros 7 estudantes (26,9%) afirmaram que nestes momentos perceberam alguma relação do tema da aula com a realidade vivida. Por fim, 5 estudantes (19,2%) assinalaram a alternativa de que o recurso não filosófico presente na sensibilização favoreceu a percepção de que os temas da filosofia podem ser vistos por outros pontos de vista. Estas respostas podem ser associadas a ideia de uma relação imanente da filosofia com a realidade vivida, e também a relação entre as potências do pensamento filosofia, ciência e arte como três forças complementares que possibilitam dar ordenamento ao caos da realidade que na perspectiva deleuzo-guattariana é multiplicidade e composta de diversas facetas e entradas que podem ser acessadas por qualquer parte num modelo rizomático, ou seja, adentramos pelo meio nos problemas, nos cortes que podem ser feitos em qualquer parte do plano conceitual.

A segunda questão da segunda parte do questionário objetivava saber sobre a percepção que os estudantes tinham da Filosofia na escola. Nesta questão 19 estudantes (73%) corroboraram a ideia de que a filosofia é um saber que pode ser utilizado como ferramenta para pensar nossos próprios problemas e a realidade em que vivemos e assim criar nossos próprios conceitos. Ao mesmo tempo, 7 estudantes (26,9%) afirmaram que a filosofia é um saber enciclopédico em que se decoraram conceitos e pensamentos produzidos pelos filósofos para passar na prova.

É importante destacar que os itens propostos como resposta a esta questão referem-se as concepções de deleuzo-guattariana e nietzschiana sobre a filosofia e seu ensino. Para Nietzsche o ensino de filosofia como saber enciclopédico era uma espécie de decadência da filosofia esvaziada de sentido e potência, para Deleuze e Guattari isto era o próprio *modus operandi* de uma imagem dogmática do pensamento que reduz o pensamento a reprodução do Mesmo. Para tais pensadores, a filosofia possui uma potência criadora, na medida em que somente se faria filosofia criando os próprios conceitos, e estes, por sua vez, seriam criados a partir de problemas que

surgem do confronto com a multiplicidade do real e as singularidades no seu próprio tempo, não havendo um pensamento universal, uma verdade última ou essencial a ser desvelada, mas multiplicidades que poderiam ser conhecidas e ordenadas num plano de pensamento conceitual singular ao próprio filósofo que as cria.

A seguir, foi questionado se os estudantes conseguiriam estabelecer relação dos temas debatidos nas aulas com a realidade em que vivem. Neste item 24 estudantes (92,3%) assinalaram que conseguiam perceber que o pensamento filosófico apesar de ser abstrato²⁹ tem relação com problemas reais que enfrentamos em nossas vidas. Reafirmando a percepção comentada no item anterior, a maior parte dos estudantes da turma afirmou conceber uma relação entre a filosofia e a realidade concreta, no mesmo sentido, a maioria também reconheceu que a experiência filosófica possibilita também construir ferramentas para equacionar os problemas que vêm da multiplicidade do real. Nesta questão, apenas 1 estudante (3,8%) afirmou não conseguir relacionar filosofia e realidade, porque os temas filosóficos seriam muito abstratos e pareciam não ter relação com a sua realidade e outro não respondeu esta questão.

As questões seguintes desta segunda parte do questionário referiam-se ao desenvolvimento de competências e habilidades nas aulas de filosofia. Esta questão foi pensada de acordo com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e das matrizes curriculares que dispõem sobre os objetivos do ensino de filosofia e as competências e habilidades a ser desenvolvidas de acordo com a política educacional vigente, macropolítica, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/96 ³⁰.

Na quarta questão da segunda parte do questionário, “Quais atividades foram mais trabalhadas nas aulas de filosofia?”, a resposta mais assinalada pelos estudantes foi leitura e interpretação de textos filosóficos (trechos, frases, pensamentos e conceitos escritos por filósofos), aqui 11 estudantes (42,3%) assinalaram este item. Logo depois, 9 estudantes, (34,6%) disseram que debate,

²⁹ Retificamos que a ideia do pensamento filosófico como abstração se aplica a imagem dogmática do pensamento referindo-se ao transcendental, já em uma concepção da filosofia da diferença o pensamento está numa relação com a concretude da multiplicidade do real, referente a imanência.

³⁰ A análise destes documentos, suas orientações e valores norteadores foi discutida no Capítulo 2. *A legislação e aprendizagem no contexto do ensino de filosofia como criação de conceitos.*

argumentação e socialização de ideias em grupo, ou seja, o compartilhamento com os colegas das conclusões sobre um tema a partir do pensamento dos filósofos foi a atividade mais desenvolvida nas aulas. Em seguida 5 estudantes (19,2%) assinalaram que as atividades mais trabalhadas foram a escrita e argumentação sobre os temas discutidos nas aulas a partir do pensamento dos filósofos podendo-se mudar de posição e respeitando as diferentes posições debatidas.

Ainda no que diz respeito à quarta questão, Leitura e interpretação filosófica de textos não filosóficos (músicas, poesia, notícias, literatura ou outros) foi a atividade entendida por 4 estudantes (15,3%) como as mais trabalhadas em sala de aula. E por fim, a capacidade crítica para analisar a realidade em que vivemos e relacioná-la com o pensamento dos filósofos a fim de melhor entendê-la ou buscar soluções para os problemas foi a atividade elegida como a mais desenvolvida por 3 estudantes (11,5%) da turma participante da pesquisa. Note-se, também, que 4 estudantes (15,3%) afirmaram que todas as habilidades foram trabalhadas um pouco nas aulas de filosofia.

Perguntados na quinta questão “Em quais atividades você se desenvolveu mais nas aulas?”, as respostas dos estudantes foram as seguintes: 10 estudantes (38,4%) assinalaram que o desenvolvimento de capacidade crítica e contextualização foi a atividade que melhor se desenvolveram durante o processo, porém entre os estudantes que assinalaram este item 2 (7,6%) assinalaram esta opção conjuntamente à opção debate e argumentação oral e outros 2 (7,6%) também assinalaram leitura e interpretação de textos filosóficos como atividades que se desenvolveram melhor; do total de questionários 8 participantes (30,7%) afirmaram que seu maior desenvolvimento ocorreu na capacidade de debater e argumentar oralmente, contudo entre os estudantes que assinalaram este item, 2 (7,6%) assinalaram ao mesmo tempo o desenvolvimento de capacidade crítica e contextualização, 1 estudante (3,8%) também assinalou escrita e argumentação por escrito como atividade em que mais se desenvolveu; por sua vez, 7 estudantes (26,9%) afirmaram melhor desenvoltura na leitura, e interpretação de textos filosóficos, contudo, entre estes 2 estudantes (7,6%) também assinalaram desenvolvimento de capacidade crítica e contextualização como atividades mais desenvolvidas, enquanto 1 (3,8%) assinalou também o desenvolvimento em debate e argumentação oral;

outros 5 estudantes (19,2%) disseram que se desenvolveram mais nas atividades de escrita e argumentação por escrito e, entre eles, 1 estudante (3,8%) também assinalou desenvolvimento em debate e argumentação oral; por fim, apenas 1 estudante (3,8%) considerou que sua melhor desenvoltura foi na capacidade de leitura, e interpretação filosófica de textos não filosóficos.

Estes resultados fazem pensar que ainda é muito arraigada a noção de que a filosofia é uma disciplina que tem como princípio norteador exercitar a capacidade crítica, indicada como a mais desenvolvida pelos estudantes. Esta noção que vem desde o movimento pela reinclusão da filosofia no currículo pós-ditadura civil-militar esteve presente explicitamente na Lei de Diretrizes e bases (LDB) – Lei n. 9.394/96 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e continua presente nas diretrizes e finalidades da educação básica. Interessante notar também, que um $\frac{1}{4}$ da turma afirmou ter desenvolvido habilidade na leitura e interpretação de textos filosóficos contemplando item da lista de competências e habilidades presente nos PCNs.

Sabemos da dificuldade que os estudantes têm com a leitura e por isso é interessante este dado pois faz pensar também na posição de Lídia Maria Rodrigo ao defender que se há dificuldade com a leitura poderíamos ensinar os estudantes a ler utilizando como base os textos filosóficos. Complementar as habilidades de leitura e interpretação textual precisamos melhorar as habilidades de escrita e argumentação por escrito assinalada por poucos estudantes como bem desenvolvida, pois esta habilidade é indispensáveis no sistema de avaliações internas e externas, em especial quando pensamos em redação de textos como aqueles cobrados em vestibulares, concursos e testes do tipo ENEM, onde a redação geralmente pode ser construída ou atravessada por argumentos filosóficos. Neste sentido que decidimos pela dissertação filosófica como um dos trabalhos que os estudantes deveriam apresentar ao final do curso, isto porque a atividade tanto atenderia as demandas institucionais do desenvolvimento das habilidades e competências prevista nos PCN, inclusive considerando aqui o caráter de interdisciplinaridade da filosofia com a área das linguagens e códigos, como também constituiria um exercício do pensamento filosófico a ser realizado individualmente e utilizado como forma de avaliação dos estudantes.

A questão seguinte, explorava o inverso da questão anterior e indagava os estudantes sobre em quais atividade tiveram mais dificuldade nas aulas de filosofia. Neste item três itens ficaram empatados: 8 estudantes (30,7%) assinalaram que tiveram mais dificuldade tanto em ler e compreender os textos filosóficos, quanto em escrever e argumentar por escrito e a mesma quantidade afirmou dificuldade em debater e argumentar oralmente.

O que podemos avaliar até aqui, com base nas respostas é que a dificuldade relatada nas habilidades de leitura, interpretação e escrita reafirma sua relação intrínseca em que o desenvolvimento de uma das habilidades é fator preponderante para que haja bom desenvolvimento nas outras. Quanto a oralidade e poder argumentativo, é possível que não haja ligação direta com escrita e leitura textual. Contudo, como o conteúdo filosófico tendo sido tradicionalmente transmitido da mesma forma que os conhecimentos científicos, isto é, através da escrita nota-se que a impossibilidade ou dificuldade de acesso a este conhecimento torna o orador mais frágil, se não mais pobre argumentativamente, quando este precisar argumentar oralmente em uma situação dada. O item desenvolvimento de capacidade crítica e contextualização foi assinalado apenas por 1 estudante (3,8%) da turma participante da pesquisa.

Após esta fase de perguntas a respeito da interpretação textual e escrita os estudantes foram convidados a avaliar porque tiveram esta dificuldade durante as aulas. Nesta questão 13 estudantes (50%) afirmaram que tinham dificuldade de trabalhar com temas muito abstratos, preferindo temas mais concretos. Isto tem uma ambivalência, porque podemos pensar que a filosofia trata de problemas que surgem concretamente na realidade e não tratam de essências ou abstrações puras, mas são imanentes a realidade. Encarar a filosofia como atividade puramente abstrata tem a ver com uma imagem dogmática do pensamento e representacional da filosofia, como se o pensar filosófico fosse um mero ato de representar um fora do pensamento a fim de encontrar alguma identidade original entre o fora e o pensamento. Sobre esta questão do pensamento abstrato ou concretude do pensamento Deleuze diz

O Abstrato nada explica, devendo ser ele próprio explicado: não há universais, nada de transcendentais, de Uno, de sujeito (nem de objeto), de Razão, há

somente processos, que podem ser de unificação, de subjetivação, de racionalização, mas nada mais. Esses processos operam em “multiplicidades” concretas, sendo a multiplicidade o verdadeiro elemento onde algo se passa. (DELEUZE, 1992a, p. 186)

Para Deleuze o pensamento surge de um encontro singular com o fora, em relação com a multiplicidade e sua concretude, mas não se constitui como abstração e sim como prolongamento, desenvolvimento de suas linhas, produção do novo (Cf. DELEUZE, 1992a, p. 186-187)

Retornando ao questionário, de acordo com outros 10 estudantes (38,4%) os textos trabalhados nas aulas tinham uma linguagem muito difícil e ideias muito complexas de entender. Além destes, 1 estudante (3,8%) afirmou que não conseguiu entender a relação dos textos com a realidade em que vivemos e outro assinalou a opção que teve dificuldade por causa da linguagem do professor, pois havia muitas palavras e expressões que ele não conhecia o significado.

Ao final da sessão as questões tratavam de avaliar a metodologia utilizada pelo professor e o trabalho final proposto nas aulas. O resultado foi o seguinte: 14 estudantes (53,8%) consideraram que a metodologia havia sido satisfatória, porque conseguira despertar o interesse pelo pensamento dos filósofos e sua relação com a realidade em que vivemos, outros 6 estudantes (23%) consideraram que havia sido satisfatória porque haviam conseguido apresentar suas ideias e debatê-las com os demais em um ambiente de respeito mútuo e compreensão das diferenças, além destes mais 5 estudantes (19,2%) consideraram a metodologia satisfatória, por perceber que poderiam elaborar seus próprios conceitos sobre a realidade em que vivemos, e entenderam que isto é um exercício filosófico, e ainda, outros 3 estudantes (11,5%) da turma consideraram a metodologia satisfatória, porque conseguiram aprender os conceitos filosóficos, ou seja, aquilo que os filósofos pensaram e disseram sobre várias questões. 3 (11,5%). Apenas dois estudantes consideraram contrariamente, 1 estudante (3,8%) assinalou a avaliação da metodologia como insatisfatória, por que não conseguiu entender os conceitos filosóficos, ou seja, aquilo que os filósofos pensaram e disseram sobre várias questões, outro estudante (3,8%), também considerou a experiência como insatisfatória, pois não conseguiu entender a relação entre o pensamento dos filósofos e a realidade em que vivemos. Ressaltamos

que nenhum estudante que assinalou o item do questionário que considerava a metodologia insatisfatória, porque não pode elaborar seus próprios conceitos, mas apenas repetir o que os filósofos ou o professor diziam sobre os temas. Além destes, apenas 1 estudante (3,8%) outra pessoa não respondeu esta questão

A pergunta final desta sessão referia-se ao trabalho em grupo realizado ao final das aulas que tinha o objetivo de promover uma experiência de criação e socialização de conceitos. Respondendo a questão “Você considera que a produção coletiva final foi?” as respostas foram as seguintes: 14 estudantes (53,8%) consideraram que a produção coletiva foi satisfatória, pois pode-se trabalhar em grupo ao mesmo tempo que expor seus pontos de vista e criar coletivamente algo que expressava o que o grupo compreendeu dos temas discutidos nas aulas; 7 estudantes (26,9%) consideraram satisfatória, porque conseguiram expressar criativamente o que pensavam sobre os temas discutidos na aula e que achava muito difícil expressar apenas escrevendo. Outros 2 estudantes (7,6%) assinalaram a opção “insatisfatória, porque tive que acatar o que a maioria pensava sobre o assunto e não pude expressar minhas ideias sobre os temas discutidos nas aulas” e 3 estudantes (11,5%) consideraram que o trabalho em grupo foi insatisfatório, porque preferiam se expressar individualmente e sustentar sua posição mesmo diante de outras pessoas que discordam do seu ponto de vista, preferindo, portanto, a produção escrita individual.

Ressaltamos que a produção individual aconteceu na forma de produção textual sobre o tema ética o mesmo tema gerador que foi utilizado para se criar os trabalhos dos seminários ou produção coletiva. Neste ponto também, lembramos de Deleuze ao considerar que os filósofos detestariam o debate,, por que para ele a criação filosófica não está baseada em um consenso mas num dissenso, aquilo que um filósofo pensa e fala, o seu plano de ideias não tem necessidade de ser o mesmo plano de outro que pode muito bem apresentar argumento que o contradigam, o neguem, ou apresentem outras perspectiva diferente daquela que ele apresenta sobre um problema em questão. Contudo, o mesmo Deleuze não descarta e estimula a atividade da conversação, onde podemos ver a interação entre estas perspectivas diferentes do pensamento singular de modo que uma pode vir a enriquecer ou até

mesmo oferecer elementos que modifiquem, transformem, intensifiquem os conceitos postos pelo outro e quem sabe assim cria-se um novo ou novos planos, conceitos, argumentos.

Nesse sentido, consideramos que O encontro com o signo é uma experiência imprevisível e é neste contato que ocorre o aprendizado, logo a conversação traz a luz uma multiplicidade de signos pode nos dar uma possibilidade maior de compor nosso próprio arsenal de conceitos e assim favorece o movimento do pensar filosoficamente. Por fim, 2 estudantes (7,6%) assinalaram que a experiência de produção coletiva foi insatisfatória, porque tiveram que acatar o que a maioria pensava sobre o assunto e não conseguiram expressar suas ideias sobre os temas discutidos nas aulas, abrindo assim o precedente para pensar na questão da discussão e do consenso. Deleuze já diria que os filósofos não são adeptos da discussão, em entrevista à Didier Éribon, o filósofo da diferença afirma que

Discutir é um exercício narcísico em que cada um, na sua vez, se exhibe: e logo em seguida já não se sabe do que se fala. É muito difícil determinar o problema a que tal ou qual proposição corresponde. Ora, quando, se compreendo problema levantado por alguém, não há necessidade alguma de discutir com ele: ou levanta-se o mesmo problema ou, então, levanta-se outro; e, com isso, o que se tem é sobretudo a necessidade de avançar um ao lado do outro. Como discutir se não se tem um fundo em comum de problemas, e por que se discutir quando se tem um? (Entrevista com Didier Éribon, *Le Nouvel Observateur*, 12-18 de setembro de 1991.) (Apud. Zourabichvili, 2016, p. 81).

O consenso, por sua vez, resulta dessas discussões apressadas e consiste numa tentativa de homogeneizar o pensamento, indo no sentido oposto do pensamento como heterogênesse e da filosofia como lógica das multiplicidades³¹. Diversamente a essas ideias da discussão e do consenso, na mesma entrevista, Deleuze fala sobre estabelecer conversações

Quanto às conversações, elas são outra coisa. Sem dúvida é preciso estabelecer a conversação. Mas a menor conversação é um exercício altamente esquizofrênico, exercício que se passa entre indivíduos que têm um fundo comum e um grande gosto pelas elipses e pelos atalhos. A conversação implica um repouso segmentado por longos silêncios; ela pode

³¹ Deleuze diz na entrevista *Sobre a filosofia*: "Concebo a filosofia como uma lógica das multiplicidades". DELEUZE, G. Conversações. São Paulo: Ed. 34, 1992a, p.188.

dar ideias. Mas de modo algum a discussão faz parte do trabalho filosófico. (Entrevista com Didier Éribon, *Le Nouvel Observateur*, 12-18 de setembro de 1991.) (Apud. Zourabichvili, 2016, p. 81).

A conversação com seus longos silêncios permite que a aprendizagem aconteça na medida em que não busca o consenso, ou a compreensão imediata do problema, mas permite enriquecê-lo, variar suas condições, acrescentar, ajustá-lo (Cf. DELEUZE, 1992a, p. 178) e assim (re)criá-lo em novas condições. Nesse contexto, Gallo fala do exercício de uma paciência do conceito, um garimpo de ideias, mesmo na pressa das discussões e na vivência dos tempos acelerados hipermodernos em que vivemos, a paciência do conceito seria um exercício de resistência

Se nos for possível discutir pacientemente, podemos ter a chance de garimpar gemas que permitam a criação de conceitos interessantes. Se a discussão por si mesma não cria o conceito – certamente está longe disso –, em contrapartida pode nos dar elementos para tal, se nos permitirmos a paciência do garimpo.

Não se faz filosofia sem a “paciência do conceito”. E tal paciência nem é preciso argumentar, não é exercitada em nossos “tempos hipermodernos” [...]. Ao contrário, somos levados – em todas as áreas e também na educação – a buscar rapidez, os fluxos acelerados. A fluidez das opiniões está bem de acordo com nosso tempo; mas a paciência do conceito não. A paciência do conceito implica uma recusa a este tempo, num exercício de extemporaneidade, de resistência, de produção da diferença” (GALLO, 2012, p. 156)

3.4.3 Parte III - O Olhar do estudante.

Na terceira parte do questionário intitulada Olhar do estudante foi pedido aos estudantes participantes da pesquisa que respondessem cinco questões subjetivas sobre como perceberam e vivenciaram o processo das aulas como oficinas de conceitos. Os participantes ficaram livres para redigir suas respostas individualmente sendo resguardados os princípios éticos e de anonimato dos questionários, como a finalidade específica de fornecer dados a ser utilizados nesta pesquisa.

Questão 01. Os trabalhos.

Na primeira questão “Como você descreveria o trabalho que realizou ao final da oficina de conceitos nas aulas de filosofia (tema, objetivos, processos criativos, conceito(s) trabalhado(s)?”, os estudantes destacaram a possibilidade de expressar suas ideias através da criatividade. Um(a) estudante escreveu *“eu descreveria como um trabalho fácil, pois eu pude mostrar meus pontos de vista através da minha criatividade”*. Possibilitou também certo prazer na medida em que outro(a) estudante comentou “foi um trabalho muito bom porque além de nós ganhar (sic) nota boa nós nos divertimos”. O trabalho em grupo ofereceu a oportunidade de compreender melhor as ideias dos colegas que o construíram, um(a) terceiro(a) estudante comentou *“muito bom, pois conheci os conceitos que meus amigos tinham e não falava (sic), juntamos nossos conhecimentos e deu certo”*, ao passo que o estudante E disse *“um trabalho fácil pois pude aprender muitas coisas e pude também compartilhar como os membros do meu grupo”*.

Os estudantes relataram ainda que a relação com a filosofia se aprofundou com o trabalho realizado. Outro(a) estudante afirmou que a atividade “despertou em nós um novo olhar sobre a filosofia” e o estudante F arrematou dizendo que o trabalho *“nos ajudou a entender ainda mais sobre filosofia, sobre filósofos e sobre ética”*. Com base nestas respostas, podemos notar que a socialização dos conceitos, tanto com o grupo de trabalho quanto com o restante da turma, validam a importância de momentos de socialização do que é produzido pelos estudantes melhorando a auto estima proporcionada pelo sentimento de ser capaz de produzir algo e enfrentar a dificuldade da exposição em público daquilo que foi pensado para produzir a apresentação.

Questão 02. Modos de expressão.

Na segunda questão desta sessão perguntamos “por que escolheu esta linguagem/forma de expressão (vídeo, texto, fotografia, pintura, poesia, música, teatro...)? Por exemplo, foi motivado por um sentimento, um texto lido, uma frase, um

vídeo assistido, um problema, um debate ou outro?”. Ao que os estudantes destacaram que os modos de expressão que escolheram para chegar ao conteúdo filosófico foram motivados tanto por aptidões pessoais, um(a) estudante disse *“porque eu acho que sou bom em me expressar em escrever”*, como pela possibilidade de ampliar ou facilitar a percepção do público para as ideias que desejavam expor, tal como outro(a) estudante comentou: *“porque com cartaz eu pensei que o público absorve mais informações”*. Já um(a) terceiro(a) estudante condensa as duas posições em uma só resposta ao dizer que *“Escolhi uma palestra porque escrever sobre um tema que eu entendo não é tanto assim uma dificuldade, e porque assim eu poderia deixar o tema trabalhado mais próximo dos meus colegas”*.

Os modos de expressão citados nas respostas foram o debate, palestra, cartaz, texto. Ressaltamos aqui a produção de dois textos, um que foi lido em forma de jogral e produzido a partir da escrita da redação que já havia sido elaborada anteriormente e outros três pequenos textos em forma de poesia, também lida durante apresentação oral do grupo³². Em tais formas de apresentação textual e oral, os estudantes citaram como motivação também a influência do pensamento dos filósofos e de novas ideias que não conheciam anteriormente.

Questão 03. Criamos nossos próprios conceitos?

Na terceira questão indagamos aos estudantes: “Como você descreveria a experiência de desenvolver este trabalho em torno de um conceito filosófico? Entende que criou um conceito novo, acrescentou algo pensado por você/pelo grupo no trabalho, ou apenas reproduziu e copiou algo que já existia?”. Nas respostas à questão os estudantes destacaram a possibilidade de injetar um pouco de suas ideias junto ao que haviam apreendido dos conceitos dos filósofos, um dos(as) estudantes afirma: *“Foi interessante trabalhar em torno de um conceito filosófico porque eu sempre tive interesse pela filosofia, e sim, adicionei meus próprios pensamentos e usei citações dos filósofos”*. Esta declaração caracteriza claramente a noção de roubo de conceitos, isto é, quando nos apropriamos dos conceitos de outro e os tornamos nossos,

³² Comentamos sobre estes trabalhos no subtópico deste capítulo 3.2.6. *Aula 06: apresentação dos trabalhos*.

servindo assim de ferramenta para construir nossa argumentação e nosso próprio plano conceitual.

Ao conseguirem utilizar conceitos filosóficos de acordo com o próprio pensamento, os estudantes, foram capazes de desterritorializar os conceitos dos filósofos trabalhados em sala de aula, e assim, realizaram a criação de seus próprios conceitos sobre valores, ética e justiça com o auxílio do exercício da conversação sobre os problemas relativos a temática escolhida. Outro fator a ser destacado a partir dessa compreensão da capacidade de criação conceitual dos estudantes, diz respeito a um certo sentimento de empatia na produção destes novos conceitos e um aprendizado coletivo. Por exemplo, um(a) das alunas comentou *“com a ajuda da minha colega pude desenvolver mais em mim a forma de apresentar o trabalho”*.

Desta forma os estudantes apresentaram, ainda, o pensamento filosófico em modos não canônicos de expressão como a poesia, como disse um(a) aluno(a) *“criamos temas; vários poemas sobre o assunto e falamos sobre um conceito dos filósofos”*. Mesmo para aqueles estudantes que não tinham de antemão uma afinidade com a filosofia, percebemos que as atividades propostas geraram resultados inesperados, operando ruptura até mesmo na vontade de aprender dos estudantes, neste sentido, (a) outro(a) estudante respondeu da seguinte forma: *“Copiei o que já existia mais(sic) com isso eu consegui entender mais e ter um interesse a mais”*, o que leva a pensar que mesmo que tenha havido um simples exercício de cópia ou repetição, na verdade o resultado inesperado dessa atividade tenha sido um intensificação da própria vontade do(a) estudante de aprender representado pela ideia de aumentar o interesse pela filosofia.

Neste sentido, a reflexão obtida com as atividades e as respostas dos estudantes, corrobora com o pensamento de Alejandro Cerletti, quando este afirma que ao ensinar filosofia e a filosofar apresenta-se uma possibilidade para o estudante, ensinar é incentivar ou estimular a atividade filosófica pois “[...] em última instância, cada um escolherá se filosofa ou não, mas deve saber que pode fazê-lo, que não é um mistério insondável que apenas alguns atesouram. E, nisso, o professor tem uma tarefa fundamental em estimular a vontade”. (CERLETTI, 2009, p. 87)

Questão 04. O mais importante foi?

Na questão 04 da parte III do questionário perguntamos aos (as) estudantes: “O que você aprendeu de mais importante nas aulas de filosofia e ao desenvolver o trabalho final da oficina de conceitos?”. Entre as respostas que afirmavam *“aprendi muito sobre ética e valores, a pensar sobre o que é certo e errado”*, duas respostas chamam atenção, a saber: na primeira delas o(a) estudante respondeu: *“aprendi bastante coisa agora me acho até uma pessoa melhor”*; ao que outro(a) respondeu: *“aprendi a me questionar mais sobre todos os assuntos”*.

Tais respostas fazem pensar, afinal qual a finalidade do ensino e da aprendizagem em filosofia? Poderíamos dizer que a finalidade aqui nesta metodologia seria realizar uma experiência do pensamento e a partir dela criar conceitos, mas afinal para que nos servem os conceitos se não forem capazes de atravessar nossa vida e transformá-la em outra coisa, se não for para devir outro? Essas duas respostas fazem pensar que todo esse processo da aula de filosofia como oficina de conceitos seja, também, possibilidade de abrir espaço para o pensar em devir infinito, abrir o pensamento para outras questões *“sobre todos os assuntos”* como disse o(a) estudante, fazer o pensamento deslocar-se para além do que a sociedade impõe como controle, nomadizar o pensamento a fim de que isto possa, por sua vez, mobilizar o desejo e transformar-nos em outro e quem sabe *“até [em] uma pessoa melhor”*.

A filosofia pode ser abertura para um pensamento que não esteja cooptado pelos poderes da sociedade de controle, que assujeita, disciplina, controla até os mínimos detalhes de nossos corpos e mentes, de modo difuso e constante, sobre isto Kroef comenta

“O controle não é um domínio coercitivo ou disciplinar, mas um domínio de informação e de comunicação que, por meio de significantes, implica em representações e não criações. As interceptações, que esbarram as modulações de controle, formam vacúolos possíveis de desembocar me processos criativos. (KROEF, 2017, p. 60)

Entendemos que a aula de filosofia pode incentivar o desenvolvimento de processos criativos. A partir de uma inquietação profunda sobre todas as coisas, nas aulas de filosofia pode-se mobilizar o pensamento e alertá-lo para as linhas de força que prendem, docilizam (para utilizar uma noção foucaultiana) ou mesmo controlam o espaço escolar, o trabalho, o cotidiano e que tem por objetivo uma subjetividade homogeneizada através de estratégias de saber-poder e controle. Entendemos que o ensino de filosofia pode se constituir em linha de fuga, resistência ao que se coloca como hegemônico, totalizante, inclusive no âmbito do pensar, e assim possibilita resistir a uma imagem dogmática do pensamento, fazendo diferença, criando e não apenas reproduzindo o já pensado.

Questão 05. Pensar e sentir.

Na questão 05 da parte III do questionário, perguntamos aos estudantes “Como você se sentia e o que pensava das aulas de filosofia antes da oficina? E agora, como se sente e o que pensa das aulas de filosofia e sobre o trabalho com os conceitos filosóficos?”. Como resposta, alguns estudantes relataram que não entendiam e inclusive achavam a disciplina chata no início, mas com o tempo passaram a se interessar pela filosofia e pelos temas discutidos nas aulas. Nesse quesito, um(a) estudante comentou *“acho que houve um amadurecimento em filosofia”*, outro(a) estudante comentou *“agora tenho mais capacidade de entender e praticar o que aprendi”*. Ante tal resposta, podemos dizer que aquilo que é produzido e pensado nas aulas de filosofia ganha mais significado quando os estudantes percebem que além de ser um conteúdo teórico, a filosofia tem uma relação com o que é vivido, com a realidade em que estão inseridos e com a possibilidade de intervir nesta realidade na prática, nem que esta intervenção seja no sentido de pensar filosoficamente sobre um problema enfrentado na experiência cotidiana, pois constata-se aqui que o ato de pensar filosoficamente já se constitui numa prática.

Neste ponto também nos deparamos com o dilema entre ensinar filosofia ou ensinar a filosofar, ensinar o produto do pensamento ou o ato de filosofar e entendemos que talvez o modo mais completo de o fazer seja apostar na

complementaridade dos dois polos associando teoria e prática no ensino de filosofia. É neste sentido que Gallo define um caráter ativo do ensino de filosofia ao considerá-la uma atividade de pensamento, ele diz

(...)considerar a filosofia uma atividade de pensamento é recusar seu ensino como um desfile de ideias a serem assimiladas ou decoradas. Ao contrário, o sentido de ensinar filosofia está em tornar possível sua prática, por meio do aprendizado daquilo que foi praticado pelos filósofos na história. O propósito, portanto, é deixar explícita a atividade criativa da filosofia, apresentando aos estudantes do Ensino Médio um pouco dessa criação, convidando-os e estimulando-os para que eles também criem seus próprios conceitos, ou ao menos reelaborem criativamente os conceitos com os quais terão contato. (GALLO, S. Filosofia: experiência do pensamento: Scipione, 2017, p. 336. (manual do professor)).

Considerando o pensamento de Gallo, podemos afirmar que teoria e prática estão intensamente conectadas, tanto no ensinar como no aprender, pois os estudantes percebem a relevância daquilo que é aprendido quando são incluídos ativamente no processo e não tratados e como expectadores. Assim a aprendizagem ocorre no encontro com o signo, na vivência do problema e quando o estudante realiza esta tarefa por si há a compreensão de que o a aprendizagem foi relevante na sua vida, tornando esta experiência do pensamento singular. Desta forma, também ocorre o que alguns relataram não compreender o que o professor dizia no começo e depois ao final das aulas afirmaram já conseguir decifrar os signos que ele emitia, “*me sentia sem entender nada, mais (sic) agora entendo tudo*”. Obviamente não entende tudo, mas se alarga a compreensão do mundo quando se exercita o pensamento sobre o mundo e seus problemas e o ensino escolar pode propiciar este alargamento da experiência do pensamento.

Questão 06. Ideias, sugestões, críticas.

Na questão 06 perguntou-se aos estudantes se havia “Alguma observação sobre a oficina de conceitos na aula de filosofia (ideias, sugestões, críticas)?”. Vários estudantes responderam esta questão monossilábicos, destacaremos duas respostas. Na primeira o(a) estudante relatou “*Eu gosto muito das aulas pois o professor faz a gente vê(sic) um lado em que não pensamos*”, a segunda o(a) estudante lamenta

“deveria ter tido mais envolvimento dos outros alunos”. Como interpretar estas reações? Sobre a primeira levantamos a reflexão a respeito do papel do professor neste processo, pois ao dizer que o professor faz ver, pode significar que ele já apresenta respostas aos problemas que os estudantes tentam enfrentar na busca da criação conceitual, ou, pode significar ele que estimula o processo sem contudo apresentar resposta prévia ao problemas colocados.

Se pensarmos no primeiro sentido, o professor seria como um mestre explicador de Rancière³³ que faz replicar o já pensado em seu modo de ensinar, ensina o que sabe e estimula apenas a repetição do Mesmo. Nesse sentido cria-se uma relação de dependência do mestre que sempre sabe mais que o aprendiz e pode ensiná-lo, ou seja, se reproduz uma desigualdade do pensamento. Porém, ao ensinar que o professor age como um vetor que dissemina em seus estudantes o contágio por perspectivas diferentes daquelas do senso comum causando certo estranhamento e desejo por informações, ideias, conceitos até então desconhecidos, por seus estudantes, talvez estejamos mais próximos de nos tornarmos como o mestre ignorante de Rancière, aquele que se coloca no mesmo patamar de conhecimento que seus aprendizes e não “ensina o que sabe”, mas faz um gesto que possibilita que eles aprendam por si mesmos. Assim, temos uma postura mais adequada à metodologia proposta por Sílvio Gallo e inspirada por Deleuze e Guattari. Nesta perspectiva o ensino passa tanto pelo que é familiar, ou mesmo estranho ao olhar do estudante, mas de certo instigante durante a sensibilização, avança pelos questionamentos da problematização, mergulha no arsenal de ferramentas conceituais existentes na história da filosofia, para, por fim, utilizá-las como recurso que leve os estudantes a criar as suas próprias chaves de interpretação da realidade, favorecendo o alargamento de horizontes culturais, de vocabulário, de possibilidades argumentativas e de conceitos.

A segunda resposta destacada, *“deveria ter tido mais envolvimento dos outros alunos”*, nos conduz a uma breve reflexão sobre o que leva os estudantes a se envolverem nas atividades escolares e nas aulas de filosofia em particular?

³³ Ver nota 12.

Retornamos aqui a ideia de problema e de como somos afetados por ele, recorremos a reflexão de Gallo ao comentar que

Segundo Gilles Deleuze, em livros como *Diferença e repetição* e *Lógica do sentido*, o problema não é algo racional, mas algo da natureza do sensível. O problema é algo que experimentamos, que sentimos. Que não sabemos ainda o que é. [...] Segundo esse filósofo, o problema é o “motor do pensamento” aquilo que nos tira do lugar-comum, nos provoca incomodo e por isso pensamos. Toda criação provém de um problema: aquilo que se cria é a forma de enfrentar o problema, não necessariamente sua resolução. Desse modo, em filosofia, o problema mobiliza o pensamento e provoca a criação de conceitos. (GALLO, 2016, p. 336.)

É por isso que a etapa da sensibilização é tão crucial quanto as demais para a criação de conceitos e o ensino de filosofia, pois é somente a partir da mobilização dos estudantes em torno de um tema que os chame a atenção, que desperte sua curiosidade, que os incomode, que se começa o processo de aprendizagem. De certo que em turmas numerosas como é o caso da realidade das escolas brasileiras, a probabilidade de utilizar recursos capazes de atingir a todos os estudantes com a mesma intensidade é bastante difícil, contudo a possibilidade de o professor variar estes recursos na medida do possível em sua realidade facilita ou aumenta as chances de conseguir capturar o interesse de mais estudantes. Nas atividades desenvolvidas em nossa pesquisa, foram utilizados recursos de vídeo (trechos de filmes, reportagens jornalísticas, campanhas publicitárias), música, dinâmica em grupo, textos de conteúdo filosófico na etapa da sensibilização a fim de iniciar a conversação em torno do problema da ética.

Em uma aula específica aonde foram apresentados vídeos: uma campanha publicitária que discutia violência contra a mulher, outro vídeo que apresentava uma situação de racismo e uma reportagem jornalística sobre a morte violenta de um cachorro, houve maior disposição dos estudantes para emitir suas opiniões, debater ideias e participar mais ativamente da aula. A seguir foram introduzidos cenas de filmes que discutiam conceitos como banalidade do mal, e desobediência civil, o interesse mobilizado pelos primeiros vídeos e as situações de violência que se apresentam no cotidiano e, infelizmente, de fácil reconhecimento por parte dos estudantes que vivenciam situações semelhantes ou que sabem da relevância da

discussão sobre estes tópicos diretamente vinculados a problemática da ética que propiciou um ambiente mais receptivo e participativo para conhecer e debater conceitos filosóficos como os também introduzidos na aula através de recursos audiovisual, mas seguidos de exposição dialogada.

Outras atividades bastante produtivas, no sentido de maior adesão e engajamento por parte dos estudantes, foram uma dinâmica de grupo em que se discutiam situações de dilemas éticos onde cada grupo deveria discutir e apresentar argumentos que defendessem a tomada de posição em uma dada situação problemática eticamente, e ainda, outro trabalho em grupo onde deveriam ler um texto e apresentar sua compreensão sobre os conceitos de mediania entre vícios e virtudes em Aristóteles e de menoridade, maioridade e imperativo categórico de Kant. Percebemos nestas atividades que a produção coletiva do conhecimento é uma ferramenta potente no contexto do ensino de filosofia na escola. Como afirma Cerletti “A filosofia não é uma questão privada, ela se constrói no diálogo. Ensinar significa retirar a filosofia do mundo privado e exclusivo de uns poucos para colocá-la aos olhos de todos, na construção coletiva de um espaço público” (CERLETTI, 2009, p. 87).

O processo de pensar o ensino de filosofia em consonância com a filosofia da diferença de Deleuze e Guattari, e realizá-la a partir da metodologia das oficinas de conceito de Silvio Gallo, constitui-se como empreendimento de (re) construção de todo o contexto de planejamento, execução e avaliação da prática docente em filosofia. neste sentido, abandonar uma perspectiva pautada na reprodução de uma imagem dogmática do pensamento é desafio que depende de uma mobilização colaborativa entre professor e estudantes, e do deslocamento dos perfis clássicos de professor como aquele que sabe e ensina e do estudante com aquele que não sabe e aprende. Deste modo eles devem outros para assumir outras funções: o professor torna-se aquele que está aberto ao aprender e possibilitar o jogo do aprendizado e o encontro dos estudantes com os signos da filosofia. Os estudantes tornam-se aqueles que devem entrar no jogo, interessar-se e engajar-se no processo de vivenciar os problemas a fim de ressignificá-los e construir eles mesmo o conhecimento de modo singular, (re)criando conceitos e não reproduzindo o que o mestre ensinou. De acordo com Gallo

Se a aprendizagem é o hiato entre saber e não saber, em filosofia a aprendizagem é o hiato entre o não filósofo e o filósofo. O professor de filosofia é aquela personagem que, sendo filósofo (no sentido simples de alguém que exercita filosofia), deve fazer-se não filósofo para, no contato com seus alunos, (re)descobrir o ato filosófico, na medida em que eles, os alunos, o descobrem. [...]

Tentando colocar de outra maneira: é preciso que o professor se apresente não como “aquele que sabe”, mas como aquele que está aberto para descobrir, para possibilitar o jogo do aprendizado. Buscar a linguagem dos alunos, identificar-se com eles, sem tornar-se mais um deles, sentir e pensar com eles, para que o ato filosófico se dê. (GALLO, 2012, pp. 56-57)

A intervenção relatada aqui foi uma tentativa de vivenciar o problema do ensino de filosofia como criação de conceitos como possibilidade de resistir (re-existir), como um exercício de educação menor, de uma micropolítica, num contexto cada vez mais conservador em que se intensificam as tentativas macropolíticas do Estado de capturar, descaracterizar e instrumentalizar a filosofia para fazer dela parte dos aparelhos de Estado enquanto tentamos fazer dela máquina de guerra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que o desenvolvimento da presente pesquisa, até aqui, possibilitou fazer uma experimentação e análise do que seria o ensino de filosofia a partir da metodologia das aulas de filosofia como oficinas de conceitos proposta por Silvio Gallo, metodologia inspirada na filosofia da diferença de Deleuze e Guattari. A pesquisa de caráter teórico-prático, foi realizada em três momentos, a pesquisa bibliográfica dos referenciais teóricos; a intervenção prática com uma turma específica de ensino médio e por fim, uma breve análise destas experiências em sala de aula.

De início o objetivo da pesquisa era averiguar a aplicabilidade, as possibilidades e os limites desta metodologia enquanto proposta de ensino de filosofia para o ensino médio. Entretanto, no decorrer da pesquisa entendemos que houve um deslocamento no sentido do trabalho a fim de acompanhar o processo de elaboração e aplicação desta metodologia e compreender o tracejado de linhas em sua composição. Isto foi também resultado da necessidade de revisão dos referenciais teóricos e práticos envolvidos na construção de uma prática de ensino inspirada na filosofia da diferença como possibilidade de propiciar uma experiência do pensamento como força criativa e de resistência em relação a uma educação reprodutora e pouco ou nada inventiva, vinculada a filosofia da representação com a qual estávamos bastante habituados.

Entendemos que as discussões e pesquisas em torno da questão do ensino de filosofia se fazem cada vez mais necessárias devido aos constantes embates entre a filosofia e os poderes instituídos que hora tentam eliminá-la do contexto educacional, hora apropriar-se dela para fazê-la parte dos aparelhos de Estado. A história recente da educação brasileira da redemocratização até aqui tem demonstrado que a condição de permanência da filosofia como campo do saber e parte dos currículos oficiais tem sido sempre questionada e revista. A crítica feita por Silvio Gallo à história recente da filosofia no cenário educacional brasileiro nas últimas décadas argumenta que a compreensão da filosofia explicitada nas políticas educacionais não levou em conta sua especificidade como atividade de criação conceitual.

Nesse contexto, podemos destacar que o que aconteceu foi a constituição de um sentido da filosofia a partir de argumentos exteriores a ela mesma. Fizeram-na

flutuar entre leis que hora a consideravam um saber interdisciplinar, depois um conhecimento voltado para a cidadania, uma disciplina obrigatória voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades, e, por último, a definiram simplesmente como um tipo de “saberes e práticas”. Foi nestes termos que a legislação educacional recente pretendeu determinar o espaço dedicado a filosofia na educação básica brasileira.

Porém, dentre as possibilidades que a filosofia nos oferece em termos de diversidade conceitual e de pensamento, recorremos aquela desenvolvida por Deleuze e Guattari que defendem a especificidade da filosofia como criação de conceitos. No Brasil, Silvio Gallo propôs uma metodologia de ensino inspirada nos conceitos da filosofia da diferença destes pensadores franceses. A filosofia da diferença é criativa, não reprodutora do já pensado, imanente, ao invés de transcendente, ligada a multiplicidade e não ao uno, produtora de diferença e não representação da realidade. É assim que a metodologia estudada nesta pesquisa se vincula à concepção da filosofia da diferença, uma teoria do pensamento sem imagem que se opõe à filosofia da representação chamada por Deleuze de imagem dogmática do pensamento.

Contudo, não podemos esquecer que a filosofia e seu ensino têm uma dimensão política. Neste sentido, se por um lado a institucionalização do ensino de filosofia foi celebrada como possibilidade de acesso ao pensamento filosófico através de sua reinclusão no currículo, ou, de sua mais recente obrigatoriedade (esta já obsoleta) a institucionalização do ensino de filosofia também pode ser criticada e analisada com vistas à instrumentalização que a política maior, macropolítica, tem feito dela, mesmo que a serviço de um ideal de cidadania. É nessa tensão que o ensino de filosofia está situado no Brasil. Ao pensar tais questões a partir da inspiração deleuzo-guattariana, podemos compreender a filosofia como possibilidade de não sucumbir inteiramente ao modo como ela tem sido planejada pelos poderes instituídos do Estado, mas de fazer dela algo diferente.

A filosofia na concepção da filosofia da diferença se apresenta como potencialidade para, mesmo dentro das relações de poder instituídas, compor linhas de força para fazer irromper a novidade, traçar linhas de fuga, constituir-se em

possibilidade de pensar de outra forma. A filosofia e seu ensino se constituem como experiência de criação de conceitos, como resistência em níveis micropolíticos, no sentido uma educação menor. Educação menor ou minoritária no sentido de experiências não cooptadas pelos modelos maiores impostos pelo Estado em movimento constante de reterritorialização, desterritorialização. Neste sentido, o ensino de filosofia tenta sabotar o funcionamento das estratégias de controle, ou, escapar da reprodução de um modelo de subjetividade específica, a subjetividade capitalística, única forma aceitável e útil de subjetividade para a lógica do capital e sua estrutura macropolítica. Mas esta insiste em capturar os movimentos que lhe escapam, desencadeando a produção de novas linhas de fuga, desterritorializações e devires minoritários.

É importante lembrarmos que neste contexto de contradições, disputas e diversidade conceitual, e desde antes da disciplina de filosofia tornar-se obrigatória no currículo ou ser novamente relativizada, já se desenvolviam estratégias e metodologias que dessem conta do ensino de filosofia escolar no Brasil. Dentre as estratégias existentes escolhemos para esta pesquisa a metodologia de aulas de filosofia como oficinas de conceitos proposta por Silvio Gallo. Partindo da compreensão de que a função da filosofia e sua especificidade é a criação de conceitos, Gallo lança a ideia de que podemos fazer da aula momento de experimentação, do modo de pensar próprio da filosofia. Próprio da filosofia em relação a outros modos de pensar que seriam a ciência e a arte, que embora também sejam criadoras (a ciência cria funções e a arte blocos de sensação), atuam em planos diferentes e criam objetos diferentes da filosofia.

Entendemos, a partir desta concepção que o pensamento filosófico cria conceitos para equacionar problemas e que os conceitos são criados, não são imagens, ou essências ou objetos transcendentais que guardam uma relação de identidade com um modelo ideal do qual seriam cópias semelhantes. Isto quem busca é a filosofia como imagem dogmática do pensamento, ou o pensamento representacional que apenas representa o real em abstrações universalizantes. A filosofia da diferença tem a ver com a produção de multiplicidade, com a diferença

positiva, não reproduz a semelhança com modelos ideais, é um pensamento sem imagem.

O conceito de acordo com Deleuze e Guattari, em uma concepção do pensamento sem imagem, é um arranjo ou agenciamento de elementos articulados que expressam a multiplicidade do real sem reduzi-lo a uma identidade, ou essência. São elementos que se conectam em rede, fazem rizoma e por isto estão sempre no meio, entre outros elementos e relações diversas. Os conceitos habitam e compõem um plano de imanência, mas não se confundem com ele. No plano de imanência eles podem se conectar com outros conceitos, avizinhar-se ou ainda deslocar-se no mesmo plano ou deslocar-se entre planos diferentes. Sob este aspecto os conceitos mantêm relações não só com a filosofia, mas com sua negação, a não-filosofia. O pensamento filosófico é aqui concebido como construtivismo realizado pelo filósofo que constitui problemas, inventa personagens conceituais e cria de conceitos para equacionar o problema, tudo isso a partir do encontro com o fora, que força o pensamento através do encontro com os signos

Na tentativa de experimentar e analisar a transposição destes elementos conceituais para uma prática de ensino em filosofia, planejamos e realizamos atividades com um grupo determinado a partir dos momentos didáticos propostos por Gallo em sua metodologia das oficinas de conceitos: sensibilização, problematização, investigação, conceituação. Em meio a este processo nos deparamos com ideias que a princípio pareceram contraditórias, pois Deleuze, por exemplo, não existem métodos para aprender. Logo, considerando que a criação conceitual depende do encontro com o fora, que o encontro é imprevisível e que seus efeitos dependem dos de uma experiência singular, não há algo que possa ser ensinado em termos de transmissão de conteúdo. Pois se a teoria deleuzo-guattariana se opõe a reconhecimento, o pensamento não reproduz o fora como se houvesse uma verdade a ser encontrada e representada, não há identidade entre ser e pensamento, o que há é a criação no sentido de expressar a multiplicidade através dos conceitos filosóficos. Cada conceito é uma singularidade resultante do encontro do sujeito com o signo, mas remetida a outros conceitos, aos perceptos, aos afectos, aos personagens conceituais que se cria e que servem de intercessores ao pensamento. Os conceitos habitam um plano

de imanência onde o conceito faz conexão com outros conceitos, de modo tal que o aprendizado se constitui num construtivismo (posição do problema, invenção dos personagens conceituais e constituição do plano). Grosso modo o conceito filosófico não comunica, mas expressa recortes da multiplicidade.

Logo, se não pode ensinar a alguém, porque o aprendizado depende da relação do aprendiz com o fora do pensamento e porque a aprendizagem refere-se a uma certa sensibilidade para com o signo, com uma reação que produz ao ser afetado e com um interesse pelo que lhe afeta e o força a pensar. Assim, resta ao professor se virar do avesso e reavaliar os pressupostos do que entende por ensinar. Com Deleuze Guattari e intermediado por Gallo, compreendemos que a concepção de filosofia e de ensino proposta nos termos da filosofia da diferença demandam do professor um devir outro, abandonar a imagem daquele que sabe e portanto ensina, para assumir a máscara daquele que não sabe e está disposto a aprender, fazendo com os estudantes o movimento do pensamento e possibilitando o contato deles com signos até então desconhecidos. O professor deve tornar-se um mestre ignorante como na obra de Rancière. Assim o professor mobiliza o aprendizado dos seus estudantes sem ensiná-los o que pensar, mas ensinando, ou sensibilizando, que pensar é possível de diversas formas, inclusive de forma filosófica e que este pensar não é pura representação da realidade, contemplação, mas criação e expressão da multiplicidade.

Uma ferramenta indispensável para o ensino de filosofia é o recurso a história da filosofia, pois se por um lado as orientações macropolíticas do Estado, exigem-na como conteúdo necessário ao desenvolvimento de competências e habilidades exigidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (leitura e interpretação de textos e contextos filosóficos e não-filosóficos, desenvolvimento de mecanismos de argumentação oral e escrita a partir da apropriação dos textos filosóficos e dos conceitos já existentes na filosofia e articulação com outros conhecimentos) é através do recurso a ela que paralelamente ou em sobreposição a estas orientações fomentamos experiências de reinvenção, resignificação e (re)criação conceitual exercitando assim um devir minoritário de oposição ao modelo da reconhecimento.

Compreendemos também que o exercício com os conceitos filosóficos é apenas uma das possibilidades de pensar. Ou seja, conceituar tem a ver com as conexões feitas entre os elementos num plano de imanência a partir de um problema e sua ressignificação a partir de uma perspectiva singular, porém, isto não significa um fim do processo de conhecer a realidade, o desvelamento de uma verdade essencial que corresponda a realidade, pois existem outros modos de pensamento, ou seja, arte e a ciência. Neste sentido, se a filosofia é um entre outros modos do pensamento, um argumento suficiente para justificar sua permanência no currículo escolar poderia ser o de propiciar aos estudantes o contato com este modo de pensamento em particular, ou seja, a possibilidade a ser oferecida aos estudantes de experienciar o pensamento filosófico em sua especificidade como acontece com as ciências e as artes. Este seria um modo de promover uma educação que contemple as diferentes dimensões do que o pensamento humano é capaz de produzir, argumento capturado e ressignificado dos documentos oficiais que orientam sobre o ensino de filosofia na educação básica brasileira.

A partir deste embasamento teórico planejamos e realizamos as atividades em sala de aula. Utilizamos a metodologia das oficinas de conceito conforme o que Silvio Gallo propõe, tomando-a como sugestão a ser implementada de acordo com a realidade e as condições específicas da turma e do professor. Portanto, a metodologia não foi considerada um método rígido a ser reproduzido com a finalidade alcançar um resultado pré-definido, mas entendemos a metodologia como uma inspiração, como pistas metodológicas para construir uma prática na aula de filosofia que tentasse fugir do pensamento por representação e da reconhecimento. Tarefa árdua, pois o ensino de filosofia inspirado na filosofia da deleuzo-guattariana traz em seu conceito a noção de imprevisibilidade da aprendizagem e da singularidade.

Ao se preocupar com a singularidades e comprometer-se com a multiplicidade buscamos escapar ou resistir ao pensamento comum, a opinião, a reprodução do modelo pelos poderes instituído, à reconhecimento. Tentamos fazer o ensino de filosofia funcionar no sentido de uma educação menor ou minoritária. A minoridade estaria na possibilidade de romper com o modelo maior, da reconhecimento ou da reprodução da subjetividade capitalística. Uma educação menor tem a intensão de

produzir conexões que permitam aos estudantes criar suas próprias versões do mundo, micro-versões ou sub-versões, para assim dar sentido ao mundo em que vivem e não apenas reproduzir sentidos já prontos. Assim o ensino de filosofia não se restringe ao conhecimento das escolas, teorias e conceitos filosóficos, mas tem como função fazer proliferar ideias, ideias que os próprios estudantes podem criar a partir de seus próprios problemas a exemplo dos filósofos que problematizaram e criaram ferramentas conceituais para equacionar problemas de seu tempo. Neste sentido, entendemos que ensinar é dar condições de possibilidade para que os estudantes possam aprender a fazer o mesmo, mas sem copiar o que já foi pensado, mas concordando ou divergindo, acrescentando ou recortando, fazendo conexões, operando deslocamentos, desterritorializando a si mesmo nesse movimento, habitando novos territórios e compondo novos planos de imanência a fim de (re)criar e atribuir sentido ao mundo em que vivem. Criando ou (re)criando seus próprios conceitos.

As atividades realizadas em sala de aula nesta pesquisa problematizaram o(s) conceito(s) de ética. Escolhemos o conceito de ética porque na sociedade brasileira contemporânea, e sobretudo no contexto atual, as questões éticas têm sido tema constante de debates e problematizações, e por isso seriam campo fértil para ser investigadas, ressignificadas, recriadas, subvertidas. Além disso a Ética faz parte dos conteúdos que devem ser trabalhados nas aulas de filosofia, de acordo com o currículo escolar. Nas aulas, fizemos uso de alguns problemas, filósofos e conceitos de modo a sensibilizar os estudantes para possíveis interpretações sobre os problemas que envolvem os comportamentos humanos, os valores éticos e morais que balizam nossas decisões, nossos pensamentos e ações, no âmbito público e privado, na esfera individual ou coletiva. Sendo a aprendizagem é imprevisível, como podemos pensar a partir de Deleuze e Guattari, notamos que enquanto alguns estudantes logo mostram-se dispostos ao exercício de filosofar, talvez por maior sensibilidade aos signos emitidos na aula, ou, ao tema, para outros o processo de aprendizagem aconteceu com certa demora, num silêncio necessário que demorou algum tempo até que os conceitos e os signos emitidos durante a aula pudessem compor um plano de pensamento, realizar conexões com outras ideias e retornar

diferentes, mas nunca os mesmos na forma de perguntas, de dúvidas, de comentários sobre os problemas debatidos em sala de aula.

Nas atividades tanto escritas, quanto orais, avaliamos que alguns estudantes desenvolveram argumentos mais elaborados a partir dos conceitos estudados e conseguiram articular suas ideias a partir deles, resultado esperado na etapa da conceituação, de acordo com Silvio Gallo. Outros estudantes conseguiram realizar um deslocamento entre planos transitando da filosofia para a arte compondo o que Deleuze chamou de interferência externa entre os planos. Tanto em um como no outro exemplo observamos o movimento em direção ao objetivo da proposta de experienciar o pensamento filosófico na medida que os estudantes demonstraram cada um a seu modo um mergulho no plano conceitual, mesmo que de outros filósofos considerados intercessores do pensamento filosófico.

No que diz respeito aos questionários, ressaltamos os relatos onde o interesse pela filosofia provocou mudanças no modo de alguns estudantes enxergarem a própria filosofia, mas também, aqueles que declararam que a filosofia os inspirou a fazer um exercício de repensar a própria vida, os valores que assumem e o comportamento. Entendemos que esse movimento de auto avaliação é um tipo de exercício espiritual, uma forma de criação ou constituição de si mesmo que se opõe a uma reprodução massificada de subjetividades homogeneizadas, de sujeitos sem rosto capturados pela lógica do capital.

Avaliando o processo no todo, a pesquisa e intervenção prática também produziram efeitos no pesquisador-professor. Este ao munir-se de todo o referencial da pesquisa e ao experienciar a metodologia nota uma mudança em si mesmo e em sua prática de ensino. Consideramos que problematizar sobre o ensino e sobre esta proposta metodológica em particular nos fez repensar o próprio trabalho, e isto por si só já modifica a relação entre o professor e sua prática. No contexto específico da aprendizagem e do ensino na perspectiva da filosofia da diferença, modificar-se a si mesmo parece obrigatório, na medida em que o professor precisa desterritorializar-se de si para poder exercer outro papel, a saber, o de ser o fator externo de sensibilização dos aprendizes, e não um mestre explicador.

Sensibilizar os estudantes, nesse caso, pode ser apontado não só o ponto de partida, mas um ponto chave do processo de aprendizagem, pois se configura o momento de afetar o estudante para o pensar. Sem este momento não há aprendizagem. Talvez por isso seja necessário constantemente nas aulas desencadear um processo de sensibilização dos estudantes. Portanto, o ensino de filosofia é também experiência de sensibilidade, no que diz respeito a pensar o problema filosófico a partir daquilo que afeta o pensamento. Ressaltamos que a metodologia das oficinas de conceitos abre possibilidades para inúmeros tipos de trabalhos, afinal a produção de conceitos pode ser remodelada, desmontada, rearticulada em diferentes formas, não é um método engessado, mas uma orientação geral das possibilidades daquilo que o ensino de filosofia pode ser no nível médio.

REFERÊNCIAS

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

BIANCO, Giuseppe. *Gilles Deleuze educador: Sobre a pedagogia do conceito*. In: Educação & Realidade. v. 27, n. 2, pp. 179-204, jul./dez., 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25927>. Acesso em: abr. 2019.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: jan. de 2019.

BRASIL. Ministério da educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEMT, 1999. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf. Acesso em: jan. 2019.

CARDOSO JR, Hélio Rebello. *Pensar a pedagogia com Deleuze e Guattari: amizade na perspectiva do aprender*. In: Educação & Realidade. v. 31, n. 1, pp. 37-52, jul./dez., 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/23000>. Acesso em: abr. 2019.

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

COSTESKI, E.; ALMEIDA, José Carlos Silva de. *Experiências metodológicas de ensino no Pibid Filosofia da Universidade Federal do Ceará*. In: *Revista Digital de Ensino de Filosofia*, Santa Maria, vol.2., n.2 – jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/24788/15030>. Acesso em: jun. 2016.

DANELON, Márcio. *Em torno da especificidade da filosofia: uma leitura das Orientações Curriculares Nacionais de filosofia para o Ensino Médio*. In: *Filosofia: ensino médio/Coordenação*, Gabriele Cornelli, Marcelo Carvalho e Márcio Danelon. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria e Educação Básica, 2010. pp. 185-202. (Coleção Explorando o Ensino; v. 14). Disponível em: <https://docplayer.com.br/16476957-Colecao-explorando-o-ensino-filosofia-volume-14.html>. Acesso em: abr. 2019.

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

DELEUZE, Gilles. *Conversações (1972 – 1990)*. Trad. Peter Pál Pelbart. 3º ed. São Paulo: editora 24, 2013 (1992a).

_____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia, vol. 1*. Trad. de Ana Lúcia de oliveira, Aurélio guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2011.

_____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia, vol. 2*. Trad. Ana Lúcia de oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Editora 34, 2011.

_____. *Kafka: por uma literatura menor* (1975). Trad. de Cíntia Vieira da Silva. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Trad. Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Ed. Escuta, 1998.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Trad. de Raquel ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987. (1975)

_____. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Ghilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. *Os intelectuais e o poder – conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze*. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Org. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

GADELHA, Sylvio. *De fardos que podem acompanhar a atividade docente ou de como o mestre*. In: *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1257-1272, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: jul. 2018.

GALLO, Sílvio. *Metodologia do ensino de filosofia: Uma didática para o ensino médio*. Campinas: Papirus, 2012.

_____. *A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade*. In: SILVEIRA, J. T. Renê; GOTO, Roberto [org.]. *Filosofia no ensino médio: Temas, problemas e propostas*. São Paulo: Loyola, 2007.

_____. *Deleuze & a educação*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

_____. *Filosofia: experiência do pensamento*. Volume único. 2 ed. São Paulo: Scipione, 2016. (Manual do professor)

_____. *Ensino de filosofia: avaliação e materiais didáticos*. In: *Filosofia: ensino médio/ Coordenação, Gabriele Cornelli, Marcelo Carvalho e Márcio Danelon*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. pp. 159 -170. (Coleção Explorando o Ensino; v. 14). Disponível em: <https://docplayer.com.br/16476957-Colecao-explorando-o-ensino-filosofia-volume-14.html>. Acesso em: abr. 2019.

GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter O. *Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a filosofia no ensino médio*. In: GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter O. [org.]. *Filosofia no ensino médio*. Petrópolis: Vozes, 2000.

GRISOTTO, Américo. *Filosofia da diferença: apontamentos em torno da aprendizagem do pensamento em filosofia*. In: Educação temática digital. v. 14 n.1, pp.179-198, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1246>. Acesso em: abr. 2019.

KOHAN, Walter O. *Entre Deleuze e a educação: notas para uma política do pensamento*, 2002. In: *Educação & Realidade*, vol.27, n.2 – jul./dez. 2002. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25922> > Acesso em: jun. 2017.

KROEF, Ada Beatriz Gallicchio. *Escola como polo cultural: Contornos mutantes em fronteiras fixas*. Fortaleza: Imprensa Universitária UFC, 2017.

MARINHO, Cristiane. M. *Filosofia e educação no Brasil: Da identidade à diferença*. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

MARINHO, Cristiane. Maria. *A filosofia da diferença de Gilles Deleuze na filosofia da educação no Brasil*. Relatório final (pós-doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2012. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/251133/1/Marinho_CristianeMaria_D.pdf . Acesso em: dez. 2018.

MELANI, Ricardo. *Diálogo: primeiros estudos em filosofia*. São Paulo: Moderna, 2016.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. *Pistas do Método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica: 2007.

RODRIGO, Lídia Maria. *Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio*. São Paulo: Autores Associados, 2009.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1986.

TRIPP, David. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. In: Educação e Pesquisa [online]. 2005, vol.31, n.3, pp.443-466. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>. Acesso em: dez. 2017.

ZOURABICHVILI, François. *Deleuze: uma filosofia do acontecimento*. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 2016.

ZOURABICHVILI, François. *O vocabulário de Deleuze*. Trad. André Telles. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <http://www.escolanomade.org/wp-content/downloads/deleuze-vocabulario-francois-zourabichvili.pdf>. Acesso em: abr, 2019.

ANEXO A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES PARTICIPANTES DA PESQUISA.

PARTE 1 – Perfil dos participantes.

Informe os dados a seguir:

01. Qual a sua idade?

- a) entre 13-14 anos.
- b) entre 15-16 anos.
- c) entre 17-18 anos.
- d) acima de 18 anos.

02. Como se identifica em termos de sexo/gênero?

- a) masculino
- b) feminino

03. Você já estudou Filosofia na escola antes deste ano?

- a) sim, durante todo o ensino fundamental (1º ao 9º ano)
- b) sim, no ensino fundamental II (6º ao 9º ano)
- c) sim, nos anos finais do ensino fundamental II (8º e 9º ano)
- d) sim, apenas um ano durante o ensino fundamental (9º ano).
- e) não, nunca havia estudado filosofia na escola.

04. Você já estudou na escola pública antes?

- a) sim, durante todo o ensino fundamental (1º ao 9º ano)
- b) sim, no ensino fundamental II (6º ao 9º ano)
- c) sim, nos anos finais do ensino fundamental II (8º e 9º ano)
- d) sim, apenas um ano durante o ensino fundamental (9º ano).
- e) não, nunca havia estudado filosofia na escola antes deste ano.

PARTE II – Sobre a metodologia.

01. Você considera que os materiais (músicas, textos, vídeos e outros) utilizados no início das aulas ajudaram na compreensão dos temas estudado?

a) Sim, pois estes momentos capturou minha atenção e despertou meu interesse para o tema da aula.

b) Sim, pois nestes momentos percebi alguma relação do tema da aula com a realidade em que vivemos.

c) Sim, pois percebi que os temas da filosofia podem ser vistos por outros pontos de vista.

d) Não, estes momentos foram apenas mais uma distração durante a aula e não despertaram meu interesse para o tema da aula.

e) Não, pois não consegui perceber a relação do que era apresentado com a realidade em que vivemos.

f) Não, pois não percebi a relação destes outros materiais com a filosofia.

02. Como você compreende a filosofia na escola?

a) é um saber enciclopédico em que temos que decorar conceitos e pensamentos produzidos pelos filósofos para passar na prova.

b) é um saber que pode ser utilizado como ferramenta para pensar nossos próprios problemas e a realidade em que vivemos e assim criar nossos próprios conceitos.

c) é uma aula em que discutimos vários assuntos sem nunca chegar a nenhuma conclusão, traz mais dúvidas que respostas.

03. Você consegue estabelecer relação dos temas debatidos nas aulas com a realidade em que vivemos?

a) não, porque os temas são muito abstratos e parecem não ter relação com a minha realidade.

b) sim, consigo perceber que o pensamento filosófico apesar de ser abstrato tem relação com problemas reais que enfrentamos em nossas vidas.

04. Quais atividades foram mais trabalhadas nas aulas de filosofia?

a) Leitura, e interpretação de textos filosóficos (trechos, frases, pensamentos e conceitos escritos por filósofos).

b) Leitura, e interpretação filosófica de textos não filosóficos (músicas, poesia, notícias, literatura ou outros)

b) Escrita e argumentação sobre os temas discutidos nas aulas a partir do pensamento dos filósofos podendo mudar de posição e respeitando as diferentes posições debatidas.

c) Capacidade critica para analisar a realidade em que vivemos e relacioná-la com o pensamento dos filósofos a fim de melhor entendê-la ou buscar soluções para os problemas.

d) Debate, argumentação e socialização de ideias em grupo, quando compartilhamos com os colegas as nossas conclusões sobre um tema a partir do pensamento dos filósofos.

e) Todas as habilidades foram trabalhadas um pouco.

05. Em quais atividades você se desenvolveu mais nas aulas:

a) Leitura, e interpretação de textos filosóficos

b) Leitura, e interpretação filosófica de textos não filosóficos

c) Escrita e argumentação por escrito.

d) Desenvolvimento de capacidade critica e contextualização.

e) Debate e argumentação oral.

06. Em quais atividade teve mais dificuldade nas aulas de filosofia?

a) Ler e compreender os textos filosóficos

b) Ler e compreender filosoficamente textos não filosóficos.

c) Escrever e argumentar por escrito.

d) Desenvolvimento de capacidade crítica e contextualização.

e) Debater e argumentar oralmente.

07. Você acredita que teve esta dificuldade porque

- a) os textos tinham uma linguagem muito difícil e ideias muito complexas de entender.
- b) não consegui entender a relação dos textos com a realidade em que vivemos.
- c) a linguagem do professor era muito difícil de entender, havia muitas palavras e expressões que eu não conhecia o significado.
- d) tenho dificuldade de trabalhar com temas muito abstratos, prefiro temas mais concretos.

08. Você considera que a metodologia utilizada pelo professor foi:

- a) satisfatória, porque conseguiu despertar em mim o interesse pelo pensamento dos filósofos e sua relação com a realidade em que vivemos.
- b) satisfatória porque consegui apresentar minhas ideias e debatê-las com os demais em um ambiente de respeito mútuo e compreensão das diferenças.
- c) satisfatório, porque percebi que posso elaborar meus próprios conceitos sobre a realidade em que vivemos, e entendi que isto é um exercício filosófico.
- d) satisfatório, porque consegui aprender os conceitos filosóficos, ou seja, aquilo que os filósofos pensaram e disseram sobre várias questões.
- e) insatisfatório, porque não consegui entender os conceitos filosóficos, ou seja, aquilo que os filósofos pensaram e disseram sobre várias questões.
- f) insatisfatório, pois não consegui entender a relação entre o pensamento dos filósofos e a realidade em que vivemos.
- g) insatisfatório, porque não pude elaborar meus próprios conceitos, apenas repetir o que os filósofos ou o professor diziam sobre os temas.

09. Você considera que a produção coletiva final foi:

- a) satisfatória, pois pude trabalhar em grupo e expor meus pontos de vista e criar coletivamente algo que expressava o que o grupo de compreendeu dos temas discutidos nas aulas.

b) insatisfatória, porque tive que acatar o que a maioria pensava sobre o assunto e não pude expressar minhas ideias sobre os temas discutidos nas aulas.

c) satisfatória, porque consegui expressar criativamente o que penso sobre os temas discutidos na aula e que achava muito difícil expressar apenas escrevendo.

d) insatisfatória, porque prefiro me expressar individualmente e sustento minha posição mesmo diante de outras pessoas que discordam do meu ponto de vista, prefiro a produção escrita individual.

PARTE III – O Olhar do estudante

01. Como você descreveria o trabalho que realizou ao final da oficina de conceitos nas aulas de filosofia (tema, objetivos, processos criativos, conceito(s) trabalhado(s))?"

02. por que escolheu esta linguagem/forma de expressão (vídeo, texto, fotografia, pintura, poesia, música, teatro...)? Por exemplo, foi motivado por um sentimento, um texto lido, uma frase, um vídeo assistido, um problema, um debate ou outro?"

03. Como você descreveria a experiência de desenvolver este trabalho em torno de um conceito filosófico? Entende que criou um conceito novo, acrescentou algo pensado por você/pelo grupo no trabalho, ou apenas reproduziu e copiou algo que já existia?"

04. O que você aprendeu de mais importante nas aulas de filosofia e ao desenvolver o trabalho final da oficina de conceitos?"

05. Como você se sentia e o que pensava das aulas de filosofia antes da oficina? E agora, como se sente e o que pensa das aulas de filosofia e sobre o trabalho com os conceitos filosóficos?"

06. Alguma observação sobre a oficina de conceitos na aula de filosofia (ideias, sugestões, críticas)?"

ANEXO B- TEXTOS PRODUZIDOS NA OFICINA DE CONCEITOS (DISSERTAÇÕES FILOSÓFICAS)

FOLHA DE REDAÇÃO

NOME DO ALUNO: Nº: 33

PROFESSOR: Elisabete TURMA: 1 TURNO: Manhã DATA:

1	Procurar ser uma Pessoa Boa, e seria
2	que me sinto muito, varias coisas fazem
3	de pensar de agir de, sendo muito feliz
4	de certa forma de pensar, sem nem mesmo
5	perceber isso.
6	Eu sou Pessoa que na maioria das
7	vezes não consigo entender algo, ou
8	até mesmo alguém, eu reconheço isso
9	na maioria das vezes mesmo dentro, eu
10	não consigo nem me entender, fico perdido.
11	Hoje eu reconheço que as coisas não
12	podem ser feitas assim, mas por que é que se
13	eu não entendo? e uma coisa que não
14	consigo entender, e porque ser uma Pessoa Boa
15	em serio que realmente nunca me entendo
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

www.000dlx.com.br/folha-de-redacao.php

Figura 1

FOLHA DE REDAÇÃO

NOME DO ALUNO: Nº:
 PROFESSOR: TURMA: TURNO: DATA:

1	A ética é um comportamento moral que faz parte do modo de
2	humanidade, através dos valores vem a ética. É como diz o
3	filósofo brasileiro morio negia antilla a ética é um conjunto
4	de valores, para se ter um equilíbrio na sociedade é obrigatório
5	ter a ética e como a lei ambos tem melhoramentos.
6	A ética é um agrupamento de vários conhecimentos retirados
7	da observação do comportamento humano qualifica o que é certo e
8	o errado, como um filósofo bastante conhecido, Kant acreditava que,
9	quando uma pessoa escolhe livremente fazer a coisa certa não porque
10	é a coisa certa a fazer, mas após consequentemente copiar valores
11	do mundo.
12	Valores e ética é algo que todos devemos ter, mas no dia
13	atual não que alguém é ético no dia a dia?, É uma outra
14	realidade mais é difícil encontrar uma pessoa ética hoje em dia,
15	vivemos em um momento difícil não que por mais que seja difi-
16	cultar ser ético no dia a dia atual não pode ser possível. Um dos
17	ideais de Kant sempre é pensar se prejudicou para, se por algum
18	para não se utiliza com os outros.
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

www.000dlx.com.br/folha-de-redacao.php

Figura 2

FOLHA DE REDAÇÃO

NOME DO ALUNO: Nº: 27

PROFESSOR: TURMA: A TURNO: M DATA:

1	A pessoa ética pode ser confundida
2	com a empresa, com certa frequência, a
3	lei tem como base princípios éticos.
4	porém, com a, diferentemente da lei,
5	nenhum indivíduo pode ser compelido
6	pelos Estados ou por outras instâncias
7	a cumprir as mesmas regras,
8	sem sofrer quaisquer sanções pela desobediência.
9	
10	A esta mas a lei pode ser an
11	issa, quanto a questões abrangidas pe
12	la ética, a é a base de uma
13	sociedade próspera busca fundame
14	ntos, a modo de Miller pela pers
15	mentos humanos.
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

Figura 3

FOLHA DE REDAÇÃO

NOME DO ALUNO: _____

Nº: 31

PROFESSOR: _____

TURMA: ATURNO: M

DATA: _____

1	A ética questiona os valores morais, e algo
2	inerente à consciência de cada um, pois ela segue o
3	comportamento humano no meio social. Mas esse conceito
4	não é colocado em prática, principalmente se os interesses
5	individuais estiverem em jogo. Isso é culpa da educação
6	formal e dos atos corruptos praticados rotineiramente.
7	Para corrigir isso em uma sociedade melhor, portanto,
8	é necessária uma atuação conjunta dos pais e professores
9	através de conversas, momentos de reflexão, atividades
10	lúdicas com fundamento filosófico. Dessa forma, é
11	possível despertar uma consciência ética nas crianças
12	desde cedo.
13	Outro ponto são as práticas do "Piquete" das
14	de corrupção feitas incorretamente ou não, pelas
15	famílias. Algumas rotinas como jogos e atividades
16	de algo que não é uma atividade rotineira
17	relacionadas ao bem comum devem fazer parte do
18	dia a dia, e isso, consequentemente, leva ao um
19	maior hábito que afeta todos os indivíduos de
20	forma direta ou indireta. Sobre os casos são mais
21	e houve um caso no qual o filho do etno.
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

www.000dlx.com.br/folha-de-redacao.php

Figura 4

FOLHA DE REDAÇÃO

NOME DO ALUNO: Nº: PROFESSOR: TURMA: TURNO: DATA:

1	Ética trata-se do comportamento individual
2	em relação à sociedade, o que garante o bem-
3	estar social, Ela define como o homem deve
4	comportar-se diante do meio social.
5	A Ética seria uma reflexão acerca da
6	influência que o código moral estabelecido
7	exerce sobre a massa humana, e acerca
8	de como lidamos com essas prescrições de
9	conduta, os costumes de forma integral
10	ou não, esses valores normativos e, dessa
11	forma, até que ponto nos damos o direito
12	valor a tais valores. Segundo alguns filósofos
13	mostra a humanidade e muitos outros poder-
14	iam ser vistos como um barco à deriva,
15	o qual flutuaria perdido no mar.
16	O Exercício de um pensamento crítico e
17	reflexivo quanto aos valores e costumes
18	vigentes tem início, na cultura ocidental,
19	na Antiguidade clássica com os primeiros
20	grandes filósofos, a exemplo de Sócrates, Platão
21	e Aristóteles.
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

www.000dlx.com.br/folha-de-redacao.php

Figura 5

FOLHA DE REDAÇÃO

NOME DO ALUNO:

Nº:

28

PROFESSOR: Emilson

TURMA: A

TURNO: manhã

DATA: 16/12

1	Do longo do dia, diante de pessoas, coisas
2	e situações, muitas análises ou pro-conceitos
3	são perpetuados constantemente. Desde que
4	o mundo é mundo é assim. O ser humano
5	vive sob o maniqueísmo das coisas.
6	Sobre o bem e o mal, o certo e o errado,
7	o que diferencia todos um tem a ver com
8	a boa índole refletida na boa conduta frente
9	a sociedade, regida por regras de bom viver que
10	precisam ser respeitadas. Não deve ser confundida
11	com as leis, mas está relacionada com o Sen-
12	timento de justiça social.
13	Nos dias de hoje, muitos citam a palavra
14	"ética", mas, quando perguntados, não conse-
15	quem explicá-la nem defini-la. Não há o que
16	falar de ética; pois a ética refere-se às ações
17	humanas, e, se elas são totalmente determi-
18	das de fora para dentro, não há espaço para
19	auto-determinação e consequentemente, não há es-
20	paço para a ética.
21	No ramo da filosofia dedicado aos
22	assuntos morais que norteiam um meio
23	social, é necessário refletir sobre os dilemas
24	de conduta dos indivíduos, na contemporane-
25	idade, em todos os âmbitos sociais e também
26	na família, na escola, no trabalho e a outros
27	sucessivamente.
28	
29	
30	

www.000dlx.com.br/folha-de-redacao.php

Figura 6

FOLHA DE REDAÇÃO

NOME DO ALUNO: XXXXXXXXXX Nº: 5
 PROFESSOR: XXXXXXXXXX TURMA: 1ª A TURNO: Manhã DATA: XXXX/XX/XX

1	Nos dias de hoje, muitos citam a
2	palavra "ética", mas, quando perguntados, não
3	conseguem explicá-la nem defini-la. Na
4	atualidade, a ética abrange uma vasta
5	área, podendo estar relacionada com temas
6	ligados ao ambiente familiar.
7	A ética supõe-se a necessidade da
8	reflexão sobre valores sociais em meio a
9	crise instaurada pela redução ao individualismo
10	mo e à competitividade, por isso, se torna
11	necessária, mais do que nunca, uma prática
12	social.
13	Nos dias de hoje podemos ver pessoas
14	éticas para melhorar o país ajudando o
15	próximo e fazendo o bem para a nossa
16	sociedade. A ética permite-nos viver como
17	seres humanos, detentores da capacidade
18	de pensar, protegendo-nos, por isso, do
19	egoísmo e do desmembramento da sociedade.
20	Como a ética são peças-chave para a
21	harmonização do grupo, a fim de que haja
22	um equilíbrio e bom funcionamento social.
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

www.000dlx.com.br/folha-de-redacao.php

Figura 7

FOLHA DE REDAÇÃO

NOME DO ALUNO:

Nº: 24

PROFESSOR: Emílio

TURMA: 1º A

TURNO: Manhã

DATA:

1	Nos dias atuais diante de pessoas, cars-
2	as e situações muitas avaliações são pre-con-
3	cebidas não permitindo constantemente o ser
4	humano que sob o matriarismo das coisas
5	o bem ao mal, o certo e errado
6	Nos dias de hoje muitas citam a
7	palavra "ética" mas quando perguntados
8	não conseguem explicá-la nem defini-la
9	palavra em si mesma significa falar de libe-
10	dade, pois não há sentido falar de norma
11	ou de responsabilidade, pois não há re-
12	sultado de norma ou de responsabilidade
13	As normas nos dias de hoje devemos
14	agir. E se devemos agir de tal modo,
15	e porque também podemos não agir deste
16	modo. Isto é, se devemos obedecer ou não
17	capazes de desobedecer a norma.
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

www.000dlx.com.br/folha-de-redacao.php

Figura 8

FOLHA DE REDAÇÃO

NOME DO ALUNO:

Nº: 20

PROFESSOR: EMILSON

TURMA: A

TURNOS: Manhã

DATA: 05/12/18

1 Ao longo do dia, diante da pessoa, coisa
2 e situações, muitas avaliações ou pré-conceitos
3 não percebidos, constantemente. De onde surge
4 mundo e mundo e assim. O ser humano vive
5 por o materialismo das coisas. O bem e o
6 mal, o certo e o errado, e o que diferencia
7 cada um um a um com a boa índole re-
8 fletida na boa conduta frente a socie-
9 dade, reflete. Por vezes de bom viver tem po-
10 cidam por perseguidor. Não deve ser
11 confundida com as leis, mais está
12 relacionada com o sentimento de ju-
13 riza social. Princípios ou valores mo-
14 rais, como a ética não ficam chaves pa-
15 ra a harmonização dos grupos, a fim
16 de que haja um equilíbrio e bom fun-
17 cionamento social, permitindo que
18 ninguém seja prejudicado pelos mi-
19 nor e o que diz a teoria. Nesse sentido
20 a ética é um tema recorrente. Por, esta a-
21 tribui a vida, ao cotidiano do homem.
22 No dia a dia, muitas citam a palavra
23 "ética", mas, quando perguntados, não con-
24 seguem explicá-la nem defini-la. Por isso, o
25 objetivo deste texto é abordar o conceito de é-
26 tica de modo a tornar mais claro seu en-
27 tendimento a partir de uma reflexão
28 pessoal e mesma nos dias atuais.
29
30

Figura 9

FOLHA DE REDAÇÃO

NOME DO ALUNO:

Nº: 36

PROFESSOR: Enilson

TURMA: A

TURNO: manhã

DATA: 05/12/18

1	hoje em dia diante as pessoas, coisas e situa-
2	ções. A sociedade é regida por regras de bom
3	viu que precisamos ser respeitadas foi que
4	muitos pré-conceitos são impostados constant-
5	mente.
6	Por nós seres humanos, o ser humano
7	vivem sob o monopólio das coisas: o bem e o
8	mal e o certo e o errado. A fim de que haja
9	uma equidade e bom funcionamento social, por-
10	talando que ninguém seja prejudicado
11	E se devemos agir de tal modo, é porque
12	também podemos não agir deste modo. Pelo
13	menos é o que diz a teoria. Nesse sentido, tie-
14	a é um tema recorrente, pois, esta atrelada
15	a vida, as atitudes do ser humano
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

www.000dlx.com.br/folha-de-redacao.php

Figura 10

FOLHA DE REDAÇÃO

NOME DO ALUNO:

Nº: 30

PROFESSOR: Emerson

TURMA: 1ª A

TURNO: MANHÃ

DATA:

1	1
2	2
3	3
4	4
5	5
6	6
7	7
8	8
9	9
10	10
11	11
12	12
13	13
14	14
15	15
16	16
17	17
18	18
19	19
20	20
21	21
22	22
23	23
24	24
25	25
26	26
27	27
28	28
29	29
30	30

www.000dlx.com.br/folha-de-redacao.php

Figura 11

FOLHA DE REDAÇÃO

NOME DO ALUNO:

Nº:

4

PROFESSOR: EMILSON

TURMA: A

TURNO: MANHÃ

DATA:

1	ÉTICA, O QUE É O MAU O QUE É O BEM, O QUE É O CERTO
2	O QUE É O ERRADO, POR QUE VOCÊ FAZ O CERTO! PORQUE É
3	MORAL DIZ QUE É O CERTO A SE FAZER, O PORQUE
4	VOCÊ QUE SER BEM VISTO NA SOCIEDADE.
5	DEBATO COM O FILÓSOFO KANT A ÉTICA É AQUELA
6	QUE PODEMOS SER FAZENDO SE O CERTO PARA
7	QUE O ERRADO NÃO ACONTEÇA COM AGENTE ALGO
8	COMO SE FOSSE UM CÍRCULO COMO SE UMA ÁGUA BOA
9	SE VOCÊ FAZER, NO FUTURO ELA PODE VOLTAR A
10	VOCÊ TANTO PARA O BEM QUANTO PARA O MAL.
11	E COMO PODEMOS SER PESSOAS ÉTICAS, COMO
12	FAZER ESSE PTO SEM MACHUCAR ALGUÉM OU
13	COMO PODEMOS FAZER BONS PROPS SEM
14	QUE O MAL VOLTE PARA NOS. FAZER A COISA
15	CERTA, PENSAR ANTES DE FAZER OU FALAR
16	E SEMPRE MOTIVAR A GENTE A SER
17	ÉTICA COM CONSELHOS E HISTÓRIAS.
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

www.000dlx.com.br/folha-de-redacao.php

Figura 12

FOLHA DE REDAÇÃO

NOME DO ALUNO:

Nº: 25

PROFESSOR: Emerson

TURMA: A

TURNO: manhã

DATA:

1	A ética é um conjunto de valores que
2	deviamos usar na vida, nem todas as
3	pessoas usam, mas deveriam pois a
4	ética tem como princípio deixar claro que:
5	Nem tudo que eu quero eu posso; nem
6	tudo que eu posso eu quero; e nem tudo
7	que eu quero eu posso. Essas coisas aqui
8	não precisamos para vivermos em sociedade
9	As pessoas deveriam seguir mais a
10	ética, hoje em dia muitas pessoas não
11	sabem que isso significa e acabam
12	fazendo coisas que pessoas não tem
13	impunidade e se prejudicam.
14	É melhor saber muito bem mas
15	não se imporem e só punir em se
16	mesmas, mas aqui elas não sabem que
17	isso é um incentivo para elas mesma
18	Porque da jeito que elas faltam
19	com a ética outras pessoas também
20	podem faltar e isso leva a aculturar
21	com ela aqui aculturar com a outra
22	pessoa.
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

www.000dlx.com.br/folha-de-redacao.php

Figura 13

FOLHA DE REDAÇÃO

NOME DO ALUNO:

Nº: 02

PROFESSOR: Emílio

TURMA: 1ª A

TURNO: manhã

DATA: 30/11/18

1	A ética, sendo um conjunto de regras
2	exatas e preceitos de ordem valorativa e moral de
3	um indivíduo, de um grupo social ou de uma sociedade, seu estudo é centrado na sociedade e no com-
4	portamento humano.
5	
6	No contexto geral Ética é algo objetivo ou vo-
7	tem, ou não tem, é uma coisa que tem que estar
8	dentro de nós, um comportamento que se aprende no
9	berço. Ser correto e verdadeiro é condição muito importan-
10	te para o crescimento humano, Ética é não jogar papel
11	no chão, também não furar fila, e exercer os direitos
12	mas também os deveres como cidadão.
13	Ser ético também é ser responsável, com as
14	relações pessoais, profissionais, todos temos nossas
15	idéias, o que achamos certo, mas antes está o bem
16	comum, a ética.
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

www.000dix.com.br/folha-de-redacao.php

Figura 14

FOLHA DE REDAÇÃO

NOME DO ALUNO: [REDACTED] Nº: 11
 PROFESSOR: Emilson TURMA: 1ª A TURNO: manhã DATA: 12/02/18

1 Nas dias atuais é importante ter ética,
 2 vale lembrar que a ética é um conjunto
 3 de valores e princípios que disciplina a con-
 4 duta humana. É muito complicado a gente,
 5 ter ética nos dias atuais, pois a socie-
 6 dade hoje em dia só pensa em si mesma.
 7 Pensemos. Pensemos são solidários. Hoje pra
 8 ser ético nos dias de hoje, lembrando as
 9 leis não desrespeitando ninguém. Muitas
 10 pessoas não são éticas pelo simples fato
 11 de lamentarem pequenas ações erradas, tipo
 12 fugir a fila, não respeitar ninguém no trâ-
 13 nito ou até mesmo infringindo algumas leis.
 14 Vale lembrar que ser ético não é fácil, lem-
 15 brar que, ter paciência ser solidário, todas essas
 16 são ações difíceis de ser adquiridas pois para
 17 fazer o mal é um estralo de dedos, para
 18 fazer o bem é super difícil. Para não ajudar
 19 em ser boas pessoas é preciso bater o peito
 20 se re colocar no lugar do próximo.
 21
 22
 23
 24
 25
 26
 27
 28
 29
 30

Figura 15

FOLHA DE REDAÇÃO

NOME DO ALUNO:

Nº: 10

PROFESSOR:

TURMA: A

TURNOS: manhã

DATA: 14/12

1	Sim se quisermos ser éticos nos dias atuais devemos pois
2	depende apenas de nós mesmos pois devemos saber o que
3	é certo e o que é errado, ser ético não é seguir as
4	leis sempre ser ético é fazer o certo nos que estão a
5	nossa volta, devolver uma carteira ao dono que perdê-la
6	ou ajudar uma mulher atravessar uma avenida em
7	nossa opinião é ser ético pois está fazendo o bem, você
8	dizer "eu fiz pois meu superior mandou", "era o que de
9	regras ser feito", quando se mata um animal indigesto ou
10	quando se agride uma criança é uma desculpa um tanto
11	irrelevante pois se não fosse ético não teria feito tal
12	coisa, além de podermos ser éticos, devemos ser
13	éticos, devemos ensinar nossos filhos também serem
14	não opor a violência, o preconceito, só não é ético
15	quem não quer, não é feliz quem não quer
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

www.000dix.com.br/folha-de-redacao.php

Figura 16

FOLHA DE REDAÇÃO

NOME DO ALUNO: _____

Nº: 21

PROFESSOR: _____

TURMA: A

TURNO: manhã

DATA: _____

1	A ética é um valor social que identifica, quali-
2	ca e guia princípios universais e costumes e ações hu-
3	manas.
4	As palavras "ética" e "moral" são muito pareci-
5	das em sua etimologia.
6	Considera-se que Aristóteles foi o primeiro a propor
7	um estudo sistemático da moralidade. Foi um fi-
8	lósofo grego, aluno de Platão e professor de Alexan-
9	dre, o grande.
10	A ética para os dias de hoje: reflexões e aponta-
11	mentos, princípios e valores morais, como a ética são
12	peças-chave para a harmonização dos grupos, a fim de
13	que haja um equilíbrio e bom funcionamento social,
14	possibilitando que ninguém seja prejudicado.
15	A ética na filosofia é o estudo dos assuntos mo-
16	rais, do modo de ser e agir dos seres humanos, além dos
17	seus comportamentos e caráter. A ética na filosofia
18	procura descrever o que motiva cada indivíduo de agir
19	de um determinado jeito, diferencia também o que si-
20	gnifica o bem e o mal.
21	A ética serve para que haja um equilíbrio e bom
22	funcionamento social, possibilitando que ninguém seja preju-
23	dicado.
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

www.000dlx.com.br/folha-de-redacao.php

Figura 17

FOLHA DE REDAÇÃO

NOME DO ALUNO:

Nº: 22

PROFESSOR: Emerson

TURMA: 1º A

TURNO: Manhã

DATA: 06/12

1	hoje vivemos em um mundo
2	onde falta ética na maioria das pessoas,
3	a ética trata-se de valores morais, é al-
4	go que cada um tem que ter consciência disso,
5	pois a ética trata o comportamento hu-
6	mano na sociedade.
7	Mas isso não é colocado em prática,
8	principalmente por causa dos interesses
9	individuais de cada pessoa. Isso é culpa
10	da educação familiar, e de muitos atos
11	corruptos praticados se diariamente.
12	Muitas pais "passam a mão" na
13	cabeça quando eles fazem alguma coisa
14	errada ou tratam pessoas mal, isso
15	pode ter consequências graves no futu-
16	ro, isso pode gerar uma pessoa que
17	não consegue viver bem em um grupo
18	social, se pudermos viver em ética
19	quando todos forem educados melhor.
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

www.000dlx.com.br/folha-de-redacao.php

Figura 18

ANEXO C – CARTAZES PRODUZIDOS NA OFICINA DE CONCEITOS

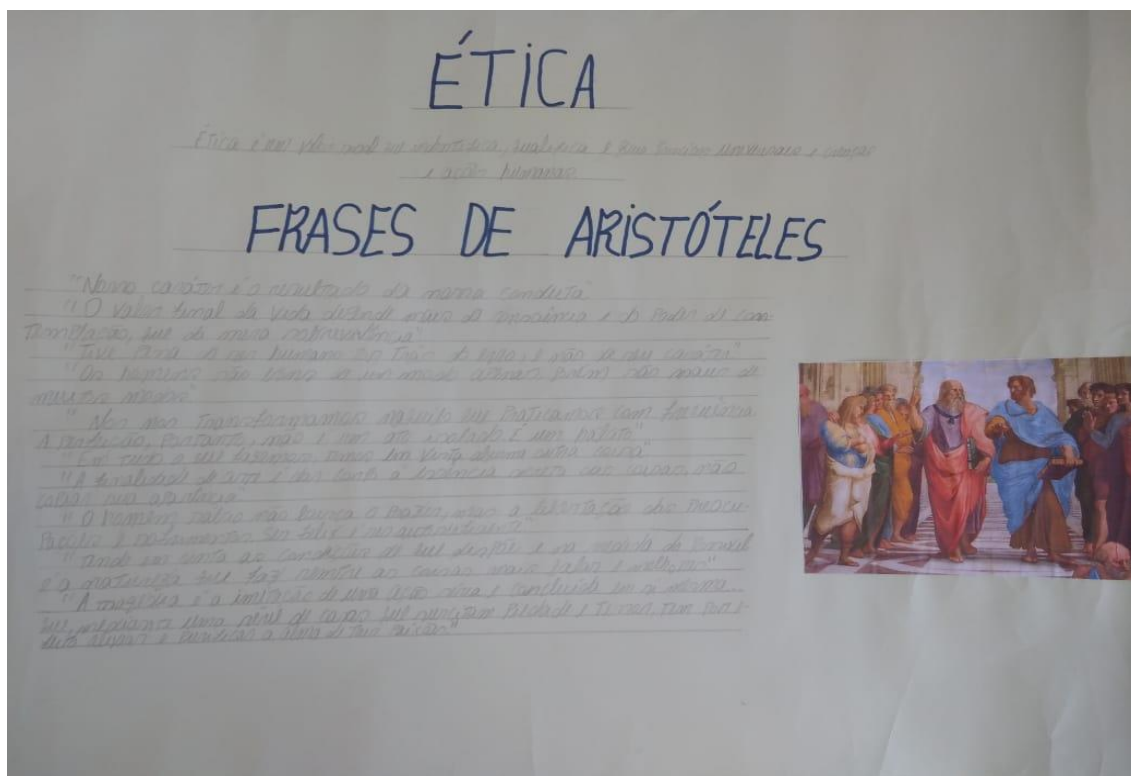


Figura 19

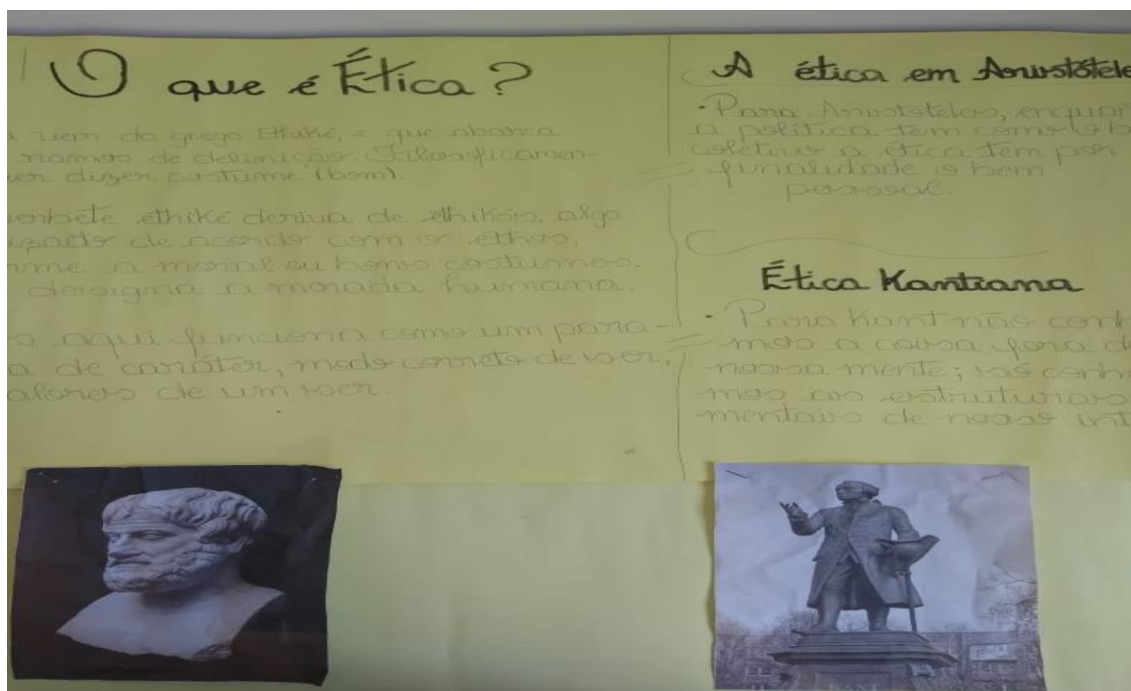


Figura 20



Figura 21

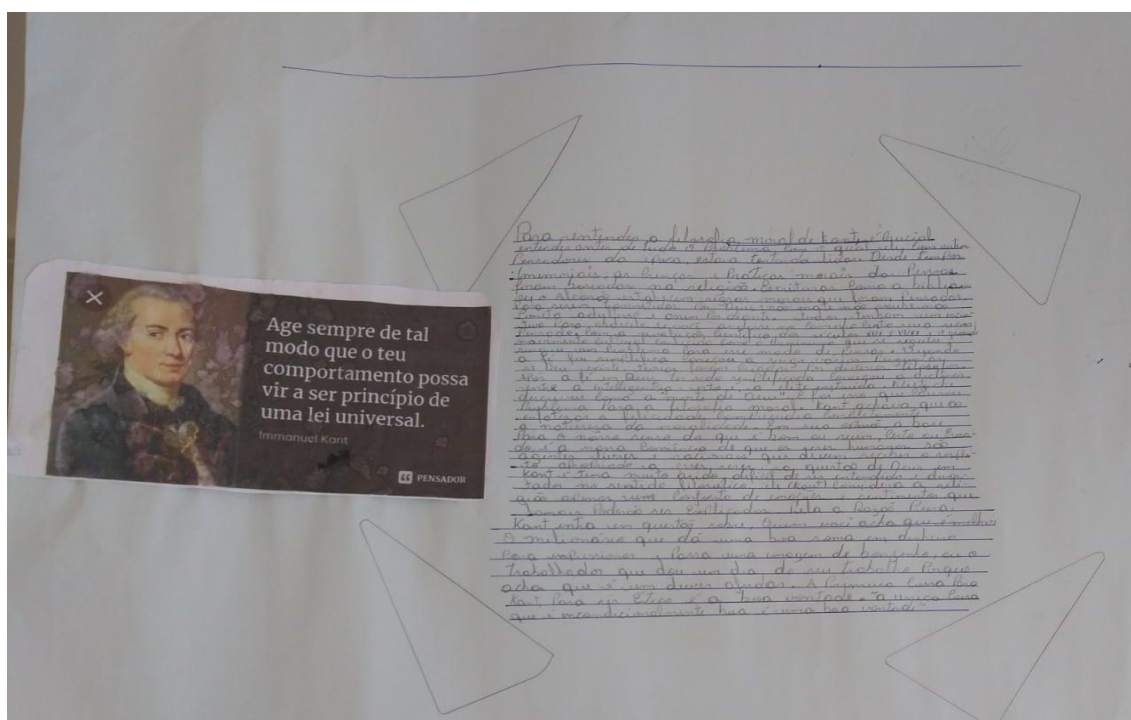


Figura 22

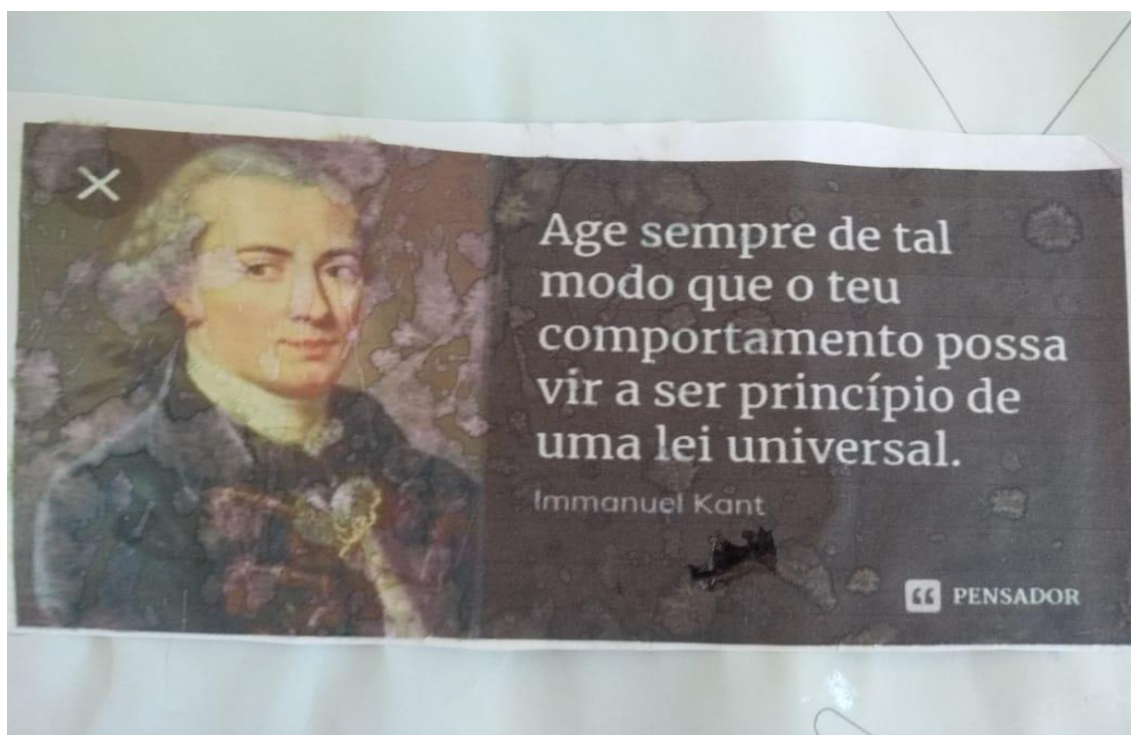


Figura 23

Ética

o que é

Parte da filosofia responsável pela investigação dos princípios que motivam, disciplinam e orientam o comportamento humano, refletindo o respeito da existência humana, valores, preceitos e exortações presentes em qualquer realidade social.

Conjunto de regras e preceitos e ordem valorativa e moral de um indivíduo, de um grupo social ou de uma sociedade.

A palavra "ética" vem do grego *ethos* e significa aquilo que pertence ao "bom costume", "costume superior", "portador de caráter" ou "modo de ser".

Ética na justiça


o que a justiça impõe, é o correto?

Descumprir as leis é errado?

Filósofos*

- ~ Socrates
- ~ Platão
- ~ Aristóteles

A ética no dia-a-dia



- Responsabilidade
- Ajuda
- Igualdade
- Respeito
- Educação

?

Figura 24

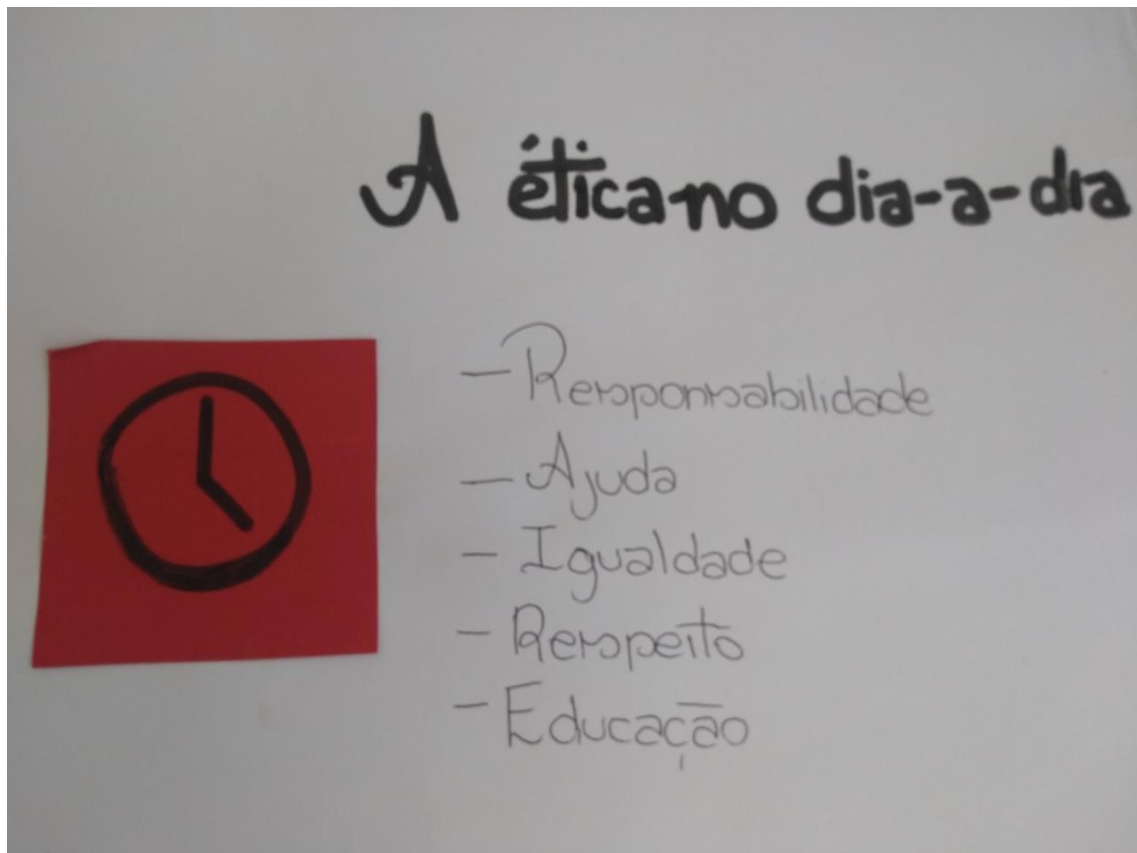


Figura 25

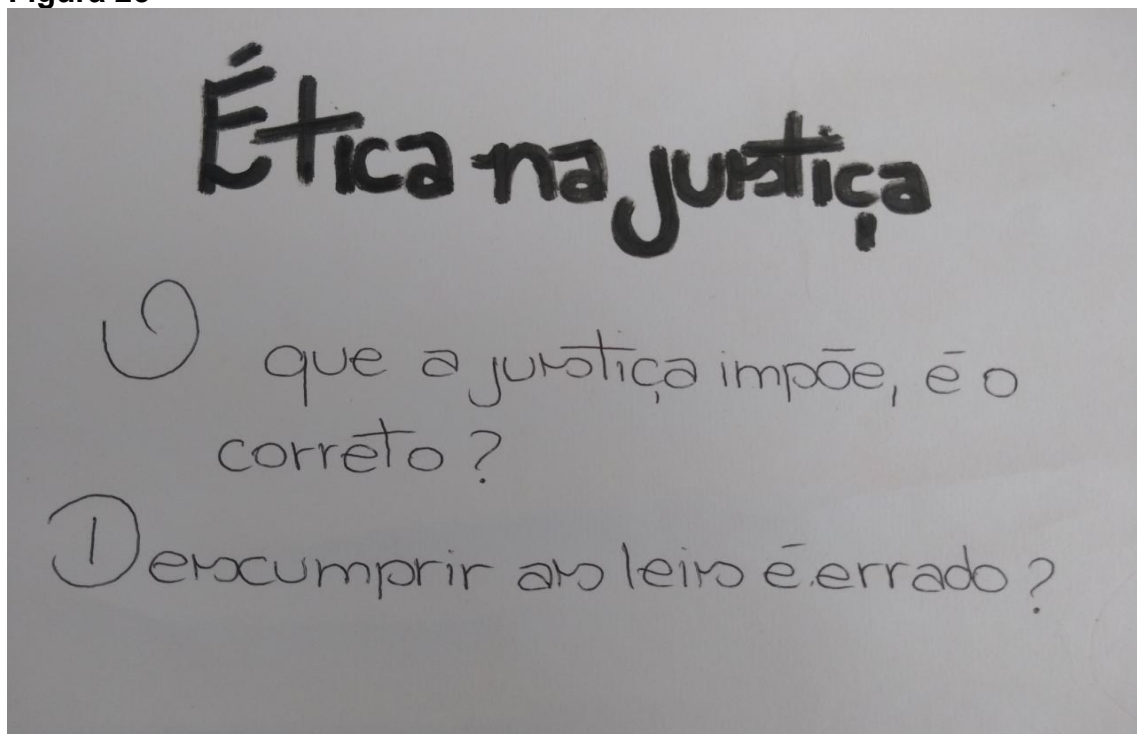


Figura 26

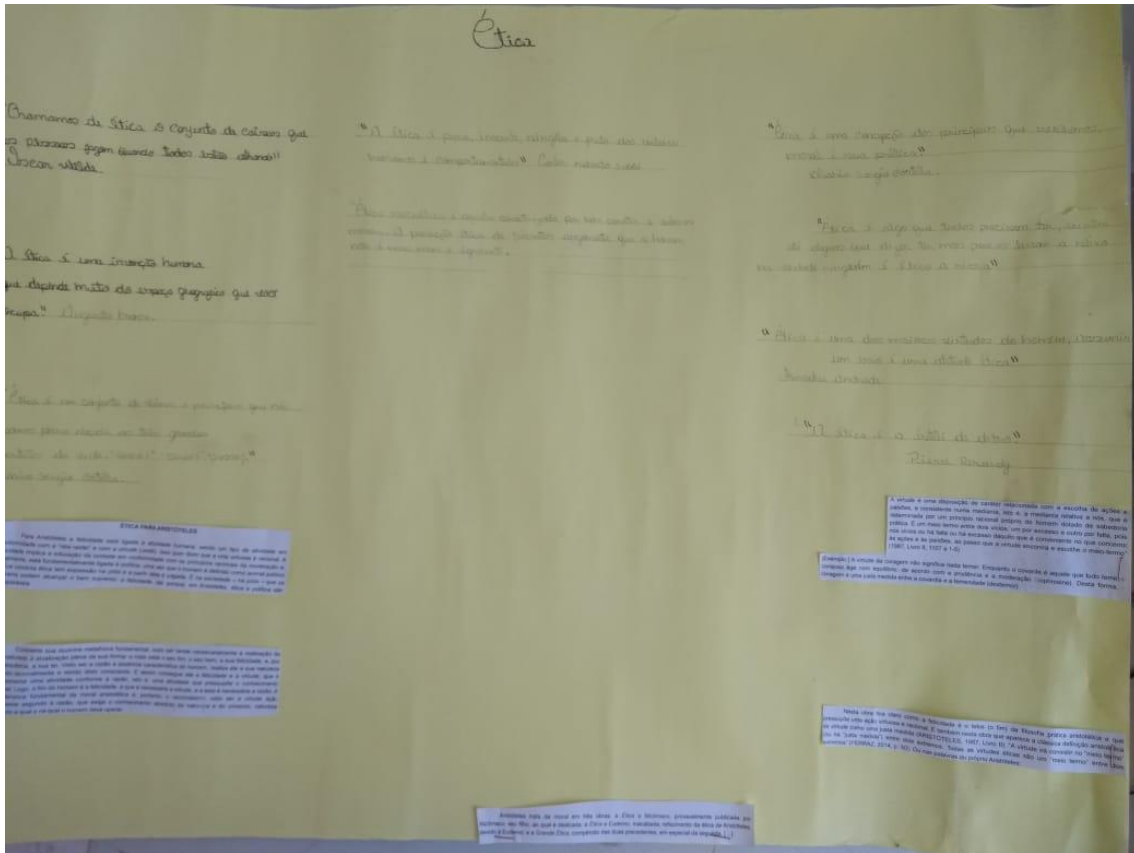
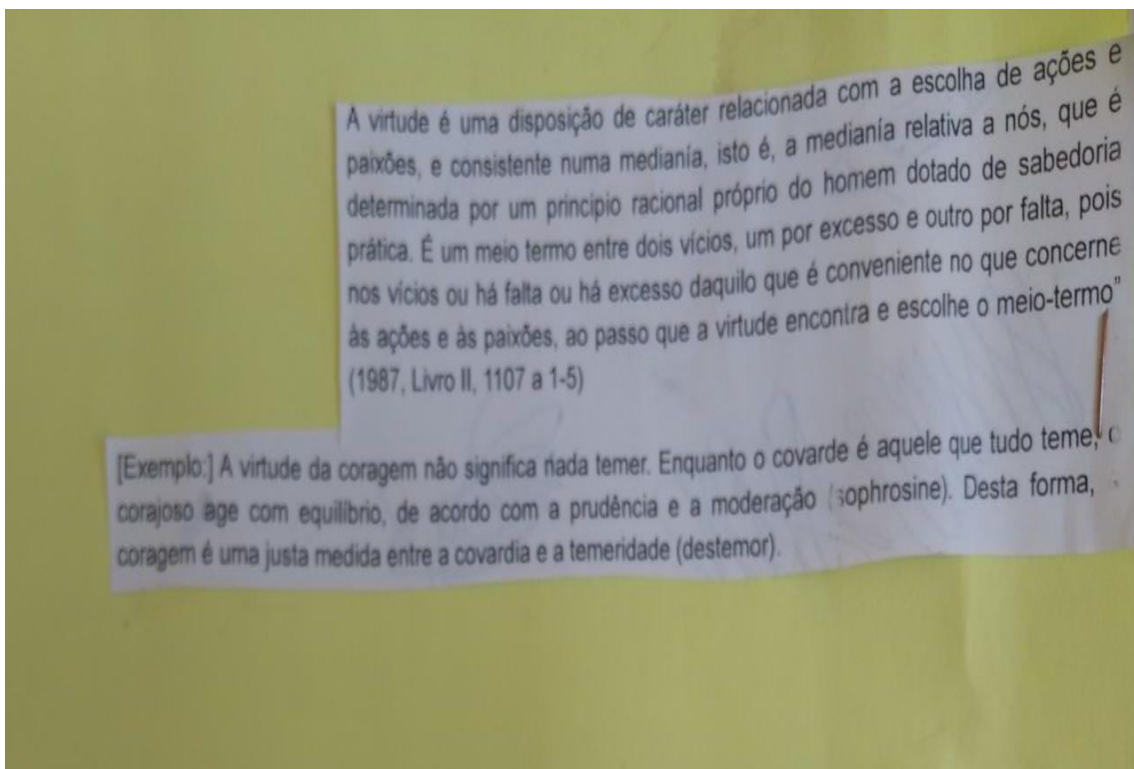


Figura 27

**Figura 28**

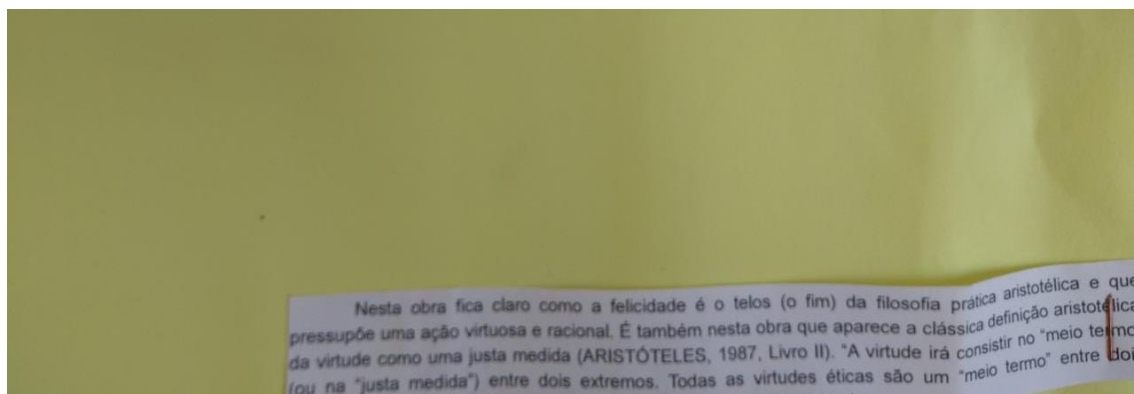


Figura 29

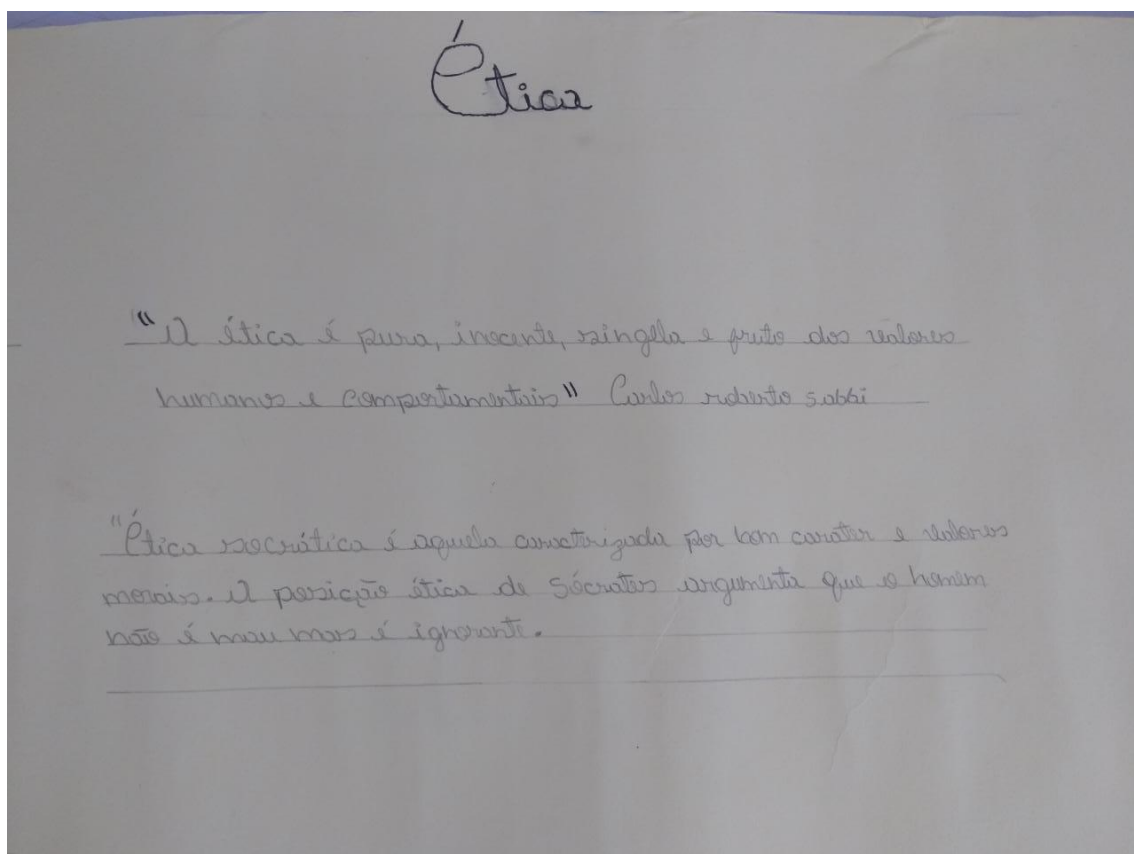


Figura 30

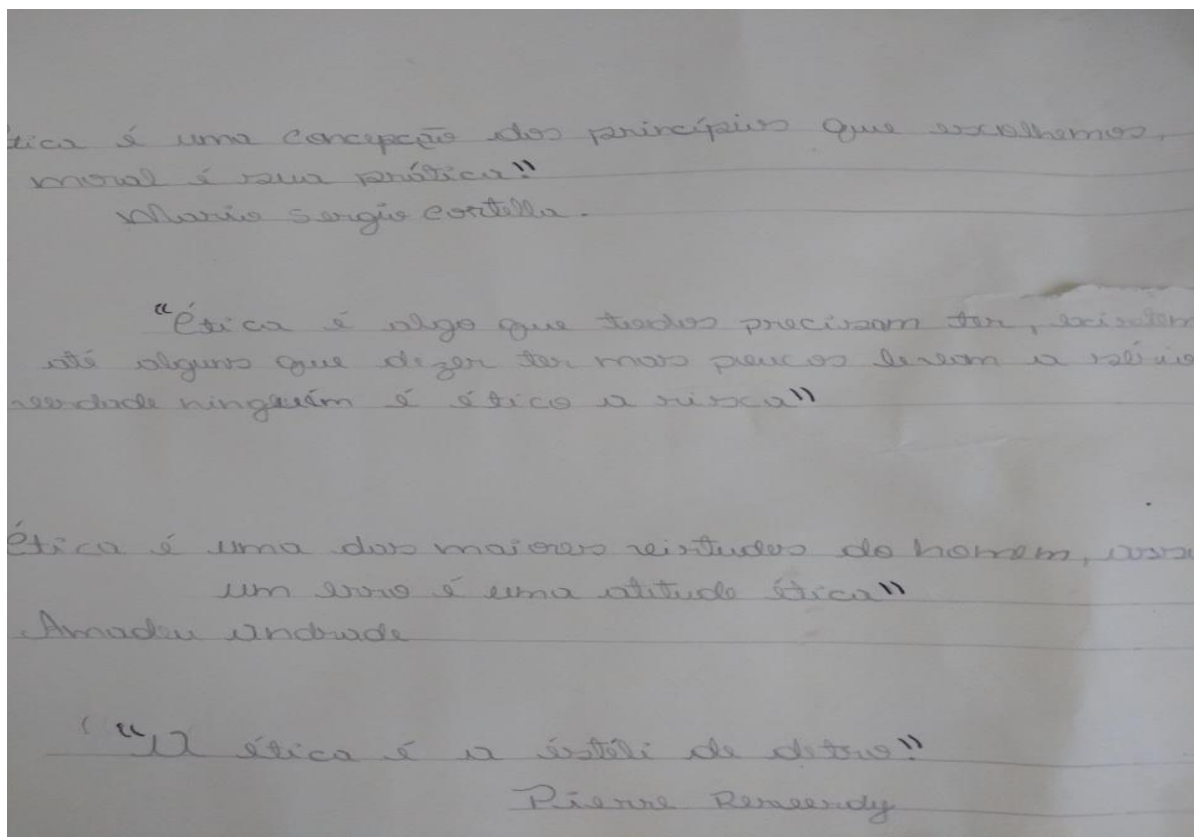



Figura 31

ARISTÓTELES

Para Aristóteles a filosofia está ligada à atividade humana, sendo um tipo de atividade em conformidade com a "razão" e com a Virtude Lareli. Isso quer dizer que a vida virtuosa é racional. A filosofia implica a educação da vontade em conformidade com os princípios racionais de máximas e finalidades, esta finalidade ligada à política, uma vez que o homem é definido como animal político e sua conduta ética tem expressão na política e a prática dela é filosofia. Aristóteles desenvolveu uma reflexão ética, perguntando-se sobre o fim último da vida humana. Para a qual responde: Para a felicidade!



"Toda arte e toda investigação bem como toda ação e toda escolha, visam a um bem qualquer, e por isso foi dito que o bem é aquilo a que todas as coisas buscam."

Aristóteles
filósofo grego
(384-322 a.C.)
Foco a filosofia natural e o pensamento

SÓCRATES

A filosofia de Sócrates, diferente dos filósofos pré-socráticos, tem como objetivo o homem e a conduta humana, desce da busca humana a busca por conhecer o ser humano e a política. Sócrates assim, Sócrates foi considerado o pai da ética, pois foi o primeiro a se ocupar com esse assunto. Partir de uma filosofia que a construção do homem, desde então, como a busca a construção de virtudes fundamentais para que o homem atinja a plena felicidade. Algumas de suas principais virtudes apontadas por ele como fundamentais são a justiça, que se refere ao bem da sociedade, a coragem, que se refere ao bem da alma, a modéstia, que se refere ao bem da vida, a temperança, que se refere ao bem do corpo, a amizade, que se refere ao bem da vida social, a coragem, que se refere ao bem da alma, a modéstia, que se refere ao bem da vida, a temperança, que se refere ao bem do corpo, a amizade, que se refere ao bem da vida social.

Equipe: 2ª

Kariny Kinky
 Carlos Eduardo
 Luciana Moraes
 Betícia Brito
 Joyce Ramos
 Felipe Almeida

Figura 32

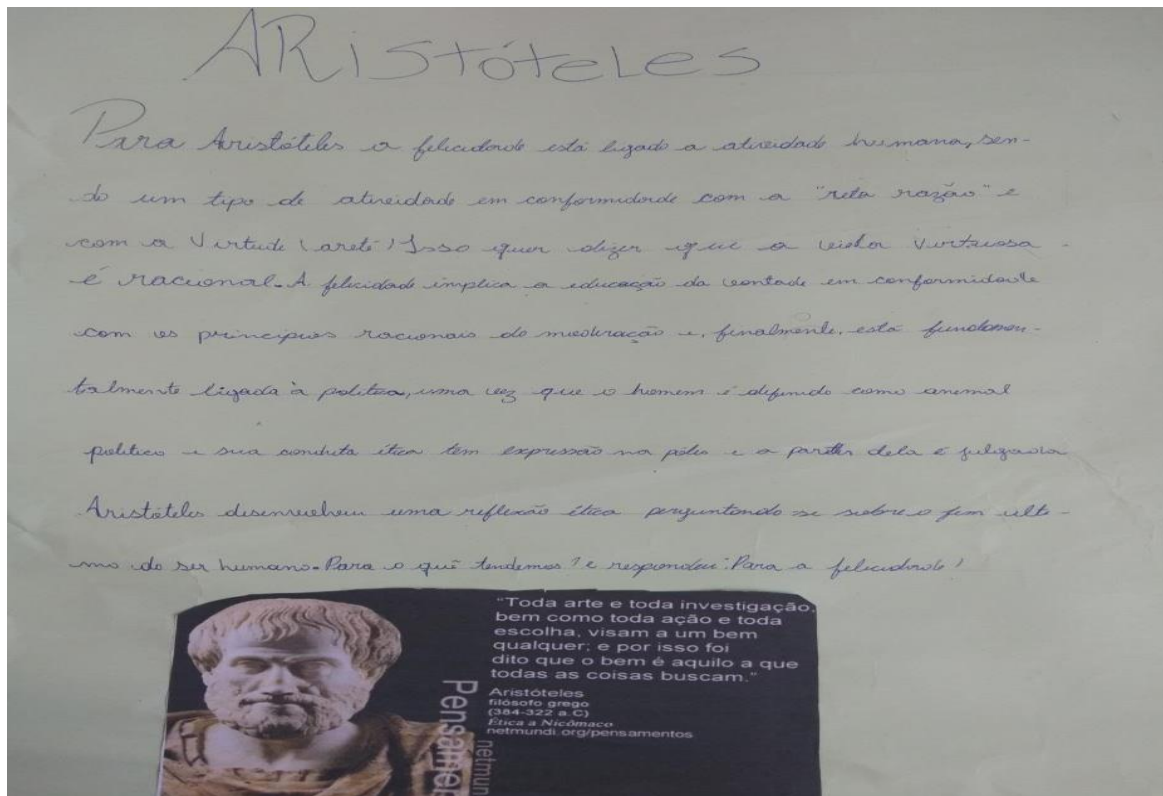


Figura 33

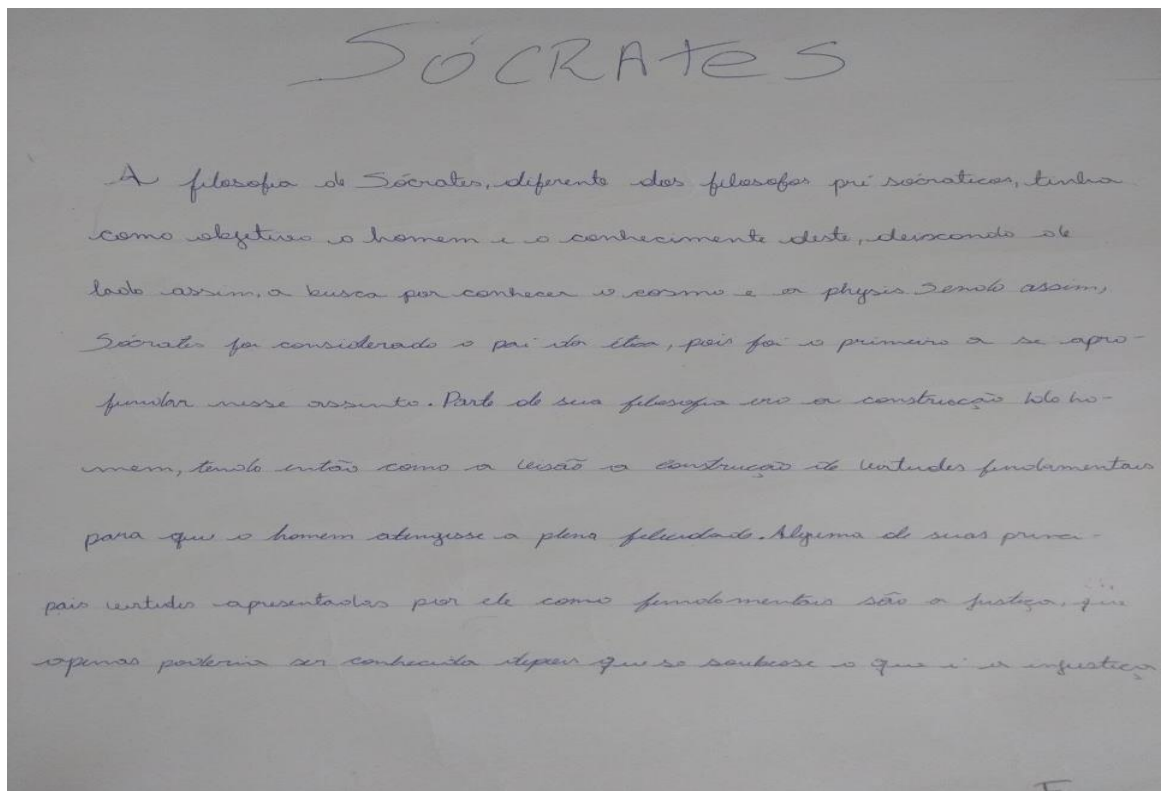


Figura 34