



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PRPG
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS – CCHL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA – PROF-FILO
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA**



GLEISON LIMA DA SILVA

**O ENSINO DE FILOSOFIA NA PERSPECTIVA DELEUZIANA: uma possibilidade
interventiva para o Ensino Médio**

**TERESINA
2021**

GLEISON LIMA DA SILVA

**O ENSINO DE FILOSOFIA NA PERSPECTIVA DELEUZIANA: uma possibilidade
interventiva para o Ensino Médio**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia/PROF-FILO, da Universidade Federal do Piauí (UFPI), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Linha de Pesquisa: Ensino de Filosofia

Orientador: Prof. Dr. José Renato de Araújo Sousa

**TERESINA
2021**

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas e Letras
Serviço de Processos Técnicos

S586e	Silva, Gleison Lima da. O ensino de filosofia na perspectiva deleuziana : uma possibilidade interventiva para o Ensino Médio / Gleison Lima da Silva. -- 2021. 79 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências Humanas e Letras, Programa de Pós-Graduação em Filosofia/PROF-FILO, Teresina, 2021. “Orientador: Prof. Dr. José Renato de Araújo Sousa.” 1. Filosofia – Ensino. 2. Conceito. 3. Criação. 4. Deleuze, Gilles, 1925-1995. I. Sousa, José Renato de Araújo. II. Título. CDD 100.7
-------	---

Bibliotecária: Thais Vieira de Sousa Trindade - CRB3/1282

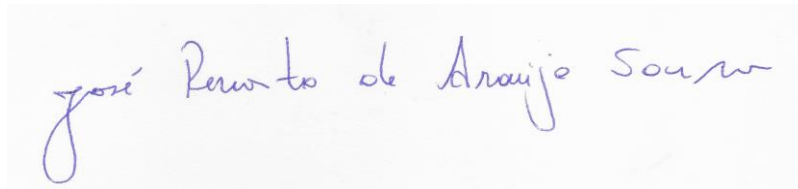
GLEISON LIMA DA SILVA

**O ENSINO DE FILOSOFIA NA PERSPECTIVA DELEUZIANA: uma possibilidade
interventiva para o Ensino Médio**

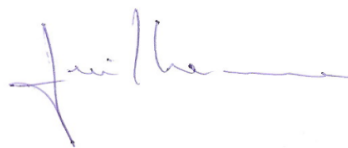
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia/PROF-FILO, da Universidade Federal do Piauí (UFPI), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Aprovada em: 26/03/2021

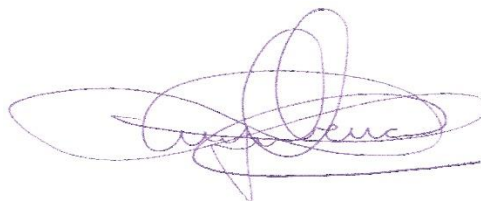
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. José Renato de Araújo Sousa
Presidente



Professor Dr. Guilherme Paiva de Carvalho – UERN
Examinador externo



Professor Dr. Luizir Oliveira
Examinador Interno

Dedico este trabalho ao meu grande e poderoso Deus, que nunca me deixou sozinho.

Aos meus pais, que apesar de não terem tido a oportunidade de estudar, sempre fizeram de tudo para garantir o meu acesso à educação, acreditando, sonhando comigo e me apoiando na busca por meus ideais.

Aos meus irmãos, sobrinhos, afilhados.

Aos companheiros de turma do Mestrado Profissional em Filosofia.

Ao meu Orientador, Professor Dr. José Renato, que muito contribuiu para a construção deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me dado força, saúde e coragem para superar todas as dificuldades enfrentadas durante as jornadas de estudo vivenciadas no decorrer do Mestrado em filosofia. Sem esse Deus grande e fiel, nada disso teria sido possível.

Agradeço de forma especial à Universidade Federal do Piauí e a todos os professores que fizeram e fazem parte do meu processo de formação, especificamente àqueles aos quais tive o prazer de conhecer no decorrer deste curso.

Aos meus grandes exemplos de vida, pai e mãe, que sempre estiveram do meu lado, dando-me força e apoio em todos os momentos, acreditando sempre na minha capacidade e na concretização dos meus sonhos.

Aos meus irmãos e sobrinhos, que mesmo de longe sempre me apoiaram e me auxiliaram durante a rotina de idas e vindas de Castelo do Piauí a Teresina durante os dois anos de duração do curso.

Aos amigos, que sempre torceram pela concretização dos meus ideais.

Aos colegas de curso, que sempre estiveram dispostos a encorajar uns aos outros e a enfrentar de mãos dadas as adversidades que foram surgindo ao longo do percurso trilhado.

Agradeço também aos meus alunos, pela motivação e pelo crédito diário.

Aos colegas professores que colaboraram como interlocutores desta pesquisa.

Agradeço também, de forma especial, ao meu Orientador e a todas as demais pessoas que direta ou indiretamente fizeram parte deste processo. Gratidão a todos!

SILVA, Gleison Lima da. O ENSINO DE FILOSOFIA NA PERSPECTIVA DELEUZIANA: uma possibilidade interventiva para o Ensino Médio. Dissertação (Mestrado em filosofia). Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Centro de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal do Piauí, 2021.

RESUMO

A presente dissertação, analisa o ensino de Filosofia sob a perspectiva deleuziana enquanto possibilidade interventiva para o Ensino Médio, uma vez que ao pensar as linhas e o percurso histórico do ensino de filosofia no Brasil, nesse âmbito, é possível perceber inúmeros paradoxos e tensões curriculares, que não favorecem o ensino desta disciplina como força capaz de afetar o discente na criação de seus próprios conceitos, impedindo, assim, que essa atividade venha a se tornar um exercício verdadeiramente filosófico. Esse estudo tem como objetivo geral problematizar a prática docente dos professores de filosofia de duas escolas de Ensino Médio da rede pública estadual, de Castelo do Piauí-PI, tomando por base a dinâmica de trabalho com a disciplina de filosofia em sala de aula. Trata-se de uma proposta de intervenção filosófica que sugere a resignificação das aulas focadas na mera transmissão de conteúdos, apresentando a concepção Deleuziana como uma possibilidade que, buscando associar os conteúdos do Ensino Médio com os saberes filosóficos dentro de uma perspectiva ontológica, pode vir a contribuir para a construção de novos conceitos na escola e na comunidade. A presente pesquisa utiliza-se do percurso metodológico cartográfico como alternativa de abordagem e intervenção; por tratar-se de um procedimento que acompanha processos ocorridos num determinado território existencial em que a realidade é tomada sob a perspectiva da multiplicidade, é aberto, flexível. A partir dessa constatação, buscam-se fundamentos teóricos, à luz dos filósofos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari, bem como em alguns de seus principais comentadores, tais como Cerletti (2009), Gallo (2012) e Kohan (2000), dentre outros.

Palavras-Chave: Ensino. Filosofia. Conceito. Criação. Deleuze.

SILVA, Gleison Lima da. TITLE OF WORK. Master's Dissertation in Philosophy.f. Graduate Program in Philosophy, Center for Human and Letters Science, Federal University of Piauí, 2021.

ABSTRACT

The present dissertation analyzes the teaching of Philosophy from the Deleuzian perspective as an interventionist possibility for High School, since when thinking about the lines and the historical course of philosophy teaching in Brazil, in this context, it is possible to perceive countless curricular paradoxes and tensions, who do not favor the teaching of this discipline as a force capable of affecting students in the creation of their own concepts, thus preventing this activity from becoming a truly philosophical exercise. This study has as its general objective to problematize the teaching practice of philosophy teachers from two public high schools in Castelo do Piauí-PI, based on the dynamics of working with the discipline of philosophy in the classroom. It is a proposal of philosophical intervention that suggests the resignification of classes focused on the mere transmission of content, presenting the Deleuzian conception as a possibility that, seeking to associate the contents of High School with philosophical knowledge within an ontological perspective, may come to contribute to the construction of new concepts at school and in the community. This research uses the cartographic methodological path as an alternative approach and intervention; as it is a procedure that accompanies processes occurring in a certain existential territory in which reality is taken from the perspective of multiplicity, it is open, flexible. Based on this observation, theoretical foundations are sought, in the light of the French philosophers Gilles Deleuze and Félix Guattari, as well as in some of their main commentators, such as Cerletti (2009), Gallo (2012) and Kohan (2000), among others.

Keywords: Teaching. Philosophy. Concept. Creation. Deleuze.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 CONSIDERAÇÕES PARA SE PENSAR O ENSINO DE FILOSOFIA NOS DIAS ATUAIS.....	14
1.1 Um olhar na história do ensino de filosofia no Brasil.....	16
1.2 O ensino de filosofia na contemporaneidade e suas múltiplas compreensões.....	20
2 FILOSOFIA E EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DELEUZIANA.....	23
2.1 A Filosofia sob a ótica conceitual de Gilles Deleuze e Félix Guattari.....	30
2.2 Compreensões sobre a ideia de conceito e plano de imanência.....	35
2.3 A Filosofia como atividade criadora de conceitos a partir dos personagens conceituais.....	41
2.4 Filosofia, Arte e Ciência enquanto potências do pensamento.....	44
3 A IMPORTÂNCIA DA PROBLEMATIZAÇÃO PARA A CRIAÇÃO DE CONCEITOS FILOSÓFICOS.....	46
3.1 A geofilosofia: compreendendo melhor a ideia de território, desterritorialização e reterritorialização para a construção do conceito.....	47
4 A CRIAÇÃO DE CONCEITOS A PARTIR DA PRÁTICA CARTOGRÁFICA DO PROFESSOR DE FILOSOFIA: uma possibilidade interventiva.....	57
4.1 Cartografias.....	58
4.2 Pistas cartográficas.....	61
4.3 Os territórios da pesquisa interventiva e seus respectivos personagens conceituais.....	65
4.4 Encontros cartográficos docentes: uma estratégia de intervenção possível.....	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	76
REFERÊNCIAS.....	00

INTRODUÇÃO

Ao analisarmos profundamente a história da Filosofia, é possível perceber que desde o período Socrático existiam dificuldades na relação dos filósofos com os outros e com a vida, levando-nos, assim, a compreender que filosofar nunca foi uma atividade humana não problemática. Dentro desse contexto, a referência à figura de Sócrates é recorrente sempre que falarmos das relações de conflito do filósofo com a *pólis*. Nesse sentido, podemos dizer que para compreendermos melhor a problematização existente hoje em torno da filosofia e seu ensino, não podemos esquecer desse conflito inicial.

Trazendo essa abordagem para a modernidade, Merleau-Ponty (1962, p. 50) acrescenta que “O filósofo moderno é frequentemente um funcionário [...] aquilo que ele diz entra logo num universo acadêmico onde estão enfraquecidas as opções da vida e veladas as oportunidades do pensamento. ” Segundo esse autor, essa é uma das principais mazelas do pensamento contemporâneo. Por consequência, o ensino de filosofia acaba sendo afetado diretamente por essa mesma dificuldade, embora muitas vezes ela não seja problematizada, o que acaba por favorecer diretamente a velha teoria de que existe uma relação problemática entre a Filosofia e a Educação.

Entretanto, esta relação complexa mantida pela Filosofia e a Educação manteve e mantém, até os dias atuais, a tensão presente no conflito liberdade *versus* mecanismos institucionalizados de reprodução social e cultural. Diante disso, somos levados a pensar que para além da pertinência de ser ensinada formalmente, um dos aportes que a Filosofia pode fazer sobre os diversos aspectos da Educação é elucidar seus conceitos, revisar suas hipóteses e repensar suas problematizações, no sentido de buscar esclarecimentos acerca de algumas questões das quais não se pode fugir em meio ao processo de ensino filosófico. Por que ensinar filosofia? Para que a ensinamos? É possível ensinar alguém, que ainda não o faça, a querer filosofar? De que maneira? Quais filosofias deveremos de fato ensinar?

Partindo dessas problemáticas iniciais, é possível compreender que o ensino de filosofia é rodeado por inúmeras interrogações que, por sua vez, são necessárias no universo filosófico para a ressignificação dos saberes. Toda essa questão remete-se à perspectiva dos teóricos Gilles Deleuze e Félix Guattari, que me afetaram desde o momento em que comecei a me envolver com o ensino de filosofia, inquietando-me até hoje. Essa inquietação teve início durante o período em que cursei a graduação em filosofia na Universidade Federal do Piauí (UFPI), especificamente durante a realização dos estágios supervisionados, quando pude perceber determinadas limitações na área do ensino filosófico, que já nos são impostas durante o

processo de formação docente, tendo em vista que a matriz curricular do referido curso de graduação, pouco abrange disciplinas que coloquem a questão do ensino como pauta das suas reflexões filosóficas.

Ainda neste período da graduação (no decorrer dos estágios supervisionados), ao passo que observava o desenvolvimento da aula, lembrava-me das aulas e dos professores de filosofia que tive durante os três anos em que cursei o Ensino Médio. Apesar do tempo que já havia se passado, do contexto novo que estávamos vivenciando e de inúmeros outros fatores que envolvem o processo de ensino, coincidentemente, os conteúdos abordados, as metodologias utilizadas, os recursos didáticos, bem como o processo de avaliação da disciplina, permaneciam imutáveis.

A situação intensificou-se quando fui desenvolver o estágio de regência e tive a oportunidade de conhecer mais de perto a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que regiam o ensino de filosofia no Ensino Médio. No ano de 2016, já graduado, atuei pela primeira vez como professor de filosofia nessa modalidade de ensino, onde precisei abdicar das minhas inquietações e dos meus pensamentos acerca do ensino de filosofia e tive que obedecer e adequar as minhas aulas filosóficas a um sistema normativo literalmente estruturado, que limita a filosofia a uma mera condição de mais uma disciplina pedagógica do currículo básico. Foi exatamente nesse momento que comecei a encarar ainda mais seriamente o problema do ensino da filosofia no Ensino Médio como um dos grandes problemas filosóficos a serem discutidos.

Em busca de possíveis respostas para esses problemas, inúmeros autores têm desenvolvido, nos últimos anos, pesquisas aprofundadas visando discutir a fundo tais assuntos, na tentativa de efetivamente respondê-las. Os referidos estudos analisam desde elementos inerentes à formação do professor nos respectivos cursos de Graduação e Pós-Graduação, a relação entre aluno/professor, escola e comunidade, questões inerentes aos conteúdos filosóficos propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) frente às exigências da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), que, por sua vez, aponta como necessária a formação do cidadão crítico e reflexivo, dentre outros aspectos.

Estes questionamentos nos apresentam uma abordagem que nos leva a compreender a existência de uma intencionalidade por trás do ensino de filosofia. Essa questão, por sua vez, desencadeia uma série de divergências entre os teóricos que têm o ensino de filosofia como objeto de estudo. Enquanto alguns defendem que a filosofia deve preparar para o exercício do filosofar, e que essa preparação está interligada com a formação do professor, outros acreditam

na impossibilidade dessa tarefa, devido a um limite existente no ensino da filosofia, que o próprio aluno, por sua vez, precisa ultrapassar para que o ato de filosofar venha a ser possível.

Diante desse contexto a Filosofia deleuze-guattariana tem ganhado espaço e se fortalecido cada vez mais nos últimos anos, por ser entendida como uma criativa atividade filosófica capaz de propiciar aos discentes a experiência de criar conceitos e, a partir de então, pensar novos mundos e possíveis soluções para os problemas do seu cotidiano.

A filosofia, a partir da perspectiva de Deleuze e Guattari não vai ao encontro aos objetivos representados em documentos oficiais e programas curriculares voltados para o Ensino médio, pois não visa à mera formação da cidadania crítica, inspirada pela LDB, mas sim, a possibilidade de encontros intensivos com signos que forcem potencialmente o pensamento e favoreçam também a criatividade em busca do novo, pois no ensino de filosofia do atual Ensino Médio, é possível perceber inúmeros paradoxos e tensões curriculares que não favorecem o ensino dessa disciplina como força capaz de afetar o discente na criação de seus próprios conceitos, impedindo, dessa forma, que essa atividade venha a se tornar um exercício verdadeiramente filosófico.

Frente a isso, o presente estudo tem como objetivo geral problematizar a prática docente dos professores de filosofia de duas escolas de Ensino Médio da rede pública estadual, localizadas no município de Castelo do Piauí-PI, tomando por base a perspectiva filosófica de Gilles Deleuze e Félix Guattari. Trata-se de uma proposta de intervenção filosófica que sugere a ressignificação de aulas focadas na mera transmissão de conteúdos, apresentando a concepção Deleuziana como uma possibilidade que, buscando associar os conteúdos do Ensino Médio com os saberes filosóficos dentro de uma perspectiva ontológica, pode vir a contribuir para a construção de novos conceitos na escola e na comunidade, pautando-se em uma corrente que recusa a normatização e não se prende a parâmetros ou modelos previamente estabelecidos para o ensino de filosofia, por acreditar e defender que os encontros intensivos ocorrem por mero acaso, uma vez que o devir é sempre imperceptível.

Para isso, discutiremos, inicialmente, algumas considerações para se pensar o ensino de filosofia no Ensino Médio, com ênfase no seu processo histórico, desde o período jesuítico até os dias atuais, fazendo também uma abordagem a respeito do ensino de filosofia na contemporaneidade e suas múltiplas compreensões, a partir dos documentos oficiais e da própria Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017).

No segundo capítulo, aborda-se sobre Filosofia e Educação na perspectiva Deleuziana, com um olhar voltado para a filosofia conceitual de Gilles Deleuze e Félix Guattari, destacando-se também a ideia de conceito e plano de imanência. No referido capítulo, traz-se uma

abordagem acerca da filosofia como atividade criadora de conceitos a partir dos personagens conceituais, frisando, ainda, a importância da Filosofia, da Arte e da Ciência dentro desse processo, enquanto potências do pensamento.

Em seguida, o terceiro capítulo traz uma abordagem sobre a importância da problematização para a criação de conceitos filosóficos, fazendo alusão à importância da Trindade potencial do pensamento no movimento de traçar, inventar e criar. Para melhor compreendermos todo esse processo que, por sua vez, está relacionado à geofilosofia, o capítulo traz ainda uma análise sobre a ideia de território, desterritorialização e reterritorialização para a construção dos conceitos filosóficos.

No último capítulo, fala-se sobre as tensões curriculares e metodológicas do Ensino Médio, fazemos uma análise a partir da perspectiva deleuziana e, em seguida, apresentamos uma proposta de intervenção, evidenciando a possibilidade da criação de conceitos a partir da prática cartográfica do professor de filosofia. É importante destacar que a proposta de intervenção apontada nesta dissertação é da ordem do devir, da possibilidade, e apresenta-se como mais uma das inúmeras estratégias utilizadas pelos professores durante o seu percurso didático.

É válido ressaltar, ainda, que esta proposta de intervenção não intenciona o planejamento para um ponto fixo de chegada, pois no decorrer do processo de ensinar filosofia, precisamos nos permitir experienciar o novo, trilhar nossos próprios percursos, sem nos deixarmos moldar pela grande máquina de controle que, através dos seus vetores de educação, massifica, engessa e regula o pensamento dos sujeitos envolvidos no contexto educacional.

O processo de ensinar e aprender filosofia precisa ser autônomo, de forma que suas ramificações rizomáticas favoreçam a fuga de qualquer tipo de engrenagem controladora, pois o ato de aprender e ensinar não está sujeito a um controle absoluto. O professor precisa permitir-se viver esta aventura filosófica na qual a prioridade não é a chegada, mas sim, o percurso.

1 CONSIDERAÇÕES PARA SE PENSAR O ENSINO DE FILOSOFIA NOS DIAS ATUAIS

Para pensar o ensino de filosofia atualmente é interessante que pensemos em inúmeras questões que direta ou indiretamente estão relacionadas a esse mesmo contexto, dentre elas, a função do professor de filosofia do Ensino Médio. Na obra “Filosofia e seu Ensino”, Franklin Leopoldo e Silva (1993, p. 9) fala sobre a função social do filósofo, fazendo uma abordagem sistematizada acerca da função do filósofo na sociedade, dando ênfase ao fato de que “Sua função não se esgota na perspectiva da explicação ou das condições histórico-sociais da produção teórica em filosofia.” E frente a isso, o texto nos convida a pensar a função social do filósofo diante do risco da relação mecanicista que se pode estabelecer pela negligência das mediações entre história e subjetividade.

Nesse contexto, o autor nos apresenta a filosofia, a escola, o professor, o contexto do aluno e as imposições estruturais do sistema educacional como instrumentos que precisam ser mais bem pensados. Reforçando ainda mais essa questão, Cerletti (2008) afirma que os questionamentos sobre o que é filosofia e o que significa ensiná-la mantêm estreita relação, enlaçando aspectos cruciais da atividade filosófica. Segundo ele:

Poderíamos perguntar-nos antes de mais nada, se é realmente possível ensinar filosofia sem uma intervenção filosófica sobre os conteúdos e as formas de transmissão dos “saberes filosóficos”; ou sem responder, univocamente, que é filosofia? Ou também sem se colocar que tipo de análise social, institucional ou filosófico-político do contexto é requerido; ou as condições sob as quais se levará adiante esse ensino. É evidente que não é o mesmo “dar aulas” de filosofia em uma escola de uma zona socialmente muito castigada da periferia suburbana do que em um colégio urbano de classe alta ou em uma escola rural do interior do país, ou na universidade para alunos que não cursam filosofia ou em uma graduação em filosofia etc. Não porque consideremos que há circunstâncias nas quais é possível ensinar melhor do que em outras, mas porque em função desses contextos, não será o mesmo em cada caso, o que se pode - ou se deve - fazer em nome da filosofia. (CERLETTI, 2008, p. 8).

O pensamento do autor evidencia que há uma necessidade de se pensar o ensino de filosofia a partir de cada realidade, de cada contexto, buscando romper com os princípios didáticos tradicionais, que reproduzem historicamente os conhecimentos filosóficos sem antes pensarem suas práticas e readequarem-se filosoficamente aos diversos contextos em que estão sendo ensinados ou se pretende ensinar. Pensando filosoficamente o seu ensino a partir da própria filosofia seremos levados a compreender que os conhecimentos filosóficos estão para além do método, para além das diretrizes e parâmetros curriculares, para além das relações de

vínculo didático-pedagógicas. Isso porque a filosofia se encontra em um panorama de ensino paradoxal quando pensamos a sua real importância e a forma como ela tem sido ensinada.

No terceiro capítulo da obra “Diferença e Repetição” (2009, p.98), ao falar da imagem do pensamento, Deleuze evidencia que “não se sabe como alguém aprende.” Apesar das novas pesquisas em neurociência oferecerem algumas pistas em relação a esse processo é possível evidenciar na fala do autor acima que não há método para ensinar, se levarmos em consideração as diferentes perspectivas de ensino de filosofia adotadas pelos professores, uma vez que as turmas não são homogêneas, as concepções filosóficas docentes muito menos, e frente a esse contexto discursivo, é importante salientar que o ensino de filosofia está completamente relacionado com uma adoção do que se pensa sobre “o que é a filosofia”.

Por essa e outras razões, o ensino dessa disciplina precisa ser repensado, ser atualizado cotidianamente, levando em consideração a realidade da classe de docentes e discentes (apontados aqui como protagonistas desse processo), os seus múltiplos elementos e o contexto educacional em que se dá o ato filosófico de aprender e ensinar.

Pensar o exercício da filosofia no Ensino Médio de hoje requer esforço, compreensão e abertura à diversidade diante da contradição presente entre aquilo que é pregado pela legislação e a sua aplicação como componente curricular, uma vez que a legislação determina que a filosofia deve ser metodicamente ensinada, especificando, ainda, quais objetos de conhecimento devem ser ministrados pelo professor e quais habilidades e competências devem ser esperadas a partir do ensinamento dos respectivos conteúdos.

O fato é que a filosofia proposta hoje para o Ensino Médio é uma filosofia que está voltada para a unificação conceitual, na grande maioria das vezes, girando em torno apenas da formação cidadã do indivíduo. No entanto, quem nos assegura que esses conhecimentos propostos pela legislação são de fato ideais para se chegar a esse fim? Que conceito de cidadania a legislação espera que seja contemplado pelos alunos do Ensino Médio? A interpretação contida nesse documento (que se baseia na legislação a ser seguida) favorece o exercício do filosofar discente ou limita diretamente o pensamento e as possibilidades de criações conceituais dos alunos? O objetivo da filosofia, enquanto componente curricular do Ensino Médio é, de fato, contribuir para o exercício da cidadania, ou mesmo para a sua construção?

Esses são questionamentos que devem ser levados em consideração no momento em que nos propomos a discutir o ensino de filosofia no Ensino Médio brasileiro. Em decorrência disso, o ensino de filosofia apresenta-se hoje como objeto de estudo da própria filosofia, tendo em vista a necessidade de a compreendermos como um processo gradual a ser trilhado por

aquele que a ensina e da importância do compromisso e responsabilidade assumidos diante da tarefa docente proposta no ensino dessa, pois segundo Cerletti:

Ensinar implica assumir um compromisso e uma responsabilidade muito grande. Um bom docente será alguém que se situa à altura dessa responsabilidade e problematiza sempre o que ele ou ela realiza enquanto ensinante e, em nosso caso, que sentido há em fazê-lo, sob a denominação “filosofia”. Os melhores professores e professoras serão aqueles que possam ensinar em condições diversas, e não só porque terão que idear estratégias didáticas alternativas, mas também porque deverão ser capazes de repensar, no dia a dia, os próprios conhecimentos, sua relação com a filosofia e o marco em que pretendem ensiná-la. (CERLETTI, 2008, p. 9).

A concepção de Cerletti remete à possível ideia de que o professor de filosofia deve ir além da transmissão da matéria; ele deve ser uma presença que estimule a reflexão crítica sobre os saberes, de modo que sua prática consista em ajudar o aluno a aprender a filosofar, estimulando-o a exercitar a filosofia enquanto prática de vida ativa, e não como mera contemplação, fazendo com que os alunos passem a levar uma vida pautada na criação de conceitos de forma ativa.

1.1- Um olhar na história do ensino de filosofia no Brasil.

Ao analisarmos a trajetória histórica do ensino de filosofia no Brasil, é possível perceber a predominância de inúmeros problemas, que estão interligados com a legitimação e a garantia dessa disciplina no currículo educacional médio. Diante disso, constata-se que para pensar o exercício da filosofia no Ensino Médio brasileiro faz-se necessário conhecer a contextualização dos problemas que permeiam o ensino de filosofia e problematizá-los constantemente.

Diante disso, podemos dizer ainda que apesar das constantes mudanças ocorridas ao longo do processo de ensinar filosofia no Ensino Médio muitos empecilhos ainda predominam até os dias atuais, refletindo de maneira negativa na filosofia enquanto disciplina, principalmente no que se refere ao ensino dela, no cenário educacional. Por essa razão, julgamos que se faz necessário realizar um passeio pela história da filosofia no Brasil, analisando filosoficamente a contextualização do problema e o papel exercido por essa área de conhecimento em diferentes contextos educacionais.

Daniela Sardá (2018), ao fazer um balanço histórico do ensino de filosofia no Brasil, afirma que em nosso País, o ensino de filosofia é marcado por instabilidades. Para ela, se atualmente o ensino de filosofia é obrigatório em todas as escolas públicas e privadas, por força da Lei nº 11.684, (BRASIL, 2008), tal inserção é fruto das reivindicações que surgiram após a

ditadura militar, haja vista que, nesse período, a filosofia foi suprimida dos currículos escolares. Entretanto, é importante mencionar que essa não foi a primeira interrupção do ensino de filosofia ao longo da história da educação no Brasil, outras já haviam acontecido.

De acordo com Sardá (2018), a presença da filosofia nos currículos escolares, ao longo da história do Brasil, pode ser analisada em três períodos. O primeiro é caracterizado pela *presença garantida*, inicia-se no período colonial e estende-se até a República. Nesse período, o ensino de filosofia era obrigatório nos currículos escolares, sendo marcado pela hegemonia dos jesuítas. Entretanto, é preciso considerar que esse ensino era destinado a uma pequena parcela da população na sua grande maioria os pertencentes a burguesia.

O segundo período caracteriza-se por uma *presença indefinida*, iniciando-se com a Primeira República, e indo até o Golpe Militar de 1964. Durante esse período, por influência do positivismo comtiano, foram realizadas várias reformas educativas, com o intuito de formar uma “nova elite” intelectual no Brasil. Nesse processo de reformas, houve uma hierarquização das ciências e, pela primeira vez, a filosofia ficou fora dos currículos escolares, implicando em uma indefinição de sua presença ou ausência no ensino secundário durante a Primeira República.

No período posterior a 1930, o sistema educacional brasileiro foi marcado por algumas reformas: Francisco Campos em 1932 e Gustavo Capanema em 1942. Ambas reestruturaram o ensino secundário, garantindo a obrigatoriedade do ensino de filosofia, embora com uma redução da carga horária destinada a essa disciplina. Já o terceiro período se caracteriza pela ausência definida da filosofia no Ensino Médio e corresponde ao período ditatorial. Contudo, é importante lembrar que já nos anos de 1961, com a Lei nº 4.024 (BRASIL, 1961), a filosofia deixa de ser disciplina obrigatória para ser complementar; e em 1971, com a Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971), a filosofia é oficialmente extinta dos currículos escolares.

Com o processo de redemocratização do país, a filosofia aos poucos foi retornando ao sistema educativo brasileiro. Em 1982, já no final da ditadura militar, o parecer nº 7.044 (BRASIL, 1982), do Conselho Federal de Educação, abre a possibilidade de retorno da filosofia aos currículos do Ensino Médio; e nos anos de 1990, com a nova Lei de Diretrizes Bases da Educação, Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), a filosofia é apresentada como um conhecimento a ser dominado pelos estudantes, mas não como uma disciplina.

De acordo com Luz e Santos (2012), em 1999, o Conselho Nacional de Educação sugeriu a reintrodução da disciplina de filosofia no Ensino Médio como um tema transversal. Segundo os autores, embora houvesse a intenção de retomar a disciplina como obrigatória no currículo, não havia, ainda, uma sistematização dos seus conteúdos, nem mesmo uma análise

de como esses conteúdos deveriam articular-se com outras áreas do conhecimento. Por essa razão, durante a década de 1990 e início dos anos 2000, o ensino de filosofia no Ensino Médio se configurou como algo complexo e irreal e, para muitos, entendido como desnecessário e sem conexão com a vida prática.

Com a promulgação da Lei nº 11.684 (BRASIL, 2008), mais uma vez é garantido o retorno da disciplina de filosofia às escolas brasileiras. Assim, o ensino de filosofia assume o caráter de obrigatoriedade em todas as séries do Ensino Médio em todo o país. Entretanto, em 2017, com a publicação da Medida Provisória nº 746, que cria o “Novo Ensino Médio” (BRASIL, 2017), mais uma vez altera-se o modo como o ensino de filosofia vinha sendo concebido. Nesse sentido, parece que, novamente, querem reduzir a importância da filosofia na grade curricular do Ensino Médio.

Essa breve retrospectiva nos permite compreender que o ensino de filosofia na escola secundária brasileira já existe desde o período do Brasil colônia, e desde esse tempo já se nota a enorme dificuldade da consolidação da filosofia enquanto componente curricular. Devido às diferentes orientações que foram, ao longo do tempo, sendo conferidas a esse nível de ensino, os diferentes sentidos e as mais diversas finalidades da filosofia enquanto disciplina também acabaram sofrendo muitas oscilações. Por isso, nos últimos tempos o ensino de filosofia no Ensino Médio tem se tornado alvo de muitas discussões, fazendo com que os filósofos ou professores de filosofia precisem estar constantemente defendendo ou justificando a utilidade da filosofia e a importância dela no currículo escolar.

Na obra “Filosofia do Ensino de Filosofia” (2003), Walter Omar Kohan afirma que:

“Para que filosofia?” é uma dessas perguntas com história abundante e futuro assegurado. É, além disso, uma pergunta que muitos filósofos, e só eles gostam de fazer. No fundo, parece tratar-se não só de uma questão de gosto, mas de inevitável busca de legitimação teórica de uma disciplina que, só por seu nome, não goza como outras desse privilégio. Tem-se que justificar os *para que* da filosofia, porque sua utilidade e seu sentido não costumam estar outorgados previamente. (KOHAN, 2003, p. 33).

A partir do exposto, inferimos que dentro do próprio contexto educacional e filosófico, a filosofia enfrenta uma espécie de discriminação frente às demais disciplinas que compõem o currículo médio. E é por isso que existe uma preocupação, por parte de quem é da respectiva área, em tentar legitimar a sua real importância para aqueles que a desconhecem verdadeiramente. Embora saibamos que, como afirma Georges Canguilhem (1975): “A filosofia não tem necessidade de defensores, na medida em que sua justificação é assunto seu. Mas a defesa do ensino da filosofia terá necessidade de uma filosofia crítica do ensino” Isso

significa dizer que a importância da filosofia e seu ensino precisam ser discutidos a partir da própria filosofia, tendo em vista que o ensino filosófico e sua justificativa é algo de interesse não mais apenas dos filósofos, mas dos educadores de modo geral, por tratar-se de uma área do conhecimento que está completamente interligada com as demais que compõem o currículo básico. Nesse contexto, podemos referenciar Montaigne, um autor clássico do século XVI que reforçava essa necessidade que por sua vez é bastante atual ao afirmar que:

A filosofia deve ser uma matéria na educação dos pequenos, para formar pessoas mais inteligentes, felizes e ajuizadas, mais livres de espírito. Se não se quer tornar as crianças seres servis e tímidos, deve-se dar-lhes a oportunidade de fazer algo por si mesmas, pois o ensino de filosofia é a peça chave de uma formação humanista para a autonomia. (MONTAIGNE, 1994, p. 62).

Frente a todo esse processo histórico percorrido pela filosofia, na tentativa de se auto afirmar como disciplina curricular obrigatória indispensável na formação do indivíduo, compreende-se uma necessidade de se propagar as ideias propostas por Montaigne (1994) e tantos outros teóricos, que defendem a filosofia e seu respectivo ensino. No entanto, não estamos falando de qualquer tipo de ensino filosófico, mas de um ensino que fuja do modelo jesuítico e que seja condizente com o atual contexto vivenciado por alunos e professores no âmbito do Ensino Médio.

Em relação a esse ensino, podemos perceber que a cada dia que passa tem sido mais recorrente o índice de estudos que têm sido desenvolvidos em torno dessa temática. Esses, por sua vez, ganharam uma maior densidade e foram se fortalecendo ao longo do tempo, à medida que apresentavam interesses em discutir concepções e possibilidades que favorecessem a aplicação do ensino de filosofia de forma ativa e que viesse ao encontro da realidade dos alunos de Ensino Médio.

Frente a isso, é válido ressaltar que a relevância desses estudos não se deve a proposições de estratégias ou livros de receitas de como ensinar filosofia, mas às diversas tentativas de fazer com que os/as professores/as, por meio desses estudos, sejam capazes de pensar sobre o ensino da respectiva área de conhecimento e, conseqüentemente, sobre as práticas metodológicas que têm sido desenvolvidas por eles/elas em sala de aula, buscando, assim, aperfeiçoar suas práticas docentes.

É importante lembrar que esse processo não está diretamente interligado à ideia de seguir caminhos preestabelecidos e dispostos nesses estudos, ou seja, o *como fazer*, mas trata-se de uma resignificação didática a partir de abordagens apresentadas, que, por sua vez, não devem ser encaradas como manual de instruções, e sim como pistas que procuram responder

como se ensinar filosofia de maneira mais prática e eficaz. A noção dessa importância será melhor aprofundada quando compreendermos o real contexto da filosofia no ensino médio atual e as múltiplas compreensões existentes hoje em torno do seu ensino.

1.2 O ensino de filosofia na contemporaneidade e suas múltiplas compreensões

Analizando todo o percurso histórico da filosofia, especificamente as lutas pela sua permanência nos currículos do Ensino Médio, percebe-se que muitas foram as dificuldades enfrentadas, e maiores ainda são os obstáculos existentes em torno do seu ensino, e que precisam ser superados. Isso acontece porque a filosofia instaurada pelos documentos oficiais no Ensino Médio atual é uma filosofia que exige o cumprimento de determinadas intenções ou interesses que favoreçam a uma necessidade ideológica e/ou pedagógica exigida pelo sistema educacional e muito bem exposto na LDB (Lei de Diretrizes e Bases), bem como nos Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs, especificamente no que se refere ao ensino de filosofia no âmbito do Ensino Médio.

No entanto, toda essa intencionalidade ideológica e/ou pedagógica proposta pelos respectivos referenciais foge à função e intenção da filosofia enquanto criadora de conceitos. Na obra “Metodologia do Ensino de Filosofia”, Silvio Gallo caracteriza a filosofia do Ensino Médio atual como “Uma filosofia deslocada da vida e do cotidiano. Uma filosofia voltada para a erudição ou então para o exercício da cidadania plena, por exemplo”. (GALLO, 2012, p. 27).

Em uma era em que as pessoas precisam ser cada vez mais motivadas a praticarem o exercício do pensamento, é preciso repensar essa proposta de Ensino Médio existente hoje dentro das escolas. Para isso, faz-se necessário que deixemos de lado as cartilhas que envolvem meramente conteúdos históricos e tentemos priorizar aulas de filosofia que discutam assuntos inerentes à realidade discente, de forma a contribuir reflexivamente para as vivências diárias dos jovens, tentando sempre enxergar o ensino de filosofia sob uma ótica que transcenda a sua intencionalidade ética e de formação cidadã.

Em outras palavras, pode-se dizer que pensar o exercício da filosofia na escola média da atualidade requer esforço e adesão à diversidade, objetivando encarar com uma maior seriedade as controvérsias existentes nesse processo. Para isso, faz-se necessário que busquemos pensar filosoficamente sobre o conteúdo ensinado dentro das instituições escolares atualmente, qual tem sido a sua função enquanto componente curricular da educação básica, na maneira como essa disciplina tem sido ensinada pelos professores em sala de aula e nos efeitos

que essas práticas educativas vêm surtindo na vida e no cotidiano dos discentes de Ensino Médio.

Buscando responder aos questionamentos dispostos no parágrafo anterior, precisamos romper com as intencionalidades pedagógicas propostas pela legislação no que tange à disciplina de filosofia na escola média. E para fortalecer teoricamente o discurso aqui apresentado, utilizamos mais uma vez os pensamentos de Sílvia Gallo, quando esse afirma:

Penso que a filosofia pode, de fato, contribuir para o exercício da cidadania e mesmo para a sua construção, ela não pode e nem deve ser limitada a isso. A sua justificação deve se dar pelo papel que apenas ela pode desempenhar no processo de formação dos jovens. É a partir da clareza sobre esse papel que poderemos delinear as possibilidades e os limites da filosofia na vida dos jovens. E apenas depois de alguns anos em que a experiência do ensino de filosofia esteja generalizada e consolidada, é que poderemos tentar entender suas contribuições. (GALLO, 2003, p. 37).

Com base no exposto, somos levados a refletir sobre o conceito errôneo existente hoje nas escolas de Ensino Médio acerca da disciplina de filosofia. Tal conceito foi institucionalizado e culturalmente internalizado pelos professores. A limitação da filosofia como uma disciplina comum, que por meio de metodologias prontas exige dos alunos apenas a aquisição de competências e habilidades que contemplem os direitos de cidadania.

Em decorrência dessa situação de instabilidade cronológica e de conteúdos que foram impostas durante muito tempo, o ensino de filosofia, encontra-se vulnerável. Assim sendo, é preciso defender sua presença nos currículos escolares, não apenas por uma exigência da lei, tampouco com fins já preestabelecidos, mas, sobretudo, porque:

O ensino da filosofia no ensino médio se afirma como um saber capaz de provocar uma inter-relação entre as áreas do conhecimento, inquietações, reflexões e mudanças necessárias para a construção da autonomia do educando (LUZ; SANTOS, 2012, p. 313).

Assim, o exposto pelos autores sobre a importância do ensino da filosofia coaduna-se, em partes, com o que preconiza a BNCC. No entanto, mesmo propondo a ideia de ressignificação do ensino de filosofia no novo Ensino Médio e se apresentando como uma proposta aberta, que pode ser aperfeiçoada, a BNCC, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs, também coloca o ensino de filosofia como refém de um contexto de subordinação, que precisa obedecer a um sistema estrutural de certa forma limitante, pois a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, formada pela Filosofia, Sociologia, História e Geografia, propõe a ampliação dos conhecimentos essenciais desenvolvidos no Ensino Fundamental; conhecimentos que se concentram no processo de tomada de consciência do Eu,

do outro e do Nós, das diferenças em relação ao outro, bem como das mais diversas formas de organizações, sempre orientado para uma educação ética. Nesse sentido, a ética é Entendida:

Como juízo de apreciação da conduta humana, necessária para o viver em sociedade, e em cujas bases destacam-se as ideias de justiça, solidariedade e livre-arbítrio. Essa proposta tem como fundamento a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos (BRASIL, 2018, p. 547).

A Estrutura do Currículo das Ciências Humanas, especificamente no que se refere ao ensino de filosofia proposto pela BNCC, evidencia que a filosofia, enquanto disciplina, contribui de forma significativa para a realização plena da finalidade do Ensino Médio, expressa no inciso III do artigo 35 da LDB, que é “O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, ano , p. 54), de forma a contribuir com o cumprimento da diretriz fundamental da LDB, segundo a qual não se deve formar apenas para o mundo do trabalho, mas para a cidadania.

A abordagem apresentada pela BNCC e pelos demais documentos oficiais anteriormente citados reforça a ideia de que o ensino de filosofia no Ensino Médio atual precisa ser repensado sob uma nova perspectiva. A ideia aqui apresentada não é desmentir a teoria de que a filosofia favorece a formação cidadã do aluno, mas criticar essa limitação da disciplina, pois compreendemos que isso singulariza a filosofia e contradiz completamente a ideia de pluralidade e multiplicidade proposta pela perspectiva deleuziana que aponta a filosofia como criadora de conceitos, ou seja, como uma disciplina que tem suas próprias especificidades e que não pode jamais ser limitada a uma didática que obedeça rigorosamente a um viés positivista já preestabelecido.

2 FILOSOFIA E EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DELEUZIANA

Para melhor compreendermos a relação de Gilles Deleuze também conhecido como pensador das multiplicidades com o cenário educacional, faz-se necessário que conheçamos um pouco da sua biografia e das concepções conceituais por ele apontadas durante a sua trajetória de vida. Além disso, é válido tomar como base obras de teóricos como Sílvia Gallo (2012), que vem se dedicando ao pensamento de Gilles Deleuze e tem desenvolvido valiosos estudos voltados para a área da filosofia da educação, destacando sempre o pensamento deleuziano enquanto instrumento para pensar a educação sob uma nova perspectiva.

Gilles Deleuze foi e é considerado até hoje um importante filósofo contemporâneo, por desenvolver uma filosofia que nunca deixou de ser atual e que pode ser aplicada ao contexto educacional contemporâneo. As suas concepções, no que se refere à educação, muitas vezes são ocultadas nas reuniões e encontros educacionais, pela ausência de teóricos que se esforcem em explicar didaticamente, e de maneira abrangente, o complexo e rizomático pensamento deleuziano no que diz respeito à educação.

Nascido em 18 de janeiro de 1925, em Paris, na França, filho de um pai engenheiro e de uma mãe que apenas cuidava do lar e dos filhos, Gilles Deleuze era o segundo filho da família, 05 (cinco) anos mais jovem que seu único irmão. Desde a sua adolescência, Gilles Deleuze passou por um processo de frustração e inconformidade com a maneira com que era tratado pelos pais, comparada à forma com que viam e tratavam seu irmão mais velho. Esse, por sua vez, ao completar 19 anos, participou da Segunda Guerra mundial e acabou sendo preso e morto pelos alemães. Devido ao fato de nunca terem conseguido superar a perda do filho mais velho, os pais de Deleuze sempre o exaltavam como se ele fosse uma espécie de “semideus”, o que causava uma inquietação muito grande em Deleuze.

Gilles sempre foi complexado em face de seu irmão Georges. Os pais devotavam um verdadeiro culto ao filho mais velho, e Gilles não os perdoava pela admiração exclusiva por Georges. Ele era o segundo, o medíocre, enquanto George era um herói. (DOSSE, 2010, p. 82).

Por essa razão, Gilles Deleuze nunca aceitou o conservadorismo e o familismo burguês no qual sua família vivia imersa. Em meio a esse contexto, começou a desenvolver um forte interesse pela literatura francesa e, à medida que ia tendo contato com as aulas de filosofia, certificava-se cada vez mais de que era isso que ele queria para o futuro. Antes de adentrar a vida acadêmica, Deleuze já conhecia grandes filósofos do seu século, como Jean Paul Sartre, Michel Tournier, dentre outros.

Por essa afinidade profunda com a filosofia, Deleuze era considerado extremamente atualizado e transmitia um ar de atualidade às suas concepções filosóficas. Além disso, vale ressaltar que antes mesmo de adentrar literalmente na vida acadêmica, Deleuze frequentou um curso preparatório, até entrar para filosofia na Sorbonne, uma das mais antigas instituições de ensino superior da Europa.

Entre o final da década de 1940 e início dos anos 1950, Deleuze dá início à sua vida como docente, passando a ter os primeiros contatos com o campo educacional, especificamente, o escolar. Durante sua trajetória profissional enquanto professor, Deleuze destacou-se e ganhou o respeito e o reconhecimento dos seus alunos, como um excelente profissional da área da docência. Apesar de ter sido um grande filósofo e professor que nunca escreveu sobre educação, especificamente sobre o contexto pedagógico, Gilles Deleuze apresenta-se como uma forte referência quando pensamos na ideia de ressignificação da filosofia e seu ensino, mostrando que não apenas aqueles que se puseram a escrever sobre educação têm algo de valioso a dizer aos educadores.

Na coleção Pensadores & Educação, publicada pela editora Autêntica, no ano de 2008, Silvio Gallo inclui a obra “Deleuze & a educação”, elencando introdutoriamente as mais diversas razões pelas quais seu livro esteja presente numa coleção intitulada com tal nomenclatura, por paradoxalmente enfatizar um filósofo que não escreveu ou publicou obras que necessariamente estivessem voltadas à educação e aos educadores de modo geral. Desta forma, Gallo (2008, p. 53) procura “Demonstrar a fecundidade do pensamento de Deleuze para nos fazer pensar a educação, para nos permitir pensar, de novo, a educação.” Em outras palavras, pode-se dizer que a ideia consiste em propor um exercício de pensamento para pensar e repensar pontos importantes no meio educacional, enquanto um processo contínuo e múltiplo.

Dentre as diversas obras produzidas por Deleuze durante a sua trajetória de vida, uma das que melhor se aplica à discussão da pesquisa que ora se expõe é “O que é Filosofia?”, lançada em 1991, em parceria com seu amigo e escritor Félix Guattari, na qual fazem uma abordagem reflexiva sobre o real conceito de filosofia. Nessa obra, os autores apresentam algumas características e peculiaridades do conceito de filosofia, levando-nos a repensar as concepções que temos acerca da filosofia e das práticas educacionais que exercemos diariamente, a partir dessas concepções.

Logo no início do livro, Deleuze nos traz um alerta muito importante, que está relacionado às verdades conceituais que muitos educadores pregam e praticam cotidianamente sem o mínimo de humildade e reflexão filosófica. Vale ressaltar que a obra “O que é Filosofia?” foi a última escrita por Deleuze antes de sua morte. Nela ele ressalta que:

Talvez só possamos colocar a questão *O que é filosofia?* tardiamente, quando chega a velhice e a hora de falar concretamente. De fato, a bibliografia é muito magra. Essa é uma questão que enfrentamos numa agitação discreta, à meia noite quando nada mais resta a perguntar. Antigamente nós a formulávamos, não deixávamos de formulá-la, mas de maneira muito indireta ou oblíqua, demasiadamente artificial, abstrata demais; expúnhamos a questão, mas dominando-a pela rama, sem deixar-nos engolir por ela. Não estávamos suficientemente sóbrios. Tínhamos muita vontade de fazer filosofia, não nos perguntávamos o que ela era, salvo por exercício de estilo; não tínhamos atingido este ponto de não estilo, em que se pode dizer enfim: mas o que é isso que fiz toda a minha vida? (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 7).

A citação acima propõe que a exemplo do pensamento de Deleuze, precisamos constantemente estar buscando rever e ressignificar os conceitos de filosofia que carregamos conosco, tendo a humildade intelectual de compreender que esse conceito vai muito além de algo que nos foi repassado como um objeto pronto e acabado, principalmente quando se fala de filosofia enquanto componente curricular do Ensino Médio, pois embora tenhamos anos de atuação como educadores (professores de filosofia), não podemos nos deixar levar pela soberba intelectual, achando que aquilo que já sabemos é o correto e o suficiente.

Interpretando aqui o pensamento deleuziano no que se refere a esse contexto, podemos dizer que é preciso formular e reformular concretamente o conceito filosófico no cenário educacional da atualidade, sem deixar que ele nos engula. Em outras palavras, podemos dizer que se faz necessário filosofar sobre a própria filosofia que ensinamos em sala de aula, e também fora dela. Na obra “Deleuze & a educação”, Sílvia Gallo destaca que a teoria deleuziana é fundamental para se pensar quatro pontos importantes sobre a educação. Segundo ele:

O primeiro destes pontos seria a Filosofia da Educação, a partir da perspectiva deleuze-guattariana, ou seja, como criadora de conceitos para instaurar novas potências do pensar; um segundo seria a “educação menor”, paralelo ao conceito originário de “literatura menor”, como forma de territorializar práticas educacionais que subvertam as macro políticas de Estado. Ainda neste exercício de pensamento, o terceiro ponto se atém na discussão sobre o conceito de rizoma para problematizar a questão do currículo e da organização educacional; finalizando com a abordagem sobre a escola como um “mecanismo de controle” social. (GALLO, 2008, p. 45).

Diante disso, percebe-se que, para compreendermos a relação existente entre Deleuze e a educação, é preciso lembrar que existe aí uma espécie de divisória processual, na qual, de um lado, encontra-se o que chamamos de ‘acontecimento do pensamento’ (filosofia ativa); do outro

lado, dispositivos de práticas educacionais discursivas e não discursivas (personagens conceituais¹), que, ao serem cruzados, propiciam movimentos e efeitos.

No entanto, analisa-se em Deleuze a necessidade de se buscar os conhecimentos filosóficos de forma que o “Ser” não sofra fragmentações, uma vez que não é uniforme (homogêneo), e sim unívoco (admite somente uma interpretação ou significado), e se processa por meio da multiplicidade, do movimento do pensamento, levando em conta os seus agenciamentos², que, por sua vez, referem-se a uma correlação que une duas faces que não se separam, ou seja, algo que proporciona uma espécie de intervenção em um determinado conteúdo, livre de descrições ou representações. Para a educação, essa afirmação é fundamental, afinal, como pensar em educação sem pensar em nossos alunos, em suas vivências e os agenciamentos em que estão imersos em meio a esse universo?

Na perspectiva deleuziana a educação é pensada como uma política da multiplicidade, que precisa ser equilibrada por linhas de articulação e linhas de fuga, em meio a um processo contínuo, no qual a territorialização³ e a desterritorialização⁴ do pensamento sejam indispensáveis. Em meio a esse processo, a fluidez dos pensamentos precisa ser constante, ou seja, precisamos desenvolver uma espécie de inquietação do pensamento, movimentando-o na busca pelo novo. Para melhor compreendermos essa questão, analisemos um argumento de Kohan (2002, p. 124), quando esse compara a concepção deleuziana de educação à escrita, afirmando que:

[...] é como uma escrita que acompanha um pensamento instável, indefinido, inquieto, que vai e volta, que não para, que busca pensar sempre de novo e, de novo, sempre pensar. Essa escrita é afim a um pensamento e inseparável de um devir. Esta é uma escrita sem introdução, desenvolvimento e conclusão; é uma escrita entendida como processo inacabado, como movimento constante; esta escrita não sabe

¹ O personagem conceitual é o devir ou o sujeito de uma filosofia, que vale para o filósofo, de tal modo que Cusa ou mesmo Descartes deveriam assinar “o Idiota, como Nietzsche assinou” o Anti-cristo” ou “Dioniso crucificado”. (DELEUZE, 2010, p. 79).

² De acordo com a concepção deleuziana, inferimos que a ideia de agenciamento está ligada a um conjunto de relações e/ou intersecções que remete à noção de um acontecimento multidimensional e critica um modo de pensar de uma tradição inaugurada por um humanismo moderno tendo em vista que a ideia de agenciamento destitui a ideia dominante de uma natureza humana *a priori*. De acordo com Deleuze, o agenciamento é o crescimento das dimensões numa determinada multiplicidade, que muda de natureza na medida em que aumenta as conexões. Algo que, em determinadas ordens, é rizomático, múltiplo, plural.

³ [...] é entendida num sentido muito amplo, que ultrapassa o uso que fazem dela a etologia e a etnologia. Os seres existentes se organizam segundo territórios que se delimitam e os articulam aos outros existentes e aos fluxos cósmicos. O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido quanto a um sistema percebido no seio do qual um sujeito se sente “em casa”. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos (GUATTARI; RONILK, 2010, p. 388).

⁴ A desterritorialização é o movimento pelo qual se abandona o território, “é a operação da linha de fuga”, e a reterritorialização, como o movimento de construção do território (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 224 *apud* HAESBAERT, 2009, p. 127).

onde vai chegar, mas sabe que não pode chegar a parte alguma, porque não há onde chegar, porque o mais importante sempre está no meio, nunca no início ou no fim. De modo que para mover-nos, escrevemos e para escrevermos, nos movemos.

Analisando a fala do autor, inferimos que Kohan (2002) retoma a afirmação deleuziana no que se refere à educação, fomentando a sua visão em relação a ela como algo inacabado, que está e sempre estará “entre” o próprio Deleuze e a educação. Em decorrência disso, essa concepção não nos é apresentada de maneira sintetizada, ou mesmo definida, porque o intuito é despertar o leitor para a importância do movimento do pensar quando nos dispomos a discutir conceitos e pensamentos educacionais, atentando-nos para não cair no vício da reconhecimento representativa (mera representação ou contemplação) e não destacar ou apontar a concepção deleuziana sobre educação como um guia de orientação para educadores. O que se propõe é um devir deleuziano para educadores. E por ser um devir, compreende-se que é algo completamente distinto de imitação ou reprodução de manuais prontos, mas possibilitar a criação de novos devires educacionais nesse processo de movimentação e produção.

Ao analisarmos as principais teorias e construções deleuzianas, direta ou indiretamente somos levados a pensar também sobre a educação. Na obra “O que é a Filosofia?”, de Deleuze e Guattari (1992), é possível apreender uma inquietação dos autores acerca do ensino de filosofia e seus mais diversos métodos de transmissão. A Filosofia é apontada na obra como a arte de criar conceitos. Sobre isso, em “Deleuze & Educação”, Gallo (2007) enfatiza que a própria atividade de criar conceitos apresenta intrínseca relação com a ação transformadora da educação, pois segundo ele:

Criar conceitos é uma forma de transformar o mundo; os conceitos são as ferramentas que permitem ao filósofo criar um mundo à sua maneira. Por outro lado, os conceitos podem ainda ser armas para a ação de outros, filósofos ou não, que dispõem deles para fazer a crítica de mundo, para instaurar outros mundos. (GALLO, 2007, p. 35).

Dentro desse contexto, o conceito precisa ser compreendido como algo distanciado da noção de definição. Na teoria de Deleuze, criar conceitos não é o mesmo que trazer um significado preexistente a alguma coisa, revelar uma essência, ou mesmo contemplar algo que já preexistia naquela coisa. Para ele, o conceito é distanciado da noção de definição porque ele é criado para fazer valer a própria filosofia do filósofo. Nesse sentido, a ação educacional agencia enunciados e corpos conceituais na direção de estabelecer sentidos para a vida, desconstruindo verdades e instaurando outras potências de leitura e práticas do homem no mundo.

Sendo assim, o autor busca esclarecer a importância da criação do conceito voltado para a educação, ressaltando, ainda, qual de fato é a função da filosofia enquanto componente curricular indispensável no contexto educacional, fazendo, assim, uma reflexão sobre sua trajetória histórica como filósofo e nos levando a compreender que o papel do filósofo é o de criar conceitos, e não meramente descobrir essências, descobrir realidades ou contemplar universos. Sobre isso, Gallo (2008, p. 48) destaca que “O conceito é um catalisador, um fermento, que a um só tempo faz multiplicar e crescer as possibilidades de pensamento. Por isso, cabe a ele ser interessante e não necessariamente verdadeiro.”

Compreende-se, assim, que o educador não precisa ser necessariamente um filósofo, mas um agente que incentiva a criação de novos pensamentos sob a perspectiva da multiplicidade. Para melhor esclarecer, podemos nos fundamentar mais uma vez em Gallo (2008, p. 50), quando explica que:

Para se criar conceitos não se pode restringir apenas a uma linguagem filosófica, pois, apesar de ser função da filosofia criar conceitos, ela os cria a partir do mundo e das várias formas com que o mesmo se expressa humanamente, ou seja, pelas várias artes, ciências e pensamentos filosóficos.

Desta forma, é compreensível que dentro do processo de criação conceitual recomende-se a fuga do uso exclusivo da linguagem filosófica e, nesse contexto, Gallo (1992) nos orienta a ir mais além, levando em consideração os conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos. Isso porque, na interpretação desse autor, a exemplo de Deleuze, a educação é um plano no qual se percebe a presença de uma tensão curricular baseada nas orientações das macropolíticas estatais (também conhecidas como educação maior), e no real papel que, de acordo com Deleuze e Guattari (1992), a filosofia deveria assumir enquanto disciplina a ser ensinada na modalidade denominada por eles de ‘educação menor’.

Gallo (2012) nos alerta que em meio a esta relação paralela entre educação maior e menor existe um problema: o próprio sistema educacional pode ser compreendido como um problema. Para ele, muitos dos estudos e opiniões que buscam uma solução para ele, acabam por não surtirem resultados positivos, porque ambos buscam a uniformidade do contexto educacional defendida pela teoria da educação maior, fazendo com que a compreensão do mundo, na sua totalidade dinâmica e complexa, torne-se inviável.

Na obra “Kafka - Por uma Literatura Menor” (1977), Deleuze faz referência a educação menor, fazendo jus ao sistema educacional que direta ou indiretamente é adepto de proposições que, por sua vez, são impostas cotidianamente, sem levar em consideração os princípios de compreensões e conhecimentos múltiplos. Nesse sentido, ele se propõe a agenciar aqueles que

compartilham a insatisfação com a atual ordem de poder, de uma educação que diz como todos devem pensar e se comportar, ou seja, como verdadeiros professores-profetas detentores da verdade. No entanto, como bem afirma Gallo (2008, p. 60): “Para além do professor-profeta, hoje deveríamos estar nos movendo como uma espécie de professor-militante, que, de seu próprio deserto, de seu próprio terceiro mundo, opera ações de transformação, por mínimas que sejam.”

Isso nos mostra que a educação menor tem uma perspectiva eminentemente política no que se refere à função docente, estabelecendo o compromisso com a subversão da ordem das grandes verdades uniformizadoras e padronizantes, instigando, assim, a transformar pelos detalhes, pelos aspectos menores, aquilo que a educação maior ignora ou reprime.

Na obra “O que é Filosofia?”, Deleuze e Guattari (1992) discutem sobre o conceito de rizoma, que será detalhado adiante neste texto, mas perpassando o conceito científico. Isso significa que o conceito rizomático apontado pelos autores é sim um tipo de raiz, mas não aquela raiz padrão que aprendemos a desenhar na escola. Trata-se de uma raiz que tem um crescimento diferenciado, polimorfo, ela cresce horizontalmente, não tem uma direção clara, definida ou já preestabelecida.

O rizoma pode ser considerado a metáfora geral do livro “Mil Platôs” (1996). De acordo com Deleuze e Guattari, infere-se que o conceito de rizoma está para além de uma mera estrutura vegetativa. Contextualmente falando, eles defendem que tudo é composto por máquinas que estão em constante devir, em constante fluxo de ser, interagindo umas com as outras. Assim sendo, o rizoma seria não o agrupamento de máquinas, mas sim as linhas de fuga formadas pela conexão entre essas máquinas. Em outras palavras, poderíamos dizer que seria a possibilidade de pensarmos sob a perspectiva do novo, em um contexto em que as raízes se abrem, e como atos em potência, avançam por caminhos próprios ainda não trilhados.

Trazendo esse conceito para a nossa discussão, com vistas à ação educativa, podemos imaginar a possibilidade de um pensar rizomático enquanto conceito favorável para a reflexão do ensino de filosofia, da atuação docente, bem como do contexto educacional estruturalista como um todo, uma vez que nos possibilitaria potencializar concepções e perspectivas educativas inovadoras, que não estejam restritas à antiga e ultrapassada cultura do “pensamento arbóreo” que o estruturalismo do sistema educacional propõe que seja adotado em sala de aula, por acreditarem que este paradigma “arborescente” é sinônimo de evolução, de desenvolvimento cognitivo e formativo.

Mas será, de fato, que o pensamento e o conhecimento seguem a estrutura proposta por um paradigma arborescente? Não será tal paradigma um modelo composto posteriormente e sobreposto ao conhecimento já produzido, como forma de abarcá-lo, classificá-lo, e assim, facilitar o acesso a ele e seu domínio, passando mesmo a determinar a estrutura de novos conhecimentos a serem criados? (GALLO, 2008, p. 74).

Compreende-se, a partir de então, que o pensamento arbóreo instaurado no campo educacional funciona como mais um mecanismo de controle que favorece a existência e permanência do caos. A política estruturalista educacional, também aqui chamada de pensamento arbóreo, parte de uma visão sequencial e de ordenação retilínea de compreensão dos fenômenos que descarta a concepção rizomática, aleatória, pelo fato de esta última se apresentar como espaços de composição de pensamento que movem o ato de pensar de um lugar para outro, sem que este primeiro ou este segundo se fixem como tais ou obedeçam a uma espécie de cronologia.

Ultimamente, essa questão tem sido foco de muitas pesquisas acadêmicas porque se mostra como um enorme desafio para os personagens do contexto educacional da contemporaneidade, principalmente para a figura do professor, frente às concepções abordadas pelo atual projeto educacional, levando-nos a refletir sobre a nossa postura enquanto educadores, diante da imposição de um sistema que acreditamos não ser completamente eficaz.

Tudo isso nos leva a questionar o seguinte: Até que ponto estamos sendo coniventes com a reprodução desse modelo padronizante? Como afirma Gallo (2008, p. 91): “Não temos sido, nós mesmos, os vetores da consolidação das sociedades de controle no âmbito da educação? São questões que um devir-Deleuze na educação nos coloca, de forma a fazer proliferar o pensamento, e não a paralisá-lo.”

2.1 A Filosofia e seu ensino sob a ótica conceitual de Gilles Deleuze e Félix Guattari

A Filosofia, sob a ótica conceitual de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1992), é uma das preocupações centrais abordadas na obra “O que é Filosofia?”, publicada em 1991, na França, pelos respectivos autores. O pensamento desenvolvido pelos teóricos, nessa obra, traz à tona um novo entendimento sobre a concepção da Filosofia. Para eles, ela caracteriza menos a busca da verdade e muito mais a possibilidade de que se inaugure, no seu interior, uma nova imagem de pensamento. De acordo com suas concepções, a Filosofia pode ser apontada como “a arte de criar conceitos”, opondo-se à Filosofia clássica – como uma Filosofia que pensa a partir de pressupostos e postulados.

Esses pressupostos e postulados, que se apresentam como peculiaridades da filosofia, nos mostram que a filosofia possui uma especificidade própria. De acordo com Gallo (2008, p. 54), são três as principais características da Filosofia:

- 1- Trata-se de um pensamento conceitual: enquanto saber, ela é sempre produto de pensamento, é uma experiência de pensamento. Mas o que caracteriza a filosofia é que ela é uma experiência de pensamento que procede por conceitos, que cria conceitos, à diferença da ciência e da arte;
- 2- Apresenta um caráter dialógico: ela não se caracteriza como um saber fechado em si mesmo, uma verdade dogmática, mas como um saber que se experimenta, que se confronta consigo mesmo e com os outros, que se abre ao diálogo com outros saberes, um saber aberto e em construção coletiva;
- 3- Possibilita uma postura de crítica radical: a atitude filosófica é a da não conformação, do questionamento constante, da busca das raízes das coisas, não se contentando com respostas prontas e sempre colocando em xeque as posturas dogmáticas e as certezas apressadas.

Embora outras disciplinas do currículo médio também tenham características que remetem ao diálogo e à criticidade, a filosofia possui um caráter específico, que a distingue completamente dos demais campos de conhecimento, sejam eles artísticos ou científicos, que é exatamente o trato com o conceito.

Mas o que seria de fato esse conceito? Por que se apresenta como algo específico e pertencente à filosofia? Para responder a essas perguntas, vamos nos utilizar primeiramente das concepções do próprio Deleuze e Guattari (2010, p. 23). Ao iniciarem a discussão, afirmam que “Não há conceito simples”, isso porque a própria criação do conceito sempre partirá de um problema ou de um conjunto deles. Reforçando, ainda, a compreensão acerca da definição de conceito, os autores afirmam ainda que:

Em toda parte reencontramos o mesmo estatuto pedagógico do conceito: uma *multiplicidade*, uma superfície ou um volume absoluto, autorreferentes, compostos de um certo número de variáveis intensivas inseparáveis segundo uma ordem de vizinhança, e percorridos por um ponto em um estado de sobrevoo. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 42).

Na concepção dos autores, o conceito nasce de um problema e se apresenta como algo novo, ou seja, como um acontecimento puro, que está relacionado a coisas diversas e que ainda estão por vir. Segundo eles, o conceito faz “Erigir o novo evento das coisas e dos seres, dar-lhes sempre um novo acontecimento: o espaço, o tempo, a matéria, o pensamento, o possível como acontecimento [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 42).

Diante disso, podemos dizer que a política do conceito deleuze-guattariano pode ser compreendida como uma forma de pensamento racional direcionado a um problema que se pretende equacionar levando em consideração a coerência empírica.

No livro “Metodologia do Ensino de Filosofia: uma didática para o ensino médio”, Silvio Gallo (2008, p. 55) apresenta informações para a compreensão real do conceito. De acordo com ele: “o conceito nunca é dado de antemão, mas sempre criado. Sua etimologia está na própria noção de concepção: dar vida, trazer à luz. Concebemos (fazemos) conceito como concebemos (fazemos) filhos.”

Esta criação é pensada na perspectiva de propor algo que ainda não foi pensado, que ainda não existe. “A criação se faz em gargalos de estrangulamento. [...] se um criador não é agarrado pelo pescoço por um conjunto de impossibilidades, não é um criador. Um criador é alguém que cria suas próprias impossibilidades, e ao mesmo tempo cria um possível.” (DELEUZE; GUATTARI, 2013, p. 171).

A especificidade filosófica centrada na criação do conceito é o que faz com que a filosofia seja de fato filosofia, e não ciência ou arte. A ideia de o conceito nascer de uma problemática e da busca incessante de resolvê-la faz com que ela apresente-se como uma obra que se abre ao novo, tendo em vista que os conceitos nunca são e jamais serão conclusivos, e sempre estarão interligados aos problemas que lhes deram vida, favorecendo assim o surgimento de outros possíveis problemas e, conseqüentemente, a criação de outros futuros conceitos.

Se assimilarmos a ideia de que a criação de conceitos é algo específico da filosofia, e que tais conceitos estão relacionados a determinados problemas e, conseqüentemente, à busca de possíveis soluções, subternderemos que o ensino desta precisa necessariamente ser problematizado para que novos conceitos venham a ser criados, no sentido de enriquecer positivamente as reflexões que abrangem a prática filosófica em sala de aula.

Toda essa abordagem nos leva a refletir sobre as metodologias de ensino presentes nas escolas de ensino médio, especificamente no trabalho com a disciplina de filosofia. Ao enfatizarem “o trato com o conceito” como fator identitário da filosofia, os autores nos alertam para uma necessidade de resignificação do trato com a referida disciplina e seu ensino. De outra forma, pode-se dizer que é pertinente problematizar essa didática geral, completamente tradicional, que sempre foi utilizada pelos professores que a lecionam, de forma dogmática, na difícil tarefa de ensiná-la.

Isso porque compreendemos que o ensino dessa disciplina precisa ser investigado sob a própria ótica filosófica, uma vez que se trata de algo que está para além de qualquer processo metodológico programado, ou que seja sinônimo de controle. Segundo Gallo (2008, p. 53):

O ensino de filosofia não pode ser abarcado por uma didática geral, não pode ser equacionado unicamente como uma questão pedagógica, porque há algo de específico na filosofia. Há algo que faz com que a filosofia seja filosofia e não ciência, religião ou opinião -, e é esse algo que faz com que o ensino de filosofia careça também de um tratamento filosófico, de uma didática específica, para além de toda e qualquer questão estritamente pedagógica.

A partir do contexto apresentado, podemos compreender que Gallo (2008) reforça a ideia existente na produção conceitual de Deleuze e Guattari (ano), de que a filosofia possui uma atividade específica, apontada como criação de conceitos, que culmina em uma pedagogia do novo, do criativo, uma pedagogia conceitual. Frente a isso, percebe-se a necessidade de filosofar sobre o ensino de filosofia, buscando compreendê-la como atividade filosófica literalmente criadora de conceitos. Em outras palavras, pode-se afirmar que é preciso enxergar a filosofia e seu ensino sob a ótica da multiplicidade, pois enquanto criadora de conceitos, não poderemos submetê-la a uma mera função dogmática, historiadora e enciclopédica.

Em face dessa proposta, podemos afirmar ainda que a filosofia, enquanto criadora de conceitos, está relacionada com a problematização enquanto práxis, uma vez que, como afirmam Deleuze e Guattari (1992, p. 27): “Todo conceito 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”. Tais soluções só seriam possíveis a partir da existência da ideia do pensamento em movimento e essa, por sua vez, configura a real função da filosofia deleuziana, que é a criação conceitual em função dos problemas que se consideram mal vistos ou mal colocados.

Tais conceitos necessitam ser criados para serem recriados, coadaptados enquanto atividades da filosofia. Como bem afirma o próprio Deleuze:

Por detrás dos conceitos existem os problemas que são os propulsores da criação de conceitos. Problema aqui é entendido em caráter intensivo, surge quando o filósofo é afetado por alguma realidade, movendo toda criação que ganha consistência pelo conceito. (DELEUZE, 1992, p. 29).

A tese levantada por Deleuze e Guattari coloca em evidência uma crítica ao ensino de filosofia e à maneira como essa tem sido vista quando utilizada com pretensões educativas. Ao contrário do que muitos pensam e do que é disseminado dentro das escolas pelos documentos oficiais e demais percalços curriculares e sistemáticos que permeiam o Ensino Médio atual, a filosofia não tem como função educar quem quer que seja, formar cidadãos, tampouco contribuir para a construção da cidadania de algum indivíduo. Como ressalta muito bem Walter Omar Kohan, em sua obra “Filosofia; o paradoxo de aprender e ensinar”:

Por em prática a filosofia com pretensões educativas, isto é o encontro sob o nome de filosofia entre dois pensamentos - um de quem ocupa a posição de

ensinante e outro de quem habita o espaço de aprendiz - é um encontro necessariamente paradoxal, impossível quando merece esse nome “filosofia”. Essa condição, longe de ser um impedimento ou um desestímulo para sua prática, é sua potência é uma fonte de inspiração permanente para pensar o sentido da presença da filosofia na prática educacional. Quando não percebemos essa dimensão paradoxal ou impossível da filosofia, quando damos por fato de que ela deve e pode ser ensinada, estamos deixando algo muito próprio de sua condição e, com isso, uma força para a própria tarefa, ou então corremos o risco de abandonar sem pensar a filosofia. (KOHAN, 2003, p. 9).

Com base no exposto, podemos perceber que há uma relação paradoxal entre a afirmação do autor e a práxis filosófica desenvolvida nas escolas de Ensino Médio. A concepção apresentada por Kohan (2003) vai ao encontro do pensamento deleuziano, por se tratar de uma vertente que fomenta o movimento do pensamento. Não podemos imaginar que esta vertente fique restrita a concepções paradigmáticas que limitam, direta e indiretamente, a movimentação do pensar. O processo filosófico não pode se dar a partir de receitas prontas, ou mesmo por meio de metodologias e planejamentos preestabelecidos pela escola, pelo professor, pelos PCNs ou quem quer que seja.

A ideia conceitual deleuziana nos leva a enxergar a filosofia sob uma ótica diferente dessa visão contemplativa⁵ e positivista⁶ que os sistemas educacionais insistem em nos impor constantemente. E é por isso que Kohan (2003) alega que a filosofia, enquanto atividade educativa, remete-se ao paradoxo.

A velha convicção de que é preciso existir a figura do ensinante e do aprendiz para que o filosofar se torne possível precisa ser ressignificada. A partir da fundamentação teórica utilizada ao longo do capítulo, inferimos que o filosofar, enquanto atividade conceitual, pode se dar necessariamente por meio de um aprendizado sem mestre, sem escolas e/ou sem método preestabelecido. Para melhor compreendermos essa tese, podemos nos espelhar no exemplo do próprio Sócrates, considerado pai da Filosofia, mesmo sem nunca ter se considerado mestre de alguém. Kohan afirma que:

Estamos diante de uma razão importante pela qual um professor de filosofia não pode deixar de olhar para Sócrates: Porque ele afirma que fazer filosofia não está dissociado de ensiná-la e, de forma envolvente, mas não circular, ensinar filosofia exige também fazê-la, praticá-la, vivê-la. A questão é então que: viver a filosofia, exige fazer com que outros sejam participantes dela. (KOHAN, 2003, p. 31).

⁵ O referido conceito é usado dentro do texto como sinônimo de uma ideia de ensino de filosofia meramente teórica que se opõe a práxis.

⁶ Remete-se a ideia de um modelo educacional que precisa ser seguido para se alcançar a emancipação dos alunos, inspirando-se no ideal de progresso contínuo da humanidade.

Mesmo sendo um filósofo antigo, Sócrates nos traz uma importante reflexão, que se encaixa completamente na nossa discussão. A ideia do professor que se coloca em condição de equiparidade com os seus semelhantes, sejam eles alunos ou não. Frente a isso, somos convidados a pensar o nosso modo de ensinar filosofia abdicando das verdades absolutas que acreditamos ter aprendido ao longo do tempo formativo ou de experiência profissional, passando a enxergar a filosofia como algo que está para além do método, como fonte de criação conceitual, fomentando assim o juízo de que o conhecimento que provém da imanência é o próprio conceito em criação, como veremos a seguir.

2.2 Compreensões sobre a ideia de conceito e plano de imanência

Para melhor compreendermos a ideia da filosofia como criadora de conceitos a partir de um plano imanente precisamos, mais uma vez, recorrer a uma das principais obras de Deleuze e Guattari: “O que é Filosofia?” (1992), na qual reforçam, concomitantemente, a ideia de filosofia como a arte que está relacionada à invenção, à formação e à fabricação de conceitos. Segundo os referidos autores:

O filósofo é o amigo do conceito, ele é conceito em potência. Quer dizer que a filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos. A filosofia mais rigorosamente é a disciplina que consiste em criar conceitos [...] Criar conceitos sempre novos, é o objeto da filosofia. 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 [...] Que valeria um filósofo do qual se pudesse dizer: ele não criou um conceito, ele não criou seus conceitos? (DELEUZE, 1992, p. 13).

Isso evidencia mais uma vez a função da filosofia como uma ação criadora, que incita ao desenvolvimento do pensamento na perspectiva criativa, levando-nos a compreender essa ação criadora como uma necessidade interventiva no mundo, pois para os autores acima mencionados “A criação de conceitos é a própria criação de um mundo”. Logo, pode-se dizer que criar conceitos é uma possibilidade de transformar o mundo, uma vez que os conceitos são instrumentos que permitem ao filósofo criar um mundo à sua maneira. Além disso, os conceitos podem ainda ser vistos como armas para a ação de outros que dispõem deles para analisar ou refletir criticamente o mundo e, assim, dar início a outros mundos ainda não existentes.

Para falar a verdade, as ciências, as artes, as filosofias são igualmente criadoras, mesmo se compete apenas à filosofia criar conceitos no sentido estrito. 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. Nietzsche determinou a tarefa da filosofia quando escreveu: “Os filósofos não devem mais contentar-se em aceitar os conceitos que lhe são dados, para somente limpá-los e fazê-los reluzir, mas é necessário que eles comecem por fabricá-los, criá-los, afirmá-los, persuadindo os homens a utilizá-los. Até o presente momento, tudo somado, cada um tinha confiança em seus conceitos, como num dote miraculoso vindo de algum mundo igualmente miraculoso”, mas é necessário substituir a confiança pela desconfiança, e é dos conceitos que o filósofo deve desconfiar mais, desde que ele mesmo não os criou. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 11-12).

Nesse sentido, os autores criticam as três perspectivas conhecidas no processo de busca pela definição da filosofia, tendo em vista que essa não pode ser vista como *contemplação*, nem como *reflexão*, tampouco apenas como *comunicação*. A concepção deleuziana de filosofia tem sido usada, há muito tempo, como uma crítica ao método acadêmico de se interpretar a atividade filosófica e o ensino de filosofia. Costumeiramente, a tradição acadêmica brasileira estimula a mera reprodução de métodos e conceitos já trabalhados pelos filósofos, que abordam ou ensinam filosofia de maneira contemplativa, reflexiva e como ferramenta de comunicação, e essa prática tem importantes reflexos no ensino de filosofia no Ensino Médio. Para melhor compreendermos essa discussão, utilizamo-nos das próprias palavras de Deleuze e Guattari, quando eles afirmam que:

Ela não é reflexão porque ninguém precisa de filosofia para refletir sobre o que quer que seja: acredita-se dar muito à filosofia, fazendo dela a arte da reflexão, mas retira-se tudo dela, pois os matemáticos como tais não esperaram jamais os filósofos para refletir sobre a matemática, nem os artistas sobre a pintura ou a música; dizer que eles se tornam então filósofos é uma brincadeira de mau gosto, já que sua reflexão pertence à sua criação respectiva. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 14).

A justificativa de que a filosofia não pode ser conceituada a partir da ótica contemplativa deve-se ao fato de a contemplação não se apresentar como uma ideia criativa, apesar de ser dinâmica, por isso foge à ideia de criação conceitual. Inferimos, assim, que o conceito se associa à ideia de representação intelectual. Pode ser considerado como representativo, na medida em que se determine por algo que lhe é exterior, mas se distingue da imagem que é produto imediato da sensação, o particular. Logo, somos levados a compreender que os conceitos não são descobertos por meio da contemplação, mas são determinados pelas circunstâncias em que foram criados.

Por outro lado, podemos dizer, ainda, que a filosofia não é tida como comunicação porque está voltada para o consenso, e não para o conceito, uma vez que o conceito, na grande maioria das vezes, é produto da discordância de algo. E também não é só reflexão, porque como

afirmam Deleuze e Guattari (1992): “Ninguém precisa de filosofia para refletir sobre o que quer que seja.”

A reflexão não é algo exclusivo dela, logo, não é isso que a caracteriza como filosofia. “A contemplação, a reflexão, a comunicação não são disciplinas, mas máquinas de construir universais em todas as disciplinas.” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 15). Em contrapartida, a criação de conceitos se apresenta em meio a esse contexto como uma especificidade filosófica única, que, por sua vez, vem permitir a ideia de contemplação, de reflexão e de comunicação, sem as quais não existiria.

Para dizer de outra maneira, o conceito é algo exclusivamente filosófico, que possui características básicas, dentre as quais podemos citar a necessidade de uma assinatura durante o seu processo de criação - a teoria da multiplicidade, a criação a partir de problemas, a dependência de um plano de imanência⁷ -, possui uma história, uma heterogênese, é incorporal, absoluto e relativo. Sobre isso, na primeira parte do livro “Deleuze & a Educação”, Sílvia Gallo destaca que:

Todo conceito é necessariamente assinado; cada filósofo ao criar um conceito ressignifica um termo da língua com um sentido propriamente seu. Podemos tomar por base *a ideia* de Platão; *o cogito* de Descartes; *a mônada* de Leibniz; *o nada* de Sartre; *o fenômeno* de Husserl; *a duração* de Bergson... A assinatura remete ao estilo filosófico de cada um, a forma particular de pensar e de escrever. (GALLO, 2008, p. 225).

A multiplicidade, por sua vez, apresenta-se também como uma característica do conceito, porque não existem conceitos simples. O conceito está completamente relacionado com a ideia de rizoma, com a diversidade, com a pluralidade. A ideia da multiplicidade nos conecta de um ponto qualquer com outro, através de ligações de diferentes naturezas, dando a ela esta característica que contraria a singularidade.

Para compreendermos melhor a multiplicidade como característica básica do conceito, vale recorrer mais uma vez a Gilles Deleuze e Felix Guattari, na obra “Mil Platôs, Capitalismo e Esquizofrenia”, na qual afirmam que:

As multiplicidades são rizomáticas e denunciam as pseudomultiplicidades arborescentes. Inexistência de unidade ainda que fosse para abortar no objeto e para “voltar” no sujeito. Uma multiplicidade não tem nem sujeito nem objeto, mas somente determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem

⁷ O plano de imanência é entendido como um plano de consistência dos conceitos. É algo que precisa ser traçado a priori para que a criação dos conceitos possa vir a ser possível. Ele não é, pois, um conceito, mas um fundo a partir do qual os conceitos se instauram.

que mude de natureza. As leis de combinação crescem então com a multiplicidade)". (DELEUZE; GUATTARI, 2000, p. 15).

Toda essa teoria múltipla nos leva a compreender ainda que os conceitos são criados a partir de problemas já existentes, ou até mesmo novos problemas, que porventura possam vir a surgir quando questionados forem. No entanto, dentro da perspectiva deleuziana há uma clara diferença entre o que ele chama de problemas e o que denomina de proposições. Segundo esse autor, o problema é compreendido como ideia ou universal, constituindo uma singularidade; enquanto que a proposição é particular e representa uma resposta determinada.

Os problemas são sempre dialéticos; eis por que, quando a dialética "esquece" sua relação íntima com os problemas enquanto Ideias, quando ela se contenta em decalcar os problemas sobre as proposições, ela perde sua verdadeira potência para cair sob o poder do negativo e substitui necessariamente a objetividade ideal do problemático por um simples confronto de proposições opostas, contrárias ou contraditórias. (DELEUZE, 1988, p. 158).

Tais problemas possuem uma intrínseca relação com a ideia de signos, pois "São os signos que 'dão problema' e que se desenvolvem num campo simbólico" (DELEUZE, 1988, p. 158). Em meio a esse contexto, pode-se dizer que a possibilidade de existir uma aprendizagem a partir da problematização de algo se dá no processo de apreensão do que é ensinado como signos a serem desenvolvidos na heterogeneidade.

Trazendo essa abordagem para a nossa discussão temática, subentende-se que se faz necessária a busca por possíveis maneiras de se fazer ou ensinar filosofia, e para que essa premissa exista como práxis, precisamos compreender claramente a concepção de conceito e de plano de imanência. Como o conceito já foi um tópico muito explorado nos parágrafos anteriores, objetivamos agora explicar e compreender o plano de imanência e a sua intrínseca relação com o conceito dentro desse processo discursivo.

Mais uma vez recorremos à obra "O que é Filosofia?" (1992) para dizer que Deleuze e Guattari procuram, das mais diversas maneiras, mostrar o real conceito de filosofia, utilizando-se de alguns elementos, dentre eles o próprio conceito e o plano de imanência. Isso significa dizer que esse conceito, do qual temos falado no decorrer da pesquisa, não é um fator de existência independente, ou seja, ele possui uma história. Um conceito nunca é criado do nada, e para se fazer filosofia é preciso que exista um plano imanente, que é o solo, a base de toda filosofia; além de personagens conceituais que povoem esse plano e possíveis problemas que favoreçam a criação de tais conceitos. Segundo Leite:

Sem dúvida, formular conceitos sem problemas a serem resolvidos é uma tarefa inútil, desagradável, visto que se ganha em trivialidade ao criar pelo

simples fato de criar sem nada a resolver. Os conceitos devem ser colocados de modo coerente, ou seja, remetendo-se a problemas, pois estes são o sentido da invenção conceitual; assim, deve-se criar conceitos para solucionar problemas que se considera mal vistos ou mal colocados pela filosofia. (LEITE, 2011, p. 27).

Ademais, para que o processo de criação conceitual torne-se possível, é preciso que tracemos um plano e coloquemos dentro dele pensamentos e problemas; concentrando-nos nas referências existentes dentro, e não fora desse, mesmo possuindo uma certa relação com outras vertentes conceituais, pois sabemos que Deleuze e Guattari defendem, em sua obra “O que é Filosofia?”, que um plano responde a um conceito, e esse, por sua vez, responde ao respectivo plano do qual se utiliza como base. Segundo esses autores:

[...] a criação de conceitos é um ato da filosofia, mas para tanto é necessário que se instaurem planos de imanência para que os conceitos sejam criados. Um não deve ser confundido com o outro, pois os conceitos e o plano são estritamente correlativos, mas nem por isso devem ser confundidos. Por conseguinte, o plano de imanência não é um conceito, nem o conceito de todos os conceitos.” (DELEUZE; GATTARI, 1992, p. 45).

Saber fazer essa distinção é indispensável para a compreensão de nossa discussão, tendo em vista que a noção de plano de imanência é imprescindível para a criação de novos conceitos filosóficos, uma vez que o plano pode ser tido como o solo, o deserto, de onde brotarão filosoficamente os conceitos, pois só há conceito no plano, e só há plano povoado por conceito; ambos estão interligados e dependem um do outro para existir.

O plano de imanência é essencialmente um campo onde se produzem, circulam e se entrecrocavam os conceitos. Ele é sucessivamente definido como uma atmosfera (quase como o englobante de Jaspers, que mais tarde Deleuze vai recusar), como informe e fractal, como horizonte e reservatório, como um meio indivisível ou impartilhável. Todos esses traços do plano de imanência, somados parecem fazer da filosofia de Deleuze uma ‘filosofia de campo’ - num sentido parecido àquele em que se fala das ‘psicologias de campo’, como propósito da “Gestaltpsychologie”. Mas um campo infinito (ou um horizonte infinito) e virtual. (PRADO JÚNIOR, 1997, p. 56-57).

Compreende-se, assim, que o plano de imanência é um plano de produção filosófica, podendo ser considerado como pré-filosófico. No entanto, afirmar que ele é considerado pré-filosófico não é o mesmo que afirmar que ele é anterior à filosofia, e sim uma condição interna e necessária para que a existência dessa venha a ser possível. Sendo assim, podemos dizer que o surgimento do conceito e do plano de imanência se dão ao mesmo tempo, e na mesma medida, um implicando a necessidade do outro. Em outras palavras, Deleuze e Guattari (1992, p. 58) exemplificam melhor essa relação ao afirmar que “A filosofia é ao mesmo tempo criação de

conceito e instauração de plano. O conceito é o começo da filosofia, mas o plano é sua instauração.”

O surgimento da Filosofia está ligado à criação do conceito, ou seja, relacionado com os aspectos históricos da Filosofia e com o aparecimento dos filósofos nos seus mais diversos contextos históricos. No entanto, uma vez criados, esses conceitos precisam ser instaurados, e isso só se torna possível no próprio plano de imanência, pois sem a existência do plano imanente, estes conceitos criados ficariam vagando, perdidos ao relento. Deleuze e Guattari (1992, p. 45) afirmam que: “[...] tem dois aspectos complementares, que diferem em natureza: criar conceitos e traçar plano. Os conceitos são como as vagas múltiplas que se erguem e que se abaixam, mas o plano de imanência é a vaga única que os enrola e desenrola.”

Compreendida essa relação, é preciso entender ainda outra questão fundamental, que é a compreensão da real função do conceito. Como já mencionado, o conceito, após criado, precisa de um plano de imanência para se instaurar, isso porque a função do conceito é preencher todo o plano, e responder ao problema ali colocado, tendo em vista que para cada plano de imanência, existe um conceito. É por isso que dentro da perspectiva deleuze-guattariana trabalha-se com a ideia de multiplicidade, com a possibilidade de ter que existir inúmeros planos de imanência, que convivem juntos, numa espécie de “simbiose rizomática”, na qual alguns personagens filosóficos optam por criar seus próprios planos, e outros criam conceitos em planos que já existem.

Na relação existente entre conceito e plano de imanência é preciso ter clara a ideia de que um conceito não pode ser literalmente compreendido fora do seu plano de imanência, tendo em vista que é esse que lhe dá consistência e vida própria, por ser o solo e o horizonte da produção conceitual. E é também por isso que se faz tão importante fazer a distinção entre esses dois segmentos deleuzianos. “O conceito é como um raio que corta o céu cinzento; o raio não é o céu, mas também não existe fora desse mesmo céu. Na verdade um não pode ser visto sem o outro, ainda que sejam distintos um do outro.” (SCHOPKE, 2004, p. 139).

Ainda sobre a ideia de plano de imanência, podemos usar, mais uma vez, Deleuze e Guattari, quando afirmam que:

O Plano de imanência toma do caos determinações, com as quais faz seus movimentos infinitos ou seus traços diagramáticos. Pode-se, deve-se então supor uma multiplicidade de planos, já que nenhum abraçaria todo o caos sem nele recair, e que todos retêm apenas movimentos que se deixam dobrar juntos [...] cada plano opera uma seleção do que cabe de direito ao pensamento, mas é essa seleção que varia de um para outro. Cada plano de imanência é Uno-
Todo: não é parcial, como um conjunto científico, nem fragmentário como os

conceitos, mas distributivo, é um, ‘cada um’. O plano de imanência é folhado. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 68).

Afirmar a unicidade do plano de imanência, ou seja, apontá-lo como “Uno-Todo”, significa dizer que ele compreende todos os conceitos, e é por essa razão que afirmamos que se a filosofia tem seu início com a criação de conceitos, o plano de imanência deve, conseqüentemente, ser considerado como pré-filosófico, pelo fato de que para existir um conceito, ele tem que ter como pressuposto um plano de imanência, haja vista que nenhum conceito pode ser criado ao léu. Como afirmam Deleuze e Guattari:

O conceito é o começo da filosofia, mas o plano é a sua instauração. [...] é o plano de imanência que constitui o solo absoluto da filosofia [...] sobre os quais ela cria seus conceitos. Ambos são necessários, criar conceito e instaurar o plano, como duas asas ou duas nadadeiras. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 52).

A partir de então, torna-se compreensível a proposta desses autores com relação à necessidade do plano de imanência, quando filosoficamente nos propomos a criar conceitos. Isso também está ligado à ideia de geofilosofia (termo do qual trataremos detalhadamente mais adiante), no sentido de que é preciso partir de uma determinada localização para responder a um determinado problema, seja ele inédito ou até mesmo já colocado por outros filósofos, pois não é possível utilizar-se de conceitos diferentes em planos de imanência que são divergentes. E é por isso que acreditamos na originalidade do pensamento deleuze-guattariano no que diz respeito à atividade filosófica, especificamente a criação de conceitos, pois nos leva a compreender que só é possível fazer filosofia criando conceitos e traçando planos de imanência respectivamente.

2.3 A Filosofia como atividade criadora de conceitos a partir dos personagens conceituais

Como já mencionado nos tópicos anteriores, a ideia da filosofia como criadora de conceitos está intimamente relacionada ao pensamento de Deleuze e Guattari (1992), numa tentativa propositiva de renovar o modo de filosofar; buscando, nas vertentes artísticas, uma maneira distinta de se pensar filosoficamente, à medida que se rompe com os modelos habituais.

Em outras palavras, pode-se dizer que o que se pretende é lançar elementos da arte dentro da filosofia, de forma que estes elementos artísticos favoreçam significativamente a criação de conceitos filosóficos, tendo em vista que a arte é sinônimo de inovação, de ação criativa, e não é adepta da mera repetição de teorias e conceitos já existentes. É importante ressaltar que dentro desse processo de criação conceitual é preciso trabalhar com o princípio da

dúvida, não aceitando simplesmente os conceitos já existentes como verdades supremas e absolutas. Esclarecendo melhor, podemos tomar por base a fala de Vasconcellos, ao defender que:

Deleuze, referindo-se a Nietzsche, defende um processo de teatralização do filosófico, isto é, um modo de filosofar que una elementos da arte dentro da filosofia e contribua para sua tarefa principal, qual seja, visto que a filosofia é uma disciplina tão criativa, tão inventiva quanto qualquer outra disciplina, e ela consiste em criar ou inventar conceitos. (VASCONCELLOS, 2010, p. 101).

Evidencia-se, desta forma, que no pensamento deleuziano e guattariano essa orientação da arte é demonstrada como uma espécie de intercessora filosófica. Nietzsche é citado em meio a esse contexto porque de acordo com as concepções de Deleuze, Nietzsche foi o pensador responsável pela inserção da arte dentro do pensar filosófico, ou seja, o inaugurador dessa proposta. Prova disso é esta afirmação de Deleuze: “[...] Nietzsche talvez seja, profundamente, um homem de teatro. Ele não apenas fez uma filosofia do teatro (Dionísio), mas introduziu o teatro na própria filosofia. E com o teatro, novos meios de expressão que transformam a filosofia.” (DELEUZE, 1967 apud VASCONCELLOS, 2010, p. 102).

Toda essa abordagem se faz necessária para compreendermos que o surgimento do conceito ou personagem conceitual dá-se mediante essa intercessão da arte com a filosofia. Isso nos remete à compreensão de que a arte contribui diretamente com a filosofia, uma vez que, por se tratar de conceitos criativos, permite ao filósofo a criatividade de avançar em suas teorias, modelos filosóficos; o poder de criar conceitos e personagens que ajudaram a desenvolver e dar consistência ao seu edifício filosófico. Vasconcellos (2010) nos apresenta uma interpretação teórica ainda mais explicativa em relação a esse assunto, quando, baseado nos pensamentos deleuzianos e guattarianos, afirma que:

[...] a arte faz “com que o discurso filosófico fosse pensado e praticado como um texto de invenção, como um escrito criativo, sujeito às potências fabulatórias do estilo e a estratégias discursivas em sua constituição”. Isto é, a arte permite a filosofia avançar na criação de conceitos e invenção de personagens, uma vez que permite a criatividade do filósofo. Ela cria novas possibilidades, que superam o modelo de filosofia tradicional que se encontra esgotado. (VASCONCELLOS, 2010, p. 101).

A partir de então, somos levados a compreender que existe uma intrínseca relação entre a filosofia e a arte. Ambas dependem uma da outra. A filosofia precisa da arte para que a produção de conceitos se torne possível, e a arte, por sua vez, necessita da filosofia para criar seus personagens. Mas o que são de fato esses personagens conceituais, e qual a função ou

relação deles dentro do campo de imanência? Em resposta a esse questionamento, utilizamos uma explanação de Deleuze e Guattari, quando destacam que:

O personagem conceitual não é o representante do filósofo, é mesmo o contrário: o filósofo é somente o invólucro de seu principal personagem conceitual e de todos os outros, que são os intercessores, os verdadeiros sujeitos de sua filosofia. Os personagens conceituais são os “heterônimos” do filósofo, e o nome do filósofo, o simples pseudônimo de seus personagens (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 78).

O personagem conceitual nada mais é que um conceito que precisa permear o plano de imanência para que a criação de novos conceitos possa se tornar possível. Para compreender melhor essa relação podemos tomar por base o exemplo de alguns personagens conceituais, com seus respectivos filósofos, tais como o apostador, de Pascal; Sócrates, de Platão; Zaratustra, de Nietzsche, dentre outros. Os referidos filósofos possuem algo em comum, que é justamente o fato de serem personagens pertencentes a filósofos das mais diferentes épocas, que foram postos em uma determinada teoria filosófica, favorecendo o desenvolvimento de um modelo filosófico próprio.

Sendo assim, compreendemos que para se fazer filosofia é preciso existir o filósofo, que criará conceitos a partir de personagens conceituais. E em meio a tudo isso, faz-se necessário compreender a relação que o filósofo estabelece com seus personagens para que esses conceitos sejam possíveis. Sobre isso, recorreremos mais uma vez a Deleuze e Guattari, quando afirmam que:

O filósofo é o invólucro de seu principal personagem, ou seja, o filósofo é o envoltório, o recipiente que recebe o seu personagem principal e todos os outros personagens que são os verdadeiros sujeitos de sua filosofia. Em outras palavras, o filósofo é a morada de seus personagens. (DELEUZE; GUATTARI, ano, p. 74).

Dentro desse contexto, é válido lembrar que segundo, ainda, esses autores:

O personagem conceitual nada tem a ver com uma personificação abstrata, um símbolo ou uma alegoria, pois ele vive, ele insiste. Ou seja, o personagem conceitual tem vivência concreta, não é uma fábula, mas respira e pensa. Daí pode se concluir que o personagem conceitual nada mais é do que o próprio filósofo com suas idiossincrasias, isto é, com suas singularidades próprias. As características, tipos social ou mesmo psicológico de um filósofo mostram os personagens conceituais que nele habitam. E por isso é possível afirmar que o destino do filósofo é de transformar-se em seu ou seus personagens conceituais, ao mesmo tempo em que estes personagens se tornam, eles mesmos, coisa diferente do que são historicamente, mitologicamente ou comumente (o Sócrates de Platão, o Dioniso de Nietzsche, o Idiota de Cusa). (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 78).

A citação acima nos proporciona a compreensão de como se dá a assimilação processual existente entre o filósofo e o seu respectivo personagem conceitual. Os exemplos dos personagens conceituais que foram expostos nos mostram a relação que cada um deles precisa estabelecer com seus respectivos autores, uma vez que esses personagens representam os próprios filósofos que os criaram. Utilizando as palavras de Deleuze e Guattari (2010, p. 84): “Os personagens conceituais são pensadores, unicamente pensadores.”

A rigor, pode-se afirmar que dentro da tríade filosófica necessária para a existência do conceito (traçar, inventar e criar), o filósofo precisa inventar um personagem conceitual, que, uma vez inventado, traça um plano de imanência, e sobre esse passa a criar conceito. Como afirmam Deleuze e Guattari (2010, p. 92): “Os conceitos não se deduzem do plano, é necessário o personagem conceitual para criá-los sobre o plano. A relação do plano de imanência com o personagem conceitual é recíproca, pois ora o personagem parece preceder o plano, ora segui-lo.”

Então, dentro de todo esse processo de intercessão da arte na filosofia, na busca por uma renovação na maneira de filosofar, o personagem conceitual tem uma importância imprescindível. Em meio a esse contexto, o filósofo é apontado como a morada de seus personagens, pois os personagens são os próprios filósofos, com suas singularidades, que se dispõem a construir conceitos e personagens novos, fazendo com que a filosofia não venha a esgotar seus modelos e perpetue o seu constante processo de criação conceitual, que, por sua vez, para se tornar possível, dependerá do que chamamos de problematização. Mas esse já é um outro conceito, que será abordado no próximo capítulo.

2.4 Filosofia, Arte e Ciência enquanto potências do pensamento

Para falarmos do ensino de Filosofia, na perspectiva deleuziana, como possibilidade de intervenção para o Ensino Médio, partimos primeiramente de uma preocupação direcionada à disciplina de filosofia, no sentido de apontá-la como uma integrante do currículo básico, que precisa estar interligada a outras áreas do conhecimento para que sua eficácia seja posta em evidência. Isso significa dizer que o processo de construção conceitual potencializador do pensamento depende do estabelecimento de uma intrínseca relação de transversalidade entre a filosofia, a arte e a ciência, uma vez que a Filosofia só cria conceitos filosóficos atravessando outros campos disciplinares.

A partir das leituras deleuzianas, inferimos que o ensino de filosofia configura um problema filosófico que nos coloca em situação de risco. Dentro desse contexto, o risco seria

ceder ao não pensamento, por acreditar fielmente em nossas opiniões, por acharmos que elas nos protegeriam do problema. No entanto, como já diziam Deleuze e Guattari:

A promessa da opinião é um canto de sereia, pois é impossível vencer o caos. Aquilo que a opinião oferece é uma falsa saída e a seu modo, uma forma de não pensamento, pois a falsa segurança nos impede de arriscar e, fora do risco não há criatividade ou pensamentos possíveis. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 106).

Nesse sentido, o conceito passa a ser entendido como algo que não se contenta com meras opiniões, tendo em vista que essas podem ser enganosas, por priorizarem uma falsa segurança, em detrimento da potencialização do pensamento. Para se chegar ao conceito é preciso pensar sob a perspectiva de possibilidades de novas ideias, pois o sentido da criação conceitual está relacionado ao ato de ter ideias. As leituras em Deleuze nos revelam que criar significa ter uma ideia de que isso é raro, e, por isso, podemos dizer que é um acontecimento. Essas ideias, por sua vez, podem surgir no universo artístico, filosófico ou científico, em cada um, à sua maneira, e partirão de uma necessidade de apresentar uma possível solução para um determinado problema.

Os teóricos franceses acreditam na possibilidade da criação do conceito a partir do que eles chamaram de *três potências do pensamento*, que são a arte, a ciência e a filosofia, três vertentes que se atrevem, de diferentes formas, a adentrar o caos em busca de criatividade. Em outras palavras, nós podemos dizer que sejam três campos de saberes distintos, que possuem metodologias de criação próprias e possibilitam a criação de diferentes conceitos dentro de cada área específica. No livro intitulado “Metodologia do Ensino de Filosofia”, Sílvia Gallo destaca:

As três potências do pensamento são a arte, a ciência e a filosofia. Em seu mergulho no caos, a arte traça um plano de composição e cria perceptos e afetos. A ciência por sua vez traça um plano de referência e cria funções. Já a filosofia traça um plano de imanência e cria conceitos. Pensar por perceptos, pensar por funções ou pensar por conceitos são as três modalidades do pensamento criativo, produtivo que não apenas repete o já pensado, que não cede aos apelos da opinião. (GALLO, 2008, p. 66).

Embora se apresentem como diferentes e sejam áreas de conhecimento independentes, as três potências do pensamento se complementam, interpenetram-se, transversalizam-se, ao passo que necessitam uma da outra para exercer a função de criadora, seja de perceptos, funções ou conceitos. É importante destacar que em meio a essa tríplice potenciação, não trabalham com promessas, mas convidam-nos a sair do comodismo da opinião tradicional, do já pensado, e a potencializar o nosso pensamento em busca de novos pensamentos, novos horizontes, novas teorias.

3 A IMPORTÂNCIA DA PROBLEMATIZAÇÃO PARA A CRIAÇÃO DE CONCEITOS FILOSÓFICOS

Para que possamos discutir a importância do ensino de filosofia e, principalmente, sobre a criação de conceitos em meio a esse universo, é imprescindível que falemos também da íntima e importante relação existente entre o problema e o próprio conceito. Essa problemática envolve também uma concepção cultural de ensino que foi, ao longo do tempo, implantada de maneira escolástica no contexto educacional brasileiro. Gallo destaca que:

No âmbito de uma didática da filosofia, preocupamo-nos então com a transmissibilidade desses conhecimentos, como transpô-los a fim de que sejam assimiláveis pelos estudantes. Nesse registro estamos mais preocupados com o ensinar do que com o aprender, uma vez que se toma como premissa que o que é aprendido é aquilo que é ensinado. (GALLO, 2008, p. 69).

O que se percebe é que essa herança cultural enraizada ao longo do tempo reflete-se hoje como uma problemática para o ensino de filosofia, tanto no âmbito curricular quanto na práxis do professor. Este, por sua vez, por ser fruto de um sistema de ensino dogmático, acaba contribuindo para o fortalecimento dessa problemática, ensinando filosofia com base nas imagens de pensamento que lhes foram também ensinadas durante o seu processo de formação. Desta forma, o pensamento filosófico acaba ficando limitado à concepção da unicidade, ou seja, de um pensamento que controla direta e indiretamente o exercício do pensar, fazendo com que os professores perpetuem as mesmas ideias, induzindo os estudantes a se contentarem com pensamentos filosóficos prontos.

Esse tipo de ensino é denominado por Jacques Rancière como “ensino explicador”, por se tratar de uma espécie de verdade que chega até o discípulo por intermédio do mestre, por acreditar que “O essencial do mestre era explicar.” (RANCIÈRE, 2002, p. 19). Esse ensino explicador apontado pelo autor remete-se a um sistema educacional que defende a ideia de um conhecimento hierarquizado e metódico que só é possível acontecer quando o aprendizado está ligado à explicação, e o professor é a peça central do processo.

Essa lógica não deixa [...] de comportar certa obscuridade. Eis, por exemplo, um livro entre as mãos do aluno. Esse livro é composto de um conjunto de raciocínios destinados a fazer o aluno compreender uma matéria. Mas, eis que, agora, o mestre toma a palavra para explicar o livro. Ele faz um conjunto de raciocínios para explicar o conjunto de raciocínios em que o livro se constitui. [...] Na ordem do explicador [...] é preciso uma explicação oral para explicar a explicação escrita. [...] Mas, por que teria o livro necessidade de tal assistência? (RANCIÈRE, 2002, p. 21-22).

Inferre-se, assim, que o ensino explicador coloca o aluno em uma situação de inferioridade ao mestre. Dessa forma, põe em evidência a incapacidade do educando. Além disso, pode-se destacar ainda que o ensino explicador provoca um distanciamento entre o aluno e a disciplina que está sendo ensinada, pois a figura do professor explicador só se torna legítima porque esse, a fim de justificar sua explicação, reforça a ideia do educando enquanto sujeito que precisa de uma explicação antecessora para compreender por si só os raciocínios presentes em um texto, criando, desta forma, a ideia de uma supremacia explicativa que, enquanto categoria pedagógica, inferioriza o outro e o coloca em uma situação constante de subordinação ao mestre explicador.

É importante destacar que não estamos aqui negando a pertinência da explicação dentro do processo didático filosófico, mas questionando a não contradição dessa abordagem didática que define o professor como detentor do conhecimento, enquanto o aluno ocupa o espaço de mero receptor de informações advindas de explicações de outrem. Como afirma Rancière (2002, p. 23): “Explicar uma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só.”

No entanto, é válido ressaltar que a concepção filosófica deleuziana não se enquadra nesses princípios educacionais pedagógicos e sistemáticos, uma vez que a filosofia prioriza a problematização, ao invés da resolução. Gallo (2008, p. 70) aponta que: “A lógica da explicação que parte de uma solução já dada, é, então, antifilosófica.”

Nesse sentido, podemos dizer que a filosofia enquanto criadora de conceitos, defendida por Deleuze, pode ser apontada como uma possibilidade de movimentação e criação de novos pensamentos, rompendo com essa problemática explicadora que, ao longo do tempo, foi apontada como método eficiente. No entanto, é válido ressaltar que para que haja a resignificação do ensino de filosofia, no sentido de torná-lo ativo, de forma que possa gerar nos estudantes de Ensino Médio a autonomia do pensar por si só, é imprescindível que essa experiência conceitual esteja interligada com a experiência do problema, pois é por meio da problematização que o pensamento do indivíduo é mobilizado, levando o indivíduo a se sentir desafiado e, a partir de então, criar conceitos. Como afirma Gilles Deleuze, na sua obra *Diferença e repetição* o problema tem o poder de mobilizar o pensamento e o move como aquilo que faz pensar.

3.1 A Geofilosofia: compreendendo melhor a ideia de território, desterritorialização e reterritorialização para a construção do conceito

Para melhor compreendermos a ideia de geofilosofia (desterritorialização e reterritorialização) na construção de conceitos, é importante destacarmos a relevância dos escritos de Deleuze e Guattari (1992) para o campo geográfico, buscando analisar, *a priori*, cada um desses conceitos. Para isso, é válido ressaltar que a geografia encontra-se presente no trabalho desses autores, e a relação entre eles e o campo da geografia pode ser vista através de uma abordagem geográfica, mesmo que de forma indireta, no interior da última obra escrita por eles, bem como no discurso geográfico que se utiliza das concepções filosóficas deleuze-guattarianas. Roberto Machado (1990, p. 9) enfatiza a “geograficidade” da genealogia deleuziana, afirmando que:

Sua característica mais elementar é o fato de ela se propor mais como uma geografia do que propriamente como uma história, no sentido em que, para ela, o pensamento, não apenas é fundamentalmente do ponto de vista do conteúdo, mas de sua própria forma, em vez de constituir sistemas fechados, pressupõe eixos e orientações pelos quais se desenvolve. O que acarreta a exigência de considerá-lo não como uma história linear e progressiva, mas privilegiando a constituição de espaços, de tipos.

Retrata-se, na fala do referido autor, o que compreendemos por *Geografia do pensamento*, na filosofia deleuziana. por se tratar de uma geografia que se baseia em dois espaços heterogêneos e antagônicos, propriedade do pensamento em geral, e não exclusivamente da filosofia. Esses espaços podem ser entendidos como territórios que, por sua vez, podem vir a ser territorializados ou desterritorializados. Nesse contexto, podemos considerar como uma primeira abordagem de território aquela que é discutida a partir da territorialidade dos animais, denominada de naturalista ou biologicista. Segundo Deleuze e Guattari:

[...] já nos animais sabemos da importância das atividades que consistem em formar territórios, em abandoná-los ou em sair deles, e mesmo em refazer território sobre algo de uma outra natureza (o etólogo diz que o parceiro ou o amigo de um animal ‘equivale a um lar’, ou que a família é um ‘território móvel’). (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 90)

Esses autores reconhecem a importância territorial para os animais, defendem que todos esses animais têm o seu mundo específico, propício às suas necessidades reprodutivas e de sobrevivência, que, por sua vez, não é estendido ao ser humano, pois de acordo com eles, “não tem um mundo”, mas “vive a vida de todo mundo”. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 93), evidenciando-se, assim, uma primeira distinção territorial.

A partir da visão deleuze-guattariana, inferimos a visão de território, num sentido ontológico, como um ambiente grupal que segue padrões de interação, favorecendo, de maneira coletiva, uma estabilidade e localização. Além da visão ontológica, muitos autores restringem a visão deleuze-guattariana de território a uma mera concepção psicológica; no entanto, ao analisarmos os escritos de Tomlinson percebemos que esse conceito é muito mais amplo. Segundo ele:

[...] podemos afirmar que ela é de tamanha amplitude que engloba todas estas versões de território. Trata-se na verdade de uma vasta mudança de escala: iniciando como território etológico ou animal passamos ao território psicológico ou subjetivo e daí ao território sociológico e ao território geográfico (que inclui a relação sociedade-natureza). (TOMLINSON, 1998, p. 10).

A concepção de território apontada pelo referido autor na citação anterior vai ao encontro do que Félix Guattari e Sueli Rolnik destacam na obra intitulada “Micropolítica: Cartografias do Desejo” (1986), ao falar da amplitude do território enquanto conceito fundamental da filosofia:

A noção de território aqui é entendida num sentido muito amplo, que ultrapassa o uso que fazem dele a etologia e a etnologia. Os seres existentes se organizam segundo territórios que os delimitam e os articulam aos outros existentes e aos fluxos cósmicos. O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio do qual um sujeito se sente “em casa”. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos (GUATTARI; e ROLNIK, 1986, p. 323).

Analisando filosoficamente o conceito de território apresentado por Guattari e Rolnik (1986), é possível compreendermos o território como um agenciamento e, como tal, está para além dos limites e espaços geográficos, se considerarmos a sua amplitude. Diante da possibilidade do agenciamento, abre-se espaço para os conceitos de desterritorialização e reterritorialização.

Dentro desse contexto, é importante destacarmos que a construção do território se dá por meio de agenciamentos; esses, por sua vez, podem ser coletivos de enunciação, que são aqueles que remetem aos enunciados, a um regime de signos, à expressão propriamente dita, e não se referem a um sujeito, tendo em vista que a sua produção se efetiva apenas no próprio *sócius*, (um regime de signos compartilhados, símbolo e linguagens); e os agenciamentos maquínicos, de corpos, que, por sua vez, estão relacionados com as máquinas sociais, com as

relações entre os corpos (desejos) humanos. Em outras palavras, podemos dizer que se referem às relações que se constroem entre corpos em uma sociedade, a um estado de mistura.

Além disso é importante destacar que há uma relação de reciprocidade entre os dois tipos de agenciamentos, em que ambos se percorrem e intervêm um no outro, e, a partir desse movimento mútuo, um território se constitui. Esse conceito de território na concepção deleuze-guattariana refere-se ao pensamento e ao desejo, compreendidos aqui como uma força que é capaz de criar, de produzir.

Diante disso, inferimos que o processo de territorialização torna-se possível em qualquer coisa ou espaço, desde que esse processo aconteça através desses dois tipos de agenciamentos anteriormente citados. No entanto, além dos dois tipos de agenciamentos mencionados acima, existem ainda dois vetores fundamentais que os territórios comportam dentro de si, e que consideramos importante para a compreensão do território no processo de construção de conceitos: a territorialização e a desterritorialização.

O território pode se desterritorializar, isto é, abrir-se, engajar-se em linhas de fuga e até sair do seu curso e se destruir. A espécie humana está mergulhada num imenso movimento de desterritorialização, no sentido de que seus territórios “originais” se desfazem ininterruptamente com a divisão social do trabalho, com a ação dos deuses universais que ultrapassam os quadros da tribo e da etnia, com os sistemas maquínicos que a levam a atravessar cada vez mais rapidamente, as estratificações materiais e mentais. (GUATTARI; ROLNIK, 1986 p. 323).

Compreende-se, assim, que a existência do território propicia também a existência dos vetores desterritorialização e reterritorialização, sendo que o primeiro remete ao abandono do território, o que Deleuze (1997, p. 224) também denomina de “operação da linha de fuga”; enquanto o segundo pode ser denominado de movimento de construção do território. Podemos dizer, ainda, que a desterritorialização e reterritorialização são dois processos que não se separam. No movimento de desterritorialização os agenciamentos se desterritorializam e, em seguida, como novos agenciamentos maquínicos de corpos e coletivos de anunciação, se reterritorializam. Ou seja, se há um dos movimentos, teremos também o outro, pois ambos são processos indissociáveis.

Jamais nos desterritorializamos sozinhos, mas no mínimo com dois termos: mão-objeto de uso, boca-seio, rosto-paisagem. E cada um dos dois termos se reterritorializa sobre o outro. De forma que não se deve confundir a reterritorialização com o retorno a uma territorialidade primitiva ou mais antiga: ela implica necessariamente um conjunto de artifícios pelos quais um elemento, ele mesmo desterritorializado, serve de territorialidade nova ao outro que também perdeu a sua. Daí todo um sistema de reterritorializações

horizontais e complementares, entre a mão e a ferramenta, a boca e o seio (DELEUZE, 1996, p. 41).

De acordo com Deleuze, infere-se que a vida é um constante movimento: desterritorializa-se e reterritorializa-se, ou seja, estamos sempre em processo de transição territorial, passando de um território para outro, e nesse constante e processual movimento, construímos novos agenciamentos e fundamos novos territórios, favorecendo, assim, a construção de novos conceitos.

Essas são informações que devem ser levadas em consideração no momento em que nos propomos a discutir o ensino de filosofia no Ensino Médio brasileiro. Em decorrência disso, o ensino de filosofia apresenta-se hoje como objeto de estudo da própria filosofia, tendo em vista a necessidade de se compreender a verdadeira essência de todo esse processo gradual de ensino a ser trilhado por aquele que se ensina, de todos os conceitos que estão imersos nesse território e da real importância desse compromisso e responsabilidade assumidos diante da tarefa docente proposta no ensino de filosofia, pois, segundo Cerletti (2008, p. 9):

Ensinar implica assumir um compromisso e uma responsabilidade muito grande. Um bom docente será alguém que se situa à altura dessa responsabilidade e problematiza sempre o que ele ou ela realiza enquanto ensinante e, em nosso caso, que sentido há em fazê-lo, sob a denominação “filosofia”. Os melhores professores e professoras serão aqueles que possam ensinar em condições diversas, e não só porque terão que idear estratégias didáticas alternativas, mas também porque deverão ser capazes de repensar, no dia a dia, os próprios conhecimentos, sua relação com a filosofia e o marco em que pretendem ensiná-la.

Isso remete à ideia de que o professor de filosofia deve ir além da transmissão da matéria; ele deve ser uma presença que estimule a reflexão crítica sobre os saberes, de modo que sua prática consista em ajudar o aluno a aprender a filosofar, estimulando-o a exercitar a filosofia enquanto prática de vida ativa, e não como mera contemplação, fazendo com que os alunos passem a levar uma vida pautada na criação enquanto ação por meio do processo de desterritorialização e reterritorialização.

A filosofia, para Cerletti (2008), é voltada para um mundo múltiplo, em que os conhecimentos vão se produzindo e vão se misturando entre si, interconectando-se, a partir do conceito de rizoma, possibilitando a existência de múltiplas conexões de saberes, sem que necessariamente tenha que se obedecer a uma hierarquia central. Deleuze (1992, p. 31) pensa a filosofia como “atividade filosófica produtora de conceitos que aguça a imaginação”. Para ele, a Filosofia é a própria vida ativa, e enquanto atividade, contraria a ideia de contemplação imposta pelos documentos oficiais que fomentam o currículo do ensino médio da atualidade,

uma vez que defende que o fazer docente do filósofo deve a partir da compreensão dos conceitos de território configurar uma ação de criação. Segundo Cerletti:

A docência em filosofia convoca os professores e as professoras como pensadores e pensadoras, mais do que como transmissores acríticos de um saber que supostamente dominam ou como técnicos que aplicam estratégias didáticas ideadas por especialistas para ser empregadas por qualquer um, em qualquer circunstância. (CERLETTI, 2008, p. 9).

Os diversos entraves existentes hoje no ensino de filosofia do Ensino Médio brasileiro devem-se à ausência do uso da filosofia no momento em que seu ensino, enquanto componente curricular, é pensado. Desta forma, Gallo (2012, p. 53) defende que:

Uma didática geral, uma arte de ensinar tudo a todos não pode dar conta do ensinar filosofia, do aprender filosofia. Filosoficamente, o aprendizado da filosofia está para além de qualquer método, que significa controle. No processo de ensino a filosofia nos escapa... E, no entanto, penso que devemos nos dedicar a essa aventura que é o ensino de filosofia. Sim, aventura, pois sabemos quando e de onde saímos, mas não sabemos quando, aonde ou mesmo se chegaremos. O ensino de Filosofia não pode ser abarcado por uma didática geral, não pode ser equacionado unicamente como uma questão pedagógica, porque há algo de específico na filosofia. Há algo que faz com que a filosofia seja Filosofia – e não ciência, religião, ou opinião –, e é esse algo que faz com que o ensino de filosofia careça também de um tratamento filosófico, de uma didática específica para além de toda e qualquer questão estritamente pedagógica.

Diante disso e da compreensão dos conceitos filosóficos mencionados anteriormente nota-se a urgente necessidade de se pensar filosoficamente o ensino de filosofia no Ensino Médio na contemporaneidade, buscando romper com essa visão didática da filosofia meramente histórica, com estratégias de ensino contemplativas que se instauraram como metodologia cultural que unifica pedagogicamente a filosofia enquanto conceito e criadora desses. Sobre isso, Deleuze e Guattari discutem que:

Onde há apenas contemplação, reflexão e comunicação, não há filosofia, pois essas faculdades são máquinas de construir Universais. O fato de ter de ser criado impede ao conceito a universalidade. “Os conceitos não nos esperam inteiramente feitos. Não há céu para os conceitos”. Resta saber: que unidade resta à filosofia? Pouca ou nenhuma. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 53).

As ideias dos autores perspectivam um ensino de filosofia no Ensino Médio que favoreça a criação de pensamentos que fomentem a criação do novo por meio da filosofia. Como citam Deleuze e Guattari em sua obra “O que é a Filosofia?” (2008, p. 46): “O conceito é o contorno, a configuração, a constelação de um acontecimento por vir. Os conceitos nesse sentido pertencem de pleno direito a filosofia, porque é ela que os cria e não cessa de criá-los”.

Além disso, os autores ressaltam ainda que: “O conceito filosófico não se refere ao vivido, por compensação, mas permite por sua própria criação, em erigir um acontecimento que sobrevoe todo o vivido, bem como qualquer outro estado de coisas. Cada conceito corta o acontecimento, o recorta à sua maneira”. (DELEUZE; GUATTARI, 2008, p. 47).

Frente a isso, sugere-se que o professor apresente os principais problemas filosóficos desenvolvendo a reflexão e a compreensão da atualidade pelos educandos. Pensados os problemas filosóficos, os alunos são levados a refletir sobre suas próprias existências e sobre os conceitos já existentes no mundo atual. “O fato de o conceito brotar de problemas, de buscar equacioná-los, é que faz da filosofia essa “obra aberta”, uma vez que os conceitos nunca são conclusivos, mas continuam carregando em si os problemas que lhes deram origem.” (GALLO, 2012, p. 55). Essa persistência do problema no pensamento é bem ressaltada por Deleuze (2006a, p. 267):

Um problema não existe fora de suas soluções. Mas em vez de desaparecer, ele insiste e persiste nas soluções que o recobrem. Um problema se determina ao mesmo tempo em que é resolvido; mas sua determinação não se confunde com a solução: os dois elementos diferem por natureza, e a determinação é como a gênese da solução concomitante [...] O problema é ao mesmo tempo transcendente e imanente em relação às suas soluções. Transcendente, porque consiste num sistema de ligações ideais ou de relações referenciais entre elementos genéticos. Imanente, porque estas ligações ou relações se encarnam nas correlações atuais que não se assemelham a elas e que são definidas pelo campo de solução.

Pensar a filosofia sob essa perspectiva conceitual e criadora é pensar em vencer essa tensão curricular e metodológica existente hoje em torno do processo de ensino de filosofia na escola não problematizadora, pois inferimos que pensar a filosofia sob a perspectiva da persistência do problema nos possibilitará enxergar o ensino sob um novo conceito, e por meio da prática do professor cartógrafo, isso pode vir a ser possível, uma vez que compreendermos verdadeiramente os conceitos de territorialização, desterritorialização e a relação geográfica que esses conceitos estabelecem no redescobrimento do ato filosófico que pode se dá a partir da articulação do professor filósofo que, na prática, atua como “não filósofo”, articulando seus conhecimentos em sala de aula ou na escola, de modo geral, para juntamente com seus discentes redescobrir algo novo: o filosofar. Deleuze e Guattari confirmam essa ideia quando afirmam que:

O filósofo deve tornar-se não filósofo, para que a não filosofia se torne a terra e o povo da filosofia. [...] Tornar-se estrangeiro a si mesmo, e à sua própria língua e nação, não é o próprio do filósofo e da filosofia, seu estilo, o que se chama um *galimatias* filosófico? (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 143).

Em outras palavras, podemos dizer que para que as aulas de filosofia possam vir a ser vistas como oficinas de conceito, o professor precisa ir além do rompimento com a sua velha estratégia de ensinar enciclopedicamente; é preciso que ele desnude-se de alguns velhos paradigmas, adotando a postura de um mestre que sabe, mas que apesar de saber, coloca-se também na condição de aprendiz e aventura-se mentalmente, com seus alunos, em busca do novo, de modo que os educandos desenvolvam também a capacidade de pensar a sua realidade, refletir sobre os problemas e saberes da contemporaneidade a partir de uma ótica filosófica para que o ato filosófico se dê. Sobre isso, Gallo afirma que:

[...] O filósofo francês Michel Foucault, por exemplo, caracterizou a atividade filosófica como uma espécie de ‘exercício de si, no pensamento’. Isto é, como um trabalho de pensar sobre si mesmo que faz com que crescamos e nos modifiquemos como pessoas. Sendo o ensino médio uma fase de consolidação do jovem, de sua personalidade, de seus anseios, a filosofia tem aí um importante papel e uma colaboração. (GALLO, 2009, p. 43).

Em defesa de um ensino dialógico, que visa à construção da autonomia e da identidade filosófica, sendo essa interpretada “no sentido da formação de indivíduos que possam escolher por si mesmos em que mundo querem viver” (GALLO; KOHAN, 2000, p. 195) –, acreditamos que o ensino de Filosofia não pode basear-se somente nos conteúdos. O professor deve ir além da transmissão da matéria, atuando como uma presença que estimule a reflexão crítica sobre os saberes, de modo que sua prática consista em ajudar o aluno a aprender a filosofar. “Sob pena de criar mentes servis, dependentes e tuteladas não devemos ensinar pensamentos, mas podemos ativar o exercício do pensar.” (RAMOS, 2007, p. 201-202).

Pensar é experimentar, mas a experimentação é sempre o que se está fazendo – o novo, o notável, o interessante, que substituem a aparência de verdade e que são mais exigentes que ela. [...] A história não é experimentação, ela é somente o conjunto das condições quase negativas que tornam possível a experimentação de algo que escapa à história. Sem história, a experimentação permaneceria indeterminada, incondicionada, mas a experimentação não é histórica, ela é filosófica”. (DELEUZE; GUATTARI, 2008, p. 133).

Para que seja possível ensinar filosofia no Ensino Médio, na perspectiva deleuze-guattariana, é preciso que as aulas propostas pelos professores priorizem a formação de conceitos, pois sem esta, os alunos tendem a produzir reflexões que não saem do senso comum. As aulas limitam-se ao “achismo”, os alunos apenas expressam suas opiniões, sem levar em conta os pensamentos filosóficos. Desta forma, o conhecimento é feito a partir de uma metodologia transmissora, e o ensino encerra-se em si mesmo, sem proporcionar a criação de

algo novo. De acordo com Sílvio Gallo, esse não é o real objetivo da filosofia no Ensino Médio, pois segundo ele:

O que realmente justifica a presença da filosofia como disciplina no currículo do ensino médio é a oportunidade que ela oferece aos jovens estudantes de desenvolverem um pensamento crítico e autônomo. Em outras palavras, a filosofia permite que eles experimentem um “pensar por si mesmos”. (GALLO, 2010, p. 90).

Neste sentido, o exercício do pensamento sobre os conhecimentos filosóficos pode nos possibilitar a compreensão dos demais tipos de conhecimento, atribuindo a esses, sentidos significativos em nossas vidas (SEVERINO, 2003). Em defesa desta nova proposta, Gallo (2012, p. 70) reforça ainda a perspectiva de Deleuze, afirmando que “[...] Não se produz filosofia sem um problema, o que nos leva a afirmar que o problema é o motor da experiência filosófica do pensamento.”

Reflexões como essas sugerem um ensino da filosofia fundamentado nas construções dos saberes, que aponte para os educandos no período final da educação básica, condições de reconhecer e confrontar as diversas situações, por meio de enfoques para o diálogo crítico, fundamentado e consciente “e esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso ‘bancário’ meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo.” (FREIRE, 2011, p. 28).

Desta forma, faz-se necessária uma articulação filosófica que perceba a necessidade da fuga do processo alienador, a fim de construir a identidade de um ser autônomo, capaz de se reconhecer enquanto sujeito cognoscente do processo ontológico, através de um ensino que estabeleça as conexões necessárias para a construção de saberes sólidos, capazes de sugerir ações transformadoras, através da exploração da inter-relação com a realidade intra e extraescolar dos alunos.

Para atender à essa demanda, o professor precisa ter como suporte um livro didático de filosofia que apresente uma abordagem temática, problemática ou das áreas filosóficas, mas também discutir temáticas do mundo contemporâneo, que permeiam a vida dos educandos. Para ensinarmos filosofia, é importante que definamos qual sua especificidade, isto é, aquilo que apenas a filosofia pode fazer, diferentemente de qualquer outro tipo de saber ou área do conhecimento.

Esta especificidade está justamente no ato de ensinar o aluno a filosofar, favorecendo, assim, a construção de novos conceitos, e isso só será possível a partir do momento que criarmos nos nossos alunos uma identidade crítico/reflexiva por meio de um ensino problematizador que os leve a disseminar pensamentos novos a partir de questionamentos acerca da realidade posta,

buscando explicações plausíveis, que fundamentem filosoficamente as teorias defendidas pelos mesmos durante seus posicionamentos críticos e filosóficos, tornando-se assim conceitos em constante movimento.

Desta maneira, defende-se a ideia de que é necessário que o ensino de filosofia no Ensino Médio ganhe uma nova roupagem e passe a ser ministrado e mediado por meio de aulas que valorizem e ampliem gradativamente o discurso e a criação conceitual do aluno dentro e fora da escola, por meio de ações interdisciplinares, na expectativa de formar sujeitos autônomos, críticos e responsáveis, capazes de compreender filosoficamente e transformar a realidade em que vivem, a partir de novos conceitos.

Acredita-se que colocando em prática metodologias de ensino de filosofia que associam os conteúdos do Ensino Médio com os saberes filosóficos dentro de uma perspectiva ontológica, defendida por Deleuze, Gallo, Cerletti e tantos outros filósofos anteriormente citados, contribuiremos com a construção de alunos críticos e autônomos, que utilizem a filosofia como ferramenta conceitual capaz de maturá-los no exercício do seu convívio intra e extraescolar, uma vez que possibilitaremos a motivação ou curiosidade por aprender a pensar filosoficamente assuntos inerentes à sua realidade.

4 - A CRIAÇÃO DE CONCEITOS A PARTIR DA PRÁTICA CARTOGRÁFICA DO PROFESSOR DE FILOSOFIA: uma possibilidade interventiva

Como já mencionado ao longo do texto, o ensino de filosofia no Ensino Médio precisa ser repensado, rompendo com a perspectiva da filosofia tradicional clássica que, segundo Deleuze, não favorece a criação de conceitos. Dentro desse contexto, é válido ressaltar, antes de qualquer coisa, que não objetivamos aqui apontar uma receita pronta, ou mesmo um manual de instruções a ser seguido para que se alcance essa ressignificação no ensino de filosofia, mas apontar pistas que possibilitem mudanças em meio a esse contínuo processo territorial.

Como se sabe, o ensino de filosofia e a educação, de modo geral, podem, de acordo com a perspectiva deleuze-guattariana, ser entendidos como territórios. Esses, por sua vez, não são estáticos, são processuais e contínuos. Desta forma, pode-se dizer que para evidenciar possibilidades que afetem o contexto educacional, especificamente no que se refere ao ensino de filosofia, a ponto de intervir nesse território, é preciso que exista uma ciência geográfica que produza e se debruce nos estudos destes mapas territoriais, sem que para isso tenha que necessariamente obedecer ou apresentar metodologias.

Dentro desse contexto, a cartografia pode ser aqui apontada como um possível método desenvolvido por Gilles Deleuze e Félix Guattari, em um diálogo com o filósofo Michel Foucault, a partir dos cinco volumes que compõem a edição brasileira da obra intitulada “Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia”, publicada no ano de 1980 pelos respectivos filósofos franceses, que pode ser evidenciada como prática de análise e pesquisa que nos possibilita romper com as perspectivas e metodologias científicas tradicionais e pensar a realidade sob novos dispositivos.

É importante destacar que a cartografia rompe com o paradigma tradicional de análise do objeto por uma única via, por entender que estes modelos tradicionais estáticos acabam por limitar as linhas de fuga da pesquisa e do pesquisador, uma vez que são adeptos de perspectivas deterministas, que os isolam de outras possíveis conexões, levando-se em consideração que na busca pela compreensão de um determinado objeto, acabam separando em eixos específicos os processos que os compõem. Amador e Fonseca (2009, p. 30) destacam que “Escolher a cartografia como um método que tem como base a experimentação é de certo modo dar ao pesquisador a possibilidade de acompanhamento daquilo que não se curva à representação.”

Partimos, então, do princípio de que o ensino de filosofia não deve se curvar ao mero discurso da representação, por se tratar de algo que nunca para, que é contínuo. Dentro desse contexto, defende-se a necessidade do professor cartógrafo habitando esse território, pois o

professor é personagem que conhece o chão da escola, possui um saber específico, habita esse território e está constantemente se movimentando, afetando e sendo afetado, direto ou indiretamente, através da sua prática.

O professor cartógrafo pode aqui ser entendido como aquele que é responsável pela criação de uma determinada realidade, aquele que inventa e se reinventa, ao passo em que cartografa.

4.1 Cartografias

Para melhor compreendermos a prática do professor cartográfico enquanto possibilidade de criação, faz-se necessário explicitarmos, de maneira mais enfática, o que é de fato e em que consiste o método cartográfico. Nesse sentido, vale ressaltar, de antemão, que escolhemos a cartografia como proposição metodológica para desenvolvimento desta pesquisa dissertativa, por tratar-se de um processo não singular, aberto e multidimensional.

No livro “Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e subjetividade”, lançado no ano de 2014, os autores Eduardo Passos e Regina Benevides de Barros destacam que:

A cartografia como método de pesquisa-intervenção pressupõe uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas, nem com objetivos previamente estabelecidos. No entanto, não se trata de uma ação sem direção, já que a cartografia reverte o sentido tradicional de método sem abrir mão da orientação do percurso da pesquisa. O desafio é o de realizar uma reversão do sentido tradicional de método – não mais um caminhar para alcançar metas prefixadas (*metá-hódos*), mas o primado do caminhar que traça, no percurso, suas metas. (PASSOS; BARROS, 2014, p. 17).

A partir de então, passamos a considerar a cartografia como um viés que orienta o professor em meio ao processo de pesquisa. Como evidencia a citação acima, esse método não é adepto de trilhas ou percursos já preestabelecidos. Trata-se de uma ação séria, munida de direcionamento que reveste o sentido tradicional do método, haja vista que o percurso cartográfico se dá por meio de pistas. Frente a esse contexto, pode-se ainda afirmar que, como método de pesquisa, a cartografia pode ser apontada como uma excelente estratégia, tanto para o desenvolvimento do trabalho quanto para a edificação e construção das concepções do pesquisador.

Para melhor esclarecer a cartografia enquanto método de pesquisa, recorreremos a Kastrup, quando o autor salienta que:

O método cartográfico visa sempre investigar um processo de produção ao invés de meramente representar um objeto, o que exige do aprendiz de cartógrafo uma forma de atenção que não seleciona previamente o que pretende encontrar. Se não fosse assim, ele não seria capaz de impregnar-se o suficiente com a experiência. Informações, saberes e expectativas precisam ser deixados na porta de entrada, e o cartógrafo deve pautar-se sobretudo numa atenção sensível, para que possa, enfim, encontrar o que não conhecia, embora já estivesse ali, como virtualidade. (KASTRUP, 2015, p. 48-49).

Por se tratar de um método que investiga processos, podemos dizer que a cartografia implica uma intervenção. Isso porque, dentro do método cartográfico, o conhecer e o fazer são inseparáveis. E por ser também entendida como um processo de intervenção, a cartografia precisa de um território empírico onde se coloquem o sujeito e o objeto em situação de agenciamento, fazendo com que a teoria junte-se à prática e surta efeitos, uma sobre a outra, dentro desse plano de experiência que, por sua vez, precisa ser acompanhado.

Sabemos que existe uma infinidade de cartografias, bem como campos a serem cartografados. No entanto, a cartografia que aqui propomos é uma cartografia diferente daquela tradicional, que está completamente relacionada aos saberes geográficos e que, por sua vez, busca por um conhecimento preciso, baseado em dados estatísticos, e que se limita à utilização de objetos e técnicas preestabelecidos no processo de traçar e demarcar mapas, referente a regiões, fronteiras, territórios etc.

A cartografia que estamos propondo não se limita ao âmbito geográfico, ela vai além do sentido etimológico da palavra, uma vez que a cartografia possui inúmeros modos de utilização. Isso significa dizer que ela não estabelece regras ou caminhos lineares para se chegar a um determinado fim. Em meio a esse processo, o professor cartógrafo cria as suas próprias regras, o seu próprio caminho, na medida em que passa a estabelecer relações e fazer parte do próprio território em que está a pesquisar, ou seja, o pesquisador precisa se colocar dentro da pesquisa, fazer parte dela. Segundo Costa:

[...] o que se percebe na cartografia é que o pesquisador cartógrafo vai constituindo seus passos estando no próprio campo [...]. O pesquisador-cartógrafo não sabe, de antemão, o que irá lhe atravessar, quais serão os encontros que irá ter e no que estes mesmos encontros poderão acarretar. O cartógrafo, de certa forma, é um amante dos acasos, ele está disponível aos acasos que o seu campo lhe oferece, aos encontros imprevisíveis que se farão no decorrer do caminho. (COSTA, 2014, p. 70).

Neste sentido, podemos afirmar que a cartografia é uma prática de pesquisa “suja”, porque o pesquisador é também parte dela. Isso significa que ele habita o território em que pesquisa, mistura-se com o que pesquisa, sem obedecer necessariamente a uma linearidade já

preestabelecida, com um fim determinado. Assim sendo, podemos citar mais uma vez um embasamento teórico de Kastrup ao salientar que:

[...] a atenção do cartógrafo acessa elementos processuais provenientes do território, matérias fluidas, forças tendenciais, linhas em movimento, bem como fragmentos dispersos nos circuitos folheados da memória. Tudo isto entra na composição de cartografias, onde o conhecimento que se produz não resulta da representação de uma realidade preexistente. Mas também não se trata de uma posição relativista, pautada em interpretações subjetivas, realizadas do ponto de vista do pesquisador. (KASTRUP, 2015, p. 41).

Diferentemente do que muitas pessoas poderiam pensar, a ausência de uma maior formalidade no método da cartografia não a coloca em situação de inferioridade frente às demais, ou mesmo a define como sinônimo de improviso. O que a diferencia das demais práticas metodológicas de pesquisa é que ela não trilha metodicamente percursos previamente traçados, uma vez que traça seu próprio percurso, transformando seu próprio caminho em método.

[...] praticar a cartografia envolve uma habilidade para lidar com metas em variação contínua. Em realidade, entra-se em campo sem conhecer o alvo a ser perseguido; ele surgirá de modo mais ou menos imprevisível, sem que saibamos bem de onde. Para o cartógrafo, o importante é a localização de pistas, de signos de processualidade. Rastrear é também acompanhar mudanças de posição, de velocidade, de aceleração, de ritmo. O rastreio não se identifica a uma busca de informação. A atenção do cartógrafo é, em princípio, aberta e sem foco, e a concentração se explica por uma sintonia fina com o problema. (KASTRUP, 2015, p. 40).

A concepção cartográfica apresentada por Kastrup nos permite entender que, na difícil tarefa de ensinar filosofia, a prática cartográfica torna-se ainda mais adequada, se levarmos em consideração os inúmeros desafios citados anteriormente ao longo desta pesquisa, no que tange à complexidade do ensino desta área de conhecimento (filosofia). O professor de filosofia, em meio ao contexto cartográfico, não conhece completamente o alvo a ser buscado porque o universo dos conceitos filosóficos é muito amplo e não se limita a determinadas extremidades territoriais. Diante disso, surge a necessidade de localizarmos pistas que possibilitem o acompanhamento de processos de forma aberta, em que se tenha o livre arbítrio para trilhar diferentes linhas de fuga que porventura venham a surgir ao longo do percurso.

Podemos dizer, ainda, que o uso da cartografia, implícito no universo da pesquisa ou na própria prática do professor, leva-nos a enxergar a trajetória docente sob a ótica da potenciação, uma vez que em meio a esse trajeto, onde se tecem as linhas cartográficas, as inúmeras possibilidades de produção de pensamentos vão se compondo. No entanto, para que isso,

eventualmente, venha a ser possível, precisamos estar atentos ao que se passa no território em que habitamos, pois segundo (Kastrup (2007, p. 21), “o processo cartográfico inspira a necessidade de estar atento, desperto e desacomodado. Sobretudo, porque requer atenção sensível, para que possa enfim, encontrar o que não conhecia, embora já estivesse ali como virtualidade.”

A possibilidade interventiva da criação de conceitos a partir da prática cartográfica do professor foi pensada nesta pesquisa a partir da análise empírica dos docentes de filosofia que atuam em duas escolas de Ensino Médio: Unidade Escolar Francisco Sales Martins e Centro Estudantil de Tempo Integral (CETI) Cônego Cardoso, ambas pertencentes à rede pública estadual e localizadas no município de Castelo do Piauí, a aproximadamente 180km da capital, Teresina. Ressalta-se, de antemão, que no respectivo município existem apenas duas escolas públicas que atendem alunos de Ensino médio, uma dessas no regime de tempo integral, e a outra no regime regular.

A motivação em pesquisar a realidade das referidas escolas atrela-se ao fato de buscarmos analisar cartograficamente a realidade de duas diferentes instituições que atendem a um mesmo público-alvo (alunos de Ensino Médio) em diferentes regimes e jornadas de trabalho. Será possível perceber, na seção a seguir, que apesar da diferenciação da jornada de trabalho entre as duas instituições, a carga horária e a dinâmica de trabalho destinada à disciplina de filosofia obedecem, geralmente, aos mesmos parâmetros estruturais. Assim sendo, no próximo tópico trataremos mais detalhadamente desses dois territórios e dos respectivos personagens conceituais que os habitam.

4.2 Pistas cartográficas

As pistas cartográficas foram elaboradas em regime de parceria, aproximadamente nos anos 2000, por um conjunto de professores pesquisadores que comungam e dialogam com as concepções filosóficas deleuze-guattarianas. Através de um trabalho de parceria, encontravam-se periodicamente para apresentar e debater ideias que favorecessem a construção coletiva de questões teórico-conceituais, buscando, assim, formular e adequar os problemas metodológicos de forma que fosse capaz de investigar e acompanhar processos sem cair no paradoxo metodológico de acabar criando regras ou protocolos a serem necessariamente adotados para se alcançar um determinado fim.

As pistas cartográficas não são caminhos preestabelecidos a serem seguidos, tendo em vista a sua relação com o conceito de rizoma. Sobre isso, Deleuze e Guattari (1995, p. 21)

destacam que “A cartografia surge como um princípio do rizoma que atesta, no pensamento, sua força performática, sua pragmática: princípio inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real.” Em outras palavras, podemos dizer que o universo cartográfico é um território que permite múltiplas entradas e inúmeras saídas, permitindo, assim, a ideia da experimentação do pensamento ou de determinada pista, como uma possibilidade.

A ideia de pistas é utilizada para facilitar o processo de condução da pesquisa. Frisamos mais uma vez que as pistas não são regras para serem aplicadas, mas sim, referências cartográficas que concorrem para a manutenção de uma atitude de abertura ao que vai se produzindo ao longo da pesquisa. No livro “Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade” (2009), organizado por Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia, são propostas 08 (oito) pistas para o método da cartografia.

É importante destacar, que, por serem rizomáticas, as pistas cartográficas não obedecem a uma sequência hierárquica, isso significa dizer que a leitura da primeira não é requisito obrigatório para a compreensão ou existência da segunda, e vice-versa. As mesmas remetem umas às outras, no entanto, não formam totalidades, mas estabelecem conexões entre as linhas de referência, buscando assim desenvolver a experiência cartográfica.

A primeira pista evidencia a Cartografia como método de pesquisa-intervenção, enfatizando que há uma situação de dependência entre o conhecimento e a transformação dos contextos envolvidos na pesquisa, ou seja, da realidade pesquisada e de quem está realizando a pesquisa, uma vez que se baseia na contribuição da análise institucional. Ainda na obra, Eduardo Passos e Regina Benevides a pista de número dois, intitulada “O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo”, é apresentada por Regina Kastrup. Segundo ela:

[...] diz respeito ao funcionamento da atenção durante o trabalho de campo. Não se trata de buscar uma teoria geral da atenção. A ideia é que, na base da construção de conhecimento através de um método dessa natureza, há um tipo de funcionamento da atenção que foi em parte descrito por S. Freud (1912/1969) com o conceito de atenção flutuante e por H. Bergson (1897/1990) com o conceito de reconhecimento atento. Através do recurso a esses conceitos, bem como a referências extraídas do campo das ciências cognitivas contemporâneas, o objetivo é analisar a etapa inicial de uma pesquisa, tradicionalmente denominada “coleta de dados”. Ocorre que, do ponto de vista dos recentes estudos acerca da cognição numa perspectiva construtivista, não há coleta de dados, mas, desde o início, uma produção dos dados da pesquisa. (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p. 17).

Infere-se que na referida pista cartográfica é possível perceber uma espécie de interlocução entre Freud, Bergson e a pragmática fenomenológica, em que evidenciam o toque,

o ato de rastrear, o pouso e o reconhecimento como gestos da atenção cartográfica que são definidos com o intuito de facilitar o processo de produção de dados da pesquisa.

Tomando como ponto de partida a ideia de uma concentração sem focalização, parece ser possível definir quatro variedades do funcionamento atencional que fazem parte do trabalho do cartógrafo. São eles o rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento atento. O rastreio é um gesto de varredura do campo. Pode-se dizer que a atenção que rastreia visa uma espécie de meta ou alvo móvel. Nesse sentido, praticar a cartografia envolve uma habilidade para lidar com metas em variação contínua. O toque é sentido como uma rápida sensação, um pequeno vislumbre, que aciona em primeira mão o processo de seleção. O gesto de pouso indica que a percepção, seja ela visual, auditiva ou outra, realiza uma parada e o campo se fecha, numa espécie de zoom. Um novo território se forma, o campo de observação se reconfigura. Reconhecimento atento é o quarto gesto ou variedade atencional. Bergson afirma que o reconhecimento atento tem como característica nos reconduzir ao objeto para destacar seus contornos singulares. (PASSOS; BENEVIDES, 2009, p. 40-43).

A pista de número três aponta que “Cartografar é acompanhar processos”. Diante desse contexto, as autoras Laura Pozzana e Virgínia Kastrup justificam que “Sempre que o cartógrafo entra em campo há processos em curso. A pesquisa de campo requer a habitação de um território que, em princípio, ele não habita.” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p. 56). Seguindo essa mesma linha de pensamento, Kastrup e Benevides, tomando por base as ideias de Foucault e Deleuze, apresentam a quarta pista: “Movimentos-funções do dispositivo no método da cartografia”. Segundo as autoras:

O método vai se fazendo no acompanhamento dos movimentos das subjetividades e dos territórios. Trata-se, então, de um método processual, criado em sintonia com o domínio igualmente processual que ele abarca. Nesse sentido, o método não fornece um modelo de investigação. Esta se faz através de pistas, estratégias e procedimentos concretos. A pista que nos ocupa é que a cartografia, enquanto método, sempre requer, para funcionar, procedimentos concretos encarnados em dispositivos. Os dispositivos, como veremos, desempenham funções importantes e definidas nesse funcionamento (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p. 17).

Mais uma vez é mostrada a necessidade de fugirmos dos caminhos previamente estabelecidos no ato de pesquisar. Dentro do método cartográfico, a pista 4 evidencia essa necessidade ao afirmar que o método é subjetivo e se faz durante o percurso de acompanhamento de processos e utilizando alguns dispositivos para estabelecer relações entre esses elementos.

A quinta pista do método cartográfico toma por base as concepções filosóficas de Gilbert Simondon e Gilles Deleuze e é apresentada pelas autoras Liliana da Escóssia e Silvia

Tedesco, tratando sobre “O coletivo de forças como plano da experiência cartográfica”. Assim sendo, as autoras, por meio da referida pista, destacam:

[...] a cartografia como prática de construção de um plano coletivo de forças. Plano geralmente desconsiderado pelas perspectivas tradicionais de conhecimento, ele revela a gênese constante das formas empíricas, ou seja, o processo de produção dos objetos do mundo, entre eles, os efeitos de subjetivação. (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p. 92).

Nesse sentido, compreendemos o plano coletivo das forças que produzem e definem o método cartográfico como fator que contribui para a construção do plano. Desta forma, é importante destacar a dupla natureza da cartografia, que pode aqui ser apontada como “processo de conhecimento que não se restringe a descrever ou classificar os contornos formais dos objetos do mundo, mas principalmente preocupa-se em traçar o movimento próprio que os anima” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p. 92), como também enquanto prática de intervenção, mostrando que acessar o plano das forças é já habitá-lo e, nesse sentido, os atos de cartógrafo, sendo também coletivos de forças, participam e intervêm nas mudanças e, principalmente, nas derivas transformadoras que aí se dão.

A sexta pista fala sobre “Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador”, e é de autoria de Eduardo Passos e André do Eirado. Na apresentação dessa pista, os referidos autores demonstram-se preocupados em apontar que “a recusa do objetivismo positivista não deve conduzir à afirmação da participação de interesses, crenças e juízos do pesquisador, concluindo que objetivismo e subjetivismo são duas faces da mesma moeda.” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p. 108).

Na sétima pista, os autores Johnny Alvarez e Eduardo Passos defendem que “Cartografar é habitar um território existencial”. Segundo eles:

O método da cartografia não opõe teoria e prática, pesquisa e intervenção, produção de conhecimento e produção de realidade. O ato cognitivo - base experiencial de toda atividade de investigação - não pode ser considerado, nesta perspectiva, como desencarnado ou como exercício de abstração sobre dada realidade. Conhecer não é tão somente representar o objeto ou processar informações acerca de um mundo supostamente já constituído, mas pressupõe implicar-se com o mundo, comprometer-se com a sua produção. Nesse sentido, o conhecimento ou, mais especificamente, o trabalho da pesquisa se faz pelo engajamento daquele que conhece no mundo a ser conhecido. É preciso, então, considerar que o trabalho da cartografia não pode se fazer como sobrevoos conceitual sobre a realidade investigada. Diferentemente, é sempre pelo compartilhamento de um território existencial que sujeito e objeto da pesquisa se relacionam e se codeterminam. (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p. 131).

Inferimos, assim, que no processo de cartografar é indispensável que o cartógrafo esteja imerso no território e seus signos, tendo em vista que no método da cartografia o pesquisador é parte da pesquisa e, sendo assim, não pode se colocar longe dela. É preciso habitar o território e deixar “sujar-se” pela pesquisa.

Para encerrar esta seção, consideramos relevante falarmos da 8ª pista do método cartográfico, que enfatiza o tema da escrita de textos de pesquisa. Os autores Eduardo Passos e Regina Benevides apresentam, em “Por uma política de narratividade”, a ideia de que a alteração metodológica proposta pela cartografia exige uma mudança das práticas de narrar. Em outras palavras, podemos dizer que dentro do método cartográfico os dados coletados a partir de entrevistas, questionários, grupos focais, observação participante etc., indicam maneiras de narrar. No entanto, esses dados sempre são apresentados segundo certa posição narrativa, ou seja, há uma tomada de posição na política da narratividade, e por essa razão, precisamos ter uma preocupação metodológica com a maneira como tratamos o objeto a ser estudado e, nesse contexto, estão inclusos os territórios da pesquisa interventiva e seus respectivos personagens conceituais, tema que será abordado na seção a seguir.

4.3 Os territórios da pesquisa interventiva e seus respectivos personagens conceituais

A proposta de intervenção implica, *a priori*, que conheçamos e habitemos o território onde se pretende intervir. Diante disso, é importante que destaquemos brevemente algumas informações acerca das duas instituições escolares para as quais direcionamos a proposta interventiva.

O primeiro desses territórios é a Unidade Escolar Cônego Cardoso (atualmente chamada de Centro Estudantil de Tempo Integral - CETI Cônego Cardoso), fundada em 1957, durante o governo do General Gayoso. O prédio é resultado da ampliação da Escola Agrupada Elisa Meira, nome que o colégio recebeu e que permaneceu até o ano de 1961. O atual nome veio em 1962, em homenagem ao Cardeal Antonio Cardoso de Vasconcelos, pároco da cidade de Castelo do Piauí durante a década de 1920. A escola está localizada a 180km da capital piauiense, Teresina, no centro de Castelo do Piauí-PI, município que tem uma população de aproximadamente 20.000 habitantes, com uma área de 2.064 km², desenvolvendo como principais atividades econômicas o comércio, a indústria, a agropecuária e a agricultura, o artesanato, a culinária e o turismo.

A referida Unidade pertence à Rede Estadual de Ensino, jurisdicionada à 5ª Gerência Regional de Educação, com sede em Campo Maior, e atualmente trabalha com o Ensino Médio

na modalidade Tempo Integral, conforme o Decreto nº 13.457, de 18/12/2008, e a Portaria GSE/ADM nº 0077/2009, de 06/03/2009, que instituiu a escola como centro de tempo integral, a partir de 2016.

O Centro Estadual de Tempo Integral Cônego Cardoso atende alunos oriundos de famílias de baixa renda, cuja fonte de renda vem das atividades econômicas exploradas no município e do extinto programa Bolsa Família; de famílias de classe média e alunos da zona rural. Assim, dispõe de uma clientela bem diversificada, em que cada um tem a oportunidade de compartilhar valores e conhecimentos de forma respeitosa e solidária.

A referida escola atua na educação básica, com Ensino Médio na modalidade Tempo Integral, organizado em séries anuais. O calendário escolar é estruturado seguindo a carga horária mínima de 1.320 horas anual para o tempo integral, distribuídas em 200 dias letivos, sendo adequado às peculiaridades locais, conforme estabelecido nos artigos 23 e 24 da Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996).

Em regime de tempo integral, a escola funciona das 7h às 17h horas para alunos, professores, gestores e demais funcionários lotados no período diurno, e que recebem uma condição especial de trabalho para cumprimento dessa carga horária. Os demais profissionais atuam em horário regular, em seus respectivos turnos, conforme lotação estabelecida pela supervisão municipal de ensino e a carga horária da disciplina ministrada.

A escola em tempo integral funciona em um regime de nove horas/aulas por dia, com tempo de cinquenta minutos cada aula. Durante esse período, os alunos contam com sete ou oito hora/aula de disciplinas dos componentes comuns e eletivos das áreas curriculares, e completam a carga horária diária com horários destinados a estudo, chamados de HE (horário de estudo), conforme a matriz curricular em curso e a distribuição do quadro de horários.

Já o nosso segundo território de pesquisa é a Unidade Escolar Francisco Sales Martins, uma escola da Rede Pública Estadual de ensino localizada na Rua Benjamim Constant S/N, no centro de Castelo do Piauí-PI e, por sua vez, atua na modalidade de Ensino Médio regular. De acordo com as informações territoriais encontradas durante o processo de construção desta pesquisa cartográfica, pôde-se constatar que a respectiva instituição de ensino atende a aproximadamente 713 (setecentos e treze) alunos, nos turnos manhã, tarde e noite.

É válido ressaltar ainda que a parte administrativa da escola conta com a participação da gestão, da Equipe Pedagógica, Equipe Operacional e Conselho de Classe. Seu corpo docente é formado por mais de 40 professores, sendo que desse total, 06 (seis) ministram aulas de Filosofia nas turmas de 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio. Porém, apenas 02 destes professores

possuem graduação específica na área de Filosofia, sendo um deles o pesquisador cartógrafo autor desta pesquisa.

Para Deleuze e Guattari (1992), a cartografia, como prática, configura-se como um procedimento de registro e análise. Frente a isso, a intervenção desta pesquisa parte da análise de uma realidade de trabalho comum à prática docente desenvolvida nas aulas de filosofia das duas escolas supracitadas, que, por sua vez, apesar de funcionarem em diferentes regimes, são reféns de métodos pedagógicos impostos por parâmetros estruturais que limitam a criação de conceitos durante as aulas de filosofia.

No entanto, a intervenção desta pesquisa não se prende a procedimentos metodológicos fechados, pois acreditamos que a educação é um processo contínuo, no qual o ensino de filosofia está imerso. Logo, entende-se que esse ensino não pode ficar meramente limitado a um procedimento metódico que apresente uma proposta de intervenção, perspectivando transformações a partir de caminhos previamente estabelecidos.

A nossa proposta foi analisar o território em que habitamos, e por meio de rodas de conversa interativas e da própria vivência e experiência territorial, traçar e percorrer linhas que nos possibilitem pensar outras linhas de fuga que favoreçam um ensino de filosofia criador de conceitos.

Para isso, trabalhamos com a ideia do uso do diário de bordo, um mecanismo de trabalho bastante conhecido dentro do universo cartográfico, como ferramenta que possibilita ao professor de filosofia traçar linhas de fuga dentro do seu fazer docente, de forma que rejeite modelos prontos. É importante salientar que o diário de bordo é um mecanismo no qual o próprio professor pode fazer anotações diárias sobre a sua prática, visando, posteriormente, analisar e ressignificar essa prática, conforme suas necessidades.

No universo cartográfico, podemos denominar essas anotações de pistas, que podem ser feitas de maneira espontânea, sem a obrigatoriedade de uma linguagem rebuscada. Fundamentando teoricamente a ideia do uso do diário de bordo na prática cartográfica, utilizamo-nos de uma citação de Bocco, ao afirmar que:

[...] não pretende relatar tudo da vivência de quem escreve, ele é apenas um traço feito de notas e experiências que se mantém longe da linguagem científica, optando por uma linguagem mais literária que permite a expressão de planos difíceis de serem colocados em uma linguagem técnica ou apenas descritiva.

Em outras palavras, podemos dizer que é um dispositivo acessível, que dá ao professor a possibilidade de cartografar a sua prática e vislumbrar novas perspectivas de ensino, a partir

da análise do que cartografa, pois o diário de bordo nos direciona a pensar aquilo que ainda não foi previamente pensado. Em outras palavras, podemos dizer que se assemelha a um ensaio que vai sendo composto ao longo do percurso, a partir de fragmentos ensaísticos de fluxos e experiências rizomáticas. Segundo Larrosa :

O ensaio não adota a lógica do princípio e do fim, nem começa pelos princípios, pelos fundamentos, pelas hipóteses, nem termina com as conclusões, ou com o final, ou com a tese, ou com a pretensão de ter esgotado o tema. O ensaísta inicia no meio e termina no meio, começa falando do que quer falar, diz o que quer e termina quando sente que chegou ao final não por que já nada resta a dizer, sem nenhuma pretensão de totalidade (LARROSA, 2003, p. 112).

Em meio a esse ensaio podemos nos apegar também à ideia de “bando” de Deleuze e Guattari (1995), ao defenderem a teoria de que o “bando” compõe-se a partir das relações internas que são estabelecidas dentro de um determinado território, possibilitando, assim, a construção de novos pensamentos, de forma coletiva, a partir de uma determinada problemática (nesse caso específico, a própria prática tradicional do ensino da filosofia clássica).

A ideia de compor um bando com os professores que lecionam filosofia nas duas escolas supracitadas acima nos permitirá a possibilidade de pensar juntos, problematizarmos filosoficamente a prática de ensino da respectiva disciplina, compartilharmos experiências e traçarmos coletivamente linhas de fuga que possam ressignificar a nossa prática enquanto professores de filosofia, mostrando que por meio do uso do diário de bordo é possível ressignificar o ensino, através da prática diária do professor cartográfico.

Quadro 1 - Caracterização dos professores

Professor	Faixa etária	Graduação em filosofia	Escola	Regime de trabalho	Sexo	Tempo de serviço
P1	38 anos	Não	U. E. FSM	Regular	Fem.	06 anos
P2	36 anos	Sim	U. E. FSM	Regular	Masc.	10 anos
P3	32 anos	Não	CETI. CC	Integral	Fem.	02 anos
P4	29 anos	Sim	U. E. FSM	Regular	Masc.	04 anos
P5	31 anos	Não	CETI. CC	Integral	Masc.	02 anos

Fonte:Elaborado pelo autor (2020).

4.4 Encontros cartográficos por meio da plataforma *Google Meet*: uma estratégia de intervenção possível

A ideia para a nomenclatura inicial desta proposta de intervenção parte da inspiração do conceito de “encontro e composição”, de Deleuze (2006). A interpretação desse conceito nos leva a compreender que quando nos encontrarmos diante de um determinado problema, somos forçados a pensar sobre ele, no sentido de enfrentá-lo coletivamente. Isso fica evidente na obra “Diferença e repetição” (2006a, p. 193-205), quando o referido autor ressalta que “há algo que nos força a pensar, que a instituição do pensamento é sempre uma violência, resultado de um encontro. Acomodados, não pensamos.”

Infere-se, a partir de então, que os encontros trazem consigo um grau de violência em forma de movimento que nos tira do comodismo e nos provoca a pensar diante das problemáticas que vão surgindo ao longo do percurso. Partindo desse pressuposto, podemos dizer que o ensino de filosofia configura-se aqui como o problema inicial a ser enfrentado, e para que isso venha a acontecer, é necessário que nos movimentemos, forçando potencialmente o nosso pensamento, a partir desses encontros que nos unem em torno de uma problemática em comum (o ensino de filosofia), do estranhamento à investigação.

A prática cartográfica é feita de encontros. No entanto, é importante ressaltarmos que o conceito de encontro que aqui propomos, não se refere propriamente à ideia de encontrar alguma coisa, assim como também não se trata de meros encontros virtuais entre professores de filosofia. O conceito de encontro aqui proposto é da ordem do acaso, do inusitado, e trata-se de encontros com obras, com teoria, com coisas. No “Abecedário de Gilles Deleuze” (1988), especificamente na letra C de Cultura, o autor fala exatamente sobre o seu entendimento em relação a esse conceito, afirmando:

Não acredito na cultura; acredito, de certo modo, em encontros. E não se tem encontros com pessoas. As pessoas acham que é com pessoas que se têm encontros. É terrível, isso faz parte da cultura, intelectuais que se encontram, essa sujeira de colóquios, essa infâmia, mas não se tem encontros com pessoas, e sim com coisas, com obras: encontro um quadro, encontro uma ária de música, uma música, assim entendo o que quer dizer um encontro.

Diante disso, compreende-se que tudo está suscetível de ocasionar um encontro cartográfico. Sendo assim, a proposta de intervenção aqui apresentada conta com a participação de 05 personagens conceituais (professores), que lecionam a disciplina de filosofia nas duas escolas estaduais de Ensino Médio anteriormente descritas. Vale ressaltar aqui, que devido ao

problema do isolamento social decorrente da pandemia do Covid-19 (coronavírus), os referidos encontros cartográficos aconteceram de forma remota, através da plataforma *Google Meet*.

Inicialmente, fizemos cartograficamente o mapeamento dos professores que lecionam filosofia nas referidas unidades de ensino pesquisadas; em seguida, procuramos manter contato, via *e-mail*, com as equipes gestoras de cada uma das referidas escolas, a fim de apresentar a proposta de intervenção e obter o consentimento para a realização da pesquisa interventiva nessas instituições. Na oportunidade, apresentamos toda a documentação exigida pelo comitê de ética, demonstrando sempre a preocupação em respeitar as recomendações éticas com relação à pesquisa com seres humanos em todos os possíveis procedimentos a serem realizados, oferecendo clara ciência do assunto a ser pesquisado, bem como da noção de livre arbítrio dos colaboradores, primando pelo anonimato e pela não exposição indevida dos mesmos.

Posteriormente a isso, entramos em contato, via *e-mail* e *WhatsApp*, com todos os professores anteriormente mapeados, apresentando a proposta e o objeto da pesquisa, convidando-os a colaborarem com a mesma, por meio de encontros cartográficos virtuais. Os referidos encontros foram realizados em forma de amostragem e aconteceram semanalmente, entre os dias 23 de novembro a 28 de dezembro de 2020.

Vale ressaltar que os referidos encontros ocorriam geralmente às segundas-feiras, das 18 às 21 horas, obedecendo sempre a agenda de trabalho dos colaboradores da pesquisa. Para não se tornar uma mera roda de bate-papo virtual, e por se tratar também de encontros com obras, com teorias, optamos por selecionar antecipadamente textos (artigos, capítulos de livros) para serem estudados e discutidos em cada um desses encontros.

Cada um dos textos escolhidos para trabalhar no encontro de cada semana era disponibilizado com antecedência no *e-mail* de cada um dos professores, para que se aprofundassem na leitura, de maneira única e singular, deixando-se afetar pelas abordagens textuais e, posteriormente, para que fossem discutidos no momento dos encontros cartográficos virtuais. E a partir do movimento de idas e vindas propiciado pela metodologia cartográfica, selecionamos 04 textos para serem estudados e discutidos em cada um dos encontros cartográficos, de modo que eles possivelmente nos afetassem, e a partir de então, favorecessem a construção de conceitos novos e nos levassem a pensar linhas de fuga diante das inúmeras problematizações enfrentadas pelo ensino de filosofia.

Como iríamos falar da prática do professor cartógrafo enquanto possibilidade interventiva para o aperfeiçoamento do ensino de filosofia no Ensino Médio, optamos por trabalhar inicialmente o artigo intitulado: *Cartografia: uma outra forma de pesquisar*, de

autoria de Luciano Bedin da Costa (UFRGS/RS) e publicado na Revista Digital do LAV – Santa Maria

O referido texto apresenta, introdutoriamente, pistas sobre o uso da cartografia no campo da pesquisa científica, levando-nos a pensá-la como uma nova forma de pesquisar, que dá prioridade para o processo em si, e não para objetivos estabelecidos *a priori*. O respectivo artigo nos proporciona a compreensão da cartografia enquanto criação de mundos, levando-nos a enxergar e a pensar a imagem do professor no seu fazer artístico de ensinar filosofia, como um ser cartógrafo. Em outras palavras, podemos dizer que se trata da possibilidade de pensarmos a existência do professor cartógrafo enquanto aquele que faz da própria prática docente uma pesquisa. Professores cartógrafos em devir, que se reinventam, e que pensando o ensino de filosofia sob a ótica do movimento, das possibilidades e das conexões rizomáticas, podem vir, possivelmente, a ressignificá-lo.

Como a proposta da pesquisa é dar ênfase à filosofia sob a perspectiva deleuziana, o segundo texto escolhido para ser estudado e socializado nos encontros virtuais foi o capítulo I do livro “O que é filosofia?”, de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1992). No entanto, é válido ressaltar que tendo em vista a grande quantidade de páginas do referido livro, e a multiplicidade de conceitos abordados, priorizamos discutir, de forma sintetizada, a concepção de filosofia deleuze-guattariana, a ideia de conceito, plano de imanência, personagens conceituais e geofilosofia, destacando os conceitos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização enquanto fatores que precisam ser compreendidos para facilitar a prática cartográfica do professor e, consequentemente, a produção de conceitos.

Para o terceiro encontro, selecionamos o livro “O Ensino de Filosofia como problema filosófico”, de Alejandro Cerletti (2008), especificamente o Capítulo I (*Que é ensinar filosofia?*) e o capítulo III (*Repetição e criação na filosofia e em seu ensino*). Nos referidos capítulos, o autor nos convida a pensar sobre o que se entende por “*ensinar filosofia*”, e como seria possível a transmissão de algo cuja própria caracterização é já um problema?

A problematização dessas questões vai desencadeando, cada vez mais, novos pontos de interrogação, e à medida que vamos sendo afetados pelas obras, somos motivados a pensar a nossa didática, enquanto professores de filosofia, possibilitando-nos pensar filosoficamente, linhas de fuga, agindo como filósofos que recriam diariamente sua prática didática, em função do contexto e das condições que devem ensinar, e não mais como eventuais executores de receitas genéricas propostas por especialistas.

Para o quarto encontro foi selecionado o capítulo IV do Livro “Metodologia do Ensino de Filosofia: uma didática para o Ensino Médio”, de Sílvia Gallo (2012), no qual se discute

sobre *Ensino de filosofia e criação de conceitos: Possibilidades didáticas*. No referido capítulo, somos provocados a pensar a nossa prática diária enquanto professores de filosofia do Ensino médio, evidenciando que Educar não é “questão de método”, e está para além da simples transmissão de informações. Dessa forma, somos levados a pensar o ensino de filosofia como exercício do pensamento conceitual.

O primeiro encontro ocorreu no dia 23 de novembro, no horário mencionado anteriormente, e contou com a participação dos 05 colaboradores, dentre eles o pesquisador cartógrafo autor desta dissertação. Na oportunidade, apresentamos mais uma vez o objeto de estudo da pesquisa que ora expomos, bem como apresentados cada um dos personagens conceituais que participavam do encontro virtual, assim como a realidade do ensino de filosofia em seus respectivos territórios, por meio da socialização de narrativas.

Um dos objetivos da proposta de intervenção era promover o encontro entre a teoria deleuze-guattariana e a prática dos professores de filosofia, propiciando a socialização de narrativas e construindo conceitos a partir dos problemas que iam surgindo e sendo discutidos ao longo da programação interventiva. Logo no primeiro encontro, foi disponibilizado um diário de bordo virtual, para cada um dos professores, no qual eles, de forma livre e espontânea, poderiam ir fazendo anotações, criando e escrevendo sobre seus próprios dispositivos, a partir das narrativas docentes e das abordagens trazidas pelos textos de estudo.

Esses conceitos iam sendo criados sob a perspectiva do devir, não colocando pontos finais, mas novos pontos de interrogação, de forma a fomentar cada vez mais a prática do professor cartógrafo, levando em consideração a subjetividade de cada território e as especificidades de cada percurso, em constante processo de construção.

Vale ressaltar, ainda, que, além dos registros feitos nos diários de bordo disponibilizados para os professores, todos os encontros que compõem a proposta de intervenção foram registrados em imagens e áudios, para que posteriormente fosse possível a transcrição de algumas falas mencionadas pelos professores durante as discussões docentes propiciadas pelos encontros de estudo virtuais.

A partir das abordagens trazidas pelos textos propostos para estudo, cada professor ia participando rizomaticamente, relacionando a teoria esplanada com os problemas dos seus próprios territórios, tendo, assim, o direito a viver e discutir os seus próprios problemas, e não meramente discutir imposições problemáticas de outrem, pois acreditamos que ao passo que se experimenta e se discute o problema, somos movidos a buscar respostas subjetivas para aquilo que nos causa inquietação. Desta forma, repensamos os antigos conceitos e o novo se torna possível, pois é exatamente nisso que compete a pedagogia do conceito.

Ao final dos encontros cartográficos virtuais cada professor deixou registrado algo novo nos seus respectivos diários de bordo. Ideias novas, criadas a partir das teorias estudadas. Essas escritas não foram forçadas ou criadas a partir de orientações de manuais ou receitas, mas surgiram de forma espontânea, aberta, rizomática, partindo também de problemáticas que os docentes vivenciam diariamente nos territórios das duas escolas estaduais de Ensino Médio citadas nesta pesquisa.

Preservando o anonimato dos colaboradores da pesquisa, abaixo citamos alguns registros feitos por eles durante os encontros cartográficos virtuais:

O que tenho ensinado? Por que tenho ensinado e de que forma tenho feito isso nas minhas aulas de filosofia? Essas são perguntas que de fato inquietam o professor, mas que muito dificilmente paramos para pensar suas respostas. A verdade é que estamos acomodados demais ao fato de apenas colocar em prática aquilo que já foi pensado pelos outros, sem nos darmos conta de que a realidade do autor do livro, do palestrante, do pesquisador ou de quem quer que seja, é diferente da realidade vivenciada por mim entre quatro paredes no momento da minha aula de filosofia. As teorias que nos são apresentadas na graduação, nos cursos de aperfeiçoamento, nos encontros de formação continuada, ou mesmo nos grupos de estudo, não podem ser encaradas como mágicas, ou mesmo como uma receita de bolo, com a certeza de que vai dar certo. No entanto, não podemos cobrar esforço dos nossos alunos quando nós mesmos, enquanto professores, não nos esforçamos para pensar o novo. Como posso ensinar meus alunos a saírem da caverna da ignorância”, quando eu também estou preso na caverna da conformidade, do comodismo?? É preciso pensar e repensar a nossa prática, e a partir de então, pensar possíveis saídas para os nossos problemas. Mas por que é tão difícil nos convenceremos disso? É mais uma pergunta que eu preciso pensar respostas ... (ROGER - pseudônimo carinhosamente criado pelo(a) colaborador(a) da pesquisa).

O Fato é que somos reféns de um sistema educacional que engessa o trabalho do professor. É preciso pensar o ensino, escrever sobre o que se ensina. Trabalhar problematizando os mais diversos temas filosóficos da história da filosofia aos temas atuais, e fazer uma reflexão crítica sobre as temáticas abordadas nas aulas, sem um apego ao ensino enciclopédico como uma mera exposição dos conteúdos de forma engessada. É preciso pensar o ensino e o nosso papel diante dele, e para isso a escrita sobre o percurso que trilhamos é uma excelente linha de fuga. (FRIDA FLOR - pseudônimo carinhosamente criado pelo(a) colaborador(a) da pesquisa).

Pensando nas teorias aqui discutidas ao longo desses encontros cartográficos virtuais, compreende-se que estamos ensinando uma filosofia tradicionalmente pedagogizada, mas muitas vezes, isso acontece devido a um conjunto de normas ou exigências estabelecidas pelo sistema (educacional), onde o professor acaba por seguir rigorosamente àquilo que é imposto pelo sistema estrutural educacional. Dessa forma, não trabalhamos a filosofia como deveríamos, num caráter mais filosófico. Diante de tantas discussões, acredito que ensinar filosofia é o principal desafio do professor de filosofia do Ensino médio atual, pois apesar de necessário, é muito complexo ensinar a filosofia em meio a uma sociedade tão diversa e problemática. A saída seria

buscar, nos mais diversos teóricos que discutem sobre o tema, as melhores formas de trabalhar o ensino, se é que isso é possível. (HARU - pseudônimo carinhosamente criado pelo(a) colaborador(a) da pesquisa).

Durante os 10 anos de experiência que tenho em sala de aula como professora de filosofia do Ensino Médio, confesso que nunca tinha parado para analisar a devida importância da prática cartográfica no fazer docente. Estamos muito habituados a querer seguir modelos ou mesmo imitar estratégias que deram certo em outros espaços ou com outros professores, sem nos darmos conta de que cada professor possui sua singularidade, sua subjetividade, e por saber também que as nossas turmas de Ensino Médio não são homogêneas, somos levados a compreender que é preciso fazer anotações antes, durante e depois das nossas aulas, é preciso cartografar o percurso que trilhamos, é preciso ir além do mero registro de aulas em um diário de classe, onde se prioriza o registro do mero conteúdo lecionado naquela determinada aula. A prática do professor cartógrafo no fazer docente nos leva a um patamar de superioridade porque nos retira do comodismo e nos conduz para uma situação de busca ativa de soluções para os problemas diários que vamos encontrando e cartografando diariamente. O ensino de filosofia é um processo em potência e por meio da prática cartográfica podemos acompanhar esse movimento constante, pensando, inovando, criando... (VIOLETA - pseudônimo carinhosamente criado pelo(a) colaborador(a) da pesquisa).

Analisando os registros deixados pelos colaboradores da pesquisa nos seus respectivos diários de bordo, é possível perceber que os professores foram afetados a partir do encontro com as teorias abordadas durante os encontros cartográficos virtuais, desencadeando assim novos pensamentos, que, por sua vez, tornaram-se possíveis a partir do choque, do encontro com outros pensamentos (nesse caso, dos autores dos textos estudados). A partir dessa afetação, começaram a buscar respostas para seus problemas, na medida em que, dentro das suas subjetividades, iam surgindo novas perguntas.

Nesse contexto, percebe-se que compreenderam a importância do exercício de uma sensibilidade plural, ao pensarem nos seus respectivos territórios enquanto potência. A partir dos escritos de alguns colaboradores, infere-se a noção de inseparabilidade entre o conhecer e o fazer; pesquisar e intervir, tendo em vista que a prática do professor cartógrafo caracteriza-se por esse exercício de conhecer-fazendo, portanto, a intervenção no processo de ensinar filosofia precisa ser feita por alguém que está constantemente no território, e não por aqueles que apenas o olham ou o pesquisam de fora.

Desta forma, compreendemos a prática do professor cartógrafo, não como uma fórmula mágica com um fim já preestabelecido, mas como mais uma das inúmeras possibilidades que podem dar certo quando se fala em propostas de intervenção para a melhoria do ensino-aprendizagem no Ensino Médio. Ademais, é importante salientar que essa alternativa de intervenção foi uma experiência até então nunca vivenciada pelos interlocutores da pesquisa,

mas que mesmo de forma tímida mostra por meio dos seus escritos, a criação de novos conceitos, novas concepções, oriundas de problematizações territoriais evidenciando assim a possibilidade da criação conceitual a partir do que foi proposto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da explanação feita e das experiências vivenciadas durante o percurso desta pesquisa, é possível compreender que a filosofia, enquanto criadora de conceitos, defendida por Deleuze e Guattari (1992), não está relacionada com a mera representação de mundo, em que se busca o princípio da identidade, ou mesmo trilhar caminhos previamente estabelecidos. Nesse contexto, inferimos que se a criação de conceitos caracteriza a filosofia, é preciso propiciar ao seu criador a experiência de uma vida filosófica, de forma que os intentos do seu ofício sejam pensados.

As inúmeras pesquisas que têm sido feitas sobre o ensino de filosofia a partir da teoria de Deleuze e Guattari, trouxeram e trazem respostas para algumas perguntas, ao passo que suscitaram e suscitam constantemente o surgimento de novas interrogações. Nesse contexto, é válido ressaltar aqui que o propósito de nossas investigações cartográficas não é apontar afirmações definitivas, mas possibilitar a afetação do pensamento no sentido de levar os professores e demais leitores a pensar e questionar o ensino de filosofia como uma experiência verdadeiramente filosófica, evidenciando a compreensão da aula dessa disciplina para além de uma metodologia meramente histórica ou enciclopédica. Esta última aqui entendida como um ensino de filosofia centrado no simples ato da memorização estéril dos sistemas filosóficos historicamente constituídos, de forma a não potencializar a criatividade, a curiosidade, ou mesmo motivar a criação de novos pensamentos por parte dos alunos.

Ao longo de toda a pesquisa, apresentamos críticas acerca do ensino de filosofia e suas tensões curriculares e metodológicas, no sentido de mostrar a necessidade de se repensar essa realidade para além dos clássicos parâmetros tradicionais. A partir das concepções teóricas deleuze-guattarianas em relação à filosofia, percebemos, então, a necessidade de enxergar a filosofia não mais como objeto de reflexão, comunicação ou contemplação, e sim como criadora de conceitos que, por sua vez, são criados a partir de problemas que fazem parte da realidade dos seus criadores, que ao traçarem seus planos de imanência, inventam seus próprios personagens conceituais, e a partir de então, dão movimento ao pensamento no processo de criar.

É importante ter em mente que o processo de criação de conceitos requer tempo, não é feito de uma hora para a outra. Tudo é um processo, e nesse processo é preciso ousadia e criatividade para trabalhar com os conteúdos histórico-filosóficos, relacioná-los aos problemas do nosso cotidiano, e a partir do processo de desterritorialização e reterritorialização, criar conexões com outras formas de pensamento, e, a partir de então, criar seus próprios conceitos.

Desta forma, a aula de filosofia propicia ao estudante a possibilidade de expressar sua forma inédita de elaborar seus conceitos próprios e ressignificar sua existência e sua realidade a partir dos mesmos.

Como é mostrado no capítulo anterior desta pesquisa, a proposta de intervenção que compõe este estudo dissertativo nos possibilitou enxergar a concepção dos professores de filosofia das duas escolas pesquisadas no município de Castelo do Piauí, revelando que, apesar deles obedecerem e adequarem suas didáticas às diretrizes preestabelecidas pelos documentos oficiais, conseguiram ser afetados pelos encontros com as teorias estudadas durante os encontros cartográficos virtuais e criar conceitos nos seus respectivos diários de bordo, a partir das problematizações das suas respectivas práticas.

Isso nos leva a compreender que quando problematizamos nossa forma de ensinar, saímos do comodismo e movimentamos o nosso pensamento, na busca por respostas que amenizem ou que solucionem os nossos problemas didáticos e, dessa forma, inovamos, e de forma criativa, ressignificamos a nossa práxis enquanto professores de filosofia. Ademais, é importante lembrar ainda que a prática do professor cartógrafo precisa ser constante e processual, tendo em vista que o ato de ensinar filosofia não se encerra em si mesmo.

Enquanto filósofos que somos, precisamos acreditar e fomentar o exercício do pensamento dos nossos alunos, buscando, a partir de encontros com teorias de autores como Deleuze, Guattari e tantos outros, contribuições que auxiliem a nossa prática cartográfica e nos impulsionem a pensar cada vez mais uma proposta de ensino de filosofia que seja livre, rizomática e que não busque formatar ou engessar a singularidade de pensamento dos nossos discentes, mas sim, a proposição de aulas que favoreçam a prática do questionamento, da problematização, de forma a possibilitar aos estudantes a criação dos seus conceitos próprios.

REFERÊNCIAS

- AMADOR, F.; FONSECA, T. M. G. Da intuição ao método filosófico à cartografia como método de pesquisa - considerações sobre o exercício cognitivo do cartógrafo. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 61, n. 1, 2009. Disponível em: <http://www.psicologia.ufrj.br/abp/>. Acesso em: 22 ago. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Conhecimentos de filosofia. Brasília: MEC/SEMT, Cento Gráfico, 1999.
- BRASIL. Lei Ordinária nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 de junho de 2008.
- BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-atualizada-pl.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2020.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Conhecimentos de filosofia. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEMT, Cento Gráfico, 1999.
- BOCCO, F. **Cartografias da Infração Juvenil**. Porto Alegre: Abrapso Sul, 2009.
- CANGUILHEM, G. La Formation du Concept de Réflexe aux VII et XVIII èmes Siècles. Paris: PUF, 1975.
- CERLETTI, A. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Tradução de Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- CERLETTI, A. O ensino de filosofia como problema filosófico. Tradução de Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- CHAUÍ, M. A situação da Filosofia. In: ARANHA, M. L. **História da Educação**. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 2001.
- COSTA, L. B. da. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 7, n. 2, p. 66-77, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/15111>. Acesso em: 28 ago. 2020.
- DELLEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é Filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Afonso Muñoz. Rio de Janeiro: ED 34, 1992.
- DELEUZE, G. **Diferença e Repetição**. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988, p. 32.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **O Abecedário de Gilles Deleuze**. Entrevista em vídeo. França, 1988.

DOSSE, François. *L'histoire en miettes*. Paris: La Découverte, 2010

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

GUATTARI, F. **Revolução Molecular**: pulsações políticas do desejo. São Paulo: Brasiliense, 1987.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1996.

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

GALLO, S.; KOHAN, W. O. Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a filosofia no ensino médio. In: GALLO, S.; KOHAN, Walter O. (Orgs). **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis: Vozes, 2000.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade**. 4ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. **Psicologia & Sociedade**. Porto Alegre. v. 19, n. 1, p. 15-22, jan./abr. 2007.

KOHAN, Walter Omar (Org.). **A filosofia no ensino Médio: caminhos para pensar seu sentido**. Brasília: UNB, 2003.

LARROSA, J. O ensaio e a escrita acadêmica. **Revista Educação e Realidade**. v. 28, n. 2, jul./dez. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

LEITE, F. B. C. A. Auto-referência do conceito e solilóquio da filosofia. **Consciência**. Disponível em: <http://www.consciencia.org/deleuzeowl.shtml>. Acesso em: 10 maio 2020.

MACHADO, R. **Deleuze e a Filosofia**. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

MONTAIGNE, M. de. Ensaaios. São Paulo: Nova Cultural, 2004. Volume I. (Coleção Os Pensadores) , 1994

PASSOS, E.; KASTUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PRADO JÚNIOR, Bento. **Presença e campo transcendental: consciência e negatividade na filosofia de Bergson**. 1. ed. São Paulo: EdUSP, 1997

RAMOS, C. A. **Aprender a Filosofar ou Aprender a Filosofia**: Kant ou Hegel? São Paulo: Trans/Form/Ação, 2007.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad: Lílían do Valle. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

SANTOS, L. L. C. P.; OLIVEIRA, M. R. N. S. Currículo e Didática. *In*: OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). **Confluências e divergências entre didática e currículo**. Campinas: Papirus, 2012.

SARDÁ, D. N. **Les manuels de philosophie en France et au Brésil**: une analyse du discours contrastive de la prise en charge énonciative. 2015. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) - Université Paris Descartes, 2018.

SEVERINO, A. J. **A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.3, p. 619-634, set. /Dez. 2006

SCHOPKE, R. Por uma filosofia da diferença: Gilles Deleuze, o pensamento nômade. São Paulo: Edusp, 2004.

TOMLINSON, J. **Globalization and Culture**. Chicago: Chicago University Press, 1999.

VASCONCELLOS, J. Teatro e filosofia em Gilles Deleuze. **Artefilosofia**, Ouro Preto, n. 9, p. 101-108, out. 2010. Disponível em: <http://www.aisthe.ifcs.ufrj.br/vol%20II/JORGE.pdf>. Acesso em: 18 maio 2020.