

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE-UERN  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO-PROPEG  
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA**

**MAGNUN LUIZ DE OLIVEIRA**

***CONSULTÓRIO FILOSÓFICO COMO DIDÁTICA MENOR***

CAICÓ-RN  
2019

**MAGNUN LUIZ DE OLIVEIRA**

***CONSULTÓRIO FILOSÓFICO COMO DIDÁTICA MENOR***

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia-PROF-FILO, Núcleo da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Filosofia.

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Ensino de filosofia.

ORIENTADOR: Professor Dr. José Teixeira Neto.

**MAGNUN LUIZ DE OLIVEIRA**

***CONSULTÓRIO FILOSÓFICO COMO DIDÁTICA MENOR***

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia-PROF-FILO, Núcleo da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Filosofia.  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ensino de filosofia.

Defesa de dissertação em: 22 de outubro de 2019

Banca examinadora

---

Professor Dr. José Teixeira Neto (Orientador)

---

Professor Dr. Marcos Érico de Araújo Silva (Examinador interno)

---

Professor Dr. Jaime Biella (Examinador externo)

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à minha família, especialmente ao meu pai Pedro Luiz e minha mãe Maria Betânia, que, mesmo dentro de suas limitações, sempre me deram amor, apoio e incentivo para que eu pudesse, de algum modo, me realizar nas atividades que escolhi desempenhar. Agradeço aos meus irmãos, Maxwel Luís e Monique Mayara, comparsas nas alegrias e dificuldades que a vida impõe, na maioria das vezes sem aviso prévio. Vocês não têm ideia de quanto os admiro. Agradeço também a minha cunhada, Alline Borges, e meus sobrinhos, nosso xodós, Gabriel Borges e Theo Oliveira. Amo muito vocês!

Sou imensamente grato às pessoas que fazem o Campus de Caicó-RN da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, sobretudo o Departamento de Filosofia. Agradeço pela receptividade que nunca permitiu que eu me sentisse um estrangeiro em terra estranha. Agradeço a Erivânia Medeiros pela competência e disponibilidade para resolver qualquer empecilho. Sou grato a todos os professores que convivi durante as disciplinas que compõem este Programa de Mestrado profissional em Filosofia. Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. José Teixeira, pois sem ele este trabalho seria inviável; agradeço por sua paciência e disponibilidade para me direcionar no caminho de pesquisa acadêmica; agradeço por ter me ajudado a chegar à definição do recorte conceitual e por ter tido a humildade de entrar de cabeça nessa pesquisa comigo, “quase partindo do zero”; penso que esse trabalho fala muito sobre você também. Não posso deixar de mencionar, com gratidão, a Profa. Dra. Maria Reilta, que, desde a entrevista para análise dos projetos, ainda na seleção para formar a primeira turma do Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO-UERN, soube, de certa forma e com toda elegância, me chamar à atenção para a seriedade da vida acadêmica: é como se ela soubesse dizer, em outros termos, que “ninguém é obrigado a estar na vida acadêmica, mas, uma vez estando, terá que levar a sério”. Agradeço, ainda, ao companheirismo e generosidade dos colegas de turma: entendo que cada um de vocês já é responsável pelo legado que se traduz no pioneirismo deste programa de mestrado profissional em filosofia.

Agradeço, também, ao Prof. Dr. Jaime Biella, do Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Sou grato pelos anos de

confiança que me deu na função de professor supervisor do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID de Filosofia, que coordena com compromisso e excelência: foram anos de muita aprendizagem, onde muito se deveu ao convívio com ele; agradeço pelo interesse dedicado ao tema e, de certa forma, pelo acompanhamento no processo desse trabalho, além dos materiais disponibilizados.

E, por último, agradeço aos amigos que se fizeram irmãos da vida: Thulho César, Tellys Borges, Gilson Júnior e Mateus Cardoso: sou grato pelas horas a fio de conversas sobre todo e qualquer assunto e porque vocês nunca desistiram dos empurrãozinhos (com os dois pés nas costas) para que o moço melancólico despertasse para a vida e fizesse alguma faculdade para, nas palavras deles, “sistematizar as leituras”. Saibam que, desses empurrões, o estado atual está localizado nas próximas páginas, das quais vossos caracteres também estão, de algum modo, presentes.

## RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar o resultado de uma pesquisa de nível de mestrado profissional, que investigou as possibilidades e desenvolvimentos de didáticas para o ensino de Filosofia no Brasil, sobretudo no contexto do Ensino Médio. Para isso, se propôs a noção de uma *didática menor para a Filosofia* em interface com um projeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID de Filosofia da Universidade do Rio Grande do Norte - UFRN: o *Consultório Filosófico*. Aqui, também se buscou juntar-se à certa investigação já em curso no Brasil, que se situa no esforço de colocar a noção de *literatura menor*, presente na obra conjunta entre Gilles Deleuze e Félix Guattari, como condutora para pensar essas possibilidades. Assim, este trabalho se distribui em três momentos: o primeiro é a própria delimitação da noção de *literatura menor* em Deleuze e Guattari; depois, busca investigar as possibilidades de, a partir dessa noção, afirmar outras, como a de *uma didática menor para a Filosofia*; e, por conseguinte, capturar – falando em linguagem deleuze-guattariana – localizações dessas noções em uma proposta didática para a Filosofia, que é o *consultório filosófico* do PIBID/UFRN. A *Pesquisa-Ação* é o parâmetro metodológico escolhido para esta pesquisa, uma vez que, como ficará delineado ao longo do trabalho, são as experiências e o envolvimento do pesquisador em espaços específicos – tais como as formações inicial e continuada para a docência em Filosofia, as práticas em sala de aula, até à supervisão do trabalho de bolsistas licenciandos – que implicaram nas escolhas e recortes dos temas, objetos, problemas abordados e busca de soluções. De uma experiência de anos com o PIBID, tanto na condição de bolsista licenciando, como de professor supervisor, se pôs o desejo e, de certa forma, a necessidade de analisar tal projeto em um trabalho de mestrado a partir de referenciais conceituais e metodológicos.

**Palavras-chave:** Filosofia. Ensino. Deleuze. Guattari. PIBID.

## ABSTRACT

The aim of this paper is to present the result of a professional master level research, which investigated the possibilities and developments of didactics for the teaching of Philosophy in Brazil, especially in the context of high school. To this end, the notion of *a smaller didactics for Philosophy* was proposed in interface with a project of the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships - PIBID of Philosophy of the University of Rio Grande do Norte - UFRN: the *Philosophical Office*. Here, we also sought to join a certain investigation already underway in Brazil, which is in the effort to put the notion of *minor literature*, present in the joint work between Gilles Deleuze and Félix Guattari, as a driver to think about these possibilities. Thus, this work distributes its chapters in three moments: the first is the very delimitation of the notion of *minor literature* in Deleuze and Guattari; then, it seeks to investigate the possibilities of affirming others from this notion, such as that of *a less didactic Philosophy*; and, therefore, capture - speaking in Deleuze-Guattarian language - locations of these notions in a didactic proposal for philosophy, which is the *Philosophical Office* of PIBID / UFRN. *Action Research* is the methodological parameter chosen for this research, since, as will be outlined throughout the work, it is the researcher's experiences and involvement in specific spaces - such as the initial and continuing training for Philosophy teaching, the practices in the classroom, until the supervision of the work of undergraduate scholars - which implied in the choices and cuttings of the themes, objects, problems addressed and the search for solutions. From years of experience with PIBID, both as a licensing scholarship holder and as a supervising professor, the desire and, to a certain extent, the need to analyze such a project in a master's work based on conceptual and methodological frameworks has been set.

**Keywords:** Philosophy. Teaching. Deleuze. Guattari. PIBID.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>9</b>
<b>2 A LITERATURA MENOR DE GILLES DELEUZE E FÉLIX GUATTARI</b> .....	<b>14</b>
<b>3 UMA DIDÁTICA MENOR PARA A FILOSOFIA – PERCURSO POR UM REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>31</b>
3.1 AGENTES E CONCEITOS DE UMA DIDÁTICA MENOR PARA A FILOSOFIA .....	48
3.2 A IMANÊNCIA DO CONSULTÓRIO FILOSÓFICO.....	54
3.3 INSERÇÕES DE PRÁTICAS <i>MENORES</i> FRENTE AOS MODELOS <i>MAIORES</i> NA EDUCAÇÃO E NA FILOSOFIA.....	65
<b>4 INTERVENÇÃO PRÁTICA A PARTIR DO CONSULTÓRIO FILOSÓFICO</b> .....	<b>77</b>
4.1 METODOLOGIA E ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO .....	78
<b>4.1.1 Grupos</b> .....	<b>79</b>
4.1.1.1 Grupo 01.....	79
4.1.1.2 Grupo 02.....	79
4.1.1.3 Grupo 03.....	79
<b>4.1.2 Questionários</b> .....	<b>80</b>
4.1.2.1 Questionário do Grupo 01.....	80
4.1.2.2 Questionário do Grupo 02.....	80
4.1.2.3 Questionário do Grupo 03.....	81
<b>4.1.3 Modelos de Convites</b> .....	<b>82</b>
<b>4.1.4 Riscos para os participantes da pesquisa</b> .....	<b>82</b>
4.2 ANÁLISE COMENTADA DAS RESPOSTAS AOS QUESTIONÁRIOS.....	83
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>99</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>104</b>
<b>APÊNDICE A – RESPOSTAS DO COORD1 AO QUESTIONÁRIO DO GRUPO 01</b> .....	<b>105</b>
<b>APÊNDICE B – RESPOSTAS DO COORD2 AO QUESTIONÁRIO GRUPO 01....</b>	<b>108</b>
<b>APÊNDICE C – RESPOSTAS DO PROF1 AO QUESTIONÁRIO DO GRUPO 02.....</b>	<b>109</b>
<b>APÊNDICE D – RESPOSTAS DO PROF2 AO QUESTIONÁRIO DO GRUPO 02.....</b>	<b>110</b>
<b>APÊNDICE E – RESPOSTAS DO PROF3 AO QUESTIONÁRIO DO GRUPO 02.....</b>	<b>112</b>
<b>APÊNDICE F – RESPOSTAS DA EST1 AO QUESTIONÁRIO DO GRUPO 03 ....</b>	<b>113</b>
<b>APÊNDICE G – RESPOSTAS DO EST2 AO QUESTIONÁRIO DO GRUPO 03 ...</b>	<b>114</b>
<b>APÊNDICE H – RESPOSTAS DO EST3 AO QUESTIONÁRIO DO GRUPO 03....</b>	<b>115</b>
<b>APÊNDICE I – RESPOSTAS DO EST4 AO QUESTIONÁRIO DO GRUPO 03.....</b>	<b>116</b>
<b>APÊNDICE J – RESPOSTAS DO EST5 AO QUESTIONÁRIO DO GRUPO 03 ....</b>	<b>117</b>
<b>APÊNDICE L – RESPOSTAS DO EST6 AO QUESTIONÁRIO DO GRUPO 03 ....</b>	<b>118</b>
<b>APÊNDICE M – RESPOSTAS DO EST7 AO QUESTIONÁRIO DO GRUPO 03 ...</b>	<b>119</b>
<b>APÊNDICE N – RESPOSTAS DA EST8 AO QUESTIONÁRIO DO GRUPO 03....</b>	<b>120</b>
<b>APÊNDICE O – RESPOSTAS DO EST9 AO QUESTIONÁRIO DO GRUPO 03 ...</b>	<b>121</b>
<b>APÊNDICE P – RESPOSTAS DO EST10 AO QUESTIONÁRIO DO GRUPO 03..</b>	<b>122</b>
<b>ANEXO A - CATÁLOGO INTERNACIONAL DAS DOENÇAS FILOSÓFICAS ....</b>	<b>123</b>



## 1 INTRODUÇÃO

O aspecto gerador fundamental da pesquisa que culmina neste trabalho é o de lidar com a escassez de referenciais teóricos para as atividades a que se propõe o Programa Institucional de Bolsas de iniciação à Docência – PIBID, especificamente o de Filosofia. Isso se dá, talvez, em decorrência do tempo relativamente curto da existência e das atividades do referido programa. Aqui, partiu-se da necessidade de uma publicação que vá além de registros sobre como as atividades desenvolvidas apontariam para o amadurecimento e consolidação do programa. Faltam justificativas teóricas para as ações e, no que tange nossa área, podemos dizer que falta justificativa filosófica para o que os PIBID's de Filosofia vêm executando – mesmo que tais atividades sejam fragmentariamente reconhecidas, na maioria das vezes, como exercícios filosóficos.

Obviamente é possível reconhecer que, mesmo antes da filosofia voltar a ser obrigatória nos currículos da Educação Básica, notadamente no Ensino Médio a partir da lei nº 11.684 de 02 de junho de 2008 (inciso ao Art. 36 da Lei de Diretrizes e Bases Para a Educação – LDB), já havia alguns esforços, mesmo que insipientes, para produzir material didático para a referida fase de ensino, porém carecendo de referenciais teóricos.

Se, por um lado, um dos principais desafios dos professores e especialistas que pensam a filosofia no nível escolar é apresentar para uma cultura de massa típica das nossas salas de aulas um conhecimento que tradicionalmente está arraigado a uma cultura erudita e que, variando do contexto histórico e do objeto de estudo, tem fortes tendências elitistas, por outro lado, se faz necessário, também, estabelecer os referenciais filosóficos que direcionem as ações no chão da escola, onde tal necessidade se relaciona e se insere no tema da formação docente (RODRIGO, 2009). Nesse sentido, tomou-se como campo e objeto de análise um dos projetos desenvolvidos pelo PIBID de Filosofia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN: o *Consultório Filosófico*.

\*

A partir do conceito de *literatura menor*, desenvolvido por Deleuze e Guattari (2015), alguns professores de Filosofia no Brasil têm se inspirado para construir e oferecer bases metodológicas, assim como materiais didáticos, que possam orientar

as práticas docentes em Filosofia no nível escolar, sobretudo no âmbito do Ensino Médio. É daí que se desdobram outros conceitos, de maior aproximação com questões relacionadas à docência para a Filosofia, tais como a noção de *filosofia menor* (GELAMO, 2009) e *educação menor* (GALLO, 2013), por exemplo. Tais noções buscam pensar possibilidades que dariam outras dinâmicas ao que tradicionalmente se compreende como sendo relações de aprendizagem, que muitas vezes estão determinadas somente por práticas conteudistas, limitando-se ao transmitir conhecimento dos professores e ao absorver ensinamentos dos alunos. Então, essas noções seriam para nortear práticas de resistência, negação e rota de fuga a certo tradicionalismo, sobretudo quando este engessa e encaixota as relações de aprendizagem.

De tal modo, esse trabalho pensou o *Consultório Filosófico* do PIBID de Filosofia da UFRN também por uma noção que se desdobra do conceito deleuze-guattariano de *literatura menor*: essa noção vem a ser *uma didática menor para a Filosofia*. Para proceder à justificativa conceitual, se fez uso de um relato de experiência sobre como o *Consultório Filosófico* tem sido um espaço *aonde uma didática menor para Filosofia* se projeta sem, porém, deixar de cumprir a função de, enquanto projeto do PIBID, ajudar na formação de futuros professores-filósofos. Nesse sentido, a partir de uma edição do *Consultório Filosófico ocorrida* na Escola Estadual Zila Mamede – localizada na Rua Maracai, nº 210, bairro Pajuçara, Natal-RN, CEP 59131-190, telefone 3232-7395 –, se propôs verificar os modos como pode se projetar tendo como referencial e justificativa *uma didática menor para a Filosofia*.

\*

O crescimento do PIBID como um todo, o investimento financeiro massivo, a distribuição relativamente numerosa das bolsas e sua força política dentro das Instituições de Ensino Superior (IES) são alguns aspectos que despertaram o interesse e atenção de alguns setores da sociedade, fazendo com que se somassem exigências externas para que se justificasse a existência de um projeto de tamanhas proporções. E a expansão do PIBID tem, há aproximadamente uma década, se justificado perante tais exigências, o que o fez se consolidar e ser reconhecido como um programa de crucial importância para o futuro da educação brasileira. Neste sentido, se faz necessária a produção de material tanto de relato de experiências, quanto de aparato conceitual relativo ao programa.

Desta forma, este trabalho buscou dar a sua contribuição, delineando objetivos viáveis quanto à sua execução, sendo o mais geral mostrar como a noção de *uma didática menor para a Filosofia* corresponde com a prática do *Consultório Filosófico* e concretiza um modo filosófico de relações de aprendizagem; e os mais específicos 1) mostrar como o *Consultório Filosófico* como atividade do PIBID tem contribuído para a formação de futuros professores de Filosofia, 2) mostrar como o *Consultório Filosófico* se configura como uma didática inovadora para a Filosofia no nível escolar, 3) mostrar como, através do *Consultório Filosófico*, os estudantes, notadamente os de Ensino Médio, podem ter acesso aos conteúdos filosóficos em uma linguagem que lhes sejam mais aproximada e 4) mostrar como o PIBID oferece uma eficiência no papel de aproximar universidade e escola básica.

Esse trabalho também buscou relatos para justificar como o *Consultório Filosófico* tem contribuído tanto para ser, de certa forma, uma didática para a Filosofia no nível escolar, tanto como um espaço de exercício para formação de futuros professores de Filosofia. E, optou-se, ainda, como já mencionado no resumo, por uma *pesquisa-ação* na medida em que se faz uso de questionários aplicados a pessoas implicadas no projeto. Isso se traduziu em uma investigação coletiva empreendida pelos participantes, de modo que há o aprimoramento do entendimento de suas próprias práticas. Assim, a fundamentação teórica pôde ser mais bem relacionada com a prática do projeto, objetivando a subsequente descrição dos dados que corroboraram a proposta do trabalho.

\*

Tradicionalmente, os sistemas educacionais se imbuíram da função de estabelecer padrões para nortear a formação dos alunos, onde educar-se seria se adaptar a esses padrões: quanto mais adaptado, mais educado seria. Assim, o pensamento passou a ser uma atividade que tinha mais a ver com reprodução do que a escola dava do que com construção do novo; as ciências foram transpostas para o nível escolar de uma forma fria; a Política tratada como um emaranhado de teorias que os alunos não poderiam sistematizar; e, mesmo a Arte, ficou limitada aos aspectos representacionais e imitativos da realidade. O fim disso é que a própria Filosofia foi ganhando sentido de inutilidade, uma atividade diletante para uma aristocracia ociosa, sem lugar na escola que deveria focar na preparação de cidadãos para a indústria e o comércio.

É, então, tempo de fazer emergir e insistir em concepções de educação que admitam o pensamento como ação criativa e emancipadora referentes mais a agentes ativos do que a alunos absorvedores passivos. Agentes que fazem mover suas capacidades de modo que cada gesto, cada olhar e cada palavra são como fuga de um sistema ao qual, mesmo sem pular seus muros, cavam seus buracos e neles ficam à espreita por um momento de desvio criador (DELEUZE; 1992).

Tais questões foram tratadas na segunda, terceira e quarta seções. Na segunda seção, abordaremos as noções que Deleuze e Guattari (2015) usam para tecer o conceito de *literatura menor*, traçando algumas linhas pelas quais podemos pensá-lo. Essas noções passam pela *territorialização* e *desterritorialização* de uma língua, pelo *imediato-político* em que toda língua está inserida, assim como pelos *agenciamentos maquínico* e *animalesco* para constituir o aparato conceitual que distingue as *literaturas menores* das *literaturas maiores*. Assim, se tratou, também, as questões em torno do *maior* e suas consequências que operam certo esvaziamento do indivíduo e da vida, por um lado, e das possibilidades de uma negação criadora a partir do *menor*, por outro.

Na terceira e mais extensa seção, se fez a interface entre *literatura menor* e *uma didática menor para a Filosofia* para proceder à justificativa conceitual de uma prática efetiva para a Filosofia no nível escolar, isto é, o *Consultório Filosófico*. Assim, se abordou a problemática do padrão de maioria na aproximação com a Educação Básica, sobretudo no Ensino Médio, focando no modo como se organiza suas finalidades. Para tal, nunca se perdeu a aproximação com alguns outros conceitos deleuze-guattarianos, tais como o *plano de imanência* para falar do *Consultório Filosófico* como o espaço de práticas *menores* da aprendizagem filosófica, do *rizoma* e do *devir* para pensar o currículo e as formações inicial e continuada do professor de Filosofia. Ou seja, os modos de pensar uma didática a partir de *devires*, por experiências que escapam à padronização do núcleo majoritário, a partir do conceito *menor*, nas implicações de *devir* que também é devir-criação, devir-mulher, devir-animal, etc.; traçando outras saídas por onde pensar as relações de aprendizagem, principalmente em Filosofia.

Mas o *desterritorializado* tende a se *reterritorializar*, suscitando entraves ao fazer didático *menor* ainda no rastro das fugas bem sucedidas de *maior*. Daí, a necessidade de atenção com o mundo, de tomar o poder que possibilita negar criativamente o padrão que quer manter o poder sem, por outro lado, se acostumar

muito com o poder, pois isso seria recair na história. Por isso que, pensando com Deleuze e Guattari (2015), é possível afirmar uma didática e um currículo do *devenir*, que podem operar uma relação de aprendizagem criativa, que seria decisiva para a construção de novas relações sociais, dentro e fora da escola; novas relações com o tempo, com a cultura, com o trabalho, etc.

Assim, se procurou neste trabalho a análise crítica desses conceitos Deleuze-guattarianos, se detendo mais em *Kafka – por uma literatura menor*, de modo a potencializar o teor filosófico dos principais conceitos aqui abordados. Obviamente que, para isso, esse trabalho se aproxima de alguns intercessores, tais como Sílvio Gallo, Lídia Maria Rodrigo, Maria Reilta Cirino e Rodrigo Gelamo. Muito mais convergindo do que divergindo com cada um deles, me servi de seus trabalhos naquilo que também buscam abordar as relações de aprendizagem em Filosofia, amparados nas *literaturas menores* em Deleuze e Guattari (2015).

Na quarta seção é feita a explicação metodológica do *Consultório Filosófico*, das estratégias para levantamento de dados para a pesquisa e sua posterior avaliação. E, na última subdivisão dessa quarta seção, se fez a exposição dos relatos e os comentários necessários, onde até o final do percurso se insistiu na aposta da filosofia deleuze-guattariana afirmando o *devenir* como uma espécie de estratégia em que agentes de transformação e não de conformação se situam intencionalmente às margens, onde serão mais capazes de desbloquear fronteiras e de promoverem encontros. Desse modo, ocorrem os *atravessamentos* em que singularidades e pluralidades se afetam em experimentações do novo mesmo em um chão já pisado.

## 2 A LITERATURA MENOR DE GILLES DELEUZE E FÉLIX GUATTARI

Objetivando uma introdução que seja a mais direta possível, é fundamental dizer que uma das sintetizações que Gilles Deleuze<sup>1</sup> e Félix Guattari<sup>2</sup> fazem da noção de *literatura menor*<sup>3</sup> é que esta “[...] não é a de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior” (DELEUZE; GUATTARI, 2015, p. 35). É importante – para iniciar a compreensão dessa noção posta por Deleuze e Guattari (2015), franceses, ou seja, nascidos e residentes em uma pátria maior, de uma língua maior – não perder de vista que estes a desenvolvem a partir do estudo da obra de Franz Kafka, um judeu nascido e residente onde hoje está a República Tcheca, mas que escreveu em alemão como consequência das implicações geopolíticas de seu tempo.

Então, a literatura de Kafka é uma *literatura menor* porque, escrita em língua maior, a subverte, encontra pontos de fuga, a desestabiliza, a desagrega, faz com que, mesmo momentaneamente, esta língua maior perca segurança e estabilização. A análise que os dois pensadores franceses fazem do literato consagrado projeta-se, se não como negação, pelo menos como alternativa a certa tendência de alinhar e pacificar o impulso literário de Kafka frente à língua maior, a alemã, que se configura como opressora nem tanto por ser uma língua invasora, mas por ser agente de uma tradição, impondo o estatuto oficial, com suas regras, maneiras de entradas e saídas fixas e previamente estabelecidas.

<sup>1</sup> “Gilles Deleuze (1925-1995) - É um dos mais influentes pensadores franceses contemporâneos, ao lado de Michel Foucault (1926-1984). Seus escritos iniciais estão ligados à história da filosofia. No final dos anos 60, com a publicação de ‘Lógica do Sentido’ (Ed. Perspectiva) e ‘Diferença e Repetição’ (Ed. Graal), adquiriu o status de pensador com teoria própria [...] O fato de não ter limitado sua reflexão à própria filosofia, buscando estímulos para pensar no cinema (como em ‘A Imagem-Movimento’ e ‘A Imagem-Tempo’, Ed. Brasiliense), na literatura (‘Proust e os Signos’, Ed. Forense Universitária), na história e nas ciências, tornaram-no um pensador capaz de fazer a filosofia saltar os muros acadêmicos”. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs080607.htm>

<sup>2</sup> “Psicanalista e filósofo, Pierre Félix Guattari nasceu em 1930, em Villeneuve-les-Sablons, uma vila perto de Paris, e morreu na noite de 29 de agosto de 1992. Foi militante político, escritor e psicanalista. Abandonou os estudos em Farmácia após três anos de curso, após o que frequentou a licenciatura de Filosofia na Universidade da Sorbonne, em Paris, que interrompe passado pouco tempo. Concorreu a cursos de Merleau-Ponty e de Bachelard e, como muitos jovens da sua época, sentia uma profunda admiração por Sartre [...] Em 1964, uns anos antes de iniciar a sua colaboração com Gilles Deleuze, Félix Guattari apresenta ‘A Transversalidade’, um trabalho em que afirma que toda a existência se conjuga em dimensões desejanter, políticas, económicas, sociais e históricas. Critica a redução desta multiplicidade e alerta contra a psicologização dos problemas sociais. Entende que os problemas psicopatológicos não se podem pensar fora do universo social”. Disponível em [https://www.infopedia.pt/\\$felix-guattari](https://www.infopedia.pt/$felix-guattari)

<sup>3</sup> O itálico foi usado reiteradamente pelo autor nos termos que compõem o arcabouço conceitual que fundamentam os conceitos principais desta dissertação, tais como *literatura menor* e *uma didática menor para a filosofia*.

Na contramão disso, Deleuze e Guattari (2015) vão identificar na obra kafkiana, seja nas cartas, seja nas novelas, seja nos romances, não o desejo de destruir a língua do inimigo invasor, mas, jogando com as regras que ela impõe, forjar e experimentar outras portas, outros flancos por onde entrar e sair, outros elos que se desfaçam quando lhe convém ou quando a língua maior se recompõe e recupera o controle. Afirmam os dois pensadores franceses logo nas primeiras linhas de *Kafka por uma literatura menor*, texto fundamental desse trabalho:

Entrar-se-á, então, por qualquer parte, nenhuma vale mais que a outra, nenhuma entrada tem privilégio, ainda que seja quase um impasse, uma trincheira estreita, um sifão, etc. Procurar-se-á somente com quais outros pontos conectar-se aquele pelo qual se entra, por quais encruzilhadas e galerias se passa para conectar dois pontos, qual é o mapa do rizoma, e como ele se modifica imediatamente se se entrasse por um outro ponto. (DELEUZE; GUATTARI, 2015, p. 9).

Esse *rizoma* está no arcabouço conceitual da filosofia deleuze-guattariana, embasando e integrando, assim como a categoria *imanência*, a noção *literatura menor* para pensar, inclusive, por conexões e pontos outros pelos quais a Filosofia pode riscar novos chãos.

Sobre a *imanência* importa dizer apenas, por enquanto, que são vivências que mais preservam suas potências quanto menos se comprometeram com as convenções, sobretudo no que tais convenções estão carregadas de valores intangíveis. Nesse sentido, é possível que se recaia sobre *O Processo* kafkiano a impressão negativa de ser um romance interminável. Mas, ele o é justamente por ser um “[...] *campo ilimitado de imanência, em lugar de uma transcendência infinita* [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2015, p. 93, grifo dos autores). O melhor significado para a vida é potência em movimento, ela é o que é. E pode ser uma vida qualquer, onde, no entanto, se torna a vida mais potente por ser esta vida e nenhuma outra. É por isso, também, que Deleuze e Guattari (2015) afirmam que os *planos de imanência* são regiões e que, em filosofia, os conceitos só se renovam constantemente “[...] havendo uma construção local, de próximo em próximo [...]” (DELEUZE, 1992, p. 184).

Já a categoria *rizoma* passa por apontar a decadência – do ponto de vista do que os autores franceses chamam de *agenciamentos* – do mapa da Filosofia como a árvore/mãe e seus galhos ramificados em outros saberes, em outras ciências. A Filosofia para Deleuze e Guattari (2015) deve ser observada em raízes de onde

outras raízes germinam, se desgrenham, que podem se cruzar mais à frente em outras frechas, porém apenas de forma transitória, sem estancarem seus fluxos. E para que se possa verificar uma obra como *literatura menor*, Gilles Deleuze e Félix Guattari (2015) apontam três características, que são “[...] a *desterritorialização* da língua, a ligação do individual no *imediato-político* e o *agenciamento* coletivo de enunciação” (DELEUZE; GUATTARI, 2015, p. 39). Elas são fundamentais, inclusive, para compreensão das formas de expressão e conteúdo, seja quando estas são *territorializações*, seja quando são *desterritorializações*.

A primeira dessas características, a *desterritorialização da língua*, parte do fato de que toda língua, antes, está *territorializada*, em uma delimitação geopolítica, pertence e ajuda a compor uma tradição e uma cultura. Toda língua está em um empirismo absoluto relativamente a uma realidade, ou seja, é imanente a esta. Em uma *literatura menor*, no entanto, estão as expressões que configuram a busca por superar os significados corriqueiros – *territorializados* – dessa realidade. Enquanto a expressão do desejo *territorializado* é de dominar, julgar, punir, como na *Carta ao Pai*<sup>4</sup>, no desejo que se expressa de fuga em fuga, de toca em toca, porém, está a expressão de uma *literatura menor* que:

[...] não mais age assim. Ela age como bloco de infância, e não como lembrança de infância, reerguendo o desejo, ao invés de assentá-lo, deslocando-o no tempo, desterritorializando-o, fazendo proliferar suas conexões, fazendo-o passar em outras intensidades (DELEUZE; GUATTARI, 2015, p. 11).

Uma *literatura menor* nos deixa criativamente órfãos, livremente *desterritorializados*, mesmo que transitoriamente, causando ruptura na medida em que desintegra certas representações da realidade, nos projetando para além do que está *territorializado*, isto é, significações dadas como cultura e tradição. Uma *literatura menor* se lança como o rizoma de onde flutuam e afloram as raízes, se pondo em fuga das abrangências ordinárias impostas pela *territorialização*. E, nos pondo sempre em busca de novos cruzamentos, novas fugas, uma literatura menor nos leva sempre a novos *agenciamentos*. A segunda característica de uma *literatura menor* é que a sua própria existência traz consigo implicações políticas, isto é, a *ligação do individual no imediato -político*. Isso não quer dizer que toda *literatura*

<sup>4</sup> A análise está na própria obra *Kafka: por uma literatura menor* de Deleuze e Guattari (2015).



*menor* tenha em si elementos e conteúdos sistematicamente desenvolvidos para serem políticos. Mas é que uma de suas implicações constitutivas é ser política, mesmo sem a necessidade de uma “crítica social”. Como afirmam Deleuze e Guattari (2015, p. 86-87), na literatura kafkiana:

Tratava-se de falar, e de ver, como um escaravelho, como um besouro. Com mais forte razão, nos romances, a desmontagem dos agenciamentos faz fugir a representação social, de maneira muito mais eficaz que uma ‘crítica’, e opera uma desterritorialização do mundo que é ela mesma política, e não tem nada a ver com uma operação intimista.

Para Deleuze e Guattari (2015), as interpretações sociais da literatura kafkiana se aproximam mais de uma não interpretação e é isso que a torna tão potente. A despeito das objeções feitas aos escritos kafkianos, de que estes não foram capazes de aprofundar e esgotar temas sociais, os pensadores franceses afirmam que é justamente este o ponto que os tornam essencialmente políticos (DELEUZE; GUATTARI, 2015). Isto é, há mesmo uma recusa em Kafka em atender expectativas, característica que se traduz como quebra intencional na busca de cavar, de tatear até outras entradas, negando ao leitor o que este espera ou o que este já está habituado, *territorializado*.

Assim, Kafka se demora nas representações sociais apenas o tempo para tirar delas os *agenciamentos* e, em seguida, por linhas de fuga, intencionalmente frustrando expectativas, desmontar esses *agenciamentos*, *desterritorializá-los*. A literatura kafkiana é uma *literatura menor* porque é, na essência da sua constituição, política, porque *desterritorializa*, porque “[...] traçava linhas de fuga; mas não fugia ‘para fora do mundo’, era antes o mundo e sua representação que ele *fazia fugir*” (DELEUZE; GUATTARI, 2015, p. 86, grifo dos autores). Por estar estabelecida, a literatura maior tende a mascarar a política. Aliás, chega a se pretender apolítica, como se isso fosse possível a uma literatura. Não há nesta o esforço por novas conexões, por novos elos, novos *agenciamentos*, cadeias e ramificações. Pelo contrário, a literatura maior busca *territorializar*, ocultar quase sempre as localizações onde novos elos são possíveis. Em contrapartida, na *literatura menor*, o fato de existir já implica um ato político e, portanto, um desafio ao sistema instituído.

A terceira característica de uma *literatura menor* é o *agenciamento coletivo de enunciação*, isto é, tudo nela está imbuído de valor coletivo na medida em que tais valores não pertencem isoladamente a quem a escreve, mas dão conta de falar por

uma comunidade inteira. Na *literatura menor*, a fala não é auto referência, mas sim referência de uma coletividade e de seus *agenciamentos*. Dizer que um *agenciamento* é singular se vem de um escritor – ou de algum outro artista, de alguma outra linguagem artística – não quer dizer que seja de uma individualidade, pois a peça unitária aí faz parte de um conjunto de muitas outras peças. Deleuze e Guattari (2015, p. 38, grifo dos autores) observam na própria relação entre Kafka e sua literatura que:

Não há sujeito, *há apenas agenciamentos coletivos de enunciação* – e a literatura exprime esses agenciamentos, nas condições em que não estão dados fora dela, e em que eles existem somente como potências diabólicas por vir ou como forças revolucionárias a construir. A solidão de Kafka o abre a tudo o que atravessa a história hoje. A letra K não designa mais um narrador nem um personagem, mas um agenciamento tanto mais maquínico, um agenciamento tanto mais coletivo quanto mais um indivíduo se encontre a ele ligado em sua solidão.

Assim sendo, não há individualmente sujeitos que forjam a si mesmos, mas apenas *agenciamentos coletivos* de onde se desdobram singularidades, que por sua vez está em uma troca permanente com tal coletividade. Isso pode ser identificado com facilidade em certas obras, mas não em outras. Mas, seja naquelas obras onde os *agenciamentos* escancaram-se literal e formalmente, seja naquelas obras onde os *agenciamentos* parecem querer se ocultar na introspecção autobiográfica do autor, é possível, com uma leitura mais atenta, perceber que até em dados aparentemente corriqueiros, como as paixões desta ou daquela personagem, reportam-se aos interesses de uma comunidade.

Deleuze e Guattari (2015) chamam a atenção para o fato de que se torna tarefa demasiadamente difícil definir uma literatura popular, ou marginal, se antes não se admitir uma definição mais objetiva, a de uma *literatura menor*. O exemplo kafkiano, de um judeu tcheco que escreve em alemão, é um grito estridente quanto ao modo como a *literatura menor* irrompe. Nesta esteira de *agenciamentos coletivos* é possível mesmo dizer que o gênio kafkiano não seria possível sem sua condição geopolítica. Um olhar mais apressado, não atento aos pontos de fuga, aos *rizomas*, aos modos *desterritorializados*, poderia concluir que essa condição delegaria a Kafka apenas escolher entre ações *territorializadas* de subjugação passiva à língua alemã, por um lado, ou o desejo de arriscar-se na luta para restituir sua própria língua tcheca, por outro.

O que está em jogo nem é a língua que se fala e se escreve, pois um tcheco escrevendo em tcheco, um francês escrevendo em francês, assim como um brasileiro escrevendo português ou um estadunidense escrevendo inglês têm tanto mais chances de estancarem na territorialização que estas línguas em seus respectivos contextos impõem. O que importa é saber se quem escreve – mesmo aquele que teve a “infelicidade” de nascer em um país de uma literatura maior – o faz “[...] como um cachorro que faz seu buraco, um rato que faz sua toca [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2015, p. 39). A toca do rato é esconderijo, é busca por migalhas e, por isso mesmo, é trânsito e passagem de quem segue o fluxo; o buraco do cão é demarcação de território, é forma de se situar; é, também, às vezes aos poucos, às vezes de uma vez, extensão mais ao lado, ou mais à frente, ou mesmo outro buraco em outro território. E, neste aspecto, a escrita coloca-se para além de qualquer controle.

Nas *literaturas menores* o pensamento é criação<sup>5</sup>, não recebido como algo dado de algum lugar ou coisa. Não pensamos porque temos boa vontade para fazê-lo ou porque nossa natureza assim determinou: pensamos porque necessitamos, porque estamos desagregados, perdidos. E, apesar dessa necessidade, não pensamos sempre. O pensamento é ação ocasional, que acontece quase sempre quando nos desgarramos, e não quando estamos no conforto de uma conexão que nos dá sentido sistemático ao mundo e às coisas desse mundo.

Isso faz do pensar uma vitalidade quase inaceitável na medida em que se projeta muito mais como raízes perfurando o solo em direções randômicas, se desgarrando umas das outras, sêmens e sementes atiradas sem cálculo preciso para fertilizações incertas, na maioria das vezes não esperadas, até mesmo indesejadas, ou seja, são os *rizomas* deleuze-guattarianos. Quem pensa, antes de tudo experimenta, mesmo que, às vezes, sem solicitar o experimentado (DELEUZE, 1992). O pensar se dá na imanência vital, onde, mesmo o admitindo em estratégias e *planos* muito bem traçados, admite-se também essas estratégias e *planos* sempre em movimento, transitórios, em constante mutação, pois não se para de pensar, nem se para o pensar.

---

<sup>5</sup> Outra noção importante que compõe o arcabouço da obra que Deleuze e Guattari desenvolvem de forma conjunta é a de *filosofia como criação de conceitos*, que necessariamente também tem espaço mais à frente neste trabalho, principalmente em investigações que buscam seus desdobramentos em possibilidades de elaboração de didáticas e metodologias para a filosofia no nível escolar.

Na *literatura menor*, assim como a importância não está em se falar e escrever em uma língua menor, mas nas saídas que se encontra escrevendo em uma língua maior, da mesma forma o problema não é o da liberdade, mas sim das possibilidades de fuga. Não “da” fuga, ou “da” saída, já estabelecida, acabada, pronta de uma vez. Isso seria provavelmente incorrer em nova *territorialização*, que é diferente de novidade (DELEUZE; GUATTARI, 2015). Isso implica em que é no meio, no momento em que há potência em movimento, que o caractere marcante de uma literatura *desterritorializada*, de uma *literatura menor* é capturado.

E é justamente assim que Deleuze e Guattari (2015) afirmam este *devenir*, como uma captura, porém, jamais uma reprodução ou imitação: é o *devenir*<sup>6</sup> *animal*. Os chamados textos animais de Kafka são narrativas, sobretudo nas novelas, em que as personagens protagonistas são animais e onde leitores empenhados com a qualidade literária podem questionar esses seres que são, por vezes, homens-animais e, por outras vezes, animais-homens, buscando interpretar as chaves que abrem as possibilidades de significados. Porém, esses significados não são estanques, pois nesse *devenir* está o fluxo das categorias *territorialização* e *desterritorialização* que:

Com efeito, o animal capturado pelo homem encontra-se desterritorializado pela força humana [...] Mas a força animal desterritorializada, por sua vez, precipita e torna mais intensa a desterritorialização da força humana desterritorializada [...]. Assim se constitui uma conjunção de fluxos de desterritorialização, que transborda a imitação sempre territorial (DELEUZE; GUATTARI, 2015, p. 29).

Pelos *devires animais* a *literatura menor* projeta fragmentos de códigos e não cópias reproduzidas de uma imagem. Eles são movimentos que abrem linhas de fuga, ultrapassam limites, tangenciam intensidades que, quanto menos sentido agrega ao *territorializado*, mais preserva sua força. A positividade do *devenir animal* está em desfigurar formas, substituir significações *territorializadas* por matéria desforme, de fluxos *desterritorializados*, ainda não localizados por qualquer significação. Os animais de Kafka são graus de variações nas características

---

<sup>6</sup> Desde Heráclito de Éfeso (séc. V.I. a.C.), todo *devenir* se define em um campo de multiplicidade, desdobramento da diferença, onde as forças que determinam a organização e o funcionamento da natureza (*physis*) se avizinham, ocupam um espaço de fronteira para constituírem uma “pré-presença” do novo que se criativamente se encaminha. Para Deleuze (1992, p. 66), “[...] os *devires* não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, núpcias entre dois reinos”.

próprias de cada meio, servem para *atravessamentos*<sup>7</sup>, para serem ultrapassados. Eles remetem a movimentos sobre uma matéria deserta, de onde seus “conteúdos se franqueiam de suas formas” (DELEUZE; GUATTARI, 2015, p. 27).

A *literatura menor* é a pobreza criadora em uma língua maior. Isso quer dizer de um modo simples que Kafka faz uso paupérrimo de uma língua tornada riquíssima e garbosa na medida em que se *territorializa*. Porém, o uso pobre que Kafka impõe é potencialmente mais criador. Não só o uso inadequado de proposições, verbos e advérbios, mas Kafka sai das conotações representativas centralizadas e empurra a língua alemã para seus extremos, para a pobreza típica das margens, das periferias. Mas é tal pobreza, porém, que faz a *desterritorialização* necessária para resgatar dessa língua sua potência criativa. Ou, dizendo com Deleuze e Guattari (2015, p. 51-52):

Far-se-á escoar o alemão sobre uma linha de fuga; encher-se-á de jejum, arrancar-se-á o alemão de Praga para todos os pontos de subdesenvolvimento que ele quer esconder de si, far-se-á que ele grite de um grito a tal ponto sóbrio e rigoroso [...] Empurrar-se-lhe-á até uma desterritorialização que não será mais compensada pela cultura ou pelo mito, que será uma desterritorialização absoluta, mesmo que ela seja lenta.

Este empurrar kafkiano é feito com certo fascínio pelos servidores e empregados no mesmo movimento de ódio a toda literatura de mestres. Inclusive, o *menor* é o mais transformador, porque só ele pode fazer uso *menor* de uma língua maior. O maior não pode trair o compromisso com a língua, pois é aí que garante sua posição, seu lugar, sua reputação. O *menor*, porém, já às margens, se encontra em posição privilegiadamente deslocada para opor à opressão que sofre em sua própria língua. O *menor* está mais disponível para achar características outras que exponham o subdesenvolvimento dessa língua, seu terceiro mundismo, sua não cultura. Ou seja, características que o maior parece querer ocultar.

As implicações disso estão por muitas partes, por muitos nacos. Na Filosofia, espaço de linguagem escrita e falada, cabe também questionar suas territorialidades, suas localizações. Cabe à investigação por saber o que uma atividade historicamente arraigada a uma cultura erudita pode continuar significando

---

<sup>7</sup> Como já mencionado na segunda nota para breve referência biográfica a Félix Guattari, uma de suas principais colunas conceituais está na noção de “Transversalidade”, que, embora não configure um aspecto a ser desenvolvido à parte neste trabalho, não se deve, contudo, perde-la de vista, uma vez que – mais uma vez – está como um elemento importante que auxilia na compreensão do corpo conceitual na obra desenvolvida em parceria com Gilles Deleuze.

nestes tempos em que as culturas de massa, midiática, audiovisual, audiofônica, etc., parecem passar como um rolo compressor, pavimentando um caminho que formata e limita.

Mesmo diante deste quadro, por que permanece certa repulsa quando se fala em Filosofia levada à escola, ou do filósofo que apareceu em um programa televisivo de variedades, ou mesmo deu uma entrevista para um jornal? Há de se suspeitar com Deleuze e Guattari (2015) que esta repulsa é típica de uma mentalidade arraigada a uma filosofia maior. E, assim sendo, cabe, conseqüentemente, a pergunta por uma filosofia *desterritorializada*, que não supõe a destruição do meio em que está inserida, mas busca brechas por onde visualizar, mesmo de relance, saídas, pontos de fuga: uma *filosofia menor*<sup>8</sup>.

Assim, o que se propõe nesse trabalho, para além do mal-estar de alguns academicismos hodiernos – que parecem punir e cobrar a realidade dada sobre o retardo em voltar a dispensar atenção à velha mãe de todas as ciências –, poder admitir posturas menos inquisitivas, posturas *menores*. Admitir uma *filosofia menor* que, sem pretensão de ser catapultada do chão em que se encontra, pode forjar, de outro modo, saídas. Mas essas saídas são justamente para nesse chão não criar raízes de conformação. Esse modo é, por exemplo, estando na cultura Pop, não se esquivar de ser Pop<sup>9</sup>, é admitir-se, inclusive, como uma “filosofia Pop”. O Pop, após suplantar o erudito e o *desterritorializar*, senta no trono do suplantado e se *reterritorializa*. Caberia à Filosofia ficar à espreita, às margens, não fora do Pop. Buscar no que é periférico aquilo que lá está, mas que o Pop agora não quer mostrar, pois é risco ao *territorializado*. A Filosofia, então, pode devolver ao Pop seu sentido mais criativo, ou seja, “[...] a fuga de palavras [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2015, p. 53). E, admitir uma Filosofia Pop, é admitir a potência criativa do que se faz

<sup>8</sup> Cabe ressaltar, desde já, que a presente pesquisa identificou nos estudos que Rodrigo Peloso Gelamo faz da obra de Deleuze e Guattari a distinção entre *filosofia menor* e *filosofia maior*, elaboração que aparece, sobretudo, no livro “Ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade – o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia?”. Porém, aqui, essa distinção é acessada mais como elemento para sustentar a construção do termo de maior protagonismo conceitual, ou seja, a noção de *uma didática menor para a filosofia*. Portanto, que se passe da impressão da perda de um elemento fundamental pela rápida aparição com que a distinção entre *filosofia menor* e *filosofia maior* se apresenta no presente trabalho.

<sup>9</sup> A chamada *cultura pop* tem origem nos Estados Unidos com a Pop Art dos anos 60. Tratava-se ali de uma arte que buscava a reprodução de ícones dos meios de comunicação, em uma época que coincide com o auge do cinema e da televisão, além da explosão de bandas e artistas – como os Beatles ou Elvis Presley – mas que ao mesmo tempo fazia um esforço para dialogar com a cultura erudita. Em tempos hodiernos, toda manifestação cultural, de uma dança regional à divulgação midiática de uma religião, está propensa e ser pop. Para mais apontamentos: <https://novaescola.org.br/conteudo/1528/o-que-e-cultura-pop>

nas margens, nas zonas periféricas, mesmo admitindo, também, a importância da atenção com a historicidade da atividade filosófica (DELEUZE; GUATTARI, 2010).

A despeito da possível estranheza em se pensar o “Pop” nas análises de sentidos para a Filosofia, é fato que Deleuze e Guattari (2015) se propõem a tal artifício na obra que desenvolveram conjuntamente, sobretudo no que tangencia a contrapartida entre *literatura menor* e literatura maior. Somente aquela pode quebrar a forma enrijecida desta, ou, insistindo com o sentido original e mais criativo do Pop, promover, como já dito, uma “fuga das palavras”. Os pensadores franceses afirmam que:

Uma literatura maior ou estabelecida segue um vetor que vai do conteúdo à expressão: dado um conteúdo, em uma dada forma, achar, descobrir, ou ver a forma de expressão que lhe convém. O que se concebe bem se enuncia... Mas uma literatura menor ou revolucionária começa por enunciar, e só vê e só concebe depois [...] A expressão deve quebrar as formas, marcar as rupturas e as ligações novas. Uma forma estando quebrada, reconstruir o conteúdo que estará necessariamente em ruptura com a ordem das coisas. Arrastar, adiantar-se (DELEUZE; GUATTARI, 2015, p. 57-58).

Desse modo, na *literatura menor* os componentes da expressão criam seus enunciados mesmo antes da organização sistemática de sentidos bem concebidos. É o que Deleuze e Guattari (2015) chamam de máquina de escrita na literatura kafkiana, que tem seus elementos definidos “[...] por critérios interiores e de modo algum por um projeto de publicação [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2015, p. 75). Esses elementos, ou componentes da máquina, são: as cartas e o pacto diabólico; as novelas e os *devires-animais*; os romances e os *agenciamentos maquínicos*.

As *cartas*, primeiramente, põem tudo em movimento, é antes o funcionamento da engrenagem dessa máquina de escrever. Anterior às conjecturas sobre as intenções por trás de cada carta, a escrita já se antecipa como “[...] a potência diabólica da máquina literária [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2015, p. 58). Carta escrita a um destinatário quando pode, na verdade, ser inspirada por outro e objetivar afetar outro – esta não se trata de uma questão de sinceridade. E a despeito da carta como peça motora indispensável na literatura de Kafka, ela é chamada a desaparecer. A característica das cartas de mesclar potencialidades e insuficiências é possivelmente o que abre caminho para que os outros componentes da máquina (novelas e romances) sejam montados. E tal característica se faz importantíssima em Kafka, como se toda a sua literatura fosse feita como cartas a

serem destruídas tão logo fossem escritas, pois é nesta dinamicidade que palavras, linhas, páginas e mais páginas vão, não se sucedendo linearmente, mas se sobrepondo umas sobre as outras, dando a sua máquina de escrever a vitalidade de uma literatura criativamente transgressora.

Nesse sentido, na literatura kafkiana “[...] as cartas são um rizoma, uma rede, uma teia de aranha [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2015, p. 59), pois são enviadas ao destinatário na expectativa de um retorno que fortalece ainda mais quem as escreve, para escrever mais e mais. Deleuze e Guattari (2015) chamam de cartas enviadas como morcegos que trazem o sangue do destinatário de volta ao vampiro que as escreve. Kafka é esse vampiro, este Drácula. As cartas funcionam em virtude deste jogo, ou seja, do seu gênero onde a dualidade dos dois sujeitos se conserva: “[...] um sujeito de enunciação como forma de expressão que escreve a carta, um sujeito de enunciado como forma de conteúdo da qual a carta fala” (DELEUZE; GUATTARI, 2015, p. 61).

É por isso que Deleuze e Guattari (2015) afirmam que Kafka faz um uso diabólico dessa dualidade, pois inverte os lugares dos sujeitos de enunciação e enunciado, uma vez que o primeiro, ao escrever, não anuncia sua própria vinda, enquanto que o segundo é que assume um movimento de aparência e ficção. Primeiro enunciar (forma de expressão) e só depois rever, por um desejo de retorno com a resposta do destinatário (possível forma de conteúdo) o tal enunciado. Isso configura a primeira característica do que os pensadores franceses chamam de desejo de cartas em Kafka.

A segunda característica diz respeito a uma descrição de combate, que no fluxo de cartas entre sujeito de enunciação e sujeito de enunciado acaba os unindo, porém mantendo a distância necessária para que a produção da máquina de escrita continue criativa. É isso que, inclusive, está no horror de Kafka pela vida conjugal, onde mantém, no entanto, livre de culpa e inocentemente, o fluxo de cartas com a pretendente que só viu uma vez na vida. Com tal inocência possibilita-se a conjuração de sujeitos que seriam parte de um combate e com isso se traça o plano onde:

Não há lugar para se perguntar se as cartas fazem ou não parte da obra, nem se elas são fonte de certos temas da obra; elas fazem parte integrante da máquina de escrita ou de expressão. É dessa maneira que se deve pensar as cartas em geral como pertencendo plenamente à escrita, fora da obra ou não, e compreender também porque certos gêneros como o



romance tomaram emprestada naturalmente a forma epistolar (DELEUZE; GUATTARI, 2015, p. 63).

As cartas são a conjuração que compõe fundamentalmente as expressões de uma *literatura menor*, expandindo os espaços de abrangência da escrita. Tal abrangência, porém, se projeta tanto que pavimenta uma trilha que configura a terceira característica do desejo de cartas: é a possibilidade da retomada da culpabilidade e de reviver certos traumas. É quando se coloca a si mesmo os questionamentos sobre sua monstruosidade vampiresca e faz pairar o sentimento de culpa.

No entanto, isso Kafka o faz muito bem, configurando o ímpeto que Deleuze e Guattari classificam como “diabólico em toda inocência” (DELEUZE; GUATTARI, 2015, p. 63), isto é, um estímulo que faz preservar o perigo necessário em que a máquina de escrever mantenha a vigilância para que de algum modo o seu funcionamento continue. É o perigo de que “a máquina de escrever letras se volte contra o mecânico [...] é a armadilha, o impasse, o rizoma, o fechamento de toda a saída, a toca entupida por todo lado” (DELEUZE; GUATTARI, 2015, p. 64). Mas, enfim, o próprio medo cai na armadilha que forja e há o retorno da ruptura e do fluxo por onde a escrita se abrange para outros espaços.

Como já assinalado acima, das cartas – ou do desejo de cartas – como componente da *máquina de escrita*, outras duas peças na engrenagem se fazem necessárias na composição: as novelas e os *devires-animais*; os romances e os *agenciamentos maquínicos*. E, por isso, coube aqui uma explanação mais detalhada do componente cartas, ficando a explicação dos dois componentes conseguintes como critério complementar, porém não menos fundante da máquina.

As novelas “[...] são essencialmente animais [...] é que o animal coincide com o objeto por excelência da novela segundo Kafka: tentar encontrar uma saída, traçar uma linha de fuga [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2015, p. 67). Como já dito acima, as cartas não são suficientes para traçar essas linhas, embora seu pacto diabólico mantenha a tensão vigilante pela possibilidade de uma saída. Mas nas novelas, mais que uma tensão, há um mapa de intensidades, onde, para além de símbolos, analogias e metáforas, um conjunto de estados animais se lança sobre o ser humano.

Esses estados são múltiplos, variados, essencialmente distintos uns dos outros. Isso implica em uma sensibilidade criativa e objetivamente disposta a

mergulhar dentro de si até encontrar nesta variedade, nessas diferenças que habitam a mesma matéria, as linhas de fuga e de saída que por outras abrangências se encontram cerradas. Nas novelas, contrariamente às cartas, não há dualidade de sujeitos nem troca de movimentos reais por movimentos simbólicos, isto é, não há mensageiro nem papel substituindo o contato entre sujeito de enunciação e sujeito de enunciado. É por serem “essencialmente animais” que nas novelas o sujeito encontra a si mesmo, suas próprias possibilidades.

O terceiro componente da máquina de escrita são os romances e os agenciamentos maquínicos. Acompanhando as verificações feitas por Deleuze e Guattari (2015), talvez o mais interessante desse gênero seja o modo como nele Kafka forja razões para abandonar o texto como estratégia outra de enfretamento. Conforme os dois pensadores franceses, Kafka tem:

[...] múltiplas razões para abandonar um texto, seja porque ele não vai longe, seja porque ele é interminável: mas os critérios de Kafka são inteiramente novos, e só valem para ele, com comunicações de um gênero de texto a outro, reinvestimentos, trocas, etc., de maneira a constituir um rizoma, uma toca, um mapa de transformações. Cada fracasso nisso é uma obra-prima, uma haste do rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 2015, p. 73).

Seja porque há elementos que não comportam ser abordados no romance; seja porque os agenciamentos maquínicos que são próprios no romance são insuficientes para acompanhar devires-animais quando estes aparecem; seja porque o próprio Kafka abandona a escrita de um romance tão logo vislumbre acabamento e resolução, o que iria contra seu impulso literário; seja até mesmo porque os agenciamentos da máquina de escrita próprios do romance, tal qual o modo como Kafka elabora, não tangenciam satisfatoriamente a concretude de, por exemplo, questões sócio-políticas: por todos os lados do romance kafkiano se insinua a noção de que os índices de devires-animais e os índices de agenciamentos maquínicos – embora não admitam e até repulsem qualquer equilíbrio que entre eles possibilitaria compor uma literatura – estão em um fluxo e neste se encontram como conectores de dois gêneros: novelas e romances.

Assim, compõem, com a duplicidade dos sujeitos de enunciação e enunciado das cartas e o pacto diabólico, a engrenagem de uma máquina de escrever uma *literatura menor*. Esta que, pela sua disposição *rizomática*, pela sua insuficiência – ou preguiça – de regras, está justamente condicionada a achar seus caminhos, suas

saídas, suas fugas e, criativamente, se dar às suas próprias normas, mudando sempre de direção, batendo em paredes sem portas ou janelas, dando voltas em busca de uma frecha, achando, talvez, uma coerência sem linearidade ou continuidade. Assim explicam Deleuze e Guattari (2015, p. 75-76):

Não se acreditará por isso que a única linha vá do vivido das cartas ao escrito das novelas e dos romances. O caminho inverso existe também, e não há menos de escrito e de vivido de um lado e de outro. Então, é o processo como agenciamento social político e jurídico que faz que Kafka experimente seus devires animais, por seu turno, como matéria de processo, e suas relações epistolares [...] como passíveis de um processo regrado.

Nesse sentido, a biografia de Kafka é de fundamental importância para entender sua relação com a literatura e a originalidade de sua obra. Segundo os pensadores franceses, se por um lado seria um erro opor o que Kafka escreveu ao que ele viveu, por outro seria igualmente grotesco conceber que, a partir de sua impotência diante de uma vida de opressão – seja esta sócio-política, econômica ou familiar – o escritor tcheco se refugia na literatura. Pode-se admitir uma toca, mas não solipsismo<sup>10</sup>; uma linha de fuga, mas não refúgio. É a teia ou rede que arrasta criativamente todos os interesses, sejam estes jurídicos, burocráticos, econômicos, políticos, etc.

Particularmente a Kafka, sua originalidade fez com que esses interesses emitissem os “[...] sons ainda desconhecidos que são os do próximo futuro – fascismo, stalinismo, americanismo, *as potências diabólicas que batem à porta* [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2015, p. 77, grifo do autor). Como *rizoma*, de sua toca, de sua rede, de sua teia; não de sua família, não de sua igreja, não de seu partido, não de sua pátria: é assim que a literatura kafkiana, *literatura menor*, cria significados mais potentes para tocar a concretude dos diversos interesses vividos e a se viverem. Mas tão logo toque a matéria, tão logo se *territorialize*, se mete em outra toca de onde buscará outras saídas, outras brechas, outras linhas de fuga, para

<sup>10</sup> Doutrina filosófica cujos preceitos se pautam numa única realidade representada somente pelo eu empírico [...] teoria filosófica segundo a qual nada existe fora do pensamento individual, sendo a percepção (das coisas e/ou das pessoas) uma impressão sem existência real [...] modo de vida ou hábitos de quem vive na solidão. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/solipsismo/>  
Hoje, o termo solipsismo recebe um peso pejorativo pela crítica direcionada à tradição moderna que buscou assumir o sujeito como o espaço privilegiado das experiências e das deduções lógicas para o conhecimento, assim como a afirmação do indivíduo em contraposição às pretensões dos sistemas fechados e acabados. De Descartes a Kierkegaard, vários filósofos teriam se fechado tanto no próprio “eu”, que teriam esquecido a construção do conhecimento que se dá de forma mais criativa e abrangente nas multiplicidades compartilhadas.

criativamente desenvolver outras tramas comunicativas e criar outras potências significativas que demarcam a “[...] diferença em relação aos índices e às máquinas abstratas [...] impõem não uma interpretação ou uma representação social [...] mas uma experimentação, um protocolo social-político [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2015, p. 90).

Em Kafka, a escrita significa que desejo e enunciação são um só, que se sobrepõem às instituições legais, estatais, regimentais, etc. Mas, essa enunciação é política e social porque é histórica e da história não perde o soslaio atencioso. A política do desejo é uma micropolítica que põe o interesse de várias instâncias em causa. Ninguém supera Kafka em comicidade e alegria do ponto de vista do desejo ao mesmo tempo em que não há escritor mais social e político quando se tem o enunciado por ponto de vista. Nele tudo é riso, que começa, inclusive, na tensão do romance *O Processo*; nele tudo é política, que começa, inclusive, nas cartas que troca com a pretendente.

“O ‘contato’, o ‘contíguo’, está ele mesmo em uma linha de fuga ativa e contínua” (DELEUZE; GUATTARI, 2015, p. 111). A *literatura menor* é uma literatura do contato, do que toca, do que está perto. É assim que ela se torna criativamente produtiva, não do ponto de vista quantitativo, mas de criar qualitativamente significações que toquem a materialidade vivida. A passagem de uma *literatura menor* para afirmar uma *filosofia menor* passa, então, por qualitativamente recolocar sempre a Filosofia em contato, próxima, à espreita. Disso implicaria dizer que tal empreitada necessita, em um contexto atual, abrir-se a novos horizontes. Mas, tal abertura deve se dar de um ponto de vista *rizomático*, onde a Filosofia necessita se “entocar” primeiro, não para fugir da realidade, mas, para buscar outras saídas, outras brechas e possibilidades.

É possível que a filosofia esteja necessitando frustrar-se um pouco, negar-se. Negar-se a representar, a explicar tudo a todos. Talvez ela esteja precisando mais de criar a partir do vivido, dos contatos estabelecidos em vários espaços, espaços outros que até agora não julgou digna de si; talvez esteja necessitando lançar olhares a horizontes que se acostumou a menosprezar. Se *desterritorializar* para se colocar no caminho de outros espaços e territórios. Nos ambientes da literatura kafkiana, “[...] próximo e distante fazem parte da mesma dimensão [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2015, p. 138).

É por isso que o *rizoma* é a melhor estrutura para explicar esta erupção literária que pode ser também filosófica. Dependendo da disposição em que se está em uma linha, em um corredor, ou um traçado, podemos ter uma proximidade; e em outra disposição nessas mesmas linhas, corredores e traçados ter uma distância. Isso implica a habilidade de mover-se, o exercício de entrincheirar-se até encontrar a próxima linha de fuga, a próxima saída, mesmo que transitória. E todo *agenciamento maquínico* é também agenciamento social de desejo; e todo agenciamento social de desejo é um *agenciamento coletivo de enunciação*. Assim, os significados vão a todos os lados, direções e contextos histórico-sociais; para frente e para trás, para o futuro e para o passado. Ou, dizendo com os dois pensadores franceses: “[...] literatura menor, já que esta, nós o vimos, está na situação exemplar de produzir enunciados novos [...] a literatura como relógio que adianta, e como tarefa do povo [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2015, p. 151).

Então, a máquina de escrever kafkiana forma uma *literatura menor* a partir de categorias que ora aparentam completa conciliação, ora total inadequação umas às outras. Fluxo das *novelas* expondo os *devires animais*, ou a possibilidade de leitores se depararem com sua animalidade mais embrutecida, com a bestialidade da civilização convergindo na civilidade das personagens animais; fluxo das cartas como *rizomas* que tomam qualquer direção, que chegam, que vão, que são capturadas, que fogem, que jogam estímulos, que quer descobrir, que quer denunciar, que não cansa de um vai e vem infundável, como motor, ou, dito como os pensadores franceses, como *agenciamentos maquínicos*; e o fluxo dos romances como espaço que não se fecha em uma conclusão, como chão de *imanência* que *territorializa*, mas sempre para frustrar a expectativa de um final, de um basta, ou seja, para mais uma vez se *desterritorializar* e empurrar a escrita para outras possibilidades criativas, para outras perguntas, para outras suspeitas.

Então, essas categorias que Deleuze e Guattari (2015) desdobram da literatura kafkiana são apalpadas com todo o interesse por esse trabalho porque tem inspirado professores e pesquisadores em Filosofia no Brasil a pensarem práticas didáticas e pedagógicas para a Filosofia, sobretudo no âmbito do Ensino Médio. Por exemplo, para Sílvia Gallo (2013, p. 84), o qual é um desses pesquisadores e intercessor neste trabalho:

Pode até haver métodos para ensinar (eles pelo menos servem para tranquilizar as consciências perturbadas dos professores), mas não há métodos para aprender. O método é uma máquina de controle, mas a aprendizagem está para além de qualquer controle; a aprendizagem escapa, sempre. O aprendizado não pode ser circunscrito nos limites de uma aula, da audição de uma conferência, da leitura de um livro; ele ultrapassa todas as fronteiras, rasga os mapas e pode instaurar múltiplas possibilidades.

É notória a influência de Deleuze e Guattari (2015) nas palavras de Gallo (2013) e o modo como este faz uma passagem das categorias desenvolvidas por aqueles para conceber uma didática genuinamente transformadora, principalmente em Filosofia. Aqui, a *desterritorialização* cabe para os processos educativos que sempre determinam o que, como, para quem e porque ensinar. Tais processos representam tentativas de controle, de *territorializar*. Porém, a prática pode mostrar que a fuga de qualquer controle surge justamente na resistência ao exercício do poder. Da mesma forma que a escrita, aprender implica a relação do rato com sua toca, do cão que escava seu buraco. Aprende quem procura, mesmo que, por um tempo, não saiba exatamente o que procura; mas aprende também quem encontra, mesmo que seja algo que não procurou. Nesse sentido, aprender também implica um desafio a qualquer controle, onde Gallo (2013, p. 67, grifo nosso) elabora, para isso, a noção de uma “*educação menor*” que “[...] age exatamente nessas brechas para, a partir do deserto e da miséria da sala de aula, fazer emergir possibilidades que escapem a qualquer controle”.

Assim, a aprendizagem, diferente do que a maioria dos processos e instituições convencionais induzem a acreditar, pode estar muito mais na quebra de expectativas quando o estudante se encontra com o que não estava programado ou mesmo com o que esses processos não queriam lhe mostrar. Trata-se de uma resistência possível justamente na medida em que aprender é transitar por linhas de fuga e escapar do controle que se faz passar por educação. *Desterritorializar* normas assim como se quebra o gesso que impede o movimento de uma aprendizagem criativa, inclusive na Filosofia, aonde este trabalho vem propor, também, uma passagem de categorias que desdobra na noção de *uma didática menor para a Filosofia*. Esta, como será delineado, é atentar nas brechas que se insinuam dentro e fora de sala de aula para oportunizar justamente as práticas que, sorrateiramente, desviam-se dos processos de controle.

### **3 UMA DIDÁTICA MENOR PARA A FILOSOFIA – PERCURSO POR UM REFERENCIAL TEÓRICO**

A proposta de pesquisa que baseia este trabalho de dissertação se inicia na experiência de quem foi, durante o curso de Licenciatura<sup>11</sup> Plena em Filosofia, bolsista<sup>12</sup> do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID<sup>13</sup> e, posteriormente, professor supervisor<sup>14</sup> desse mesmo programa. Em ambas as perspectivas se projeta a constatação de que o PIBID acaba por ser uma estratégia eficiente, primeiramente em desenvolver experiências que podem vir e se tornarem didáticas para a Filosofia, sobretudo na Educação Básica no contexto do Ensino Médio, e, concomitantemente, na formação de futuros professores. Do ponto de vista de uma transposição conceitual, são estes dois aspectos de uma prática didático-pedagógica concernente à Filosofia o foco de análise e pesquisa nesse trabalho, perpassados pelo referencial teórico-filosófico delineado na segunda seção.

Continua sendo um desafio para os cursos de licenciatura estabelecer, da forma mais eficiente possível, a aproximação entre os licenciandos e as escolas públicas de educação básica. Por aproximação aqui se entenda não só preparar e aplicar uma aula, ou exercitar alguma proposta didático-pedagógica (projeções estas que, de certa forma, também carecem de melhorias), mas, é o conjunto de atividades que fazem parte do ambiente escolar.

Estou me referindo a situações que configuram dificuldades elementares do cotidiano escolar, que vão do aspecto disciplinar dos estudantes que fazem parte do corpo discente da escola de atuação do PIBID até um dia letivo perdido por falta de merenda, por exemplo. Situações que dificilmente são experimentadas nas disciplinas teóricas de uma licenciatura, por mais excelência formativa que estas ofereçam. A aproximação licenciando-escola é indispensável na medida em que

---

<sup>11</sup> Curso realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Campus Natal (Caixa Postal 1524 - Campus Universitário Lagoa Nova, CEP 59078-970), entre 2008.1 e 2011.2.

<sup>12</sup> Entre 2010 e 2011.

<sup>13</sup> Foi criado em 2007 pelo Ministério de Educação e implementado pela CAPES/FNDE com a finalidade de valorizar o magistério e apoiar estudantes de licenciatura plena das instituições federais e estaduais de educação superior. Um dos objetivos do PIBID é a elevação da qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições públicas de educação superior. Outra finalidade fundamental do PIBID é inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, o que promove a integração entre educação superior e educação básica. Mais informações sobre atualizações e formatação atual do referido programa podem ser encontradas em <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>

<sup>14</sup> Entre 2014 e 2017.

assim se diminui a distância entre a teoria das disciplinas da graduação e a prática docente propriamente dita. E apesar do avanço considerável nas estratégias, metodologias e produção editorial sobre o tema, ainda é latente a necessidade de resultados mais satisfatórios referentes a este aspecto da formação de professores.

Sobre tal formação de professores em sintonia com as demandas e características do público discente na Educação Básica, tradicionalmente é uma função que, dentro das licenciaturas, ficou delegada aos estágios supervisionados<sup>15</sup>. No entanto, o que nestes comumente se observa são práticas desconectadas no sentido de padecerem de uma continuidade, ou seja, de um projeto que oriente do primeiro ao último estágio. A consequência disso pode ser a tendência para a formação de profissionais que, após serem diplomados, assumem as salas de aulas, mas confusos sobre que rumos tomarem.

Na experiência com o PIBID se verifica que estas dificuldades podem ser revertidas através de medidas que cumpram melhor a prerrogativa de aproximar – de forma contínua, durante a maior parte possível do tempo destinado aos cursos de licenciatura – os professores em formação dos seus futuros espaços de trabalho. É em tal perspectiva de aproximação que, inclusive, se dá a possibilidade de formar docentes com a capacidade de diminuir distâncias entre os estudantes da escola de atuação e a disciplina que leciona. Distâncias que também se estabelecem a partir das diferenças entre professores e alunos, tais como idade, arcabouço cultural, educação formal ou informal, linguagem acadêmica e linguagem popular, etc.

O PIBID está fundado na proposta de auxiliar as licenciaturas a desempenharem melhor o seu papel de formar futuros professores. Desde o seu surgimento, a partir de projetos que o próprio sucesso da sua execução exige uma relação mais permanente com a escola, os licenciandos/bolsistas e futuros professores têm a oportunidade de presenciar e observar de forma mais significativa tanto o bônus quanto o ônus das dinâmicas próprias do ambiente escolar.

Mais importante é o fato de que esse programa busca desenvolver essa aproximação a partir de atividades que fogem de certo tradicionalismo, às vezes estereótipo, de algumas práticas escolares. Assim, busca torná-las significativas na

---

<sup>15</sup> A referência aqui é ao modelo de estágio “3 + 1”, que define a maioria dos estágios docentes das licenciaturas da UFRN, portanto, a de filosofia também. São três estágios em três semestres para cumprir atividades como observação de aula, levantamento de referência bibliográfica, debates teóricos e conceituais, produção de material didático e planejamento pedagógico para, no quarto semestre de estágio, poder assumir de forma integral todos os aspectos e responsabilidades de uma turma, assim como de suas aulas.



medida em que sejam trabalhadas em uma linguagem próxima da realidade dos estudantes da escola de atuação sem, no entanto, diminuir a profundidade dos conteúdos – ou, como se diz nas ciências da educação, fazer a transposição dos conhecimentos científicos para um conhecimento escolar (Rodrigo, 2009).

Com o PIBID é possível pensar, por exemplo, o exercício da Filosofia de um modo que não seja demasiadamente erudito sem, no entanto, diminuir a riqueza e a inteireza dos temas e conteúdos filosóficos, assim como de sua capacidade e esforço permanente de criar compreensões do real para, sempre que necessário, transformar tal realidade quando assim se fizer necessário. Inclusive, ao desenvolver projetos que não vinculam necessariamente os bolsistas à sala de aula (embora eventualmente possam ocupa-la com atividades que se complementam ao cronograma de trabalho do professor supervisor), os “pibidianos”<sup>16</sup> têm a oportunidade de vivenciar a escola e nela se inserirem como agentes protagonistas de suas próprias formações.

Como o PIBID geralmente realiza ações em uma mesma escola durante vários anos, aumentam as possibilidades de que um projeto seja executado do início ao fim, onde as próprias arestas a serem aparadas vão sendo identificadas no andamento das atividades, possibilitando aos licenciandos/bolsistas experimentarem de forma mais permanente situações que vão compondo os aspectos práticos de suas formações didático-pedagógicas.

Ingressei como bolsista do PIBID/Filosofia no quarto semestre da minha graduação, na mesma época em que se iniciavam os estágios supervisionados, por exemplo. Por não obedecerem a uma continuidade entre um e outro, os estágios pouco contribuíram para uma aproximação e compreensão mais eficaz do ambiente escolar em toda sua complexidade.

Comparativamente, no PIBID me era possibilitado essa aproximação formativa na medida em que várias realidades escolares, sobretudo as que dizem mais respeito às atribuições do docente, me eram apresentadas. De reuniões com os estudantes da escola de atuação para discutir propostas de ações do PIBID, passando pela dificuldade de despertar o interesse desses mesmos alunos; da burocracia para usar a biblioteca da escola, passando por um planejamento mais cuidadoso para fazer uma intervenção no horário de aula do professor supervisor;

---

<sup>16</sup> Na UFRN é como são conhecidos os licenciandos que são bolsistas do PIBID.

etc.: enfim, são várias as situações do cotidiano escolar que levam em si características de possibilitar as práticas para uma formação docente mais significativa.

São várias, também, as expectativas sobre a Filosofia no Ensino Médio desde o seu retorno aos currículos oficiais como disciplina obrigatória, em 2008<sup>17</sup> (fato que hoje se encontra cheio de incertezas devido as questionáveis reformas do Governo Michel Temer – 2016-2018)<sup>18</sup>. Temos agora a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. O texto da reforma já foi homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017. As integras tanto da lei quanto do texto da reforma se encontram no link <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

É perceptível em contextos como estes que a Filosofia, mais do que qualquer outra disciplina escolar, está sempre pressionada a justificar a sua permanência na Educação Básica. Há discursos que vão de apelos a noções educativas questionáveis, que às vezes se dissolvem em jargões e em superficialidades que pouco convergem com as atividades no chão da escola (como a Filosofia ser uma atividade para ajudar os alunos a “desenvolverem o exercício da cidadania” ou a “capacidade crítica”)<sup>19</sup>; mas há também discursos de noções mais tangenciáveis (como ser uma atividade de resistência aos imediatismos da contemporaneidade, à mentalidade produtivista e irrefletidamente utilitária) que pressionam e influenciam nas práticas escolares; e há ainda as condições pragmáticas dos espaços que a

<sup>17</sup> A Lei nº 11.684/08 alterou 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.

<sup>18</sup> Reportagem sobre o campo aberto em que permanece o tema disponível em <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/04/12/ensino-de-filosofia-e-sociologia-podera-se-tornar-obrigatorio-no-nivel-medio>

<sup>19</sup> Nas diretrizes curriculares para o Ensino Médio, definidas pela LDB, em seu Artigo 36, § 1º destaca-se: “o domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (inciso III). Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM elenca e debate os objetivos da filosofia nesta etapa da formação básica. Acesso na íntegra do documento disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>

Filosofia, para todos os efeitos, efetivamente se insere em tempos hodiernos (como a seleção de conteúdos<sup>20</sup> que compõem os livros didáticos, ou como a sua inserção marcante no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM<sup>21</sup>).

Nestes exemplos e em outros possíveis fica notória a necessidade de que aqueles que se ocupam da atividade filosófica atentem permanentemente para a importância de lutarem por uma afirmação da Filosofia na Educação Básica frente a uma corrente de discursos que tendem a querer negá-la. Há cobranças, exigências e responsabilidades contundentes direcionadas ao professor de Filosofia. Apesar das razões, veracidade ou justeza dessas exigências, é urgente que esse professor seja apto para responder a essas expectativas.

Na esteira dos apontamentos feitos até aqui, parto do entendimento de que, desde minha formação inicial, ainda cursando a licenciatura e apesar da experiência formativa com o PIBID, fui me cercando da noção de que a Filosofia no contexto do Ensino Médio deveria, em alguma medida, dar uma resposta satisfatória às características culturais das sociedades hodiernas, que, como já dito, estão mergulhadas em uma formação escolar que aponta para um produtivismo de apelo irrefletidamente utilitarista.

Suscitando aqui um breve diálogo com um recorte específico da filosofia heideggeriana (embora não seja a abordagem filosófica que pauta o grosso desse trabalho), se coloca a questão sobre o que resta à Filosofia – e, conseqüentemente, ao seu ensino – frente uma cultura pautada na rigidez científica, sobretudo das ciências da natureza, pois esta se projeta como a principal detentora de autoridade explicativa em uma sociedade que se desenvolveu tecnologicamente. Heidegger (2006) propõe que, juntamente com a 1) vontade comprometida (pathos), a 2) disponibilidade, o filósofo (estendendo ao professor de filosofia) deve, também, 3) corresponder à realidade que se apresenta diante dele. Se na contemporaneidade a Filosofia não desfruta mais de certo protagonismo na tarefa de oferecer um sentido

---

<sup>20</sup> Um estudo detalhado (salientando que este abrange os anos de 1998, quando houve sua primeira edição, até 2011, sendo possível constatar, porém, que tal tendência se seguiu nas edições seguintes, até a última em 2018) da forma como ano a ano a filosofia foi ganhando espaço e importância na prova de Ciências Humanas do ENEM está disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Filosofia+no+Enem/c5f5cdea-baef-48fc-aa64-315fa2b2345a?version=1.1>

<sup>21</sup> Prova realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, autarquia vinculada ao Ministério da Educação do Brasil – MEC, e foi criada em 1998. Ela é utilizada para avaliar a qualidade do Ensino Médio no país e paulatinamente foi sendo implementada como processo seletivo para admissão em universidades públicas, através do Sistema de Seleção Unificada – SiSU, assim como em algumas universidades no exterior.

explicativo para a realidade, cabe a esta se esforçar para (co) responder, ou seja, responder juntamente com outros tipos de conhecimento e linguagens. Heidegger (2006) entende que a Filosofia continua tendo um viés diferenciado de análise quando se propõe investigar e compreender o “ser” dos “entes” na distinção em que se apresentam cada uma das várias estruturas ontológicas. O filósofo alemão afirma que:

Não há dúvida que a correspondência ao ser do ente permanece nossa morada constante. Mas só de tempos em tempos ela se torna um comportamento propriamente assumido por nós e aberto a um desenvolvimento. Só quando acontece isto correspondemos propriamente àquilo que concerne à filosofia que está a caminho do ser do ente [...] Este corresponder se dá de diversas maneiras, dependendo sempre do modo como fala o apelo do ser, ou o modo como é ouvido ou não ouvia um tal apelo, ou ainda, do modo como é dito e silenciado o que se ouviu (HEIDEGGER, 2006, p. 36).

Esta noção heideggeriana de correspondência às exigências impostas pela contemporaneidade vem ao encontro do que muitas vezes impulsionou minhas ações docentes no âmbito da sala de aula, ou, pelo menos, pode servir como referencial para pensar essas ações. Se é possível admitir aqui uma projeção auto avaliativa sobre a minha própria atividade, hoje constato como a busca por relacionar o exercício filosófico com a noção moderna de ciência e a forma como esta molda as sociedades contemporâneas definiu, muitas vezes, essas ações. Acrescente a isso os documentos oficiais<sup>22</sup> oferecidos como parâmetros dos conteúdos a serem selecionados e a preparação que deve ser oferecida aos estudantes que enfrentam o ENEM: reiterando, são várias e, às vezes, confusas as responsabilidades que os filósofos-professores devem dar conta – corresponder.

Essas responsabilidades são lançadas como estímulos que convergem para o filósofo-professor – às vezes inconsciente e contra os seus próprios valores – estancar a Filosofia em uma institucionalização, na maioria das vezes comprometida com uma tradição demasiadamente erudita, que perde, por isso, a capacidade de gerar nos estudantes o tipo de pensamento que os capacitem a compreender e transformar a si mesmos, assim como a realidade que lhes ardeia. A Filosofia

---

<sup>22</sup> Leve-se em consideração, além dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, a sua versão com orientações complementares – PCNs+ e sua versão específica para o Ensino Médio – PCNEM, a construção de uma nova Base Nacional Curricular Comum – BNCC, que desde sua publicação em 2017, tem suscitado muita discordância. Para maiores informações ou dissolução de dúvidas sobre a nova BNCC, acessar <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

corre o risco de se tornar insignificante e se assemelhar a outras atividades escolares que, como repetem os estudantes, não tem conexão com a realidade que vivem. Nesse sentido, é claro que cabe aos filósofos-professores se perguntarem sobre o que tem resultado da forma como cada um tem correspondido aos apelos e estímulos do meio em que se encontram. Cabe se perguntarem, inclusive, como nossos estudantes têm saído do Ensino Médio. Saem com alguma experiência filosófica que os permitam olhar a vida por outros ângulos, ou só repetem e reproduzem os movimentos explorados e consagrados pelos meios de comunicação de massa?

Permanecendo um pouco mais no tema da *correspondência* em Heidegger (2006), é no chão da sala de aula, nas relações de aprendizagem, que se projetará ou não a significância da forma como cada filósofo-professor tem correspondido aos apelos que se apresentam. Com este olhar sobre minhas próprias ações, entendo ser uma época de retomada e redirecionamento de decisões, pois percebo que até aqui, independente se a abordagem do trabalho com Filosofia assumida pelo filósofo-professor é histórica ou temática, permaneceu este esforço por mostrar como a Filosofia justifica a sua significância na medida em que pavimenta o caminho da Ciência.

Quando, tomando como referência a Filosofia Antiga, estou introduzindo a Filosofia a partir dos pré-socráticos (COTRIM, 2013), há uma tendência a mostrar exemplos (Tales com a água para a Geofísica, Pitágoras com os números para a Matemática, Os Atomistas com a partícula indivisível para a Química, etc.) de como o foco na “*physis*” e a busca por um sentido explicativo para a realidade em termos puramente naturais leva estes primeiros filósofos a anteciparem certas noções que, posteriormente, serão importantes para a Ciência Moderna. Quando falo do debate sobre razão e fé, Patrística e Escolástica na Idade Média (COTRIM, 2013) há uma tendência a privilegiar a noção de que, de certa maneira, o pensamento escolástico abriu o caminho para o Renascimento. Quando estou na Idade Moderna pendo para ressaltar o debate entre filósofos racionalistas e empiristas (COTRIM, 2013), buscando mostrar que coube a estes a preocupação de estabelecer um ponto de partida (Descartes) e/ou um método (Bacon) seguro para a Ciência Moderna emergente. Quando chego à contemporaneidade, acabo privilegiando a reflexão sobre como o otimismo exagerado na razão científica (COTRIM, 2013) acaba por “eclipsar a razão” e gerar duas grandes guerras mundiais.

Enfim, seja na ética kantiana fundada em um princípio racional (COTRIM, 2013), seja em estética para analisar a noção de Indústria Cultural (COTRIM, 2013), que deriva dos modelos de massificação herdados das revoluções industriais, seja em Política para pensar a ascensão dos modos capitalistas de produção e a divisão das sociedades em classes, etc., acabo privilegiando conteúdos que facilitem a noção de que a Filosofia responde satisfatoriamente a construção da sociedade contemporânea, radicalmente pautada na razão científica.

No entanto, apesar da contemplação dos conteúdos, da possibilidade de estar oferecendo um exercício onde os estudantes se preparam para algum exame de ingresso em uma faculdade, de estar cumprindo as exigências institucionais – me pergunto e me cobro se tais atividades têm sido significativas do ponto de vista filosófico, naquilo que a Filosofia tem de transformador e, às vezes, transgressor da realidade posta. Ou tenho, ao contrário, contribuído para que esses estudantes, além de não verem significância na Filosofia, repitam padrões sem nenhum tipo de pensamento e problematização? Além da institucionalização imposta pelo próprio sistema escolar, há aquela estrutura enrijecida, das exposições bacharelescas de conteúdos que os professores herdam da graduação e reproduzem na sala de aula no contexto do Ensino Médio.

Começo admitir a concepção de que é tarefa de qualquer licenciado que ingressa na Educação Básica se “deseducar” dos modos academicistas, que em Filosofia estão estritamente arraigados a uma cultura erudita, de difícil comunicação com a cultura de massa da maioria dos estudantes da escola básica, principalmente a pública. Ainda não há, como já mencionado, uma transposição estabelecida dos conteúdos acadêmicos de Filosofia para os conteúdos escolares, o que pode ser positivo ou negativo do ponto de vista da liberdade do professor. Para a professora Lídia Maria (RODRIGO, 2009, p. 21):

A noção de ensino perdeu autonomia e centralidade de que gozava [...] O professor tradicional preocupava-se, sobretudo, com os conteúdos a serem transmitidos e com a competência para ministrar sua ‘aula magistral’, supondo que a aprendizagem seria uma decorrência natural. Quando os problemas de aprendizagem começaram a multiplicar-se, especialmente com a escola de massa, a possibilidade de haver contradição entre a lógica de ensino e a lógica de aprendizagem tornou-se flagrante.

É, portanto, crescente o entendimento de que é necessário correr certo “risco”, onde se devem mudar, se não todas, certamente algumas formas

tradicionalistas de apresentar esses conteúdos, para que façam sentido na educação escolar. Apesar da crítica que teme tornar uma aula de Filosofia em qualquer outra coisa menos a própria Filosofia, alguns movimentos já têm sido feitos no sentido de estabelecer essa mudança, da qual tenho buscado me inserir. Sendo assim, um dos principais desafios dos professores e especialistas na área é apresentar para uma cultura de massa típica das nossas salas de aulas um conhecimento que tradicionalmente está arraigado a uma cultura erudita e que, variando do contexto histórico e do objeto de estudo, tem fortes tendências elitistas: ou seja, a Filosofia. Pensando, também, sobre sua própria condição de filósofo-professor, Gelamo (2009, p. 23) escreve:

No entanto, notei que o problema não se limitava à defasagem de minha formação, com suas várias lacunas que geralmente ocorrem em qualquer processo formativo, mas também no descompasso entre a imagem que eu fazia do ser professor e da relação com os alunos. Esse fato motivou a procura pela compreensão de como eu poderia criar um modo de diminuir a defasagem que havia sido criada em relação ao aluno que ali estava para assistir às aulas de Filosofia. Essa defasagem estava tanto na impossibilidade de atingir as expectativas que os alunos tinham em relação às aulas e à disciplina quanto naquelas que eu tinha em relação a eles, ou, ainda, aquelas objetivadas e exigidas nas ementas das disciplinas.

E, nesse sentido, se faz importante salientar, também, que, a despeito da aproximação com o PIBID, foi somente com o início das atividades no Programa de Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO<sup>23</sup> que eu pude ter mais consciência e consistência nas escolhas que eu poderia fazer para correr esse “risco”. Isso na medida em que no próprio desenrolar das disciplinas e no contato com as propostas trazidas pelos professores ministrantes foi que pude praticamente refazer todo o meu projeto de trabalho e demarcar melhor o tema a ser pesquisado.

E foram estas escolhas que me levaram, então, ao conceito de *literatura menor*, desenvolvido por Gilles Deleuze e Félix Guattari (2015), que aqui é

---

<sup>23</sup> Em 2016 foi lançado o primeiro edital para selecionar as primeiras turmas para o curso que se iniciaria em 2017. Com sede na Universidade Federal do Paraná - UFPR e núcleos por várias outras universidades pelo Brasil, o PROF-FILO, como determina a especificidade dos mestrados profissionais de qualquer área, é uma modalidade de pesquisa onde o referencial teórico deve ser sustentado em um resultado prático. Sendo assim, o PROF-FILO espera de seus discentes que façam uma pesquisa onde, não obstante a sustentação de texto dissertativo apoiado por autores e conceitos de sua preferência, tal trabalho demonstre, em seu resultado final, um resultado igualmente prático. E como outra especificidade dos mestrados profissionais é a exigência de que os pesquisadores estejam inseridos no campo de trabalho, no PROF-FILO os discentes são preferencialmente professores da Educação Básica da escola pública. Assim, é para o contexto escolar que se espera estar direcionado tal resultado prático. Mais informações em <http://www.humanas.ufpr.br/portal/prof-filo/>

transportada ao contexto de pensar uma prática filosófica que se distancia de uma tradição cada vez mais alheia as demandas que as práticas da filosofia em sala de aula no contexto do Ensino Médio impõem. Alguns filósofos-professores brasileiros, tais como a já mencionada Lídia Maria Rodrigo, Rodrigo Peloso Gelamo, Sílvio Gallo, dentre outros, têm, há mais de uma década – período que coincide com o retorno gradual da Filosofia como disciplina obrigatória na Educação Básica, sobretudo no contexto do Ensino Médio -, investido esforços para construir e oferecer bases metodológicas, assim como materiais didáticos, que possam orientar as práticas docentes neste nível de ensino. Por exemplo, ao analisar a situação social em que se encontram muitos estudantes das escolas públicas brasileiras, principalmente das periferias, Lídia Maria (RODRIGO, 2009, p. 30) é categórica ao afirmar que:

Mais que em outros tempos, torna-se crucial a criação de estratégias didáticas que facilitem a superação da distância existente entre as exigências teórico-epistemológicas do saber filosófico e as deficiências educacionais de boa parte dos alunos oriundos de segmentos sociais menos favorecidos. Quanto maior a distância entre o ponto de partida cultural do aluno e as exigências inerentes ao saber filosófico, maior é a importância das mediações a serem instituídas por instrumentos didáticos adequados; não tendo condições para um acesso autônomo ao conhecimento especializado, esses alunos são os que mais necessitam de auxílio para chegar lá.

Na esteira desses filósofos-professores, este trabalho vem propor a noção de uma *didática menor* para a Filosofia, com o intuito de buscar um fazer filosófico que não esteja necessariamente preso aos modos tradicionalistas, que às vezes estão engessados pela forma enciclopédica com que são abordados. Deleuze (1992, p. 14) afirma que:

[...] a História da Filosofia exerce em filosofia uma função repressora evidente, é o Édipo propriamente filosófico [...] Na minha geração muitos não escaparam disso, outros sim, inventando seus próprios métodos e novas regras, um novo tom.

Deleuze (1992) olha para seus próprios exemplos e alguns outros de sua geração como necessidade e já apontamento de um fazer filosófico que, não obstante às exigências de dialogar e se relacionar com uma tradição consistentemente estabelecida, mantenha a Filosofia no tatear da realidade dos tempos hodiernos, estes que lhe compete sempre experimentar, compreender e, às



vezes, transformar. É desta abordagem circunscrita por Deleuze (1992) que muitos desses professores que têm buscado pensar a Filosofia na escola básica brasileira no contexto do Ensino Médio se valem na hora de formular uma didática. A partir das implicações possíveis que as pesquisas sobre as *literaturas menores* que Deleuze desenvolve juntamente com Guattari (2015), têm-se buscado pensar atividades filosóficas resistentes aos modelos tradicionalistas de se trabalhar os saberes, que sirvam como uma brecha de fuga frente às formas enrijecidas que ainda caracterizam a maioria das atividades na relação ensino-aprendizagem dentro das escolas, realidade que a Filosofia não está imune.

Silvio Gallo (2013), como dito anteriormente, é um desses filósofos-professores brasileiros que têm se debruçado sobre o tema. Aqui, ele é tomado, também, como intercessor entre o pensamento de Deleuze e a possibilidade de pensar uma didática específica para a filosofia, notadamente ao âmbito da Educação Básica e, ainda mais especificamente, no Ensino Médio. Por exemplo, Gallo (2013, p. 64-65) desenvolve algumas perspectivas interessantes, chegando ao conceito de *educação menor*, onde afirma que:

A educação maior é aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. [...] é aquela que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância [...] é um ato de singularidade e de militância.

Sendo assim, na perspectiva de uma fundamentação conceitual para este trabalho de pesquisa, decidiu-se pensar, a partir da inspiração nas saídas por *literaturas menores* que estão em Deleuze e Guattari (2015) – e em Gallo (2013) quando caracteriza também nesse viés “educação maior” e “educação menor” – uma *didática menor* de Filosofia. Trata-se de pensar um embasamento conceitual consistente, que direcione as ações com Filosofia na escola, dentro ou fora de sala de aula, que tenham como objetivo justamente atividades que sejam uma rota de fuga, uma negação, uma decepção (DELEUZE, 1992) para as expectativas advindas de certos aspectos das tradições filosófica e pedagógica, embora destas não se possa afastar quando se pretende a pesquisa em Filosofia e, conseqüentemente, em seu exercício no nível escolar, sobretudo no contexto do Ensino Médio.

Ou seja, ao mesmo tempo em que se reconhece que o arcabouço filosófico que herdamos como conteúdo é resultado dos esforços dos filósofos para responderem e corresponderem significativamente a questões de suas épocas, se reconhece, também, que os modos e os meios de lidar com esse arcabouço precisam de outras experiências, hodiernas, mais do que mera atualização. Para Deleuze e Guattari (2015), atualização não pode ser só interpretação ou reinterpretção que busca relacionar eventos de épocas e contextos diferentes. Não estudamos Platão, Agostinho, Spinoza, Descartes ou Nietzsche esperando reviver as experiências desses filósofos. Experiências estas que tiveram seus próprios motivos, razões, contextos e exigências que dificilmente se repetiria com sua inteireza e sagacidade. Cabe a cada um que se aproxima da Filosofia viver suas experiências, individuais e coletivas, ante a realidade que se apresenta, sedenta por significação, compreensão e, em alguma medida, de um olhar filosófico.

Deleuze e Guattari (2010) não são críticos simplistas da tradição filosófica, mas, por respeito e pela seriedade com que lidavam com a importância de séculos que ela impunha, se esforçaram em uma obra que recolocasse sempre a Filosofia em atenção constante com os parâmetros epistemológicos, históricos, artísticos, políticos, culturais, etc., do século em que viveram (séc. XX) e para o futuro que, em perspectiva, se desenhava.

Por exemplo, em uma empreitada dramaticamente conectada aos dias atuais, a Prof. Dra. Maria Reilta – que em um projeto que talvez seja mais ambicioso do que a própria filosofia no Ensino Médio, desenvolve um projeto de Filosofia com crianças – pensa que:

A imagem da filosofia como uma atividade relacionada com o pensar, [...] pode ocorrer em qualquer lugar, desmistifica a imagem de filosofia como uma disciplina unicamente acadêmica e nos anima a pensar sobre a nossa atividade de experiências de filosofia com crianças como uma aposta na potência do pensar, do acolhimento ao outro, do exercício da atenção e escuta no sentido de abrir cada vez mais possibilidades (CIRINO, 2016, p. 155).

É interessante notar que em sua tese sobre a *Filosofia com crianças*, Cirino<sup>24</sup> (2016) também está em um diálogo com o conceito de “educação menor”,

---

<sup>24</sup> Maiores apontamentos sobre mais este diálogo específico (filosofia com crianças) com os desdobramentos do conceito (literatura menor) desenvolvido por Deleuze e Guattari disponível em: <http://filosofianainfancia.blogspot.com/> e [www.filoeduc.org](http://www.filoeduc.org)

caracterizado por Gallo (2013), e que nos convida a pensar se a prática de Filosofia com crianças desenvolvida através do seu projeto de extensão em escolas públicas no município de Caicó não seria uma “Filosofia menor”. E, nesse sentido, fica sobressalente a abordagem do trabalho de Filosofia com crianças como um espaço privilegiado de práticas e símbolos do que aqui se tem definido como uma *didática menor* para a Filosofia. Quando se assume a criança não como um potencial exemplar de cidadão que deve ser formatado através de práticas escolares, mas como agente ativo de um saber a ser descoberto e construído como parte de sua própria formação, estar-se-á diante de um caminho que pode gerar perplexidade pelo desconhecido, porém surpreender pelos resultados decorrentes.

Quando um planejamento ou tarefa se apresenta para as crianças antes como um motivo gerador do que um passo-a-passo rígido em que o mínimo desvio representa erro, então haverá a aproximação do que nesse trabalho se chama *uma didática menor* de Filosofia. Não obstante a importância de um planejamento detalhado das práticas com Filosofia em sala de aula, configura um contrassenso a busca por impor à criança um caminho definido em uma possibilidade única de resultado, uma vez que é próprio da criança o apreço à liberdade. Esta liberdade infantil – que a “educação maior” (GALLO, 2013) define como problemática – muitas vezes desorganiza o espaço, ela é visão multifocal (ou fora do foco estabelecido), desobediência, etc.

Então, uma *didática menor* para a Filosofia não se refere à quantificação, mas diz respeito às práticas, metodologias e propostas didáticas para agir com a Filosofia na Educação Básica no contexto do Ensino Médio, que pode ser ação significativa do ponto de vista da experiência filosófica por ser uma quebra de expectativas, muitas vezes intencional. *Menor* é, portanto, a *diferença*, a distorção que se apresenta como um saber significativo, que, se não é uma novidade criativa, pelo menos se projeta por ações nem sempre consagradas pelas práticas escolares estabelecidas pela tradição das relações de ensino – sobretudo o filosófico. Cabe àqueles que têm, muitas vezes à revelia dos cacoetes acadêmicos, se interessado por pensar a Filosofia na sala de aula, desenvolver e experimentar estas práticas *menores*.

Se, por um lado, a Filosofia precisa ser urgentemente resgatada como um fazer importante que está faltando ao nosso tempo, a escola, por outro lado, pode ser uma resistência no sentido de – livre de culpas, medos e remorsos – promover o

ócio, de possibilitar o “estacionar”, de se desligar um pouco (da mídia, da família, do Estado, etc.) daquilo que aprendemos a chamar de realidade. Assim, a Filosofia é importante para o mundo que nos rodeia, mas o é porque ainda pode ocupar outro lugar, possibilitar a cada estudante que escave seu próprio “buraco”. Embora a escola, ou a sala de aula, seja espaço privilegiado para o conhecimento, parece ser um que está cada vez mais desinteressante, onde o novo não tem vez, pois desperdiça as potências do que lhe são próprias para gastar energia se moldando e se justificando ao que já está dado, ao que já está feito, se arrogando, por fim, a impor exigências à própria escola. Assim, se perde a vitalidade criativa que só pode ser recuperada se houver, antes, um estacionar, um negar-se ao corriqueiro, um olhar curioso que o estudante se lance para poder se interessar por si mesmo, por suas próprias afecções e, conseqüentemente, lance um olhar generoso e cheio de expectativas às várias outras potências criativas que lhe cerca. Há a carência de um novo “conhece-te a ti mesmo”<sup>25</sup> socrático, mas que este só será possibilitado através de novas experiências e práticas outras com a Filosofia no chão da escola.

E, ainda, se a Filosofia precisa de um resgate do seu sentido original em face da banalização da cultura de massificação, tal resgate não pode confundir este sentido com a técnica contemporânea, com a Filosofia cedendo às exigências do utilitarismo, de querer explicar sempre seu valor e necessidade, de ser tornada autoajuda ou qualquer outro modismo pós alguma coisa. Carecemos mais de um sentido criativo que, para Deleuze e Guattari (2010), é o cerne da questão filosófica contemporânea: *a filosofia como produção de conceitos*. *Ciência* é um conceito, *Técnica* é um conceito, *Ética* é um conceito, *Política* é um conceito, *Educação* é um conceito e, mesmo *Razão*, é um conceito, etc., todos criados pelo pensamento e dados pela Filosofia a partir da experiência com o real. É um equívoco quando nos esquecemos disso e passamos a tratar tais conceitos como o próprio pensamento filosófico, ou, o que é mais grave, como aquilo em que o pensamento está contido, esgotado, definitivamente explicado.

---

<sup>25</sup> Sócrates pregava [...] que nós devemos nos ocupar menos com as coisas (riqueza, fama, poder) e passarmos a nos ocupar com nós mesmos. Poderia objetar-se: com que propósito deveria ocupar-me comigo mesmo? Porque é o caminho que me permite ter acesso à verdade. Mas que tipo de verdade? Obviamente não é uma verdade qualquer, tal como a fórmula química da água, mas a verdade que é capaz de transformá-lo no seu próprio ser de sujeito. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/filosofia/conhece-te-a-ti-mesmo-socrates-e-a-nossa-relacao-com-o-mundo.htm>

Deleuze e Guattari (2010) chamam a atenção para o fato de que a Modernidade denuncia a relação entre pensamento e verdade, onde pensamento é mergulhar na possibilidade de erro ou de verdade. Ou seja, erro e verdade são lugares que se chega pelo que o pensamento cria. Nesse sentido, inclusive, Filosofia é pensamento; nem Ciência, nem razão pura e simplesmente. Deleuze e Guattari (2010, p. 53-54, grifo dos autores) explicitam tal distinção no que definem como *plano de imanência*, noção que foi abordada brevemente na segunda seção.

*Dar consistência sem nada perder do infinito* é muito diferente do problema da Ciência, que procura dar referências ao caos, sob a condição de renunciar aos movimentos e velocidade infinitos, e de operar, desde o início, uma limitação de velocidade: o que é primeiro na Ciência é a luz ou o horizonte relativo. A Filosofia, ao contrário, procede supondo ou instaurando o plano de imanência: é ele, cujas curvaturas variáveis conservam os movimentos infinitos que retornam sobre si na troca incessante, mas também não cessam de liberar outras que se conservam. Então, restam aos conceitos traçar as ordenanças intensivas destes movimentos infinitos, como movimentos eles mesmos finitos que formam, em velocidade infinita, contornos variáveis inscritos sobre o plano. Operando um corte no caos, o plano de imanência faz apelo a uma criação de conceitos.

Filosofia, por um lado, é pensamento e, por isso, se projeta em um espaço aberto, caótico e infinito, mas é onde se deve estar para ser significativo. E, por outro lado, é onde o conceito representa uma experiência de criação que permite um recorte finito, legível na medida em que assim se reconhece, que entende o potencial de seus significados quando, ao mesmo tempo que busca esgotar o conhecimento de tudo que lhe compete, deixa o pensamento continuar seu fluxo, em outras variáveis, em outros contornos e curvaturas. *O plano de imanência* é o campo de toda e qualquer experiência possível, criativa na medida em que filosófica, pois não é imanência a algo, senão reintroduziria o transcendente em suas especulações; é imanência a si mesmo, em um empirismo radical, onde até a noção de “crença”, no sentido que o empirismo lhe confere, também é imanência.

O plano não consiste evidentemente num programa, num projeto, num fim ou num meio; é um plano de imanência que constitui o solo absoluto da Filosofia, sua Terra [...] sua fundação sobre os quais ela cria seus conceitos. Ambos são necessários, criar os conceitos e instaurar o plano, com duas asas ou duas nadadeiras (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 52).

Segundo Deleuze e Guattari (2010) há a coexistência de planos diferentes. Os *conceitos* são *criados* na interdependência de mais de um plano, onde ora

dependente mais de um, ora mais de outro, levando em consideração as experimentações que forjaram cada plano, de onde se cria tais conceitos. A Filosofia então, por ser a atividade que por excelência cria conceitos, se configura não como uma sucessão de sistemas, mas como uma coexistência de *planos de imanência*.

Retomando a sustentação conceitual que a partir de Deleuze e Guattari (2015) chamo de *didática menor*, busco entender as atividades que se dão na escola, dentro da sala de aula. Nesse sentido, encontro o significado de que ser professor de Filosofia da Educação Básica no contexto do Ensino Médio é uma atividade que exige a sensibilidade de ver a aula como um espaço de múltiplas e complexas possibilidades para experiências filosóficas significativas na medida em que são criativas, pois estão situadas em *um plano de imanência* ocupado por vários sujeitos do saber, notadamente marcados por outros planos, por outros saberes, por outros interesses, etc.

Inclusive, o *plano de imanência* é uma noção oportuna para se deixar bem explicado que, embora não esteja aqui afirmando que tal pedagogia do conceito possa ser *ipsis litteris* admitida nas condições que a Filosofia existe na Educação Básica – pois seria certo otimismo delirante afirmar que o estudante desse nível escolar crie conceitos tal qual Deleuze e Guattari afirmam serem criados pelos filósofos profissionais –, sustento que existem outras noções tangentes à pedagogia do conceito que embasam satisfatoriamente a noção de uma *didática menor* para a Filosofia. Sendo assim, mesmo a pergunta “ensina-se filosofia ou ensina-se a filosofar?”<sup>26</sup> estaria mais bem respondida se tratada no *plano da imanência*, que admite ser fragmentado, ser de “cada um”. Gelamo (2009, p. 55), ao se debruçar sobre esta questão clássica, sintetiza:

Para dar condições ao homem do uso de sua liberdade e autonomia, para que ele [...] abandone seu estado de menoridade, o sujeito não pode ser apenas um instruído, uma vez que os preceitos e as fórmulas seriam apenas instrumentos mecânicos do uso racional, ou, antes, do abuso de seus dons naturais, funcionando como os grilhões que prendem o homem e não o deixam sair da perpétua menoridade. Assim, não basta a instrução, nem mesmo a formação para a vida, pois aquilo que afasta o homem da menoridade – e conseqüentemente o torna esclarecido – é o bom uso da razão como uma atitude.

---

<sup>26</sup> Uma contribuição importante sobre esta questão clássica posta por Immanuel Kant está em <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/filosofia/nao-se-ensina-filosofia-mas-filosofar.htm>

Tal atitude vem, também, reforçar e ser reforçada pelas palavras da professora Lídia Maria (RODRIGO, 2009, p. 49) quando esta diz que “[...] não se pode mais considerar o ato de filosofar como privilégio exclusivo do pensador original [...] admite-se atualmente a existência de uma pluralidade de formas legítimas de aproximação com o saber filosófico”. Porque a Filosofia é um saber incompleto, sempre em construção, é impossível de aprender, pois ainda não existe. E porque a Filosofia é produto do filosofar e este se dá no espaço da imanência, da mesma maneira só se filosofa se pondo sobre a Filosofia, que igualmente distribui planos de imanência, possibilidades. A grande possibilidade da Filosofia está, então, em manter-se no caminho, filosofando, tangenciando os planos e destes se valendo para a sua tarefa.

Esta busca por uma *didática* específica para a Filosofia sustentada conceitualmente em Deleuze e Guattari (2015) também se dá na medida em que os pensadores franceses perceberam como a história da filosofia – quando é entendida e consagrada como continuidade das atividades do espírito e, em alguns momentos, de rupturas que à frente sempre se reconciliavam – dizia respeito às meras representações de imagens dogmáticas que se insinuavam ao pensamento, um instrumento de repressão, potentes mecanismos que bloqueiam o pensar, que anula possibilidades, ou seja, um acontecimento sufocado em uma narrativa linear e tranquilizante. Segundo Gelamo (2009, p. 92):

[...] se pensarmos a partir dessa imagem dogmática do pensamento, é sempre dado antecipadamente e a resposta é uma busca entre as várias possibilidades de solução. Nesse modo de pensar, o agravante é que, uma vez dada a solução, o problema desaparece, perde sua força e sua função. O pensar seria, então, a busca de soluções para os problemas dados e seria apenas concernente às soluções e não à colocação dos problemas.

Sendo assim, como o poder que se apropria da História da Filosofia a utiliza para reprimir, uniformizar e normatizar – e como as instituições oficiais que administram o ensino, dispositivos que ocupam uma posição privilegiada, agem como cúmplices de tal poder –, restaria, na via deste percurso traçado com Deleuze e Guattari (2015), a busca por uma prática que rompa, em alguma medida, com as concepções surradas de ensino, sobretudo para a Filosofia. E, mesmo não obstante as políticas de educação que circunscrevem os planos curriculares que se *territorializam*, é neste contexto insólito que uma *didática menor* para a Filosofia

pode se projetar pelo *consultório filosófico*, transformando tal contexto em um *plano de imanência* para *agenciamentos*, para *atravessamentos* entre agentes que, diante do convite ao imprevisto, podem se depararem com uma experiência filosófica significativa, assim como o próprio *consultório filosófico* o é. E, como se delineará daqui para frente, assim como “*plano de imanência*” – “*territorialização e desterritorialização*”, “*agenciamentos*”, “*atravessamentos*”, etc., são outras noções que também embasam o *consultório filosófico* como uma *didática menor* para a Filosofia, que também tangenciam a pedagogia do conceito presente em Deleuze e Guattari (2015), que servem para pensar a Filosofia na Educação Básica, mas enquanto o próprio conceito de “*criação de conceitos*” que deriva de tal pedagogia não serve.

### 3.1 AGENTES E CONCEITOS DE UMA *DIDÁTICA MENOR* PARA A FILOSOFIA

Esses agentes são estudantes, discentes ou docentes, licenciandos bolsistas ou secundaristas, se encontrando na possibilidade de uma experiência filosófica que, mesmo cuidando para não perder de vista os aspectos determinantes de um conceito gerador já existente, permanecem abertos a novas experiências. Para Gallo (2013, p. 45, grifo do autor):

O plano de imanência remete também para a relação da filosofia com o não filosófico, pois não basta que haja uma explicação filosófica da filosofia, é necessário também que haja uma explicação para os leigos, para os não iniciados. Dizer que o plano de imanência é pré-filosófico não significa, porém, que ele seja *anterior* à filosofia, mas que ele é uma condição interna e necessária para que a filosofia exista.

Também por isso, a experiência filosófica nascida do contato com a não filosofia é o acontecimento que o *consultório filosófico*, até pela forma como se apresenta, pode proporcionar no chão da escola, dentro ou fora de sala de aula. Sem pretender a destruição substitutiva de tudo que os especialistas aprenderam a listar nas últimas décadas sobre a escola, mas ali se fazer eficaz mais por um desvio das expectativas, por uma *linha de fuga*, por estar criativamente deslocado. Sem ceder a um isolamento infértil, tal deslocamento vai em direção a um *devenir* que faz aflorar as diferenças em um cruzamento sem sinalização prévia, isto é, deixa os



envolvidos na experiência *desterritorializados* dentro do espaço escolar *territorializado*.

O *consultório filosófico* pode ser o evento que promove o encontro pelo qual o pensamento pode *devenir*. Isso admitindo que, quando se pensa, pensa-se sempre no meio de alguma coisa, por causa de alguma coisa que empurra ao pensamento. Pode ser um texto, uma conversa que provoca antes a desorientação do que a calma da opinião que “soluciona” o problema. Assim, a pessoa que pensa passa de sujeito a objeto deste empurrar que a impele a pensar sem que ela assim o deseje, desvencilhando-a de qualquer condição harmoniosa com a origem do pensamento. O *consultório filosófico* pode ser uma *didática* que empurra para o pensar, pois não é clínica para um diagnóstico, não reconhece, necessariamente, a solução do problema; mas, pelo contrário, suscita novos problemas, e, no domínio destes, parte para possíveis soluções. Também não se trata de achar a verdade ou falsidade pelas representações tiradas de um diálogo, mas sim do quanto o *plano de imanência* permanece interessante ou não pela força que empurra, que impele ao pensamento. O seu objetivo é promover o encontro pelo qual o impulso ultrapassa limites e força o pensamento a se superar.

Nisto não há a pressuposição de uma ideia já existente, que estaria oculta, transcendentemente perdida para ser reencontrada. O *consultório filosófico* está imerso em um aspecto estritamente imanente por onde pensamentos podem se exprimir e se envolverem em relações de aprendizagem. Aliás, aqui a aprendizagem é o próprio pensamento, pois não se trata mais de um aluno<sup>27</sup> (ser sem luz) que só aprenderia quando soubesse imitar os cacoetes do professor, quando soubesse repetir passivamente os gestos do mestre, limitando-se aos significados que o mesmo impõe.

Trata-se de uma aprendizagem pela qual o estudante põe em ato os impulsos que ele mesmo emite quando exposto ao pensamento, podendo assim, quem sabe, produzir sua própria novidade. O estudante aprende quando se liga ao seu professor – no caso do *consultório filosófico* a um licenciando bolsista do PIBID – sem formatação prévia. O mestre aqui é também um aprendiz, interessado, antes, em suscitar os meios por onde pode haver este impulso que empurra ao pensar do que

---

<sup>27</sup> O dicionário *Houaiss Conciso* (2011, p.47) define aluno como “quem recebe instrução ou educação em estabelecimento de ensino ou particularmente; discípulo, estudante”, onde a etimologia da palavra vem do latim “*alumnus* [...] criança de peito, lactante,, menino, aluno, discípulo”.

em transmitir “verdades” a serem absorvidas pelos alunos. Os mestres seriam aqueles que, nas relações de aprendizagem, se preocupam mais em dispor dos recursos que colocam os estudantes na perplexidade que antecede a novidade.

Os professores facilitadores conduzidos por uma *didática menor* para a Filosofia devem saber, além das técnicas estritamente filosóficas, encontrar as maneiras de pensar que correspondem à modernidade em tudo que esta implica, tanto nas dificuldades quanto nas motivações confusas vividas pelos estudantes, se valendo, para isso, inclusive, de outras linguagens aproximadas, como a literatura e outras artes.

Aprender está para o rato no labirinto, está para o cão que escava seu buraco; está para alguém que procura, mesmo que não saiba o que e para alguém que encontra, mesmo que seja algo que não tenha sido procurado. E, neste aspecto, a aprendizagem coloca-se para além de qualquer controle (GALLO, 2013, p.66).

Assim, o *consultório filosófico* é uma *didática menor* para a Filosofia, também, porque sua pedagogia direciona o interesse mais para favorecer encontros que desestabilizam, mesmo que transitoriamente, o pensador. Mas, é justamente por esta falta inicial de ter em que se apoiar, de certo abalo nas estruturas estabelecidas, que acontece – no *plano da imanência* – os motivos geradores de questionamentos, e, em seguida, as possibilidades de soluções que podem ser traduzidas em novas experiências do pensar. Não é o ensino das melhores representações sobre algo ou alguém, mas sim a busca de provocar encontros entre os agentes que constituem o seu público. A sua “intenção” deve ser, então, favorecer e provocar a ação de estudante, não só filosófica, mas até mesmo artística e científica.

Se há uma lógica da *didática menor* para a Filosofia, esta é a de programar as atividades pedagógicas, inclusive, para as inevitáveis frustrações, para as interrupções e as perguntas que, em uma aula tradicional, comprometida com o sucesso e o rendimento da turma, são tomadas como estúpidas e desnecessárias. Isso, porque, aqui, a lição chega atrasada, aquilo que o estudante compreende é o que ele mesmo improvisa e que, antes desta operação, “não compreendia”. Os estímulos que são lançados, as primeiras elaborações, tanto de problemas quanto de possibilidades de respostas, não formam de imediato o pensamento que capta a verdade do tema, mas suscitam, em vez disso, a discussão e o debate, de onde

pode, potencialmente, surgir outras elaborações, outros problemas e outras possibilidades de respostas. Gelamo (2009, p. 93), mais uma vez da posição de filósofo-professor que pensa sua própria atividade, chama a atenção de que:

Muitas vezes, quando nos é colocada uma pergunta para a qual não se tem resposta, utilizamos o subterfúgio de invalidar a pergunta, considerando que o modo correto de colocá-la deveria ser outro. Reconfiguramos o problema “original”, adequando-o aos problemas cuja resposta já é sabida. Tornamos, assim, escravos das perguntas já formuladas na história do pensamento; escravos porque nos tiram o direito às perguntas, o direito de as colocarmos da forma como as experimentamos, do modo como somos afetados pelos problemas. O que torna essa imagem mais problemática é a inversão entre a questão e a resposta. As questões são colocadas em função das respostas. Isto é, os problemas são colocados em razão das suas possíveis respostas, prováveis ou esperáveis.

Porém, negando esse subterfúgio, cabe permanecer atento a se os encontros e *atravessamentos* não são convertidos em acordos e consensos que anulam tudo que torna o pensamento vivo. As questões que têm mais sentido em um debate são aquelas colocadas com certa margem de distância – como de uma aula para outra, de uma semana para a outra, por exemplo. E essas questões, quando retomadas pelos estudantes, não são mais devedoras daquilo que foi estimulado pelo professor, ao *plano de imanência* que este traçou, aos problemas que este levantou. Agora, as questões emergem, em vez disso, do que não se compreende, dizem respeito a novos *planos*, que, por sua vez, são os espaços de novas experiências que se desdobram do que o estudante pode fazer de uma aula – ou de uma sessão no *consultório filosófico*.

E, uma vez que se faz possível pensar assim com o *consultório filosófico*, também é razoável dizer que ele é o *plano* que oferece estímulos a um estudante – não só o estudante convencional do Ensino Médio –, onde, posteriormente, em outro espaço, em outro tempo, ou seja, em outros *planos*, vai configurar esses estímulos no pensamento mais como um *acontecimento* e menos como apreensão de uma essência. O pensar como *acontecimento* é noção intrínseca com as *literaturas menores*, que por sua vez é de onde tiro o apoio conceitual para afirmar uma *didática menor* para a Filosofia. E, se o *consultório filosófico* é uma *didática menor* para a Filosofia, é possível admiti-lo como espaço alternativamente vivo perante aos parâmetros oficiais pautados nas Ciências da Educação. O que ele é capaz de exprimir é cada *acontecimento*, o novo, a *diferença*, o *dever*, mais do que a essência das coisas. A intenção aqui é que, no âmbito de uma didática que embase as

relações de aprendizagem específicas da Filosofia, como a traçada até aqui, possa existir espaço para diferentes aprendizagens, diferentes soluções para problemas gerados por cada *plano de imanência*.

Uma didática assim se opõe, por um lado, a estrutura enciclopédica onde conceitos filosóficos são fechados em uma linearidade histórica, organizada por uma cultura erudita, que afasta de si casos singulares e a possibilidade de novas experiências; por outro lado, deve se opor também a mecanização da "educação profissional", a desinformação e ignorância generalizadas dos fatos causadas pela mídia e pela comunicação como indústrias a serviço de um entorpecimento coletivo, que busca uniformizar o pensamento das pessoas para facilitar a domesticação na integração ao mercado de trabalho. Então, para que haja um escape deste desastre que parece cotidianamente capturar o pensamento, a Filosofia deve voltar-se para práticas que proponham experiências que sejam resultados de *encontros* contingentes e que, por sua vez, esperam outros *devires*.

E, de uma *didática menor* para a Filosofia, poder-se-ia derivar a questão de um currículo para a Filosofia. Será mesmo possível desdobrar de *Kafka: por uma literatura menor* uma proposta de currículo para a Filosofia, sobretudo para a Educação Básica e, mais especificamente, para o Ensino Médio? Poderia ser se, posto a pensar não uma teoria do currículo, mas o *plano*. Mas que plano é esse? Seria a divisão em dois planos, onde em um se diz como as coisas se passam e, no outro, o porquê das coisas se passarem desse ou daquele jeito? Ou outra divisão em um período programado de aulas, seguido de avaliações para verificar o rendimento dos discentes? E mais, o que deve estar objetivamente no currículo de Filosofia, das diversas épocas e das várias áreas temáticas? É a Ideia, a Felicidade, o Capitalismo, o Trabalho, o Estado, a Ideologia, o Inconsciente, Deus? Digo, pois, que em Deleuze e Guattari (2015) não é nada disso, mas também é tudo isso, pois o plano é o *plano de imanência*. Ou seja, conteúdos são para um currículo de Filosofia quando não são anteriores, nem de fora, nem estão além "disto aqui". "Aqui" é de onde os conteúdos partem como estímulos e "aqui" é aonde chegam. O "aqui" radical do *plano de imanência* é o que pode propor um currículo efetivamente filosófico.

No *currículo da imanência* o conteúdo é o que acontece e, o pensar, como já desenvolvido, é o acontecimento que exprime uma *diferença*. Sendo assim, como tornar didático, em um currículo, o *acontecimento* da *diferença*, do contingente, sem

recheá-lo de aspectos de uma identidade essencial e acabar por contradizer tudo o que se vem afirmando nesse trabalho? Poderá haver um currículo para a Filosofia que resista criativamente à tendência de *territorialização* de toda experiência do pensamento? Uma primeira pista talvez seja a coragem de uma autodesconstrução, onde o professor que a assume poderia estender o raio por onde um currículo pode se insinuar. É desfazer-se um pouco do que está feito, negar um pouco do que já foi reiteradamente afirmado. Dizendo mais uma vez com Gallo (2013, p. 47-48), “a filosofia deve, sim, estar preocupada com a multiplicidade, com as distintas perspectivas, com os ‘múltiplos olhos’ que podem nos possibilitar um conhecimento mais completo e mais complexo”.

Se isso for de fato uma boa característica para pôr um currículo no movimento que impulsiona ao pensamento a partir do que nele está, o *consultório filosófico* atende bem tal característica quando, obedecendo a um rigor conceitual no momento de elaborar suas “doenças” e “medicamentos” filosóficos, os põe, em outro momento, como *planos de imanência* de um encontro que, embora esteja cheio de leveza lúdica, deixa como marca um convite ao *acontecimento* do pensar, ao filosofar.

O professor que se desconstrói, assim, o faz para voltar para a vida, onde pode fazer a conexão de uma *filosofia da imanência* com uma *didática* ou com um *currículo da imanência*. Neste sentido, importa menos a forma final, ou, como se diz, ter boa formação “para ser alguém na vida”, como parece ser o desejo último de qualquer pedagogia dos parâmetros oficiais. Em *uma didática menor para a filosofia*, aquela que se *desterritorializa* para se abrir ao pensamento como *acontecimento*, importa mesmo é o *dever* no que ainda não “se formou”, no que ainda permanece estranho a qualquer forma, pois tem na imanência de uma vida a permanência dos fluxos de encontros e *atravessamentos*. Assim, o interesse não é o ponto de partida, mas, tampouco, é o ponto de chegada.

O foco é no que se passa no meio, pois é aí o lugar de onde a *diferença* se exprime como *acontecimento*. E a expressão da *diferença* é escapar da história como a representação *territorializada* e mergulhar na vida mesma, na imanência, espreitando sempre uma linha de fuga por onde se insinue, quiçá, algum saber novo. Mas um plano também não é a melhor descrição do mundo ou da realidade, não tem relação com as noções de verdade que, no futuro, o pensamento como *acontecimento* representaria satisfatoriamente. Aliás, não se perca de vista que cada

novo acontecimento já constitui ele mesmo um plano, embora não determine nunca um modo único pelo qual deveríamos ver o mundo, onde um conceito “só” seria isso e não aquilo.

Na possibilidade de um *currículo da imanência*, é dizer que, pelo que até aqui se pensou, se esvanece a preocupação de separar corretamente as gavetinhas em que cabe cada indivíduo, cada espécie ou cada gênero. É de pouca importância também se perguntar sobre a essência última das coisas estando nós neste mundo de múltiplas essências. O interesse está sim é em saber como o que tradicionalmente foi separado na justificativa de organizar melhor o conhecimento pode, agora, se combinar, saber como se compõe, como se conjuga. Em seguida, buscar o resultado destas combinações, destas composições e destas conjugações, ou seja, mais uma vez, destes *encontros* e *atravessamentos*. E ainda, por fim, verificar se são boas ou se são más relativamente ao currículo – não no sentido moral relativamente aos termos "bem" e "mal" – mas tendo na imanência o critério de força que empurra ao pensamento.

### 3.2 A IMANÊNCIA DO CONSULTÓRIO FILOSÓFICO

Conseguiremos pensar em um currículo e em uma didática para a Filosofia assim? É possível responder afirmativamente a pergunta se esse currículo e essa didática promoverem *planos de imanência* que facilitam o encontro de pelo menos dois agentes que estão atravessados por afecções mútuas. Pensamento é saber qual é o *acontecimento* decorrente do encontro de dois agentes. O encontro é crucial, porque só nele há definição para esses agentes. O desdobramento disso é que, bem antes do interesse por saber a forma ou a função desses agentes (setorizações do já *territorializado*), interessa saber do que esses agentes são capazes (possibilidades do *desterritorializado*). No seu isolamento e na sua individualidade pura um agente perde seu interesse, mas a sua capacidade para o novo está naquilo que o reveste de interesse estando o outro agente.

Em ressonância sobre este pensar a potência do encontro entre dois agentes, o *consultório filosófico* pode ser, também, uma saída didaticamente filosófica para pensar o modo como um agente afeta outro. A própria metodologia de pôr “médico” (filósofo/licenciando/bolsista/pibidiano/etc.) e “paciente” (estudante da escola básica/visitante de um stand de evento científico/transeunte de uma praça pública,

etc.) em um encontro a partir de um tema que interessa a vida (a felicidade, a ética, o amor, etc.), está pavimentando o plano onde dois agentes têm suas capacidades de ação potencializadas. Inclusive, é a potência de agir o critério que define se esse encontro foi bom ou não. É impossível saber do que um agente é capaz, a sua potência, até que aja e até que este agir afete outro agente, ou, pelo contrário, até que esse outro lhe afete com alguma ação também. E é por isso que o *consultório filosófico* é, didaticamente, um *plano de imanência* que, se não esgota a compreensão, certamente “prepara a sala” para que um agente demonstre o que é capaz de fazer.

Um currículo filosófico e uma didática para a Filosofia concebidos assim impõem a necessidade de que se mudem as perguntas e as respostas, pois mudou até mesmo o problema. Aqui não é mais o ponto de compreender a dimensão do que um currículo, admitido como instrumento pedagógico, interfere no estudante, nos sujeitos da aprendizagem. Inclusive, assim se diminui bastante a tensão em torno de dominar as competências enumeradas no currículo, assim como suspeitar que individualidades serão formadas ou desenvolvidas a partir de um currículo. Enfim, o foco não é mais nos saberes que o educando como sujeito-objeto em formação precisa absorver. Agora, o importante é compreender as composições que se desdobram dos encontros, quais composições são possíveis e se elas são positivas ou negativas relativamente à capacidade de ação, considerando o que o *consultório filosófico* como *plano de imanência* agencia nesses encontros.

E, então, a partir desses encontros, se constroi a inteligibilidade de quais experiências, admitidas como relações de aprendizagem, existem. Em seguida, pode-se pôr como questão importante que outras experiências e aprendizagens poderiam se desdobrar desse encontro. E ainda, continuando, em uma problematização ainda mais crucial: que experiências seriam melhores? Quais experiências são melhores afecções para cada agente envolvido no encontro? De uma forma geral, um currículo se define com uma seleção de saberes. Já a didática, por sua vez, é tradicionalmente compreendida como o modo mais eficaz de repassar tais saberes a um determinado grupo de aprendizes.

Mas, se ao currículo, além disso, fosse somada a compreensão de uma experiência de aprendizagem que há em um encontro? Não estaríamos seguindo um caminho diferente? Seria o caso de começarmos por considerar dois agentes, com características bem distintas entre si, os menos aguardados, os menos

prováveis, que mesmo assim se encontram e desdobram experiências que, para todos os efeitos, tal currículo, a princípio, não previa. Pensar assim o currículo pode parecer contrário aos parâmetros oficiais para a Educação para a própria disciplina Filosofia. E é factualmente contrário, pois, na realidade, é a compreensão tradicional que contraria o que se verifica do dia-a-dia da sala de aula no tocante ao currículo, pois este parece não conter o que de fato importa.

Que se considere a caneta perdida e o caderno que acabou as folhas; o fim de mais um bimestre e a tensão de não conseguir nota para ficar na média, mais uma vez; o caminho que se faz de casa até o portão da escola, passando pelo porteiro e entrando em corredores, às vezes inóspitos; e cada professor também, das várias disciplinas, dos números, das datas, das fórmulas, dos nomes esquisitos, até o de Filosofia; têm aqueles que marcam mais, seja pela chatice ou perspicácia que conduz seu trabalho, que certamente influencia no interesse ou não pela matéria que leciona. O tédio torturante ao horário do intervalo; as atividades com educação física e arte. Tudo que fica oculto de responsáveis, professores e gestores. A exigência de crescer: faculdade, mercado de trabalho, família, criminalidade, o país, o futuro, o novo governante, um chefe, um patrão. Os amigos que seriam para sempre, as rixas, os amores impossíveis, as idealizações do mundo e a realidade da fila da merenda. Datas comemorativas e celebrações de personagens estranhos. Enfim, um turbilhão de coisas pela qual, quem sabe, se encontre sentido em pelo menos uma delas, já que aqui estou. E ficarei, ou terei que ficar, mesmo com o bullying, com os sonhos, como as humilhações punitivas, e com as tristezas de onde, volta e meia, parece escapar alguma alegria também.

São diversos tipos, humanos que são agentes de encontros trocando afecções. Porém, que não se confunda o esforço por traçar arquétipos de planos com o distanciamento e a frieza de análises social e antropológica, pois aqui não é possível que o pensamento, recurso para as análises, se separe da vida. Não é como na ciência, com a tarefa grandiosa de prever e controlar todos os fenômenos que saltam de uma vida. Aqui, trata-se justamente de desenvolver experiências de vidas a partir de encontros entre agentes, experiências que passam no meio deles justamente enquanto há o movimento desse encontro. Eis o que é, em termos propostos por Deleuze e Guattari (2015), um *agenciamento*, ou seja, mais do que o encontro entre agentes, é o que lhes acontece quando se *atravessam*, pelo viés do movimento que juntos emplacam e dos afetos mútuos que trocam. Não se trata de



Matemática, de soma, de “isso mais aquilo”; trata-se de uma experiência pela composição que dois agentes põem em movimento a partir de um encontro, de um atravessamento. Reiterando, é este o ponto central para se pensar uma *didática menor* para a Filosofia a partir do *consultório filosófico*.

Reforçando a pergunta fundamental: a experiência do encontro como *atravessamento* aumenta ou diminui a capacidade de ação? E, ainda, promovem a manifestação da *diferença* criadora? Enfim, são expressões de *territorialização* ou de *desterritorialização*? Estas perguntas podem ser feitas quando se quer pensar um currículo compreendido como prática do encontro. Mas óbvio, dos bons encontros, os que potencializam essas experiências, pois estão dramaticamente conectados a imanência de uma vida. Tal currículo nunca perde o contato com o chão de onde o novo é uma possibilidade tangível.

Assim, ao invés do interesse pelas competências, vem o interesse pelas performances, onde o objetivo não seria o currículo pelo currículo, mas sim os *agenciamentos* curriculares. Não obstante ao “passo-a-passo” bem planejado, mas pensar um currículo como gerador de *agenciamentos* adquirir importância fundamental, pois assim se potencializaria o aspecto criador das experiências que se desdobram de encontros como relações de aprendizagem. O ponto não é mais compreender como o problema X ou Y está ou não contemplado no currículo, mas sim experimentar no currículo e com o currículo novos *agenciamentos*, sem o objetivo de estabelecer uma definição a partir da qual se deva partir. Isso não quer dizer que um *agenciamento* curricular parta de lugar nenhum, mas sim que de cada novo *agenciamento* brotaria um germe, ou, em linguagem deleuze-guattariana (2010), mais um *rizoma*.

Como já reiterado, não se admite aqui a pedagogia do conceito como referencial que reflita a realidade da Educação Básica, mas, se a Filosofia é a arte de criar conceitos (DELEUZE; GUATTARI, 2010), vale ressaltar que o artista criador não se preocupa em formatar seu trabalho em algum cânone de regras definidoras do que seria a arte. O artista simplesmente produz sua arte sem se preocupar se está atendendo ou não a esta ou aquela definição do que a arte é ou deixa de ser. Aliás, a história é repleta de exemplos de artistas que romperam com a definição de arte que vigorava em suas épocas. Para Gallo, (2013, p. 49):

Assim como na arte, cabe a cada filósofo criar seu estilo, sua maneira própria de ver o mundo e fazer ver o mundo, sua forma de criar uma linguagem dentro da linguagem. E isso leva tempo; é preciso muita experimentação, anos a fio de dedicação, para que se possa começar a pôr suas próprias cores, singularizar [...] Parece ser disso que fala Deleuze: para ser filósofo é preciso singularizar, destacar-se, criar seu estilo próprio. Mas [...] Deleuze afirma que seria muita pretensão alguém dizer: quero ser filósofo, e sair criando conceitos. Pretensão e leviandade. Sim, é preciso criar os próprios conceitos, desenvolver o próprio estilo; mas isso depois de uma longa jornada...

Desse modo, a sala de aula, ou o *consultório filosófico*, certamente não são, ainda, os espaços da criação de conceitos – resultado de uma “longa jornada”. Mas, seguramente, podem ser o *plano de imanência*, o *rizoma* de onde se insinuam os germens, as encruzilhadas dos primeiros *atravessamentos* que, potencialmente, dão partida a tal jornada. O problema não é entender se o que o artista está fazendo é arte mesmo, mas sim contemplar como um aprendiz curioso a composição dos novos *agenciamentos* que ele operou. Os novos *agenciamentos*, os novos *devires*, não fazem parte de alguma engrenagem evolutiva que, de acerto em acerto, caminham em direção ao modelo perfeito de alguma coisa, mas são simplesmente um agente ao lado do outro com suas potências criativas.

Mas o que tem mesmo a ver o currículo com tudo isso? O currículo se compõe tradicionalmente como produto do debate sobre o “modelo ideal”. Obviamente, até hoje há diferentes programas desenvolvidos para elaboração dos currículos escolares. Inclusive, pela importância histórica que o currículo adquiriu, é possível afirmar que virou uma disciplina para especialistas que tentam apreender o melhor programa escolar e a melhor forma de desenvolvê-lo. E, não obstante as tentativas históricas de definir o currículo ideal, parece que a questão está menos em determinar um “currículo universal” que sirva de modelo e ponto de partida aos demais contextos e mais em produzir *agenciamentos* curriculares. Assim, chega-se a outra concepção de currículo. Ao invés do currículo como objeto, coloca-se a concepção do currículo como plano; no lugar do currículo como modelo ideal, o currículo como *devenir*; substitui-se o currículo epistemologicamente claro e distinto pelo currículo como a “tela virgem” do artista, ou seja, como obra basicamente aberta a vários sentidos, porém sem cair nas indistinções vulgares de apelo massificador; enfim, às estratégias pautadas em finalidades, opõem-se artimanhas sem ponto fixo.

Um currículo sem pontos fixos não impõe objetivos estanques, exercícios de fixação para aprendizagem, etc. Essas coisas podem existir, mas são acessórias diante dos diferentes *agenciamentos*. Um currículo assim é puro movimento, tanto de velocidade quanto de lentidão, ele é a própria força que empurra o pensar para a *desterritorialização*. Um currículo pautado em finalidade, por outro lado, é a *reterritorialização*. O primeiro é a fuga, o segundo a captura. O currículo determinado por finalidades é a arquitetura do senso comum, enquanto que um currículo pensado sem pontos fixos é a pintura abstrata, o pavor do senso comum, a dissolução das noções consensualmente apaziguadoras, o início da velocidade, a frecha por onde se trama a fuga, a instauração de beligerâncias.

Delimitar o currículo enquanto disciplina, fixar qual seja a sua essência, estabelecer a sua identidade, tentar definir a sua natureza, etc.: todo este esforço pode confeccionar modelos estanques, pois tais métodos se organizam em categorias da representação. Ao invés disso, é possível pensar, com Deleuze e Guattari (2015) o currículo como uma máquina (devir-maquínico) que não cessa de produzir e que, inclusive, é produto da sua própria produção, ou seja, põe em movimento os *agenciamentos maquínicos*. Tratar-se-ia de um currículo empurrado pelo devir-maquínico porque não se pode determinar a sua essência de antemão. E, ainda que se façam tais determinações desdobradas posteriormente de experiências curriculares, nem mesmo assim a máquina para de fazer novas conexões, de gerar novos *agenciamentos*. Ou seja, as operações da máquina se assemelham mais a arte abstrata do que com uma arte imitativa, que é a tentativa da representação mais aproximada possível da realidade.

Assim, um currículo que esteja em interface com uma *didática menor* para a Filosofia, é concebido, como de certa forma já discorrido aqui, mais como um *rizoma* de onde raízes e sementes se desvencilham umas das outras, tomam novos caminhos, germinam outros solos, outros *planos* – e menos como o tronco de onde os galhos estão ramificados, mas presos (GALLO, 2013). Inclusive, sempre que se encontre em um currículo propostas totalizantes, conteúdos privilegiados como universais, será possível flagrar as torções sutilmente operadas na direção da tomada e/ou manutenção de poder, que por si só imprimem com força opressora as sensações de verdade e evidência, garantindo, assim, a autoridade dessas propostas e desses conteúdos.

Poderíamos dizer que, para Deleuze, quando a filosofia se estabelece nessas imagens dogmáticas do pensamento, ou quando o filósofo se vincula às linhas majoritárias dos temas e problemas históricos, ela se enquadra no modo maior de filosofar. Essa vinculação não permite a produção da diferença, seja no pensamento, nos problemas ou nas soluções. No entanto, a filosofia pode ser feita de um modo menor quando problematiza linhas de intensidade que não se vinculam àquilo que uma maioria problematiza, escapando das imagens dogmáticas do pensar (GELAMO, 2009, p. 96).

Saber proceder tais flagrantes pela concepção rizomática de currículo não significa desfazer esta ou aquela grade formada a partir da interpretação dos conteúdos mais “necessários”, mas deslocar o debate para termos que se desdobram dos *agenciamentos* característicos do *devir-máquina*. Por exemplo, se buscaria, antes, saber “como isto funciona?”, ao invés de saber “o que isso quer dizer?”.

Assim, a referência não estaria em pretensões totalizantes, em achados universais que se fecham sobre si mesmos; estaria, sim, intrínseca aos *agenciamentos maquínicos* pelos quais cada germe de saber adentrou antes de tornar-se conteúdo explicativo de “como isto funciona”. Pensar a relação dos *rizomas* deleuze-guattarianos com o programa escolar é, de certa forma, se opor às noções que até aqui impediram a prática de programas heterogêneos, que prendem os programas em uma modalidade única e totalizadora. A maioria das grades exerce, até hoje, a impressão equivocada de segurança, de ser um todo organizado norteador das práticas didático-pedagógicas. As coisas se projetam sempre pelo modelo de programa que funciona como crivo dos outros programas. Então, pensando com os *rizomas*, um programa universal não existe e, sempre que tal se insinuar, é porque um poder já se estabeleceu no núcleo desse programa.

Então, um programa que admita uma *didática rizomática* pensa os encontros no chão da escola como *cruzamentos* de fluxos por onde as razões ainda não definidas são despertadas. Estas se dobram, se redobram, se separam para em seguida voltarem a se combinarem em tramas, em linhas ora paralelas, ora perpendiculares. Os agentes das relações de aprendizagem estão em múltiplos *cruzamentos*, onde o arcabouço de suas culturas também sofrem rupturas nesses fluxos de recortes sempre possíveis. Da tensão presente no ineditismo dos encontros se desdobra a criação desabrochada dos fluxos que transitam pelas linhas corpóreas de cada agente, assim como nas afecções que também lhe são externas, que são experimentações do mundo. Essa tensão também se aproxima

dos limites ainda não exploráveis, dos impulsos ainda não definidos, de aguardar o que geralmente não se espera de processos randômicos. Os desdobramentos criativos têm a ver com aquilo que um agente retém da vida que escorre. O impulso rizomático escorrega nas mãos dos mecanismos que tentam o controle, é a peregrinação pela moldura do sistema, para sorrateiramente correr para o centro da tela, desenhando novos traços de vida.

O *consultório filosófico* é uma *didática menor* para a Filosofia porque não é ponto de partida ou ponto de chegada, mas encontro e cruzamento. Os agentes desse encontro se olham, mas não encontram exatamente a segurança do reflexo, a inspiração de uma existência a ser copiada logo ali do outro lado. Esses agentes só se deparam com algum alento na experiência que empurra o pensar, que provoca, que, sem julgamentos prévios, somente enche de vida as relações de aprendizagem, ativa a força contida no elemento necessário dessas relações, como a centelha no combustível que dispara um motor. É uma tensão por onde transbordam as diferenças criativas, que, embora estejam dentro das demarcações estabelecidas, se localizam nas margens, que potencialmente escapam da vigilância normativa.

Uma *didática rizomática* não está determinada por um destino, pois ela se move por perspectivas não lineares, pela expectativa da novidade que brota nas relações que agentes desenvolvem como aprendizagem. Não há compromisso com o que as exigências do capital denominam como “estratégia” ou “padrão de qualidade”, pois o aspecto meramente quantitativo das relações de aprendizagem rizomáticas será facilmente desqualificado pela economia padrão. Nos *rizomas* está a possibilidade de que o que está fechado se abra, onde neles mesmos se encontram as artimanhas de superação dos termos limítrofes em que, transitoriamente, possam estar localizados. Um *rizoma* não é para qualquer terreno, mas, ao se adaptar a algum, começa a cotovelar os cercados que lhe abraçou.

O rizoma rompe, assim, com a hierarquização – tanto no aspecto do poder e da importância, quanto no aspecto das prioridades na circulação – que é própria do paradigma arbóreo. No rizoma são múltiplas as linhas de fuga e portanto múltiplas as possibilidades de conexões, aproximações, cortes, percepções etc. Ao romper com essa hierarquia estanque, o rizoma pede, porém, uma nova forma de trânsito possível por entre seus inúmeros “devires”; podemos encontra-la na *transversalidade* (GALLO, 2013, p. 78, grifo do autor).

Assim, o *consultório filosófico* é para derrubar cercas, forjar chaves que abrem portas divisórias, estender pontes para trânsito de diferenças e multiplicidades. Inclusive, uma *didática-rizoma* quer pensar sobre quais saberes substitui a Filosofia – e por extensão as Ciências Humanas – a partir do esfacelamento do interesse pela história do espírito. Ela é o chão para compreender como outros saberes – saberes *menores* – podem usar sua força nas regiões limítrofes, seu lugar preferido de ação, mas onde até lá se insinua o padrão que quer tornar tudo em mercadoria e lucro. Essa didática espreita as brechas, se mete em caminhos, se enfia em buracos para se pronunciar de uma posição desconfortável, mas justamente aquela onde acontecem as rupturas. E ela ainda quer analisar as características das variações de narrativas pedagógicas presentes na escola, o espaço onde nenhuma proposta se sustenta como um modelo, mas, paradoxalmente, aparecem como fantasmas nos ideais da formação social do sujeito.

Diante de tal paradoxo, é possível afirmar que, se não são as relações de aprendizagem, pelo menos suas narrativas estão, de certa forma, *desterritorializadas*, pois não dão mais conta de sua tarefa. Até o mais otimista dos educadores irá admitir que a sala de aula, enquanto espaço do conhecimento, também está bastante marcada por rachaduras. Mas são justamente elas que comportam o movimento rizomático, sem linearidade, que começa sua trajetória em círculo, mas muda de direção antes de completar a volta, criativamente quebrando a expectativa, reestruturando aprendizagens na inquietação gerada pela falta de certezas em que se apoiar.

Assim, uma didática para ser *menor* tem que ser, também, *rizomática*, pois ela se dobraria em si mesma sem perder o soslaio das experiências da vida. Sem futuros a serem confirmados, sem destinos fixados em currículos escolares. Há um tanto de tática de sobrevivência em deixar as coisas como estão, assim como em certas paradas e esquecimentos, pois são como o intervalo necessário até a vinda das marcas ainda por serem vividas. A noção de *rizoma* trazida para pensar uma didática diz que só se consegue apontar mais efetivamente para como ensinar e aprender com a experiência pautando a relação.

E, nesse sentido, a experiência do *consultório filosófico* vem dizer que a experiência na sala de aula deveria ir além do esforço por aprender a ensinar – deveria ir até o aprender a aprender, uma possibilidade tangível somente na

experiência. Por sua característica nômade, também é o plano por onde escorre múltiplas possibilidades. Mas ele também é espaço da Filosofia, da inquietação e das perguntas geradoras, lugar onde afetos são configurados como cada agente os interpreta, fazendo emanar as diferenças que tateiam por proposições de saberes embrionários. E, ainda, faz da metáfora ferramenta para forçar palavras que parecem esconder aquilo que quer apreender, mesmo que transitoriamente, em uma engrenagem movida por centelhas de descobertas.

É urgente certa insurgência contra a desfaçatez que traveste o passado de presente, contra a tradição que ensina o pensado e não empurra para a construção de um pensar. Quando não se cria novos espaços de tensão, coopera-se para a manutenção da tendência hodierna, isto é, da especificidade dos saberes cada vez mais produtores de cópias e decalques do que já existe. O que se diz que ensina, ensina-se por repetição, onde o campo aberto de cada sujeito termina confinado por mecanismos que limitam suas características criadoras. É como se, na tentativa de organizar para facilitar o tão almejado ensino, termina-se por repetir o que já existe sob a justificativa de se estar evitando o erro.

Talvez haja um descrédito generalizado do nosso ímpeto criativo, completamente submerso pela sensação de segurança dos métodos, o que traz a importância de reforçar que uma *didática-rizoma* é a abertura de novos espaços, onde tensões são geradas, articulando novas tramas, traçadas no tato da vida. Nela também se constroem as linhas de fuga por onde escapam os significados que, inclusive, lhe superam, assim como não nega as afecções de uma sociedade dramaticamente consumista e pragmaticamente técnica. Ela é a didática que ecoa a voz da alma e da lama, com saberes que emanam da *imanência* de uma vida, onde também se põe a prova pelas adversidades de tensões desafiadoras. Assim, pode revestir os agentes que dela se aproximam de uma coragem transformadora, do desejo de superar uma educação que controla corpos, sonhos e potências.

Dito de outra forma, a função mais propositiva da concepção rizomática para se pensar uma *didática menor* para a Filosofia e todas as implicações nos sistemas educacionais – para além de desconstruir o que já parecia amarrado de antemão – é a operação da *desterritorialização* por linhas de fuga diante de uma grade programática pronta para *reterritorializar* os agentes da aprendizagem. As pedagogias, sobretudo as noções de didática, sobre o “como ensinar”, sempre sofreram certo estigma de disciplina de segundo escalão se comparadas com outras

áreas das humanidades (psicologia, sociologia, por exemplo), principalmente por estas últimas adquirirem certa autoridade no sentido de terem, ao longo de determinada época, se revestido das características de precisão das ciências da natureza. E estas, por sua vez, principalmente a Física, por causa da precisão do objeto de estudo e da rigorosidade metodológica, exercem, de certa forma, o papel de modelo, da normatização que os demais saberes devem obedecer.

A aplicação do conceito de rizoma na organização curricular da escola significaria uma revolução no processo educacional, pois substituiria um acesso arquivístico estanque ao conhecimento que poderia, no máximo, ser intensificado pelos trânsitos verticais e horizontais de uma ação interdisciplinar que fosse capaz de vencer todas as resistências, mas sem conseguir vencer, de fato, a compartimentalização, por um acesso transversal que elevaria ao infinito as possibilidades de trânsito entre os saberes. O acesso transversal significaria o fim da compartimentalização, pois as 'gavetas' seriam abertas; reconhecendo a multiplicidade das áreas do conhecimento, trata-se de possibilitar todo e qualquer trânsito por entre elas (GALLO, 2013, p. 79).

Sendo assim, é possível dizer que as ciências da natureza ganharam a autoridade de disciplinas *maiores* a partir das quais outras disciplinas ganharão ou não credibilidade conforme se enquadrem no modelo. Se as noções de didática já estão em um patamar, digamos, inferior em relação às Ciências Humanas, ela desce mais ainda quando comparada aos modelos das Ciências da Natureza, o que permite dizer que elas já nascem como disciplinas *menores*. E o equívoco reside, talvez, quando os pedagogos e especialistas reagem ao olhar superior que lhes disparam as outras disciplinas se esforçando justamente por alcançar o modelo *maior*, pois também querem um lugar na prateleira de Ciência verdadeira, também querem ser os operadores de uma disciplina *maior*. Por isso, é urgente pensar uma didática que escape dos modelos vigentes, que pavimente o chão por onde ela mesma vai andar, que decepcione expectativas, que cave seu próprio buraco e de lá só volte com o efeito surpresa da potência que explode nos *agenciamentos maquínicos*.

Contudo, é evidente que o *menor* se assemelha ao *maior*, pois o primeiro é uma maioria potencial em beligerância pelo poder da maioria de fato do segundo. Certamente é assim que várias revoluções pouco transformam, de fato, a realidade, uma vez que não vão além de pôr um padrão no lugar de outro. A *reterritorialização* do *desterritorializado* está sempre a um passo de acontecer. A relação rizomática de germes e raízes que rasgam o chão sem destino certo é



preterida facilmente pela sensação de conforto dada por uma norma em que se possa segurar.

Diante destas ressalvas, é possível afirmar que, para Deleuze e Guattari (2015), *maior* diz respeito ao que um padrão determina em relação às quantidades ditas *maiores*, a fim de qualificar as que serão ditas *menores* a partir daquilo que lhes falta em quantidade. É o exemplo batido, porém dramaticamente atual, do homem-branco-adulto-macho estabelecendo as normatizações para o “resto”, que, na realidade, é a heterogeneidade potente, porém muitas vezes contida. Aliás, *maior* não é necessariamente cifra numérica, mas relação de medo: medo do maior concebido como o estado de um poder mantido pela vigilância que a norma exerce em relação ao *menor* engrenado como *devir* – devir-máquina.

Assim, na sustentação do *consultório filosófico* como uma *didática menor* para a Filosofia se faz importante, também, explicar que menor não põe em relevo um estado, mas um *devir* que envolve os agentes implicados na potência de uma relação de aprendizagem, que é a “consulta”, o encontro que a própria metodologia do *consultório filosófico* promove. *Menor* também não tem exatamente compromisso com regionalismos, pois uma região também pode estar rigorosamente estabelecida nas categorias de estado. No *menor* o regional se desenvolve com algo distinto dos famigerados conflitos entre centro e periferia, uma vez que, ao invés de lutar por mais poder para as periferias, reforçando assim as normatizações dadas pelo centro, se busca, antes, ativar as potências do *devir*.

### 3.3 INSERÇÕES DE PRÁTICAS *MENORES* FRENTE AOS MODELOS *MAIORES* NA EDUCAÇÃO E NA FILOSOFIA

Então, o que significaria, por exemplo, dizer que um professor de Filosofia no Ensino Médio faz o uso de uma *didática menor*? Uma das respostas é a de que, assim como Kafka – estrangeiro na sua própria pátria, escritor que faz um uso menor da língua maior invasora – esse professor se torne estrangeiro, mesmo na moldura do seu próprio ofício. Isto é, não se trata de querer alcançar resultados exorbitantes, de salvar a Educação, de fazer com que todos os estudantes saiam da escola se interessando por Filosofia, de sair dos muros da escola, etc. – até porque tudo isso pode acompanhar outras formas de *reterritorialização*, pois há didáticas, digamos, *maiores*, que também elencam objetivos como estes. Mas a

*desterritorialização* tensionada por uma didática *menor* ativa a potência dos *devires*, pode fazer os agentes chegarem a outros, até mesmo imperceptíveis ao docente, mas significativamente tangenciado pelo estudante.

Hoje, mais importante do que anunciar o futuro, parece ser produzir cotidianamente o presente, para possibilitar o futuro. Se deslocarmos tal ideia [...] não fica difícil falarmos num professor-profeta, que, do alto de sua sabedoria, diz aos outros o que deve ser feito. Mas, 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 seja (GALLO, 2013, p. 59,60).

O *consultório filosófico* é este espaço em que a aparente banalidade de uma conversa sobre um assunto qualquer pode acender a intensidade das questões que são experiências singulares de cada estudante. Neste sentido, não importa muito questionar-se sobre como preparar alguém para fazer uso *menor* de uma didática para a Filosofia, pois cada agente pode proceder com ferramentas aparentemente ordinárias, porém com a diferença de ir além dos modos usuais de demarcar poder. Mesmo no uso do livro didático, da lousa, do texto, da visita à biblioteca, etc., procedendo como estrangeiro em um meio onde tudo se desloca. Saber ensinar aqui não significa buscar ser um "bom" professor, mas saber extrair desta atividade os movimentos e a fluidez que constituem o devir das relações de aprendizagem.

Assim, fazer o uso de uma *didática menor* para a Filosofia também significa evitar o máximo possível a instauração de poder nas relações de aprendizagem, que só dizem respeito ao estabelecimento dos níveis que diferenciariam os agentes dessas relações. Isso implica em um esforço crucial, pois, como já afirmado, apesar do estatuto de disciplina *menor*, os saberes sobre o "como ensinar" se pautam nas normatizações das disciplinas *maiores*. Uma didática *maior* pode falsamente se passar por uma didática *menor* quando capta o homogêneo, o padronizado, o universal. Portanto, a questão não é se em algum momento uma didática *menor* será transformada em norma para o que quer que seja, mas de peregrinar, de movimento em movimento, atento para tirar dos discursos dominantes as demarcações de poder. Por tal via, o filósofo-professor poderá ser estrangeiro nos modelos vigentes no chão da sua própria escola.

Mas o uso de uma didática *menor* não é carta-branca para esse filósofo-professor fazer qualquer coisa, não quer dizer que uma didática pode se fundar no

improviso, ou na oportunidade de um momento, assim como também não é considerar todas as propostas didático-pedagógicas como equivalentes, pois cada proposta pode conter tendências totalizantes. Pautar-se por uma didática *menor* para a Filosofia significa adotar o *devir* como regra, onde o que se deve evitar é o poder que padroniza e que, por isso, se opõe estrategicamente as diferenças para anular a maioria que, apesar de ser maioria numérica, está cheia de potencialidades *menores*. Tal poder contempla, somente, os interesses de uma quantidade potencialmente ínfima, mas que, porém, se estabelece como modelo totalizante. Um exemplo disso é que mulheres e crianças são “minorias” numericamente superior em relação a “maioria”, porém não cessam de cair na teia padrão dessa “maioria”. Assim, é possível dizer que uma *didática menor* para a Filosofia é para uma elite bem peculiar, pois todas as diferenças podem participar, podem *devir*, podem traçar suas próprias linhas de fuga para despistar o poder normatizado. E, concebida desta maneira, a classe escolar, assim como também se tem sustentado do *consultório filosófico*, é o *plano de imanência* para transformações das subjetividades em *devir*, onde, antes de serem realidades formadas, são fluxos e conexões múltiplas.

Assim, a constituição de uma subjetividade é decorrente de um processo de *experenciamento* do mundo, ou seja, da experenciamento da própria imanência que o mundo é. Isso quer dizer que os modos de subjetivação não se produzem de modo abstrato, mas imanente e consonante às relações que são estabelecidas na imanência [...] Ela supõe a supressão de todo o plano de dualidade – céu-terra, imanente-transcendente –, assim como a supressão de qualquer forma de entendimento que tenha como pressuposto uma consciência subjetiva que atue sobre um objeto exterior, pois não faz sentido a existência de uma separação entre o sujeito e o objeto, nem mesmo entre a imanência e seus habitantes (GELAMO, 2009, p. 134, grifo do autor).

Muitas vezes é perceptível em um ambiente escolar a completa inadequação do ímpeto de jovens, adolescentes e crianças em relação ao que os sistemas oficiais para a Educação estabelecem. É importante não deixar de mencionar os contrastes entre as estratégias e ações civilizatórias desses sistemas para trabalhar esses modos de subjetivação, a “pedra bruta” a ser lapidada. Tal condição é tomada pelos sistemas como a falta de educação a ser enfrentada e, às vezes, destruída. O trágico é quando, na intenção de tirar a crosta superficial a fim de revelar a pedra preciosa que potencialmente é cada estudante, os sistemas acabam por esfarelar e perder o exemplar. Ainda é bastante presente nas correntes educacionais certo princípio, fundamentado no positivismo, que enxerga nos aspectos que assemelham

a humanidade às outras espécies animais algum tipo de rebaixamento que deve ser corrigido – mas nunca visto como potência de *devires*. Assim, quem não se enquadra é mal-educado e está localizado às margens do que pode ser considerado humano.

A despeito das narrativas que encorajam os docentes a “tratar todos como gente” em nome de uma relação de aprendizagem mais empática, é perceptível a quantidade considerável de estudantes que não progredem na vida escolar porque não se enquadram nos modelos que ainda se encontram em grande parte dos estabelecimentos escolares. Isso aponta outro aspecto pelo qual se justifica a necessidade de pensar novas práticas e, no caso desse trabalho específico, a possibilidade de uma didática para a Filosofia, que aqui se justifica no *consultório filosófico*.

A “Educação” como instituição foi pensada desde sua composição inicial para civilizar e distinguir o que é próprio do humano, separado do que é animal. Se educar seria aprender a domesticar as necessidades que, como já dito, assemelhavam a espécie humana às outras. Isto é, disciplinar os instintos e dominar os determinismos biológicos, que, dependendo da maneira como se manifestam socialmente, passam a serem considerados distúrbios. Assim, as narrativas da Educação institucionalizada delineiam a ofensa quando certas necessidades são praticadas diante dos olhares alheios, pois a evolução civilizatória desenvolveu espaços apropriados para tais, não havendo desculpas para que um indivíduo não acompanhe tal evolução. O conjunto destas regras civilizatórias tem, como desdobramento, objetivos bem demarcados pelos quais as práticas educacionais devem se guiar.

A maioria das práticas do dia-a-dia está impregnada da missão de ocultar os resquícios do animal. De prato e talher para se alimentar, passando por organizar os panos das camas, até tarefas como limpar a casa: as investidas civilizatórias buscam, há séculos, contornar o sobejo que a própria humanidade incansavelmente transforma em lixo. Tal controle é, se não uma negação, pelo menos a própria tentativa de minimizar os determinismos biológicos, objetivo este que a chamada civilização denominou de “Educação”. É óbvio que a limpeza que a humanidade faz há séculos de seus próprios sobejos acabou por estabelecer outros determinismos biológicos, onde hoje não é mais possível, para a maioria das sociedades, conviver com certos organismos gerados do lixo que ela mesma produz. Mas também é fato

que se educar é adquirir as técnicas e, quando não, os cacoetes para burlar os rastros dos excrementos, orgânicos e inorgânicos, que o ser humano produz enquanto mescla o que é natural e o que é artificial.

Estas observações não pretendem opor o traço civilizatório ao imperativo da limpeza dos rastros animais que a educação institucionalizada impõe. No entanto, pensando em uma didática para a Filosofia, é importante chamar para o debate outro *devoir* além do maquínico, pois este, por sua própria operação, pode cair em certas armadilhas de controle normativo, isto é, a artificialidade produzida pelo ser humano, mas “essencializada” por este até não parecer mais humano. Esse outro *devoir* é o *animal*, que, pelo que há de estado bruto no ser humano, opera, em uma complexidade com os *agenciamentos maquínicos* (DELEUZE; GUATTARI, 2015). O *devoir-animal* preserva as características cruas dos elementos e por ele se pode pensar estudantes como exemplares retirados de florestas selvagens, agentes que compõem multiplicidade de movimentos e multidões que não permitem organização. Esse *devoir-animal* no humano faz fervilhar agentes ainda informes, embora com forma embrionária de gente. Nas relações de aprendizagem, levar tais aspectos em consideração permite deixar que o estudante ainda “informe” possa ser, o máximo possível, o agente ativo de suas experiências, daquilo que “aprende”.

É oportuno deter-se um pouco no *devoir-animal* como um aporte para pensar, ainda, uma didática concebida como *encontro* que possibilita experiências e relações de aprendizagem significativas e como o *plano de imanência* por onde pode se projetar o pensar como *acontecimento*. Esse *devoir* é o que melhor traduz a continuidade que há entre o humano e o animal, ele é o responsável por driblar os hábitos rotineiros. Assim como o *devoir-máquina*, é elemento deleuze-guattariano para desenvolver o pensamento sobre as *literaturas menores*, conceito polifônico que permite pensar sobre o que está às margens, sobre o que é deixado de lado – em múltiplos aspectos das feitura humanas, inclusive na Educação.

O animal existe em cada agente das relações de aprendizagem, onde a corporeidade que daí se expressa é a inadequação que pressiona para pensar. Não é mera antropomorfização, mas a manifestação inequívoca do animal, da aranha tecendo sua teia, do cachorro cavando seu buraco, do cavalo correndo livre pelo campo, do gato no lugar mais alto com olhar de menosprezo para quem lhe vê no chão, impossibilitado de alcançá-lo. Essa manifestação é a do estudante, do agente que, como já elaborado, aprende justamente na experiência das relações de

aprendizagem. Se um encontro é a capacidade do pensar acontecer, no *devir-animal* está a expressão de corporeidades beligerantes, machos na luta por alimento, territórios e fêmeas garantidoras da perpetuação de suas proles. Mas se soltar o som mais estridente é a primeira estratégia da peleja por território, no *devir-animal* a fuga é também a manifestação de conquista.

É a anomalia criativa, pois o *devir-animal* também quebra a lógica de propagação, deslaça as ramificações esperadas. Essa anomalia rompe e desconfigura diagramas de onde se desdobram arquétipos inusitados e peculiares. Agora, mais do que deseducar-se, no *devir-animal* está o que permite ser e fazer diferente. Desistir do progresso para criativamente regredir, ir de encontro ao *menor* seguindo suas próprias linhas de expressão, seus próprios traços (DELEUZE; GUATTARI, 2015). Esta involução manifesta o *devir-animal*, é a característica contagiante que estranhamente se insinua com novas molduras para novas telas, para novos pinceis, para novas cores e, até, para novos artistas com novos jeitos de pintar. E, bem antes da metáfora que caracteriza o humano pelo lobo esquivo, pela raposa traiçoeira, pelo cavalo altivo ou o cachorro caçador, etc., aqui está se chamando a atenção para a manifestação da viva experimentação do *devir-animal* no ser humano, sem a qual a existência ganha ares de tragédia.

[...] a partir de uma não vinculação da experiência à vida, a nova barbárie marca uma forma de empobrecimento da experiência de nosso pensamento e de nossa vida em sua singularidade. Em lugar de fazer experiência e dar valor à experiência feita, valoriza-se e imita-se a experiência de um outro (que, muitas vezes, já é, em si mesma, imitação de outra experiência), assume-se essa experiência como sendo a experiência válida e, assim, valoriza-se essa outra experiência em detrimento daquela que é feita por si mesmo (GELAMO, 2009, p. 124).

Talvez a boa notícia seja que, enquanto a Educação oficial insiste em ensinar a imitar essa experiência alheia, os agentes potencialmente operadores do *devir-animal* também estão na escola como as ratazanas, onde podem fugir da aula, podem ser as vozes do burburinho vindo do fundo da sala durante as explicações, os bandos tresloucados pelos corredores, pelas tocas forjadas por estudantes para serem o espaço onde farão aquilo que o ensino institucionalizado, se não proibiu, pelo menos não prescreveu para ser feito. É bem factível que na expressão do *devir-animal* desses agentes também está a marca do senso comum, que, inclusive, vão a reboque na falta de adequação, verificáveis nas repetições de bravatas, nas

verdades adolescentes, nas crenças disseminadas tanto dentro quanto fora do sistema educacional.

Não é fácil, e, talvez nem exista, um traquejo didático-pedagógico que dê conta de todos os acontecimentos de uma escola. Isso pode ser bom, embora se espere aqui que a proposta de uma *didática menor* para a Filosofia a partir do *consultório filosófico* empreendida nesse trabalho não esteja passando alguma pretensão de ser infalível – mas, basicamente, eficaz. Não se está dizendo aqui que desrespeito a tudo que está convencionado é uma expressão de uma criatividade sufocada que deseja se libertar. Mas quero mesmo pensar a partir da questão: o que fazer quando estudantes viram bicho? Um dos objetivos da Educação de nível escolar é despertar o respeito a alguns símbolos que, porventura, assim o mereçam; celebrar e direcionar a apreensão de determinados valores para serem configurados em cada uma das várias subjetividades encontradas em um grupo de estudantes.

Só seres humanos partilham de um arcabouço de princípios morais, possível somente a partir do exercício de abstração, individual e coletiva, que por sua vez somente os seres humanos podem empreender de forma tão sofisticada. No restante do chamado “mundo animal” não há representações patrióticas ou alguma outra manifestação de simbologias socioculturais. Lá, os espaços são de natureza concreta, não abstrata. Porém, não obstante tais diferenciações, assim como os animais exibem seus “gritos”, agem buscando poder e imitam uns aos outros quando se juntam em bando, um estudante “rosna” e, de repente, toda a turma está “rosnando”, “miando”, “uivando” e “latindo” em tom de galhofa com trocadilhos jocosos de frases de ordem e passagens de hinos símbolos do orgulho de uma cultura – por exemplo.

No entanto, o foco aqui não é só a imitação, nem tampouco o esforço por parecer. É que o *devoir-animale* também se nutre com os planos de onde sensações são compartilhadas, ou, dito de outra forma, como também já elaborado, é das afecções entre agentes – de liga em liga – que, segundo Deleuze e Guattari (2015), se formam blocos. Nestes estão as relações entre agentes, os encontros de onde fecundam acontecimentos do pensar, como embriões em formação, em várias intensidades, aonde, como movimento desta fecundação, ora vai se ocupando de uma coisa, ora de outra. Por isso, todo *devoir-animale* é intenso, se desdobram dos afetos cruzados, afecções, aonde pensamentos vão ganhando corpo através de permutas entre sensações.

A mesma carga que decorre das ações “inadequadas” de estudantes, que “brincam com ‘coisa’ séria” – que, inclusive, acaba despertando o franzir de testa de alguns responsáveis por fazer a escola funcionar – estão, assim mesmo, em trânsito com a “‘coisa’ séria”. Ou, voltando aos exemplos anteriores, ao despertar tanto simpatias como abominações ao gracejar com símbolos de uma cultura, como hinos ou bandeira, não deixa de se encontrar com esses mesmo símbolos. *Devir-animal* em estudantes-cachorros “latindo” para o tédio dos afazeres medonhos de um cotidiano inevitável. Pela vizinhança com o humano, talvez seja o *devir-animal* mais incômodo. Pensado nas relações de ensino e aprendizagem para a Filosofia, o *consultório filosófico*, enquanto *plano de imanência*, é, por isso mesmo, espaço para formação desses blocos que vão sendo delineados na medida em que agentes vão se afetando nos encontros, nos atravessamentos em que gritam, em que lutam por território, mas também saem em fuga e, ainda, se imitam, se parecem.

A vida é imanência, a imanência é imanente a ela mesma. Assim, vida e imanência não podem ser separadas. A vida não habita no recorte da imanência, pois esta não pode ser dividida; por isso, é plenitude e não pode haver nada fora dela. Por isso, a imanência é a pura intensidade da vida [...] Para pensar a vida, é preciso desacelerá-la, mapeá-la. Esse mapa constitui-se, simultaneamente, como um lugar no qual se problematiza a realidade, fazendo que ela se dobre de determinado modo, ou seja, fazendo que ela se dobre e se constitua como um modo de subjetivação [...] O plano de imanência é, então, o lugar onde ocorrem as subjetivações, onde o pensamento é atacado. Nesse sentido, podemos pensar o ensino da filosofia como um plano de imanência, ou seja, como um recorte que se faz na imanência para poder pensá-la (GELAMO, 2009, p. 138).

Diante deste quadro, põe-se a questão: no âmbito das subjetivações, há a possibilidade de conciliação entre a força intempestiva, característica incômoda do *devir-animal*, e as noções de Educação elaboradas pelas instituições oficiais dos governos – sejam estes de direita ou de esquerda, inclusive? Ocultando o máximo possível tais características, essas noções buscam categorizar os estudantes-bichos em qualidades e/ou defeitos do ser humano. É interessante perceber que a cultura de massa tem como uma de suas estratégias para disseminação de ideias e venda de mercadorias a humanização dos animais, sem limites no uso da antropomorfização que se dá em tom de brincadeira e ludicidade. Os bichos são metamorfoseados em estereótipos para protagonizarem as realidades elaboradas pelos humanos, traduzida em mundos fictícios vendidos como mercadoria.



Tudo isso é possível justamente pela amenização do *devoir-animal*, da qual a escola não deixa de ter uma participação decisiva, pois, não percebamos de vista, é ela que “educa”, também, desde a infância, fazendo uso destes antropomorfismos. As mercadorias são os modelos do mercado, disseminados nas subjetividades como construções imagéticas desde a infância até a vida adulta. Estas personificações, produtos das amenizações, são propagandeadas em desenhos animados, games, gibis, mangás e outras formas de apresentação destas distorções que o *devoir-animal* sofre – isto é, o adorno necessário na construção do que deve ser “humano”. Assim, envolvida com as determinações da indústria do entretenimento, a escola transmite aos estudantes-bichos os modos de ser e estar no mundo para uma experiência antropológica aceitável e satisfatória.

E, apesar de tudo isso, os parâmetros oficiais de Educação não conseguem extirpar o animal dos currículos, principalmente pelas reverberações das ciências biológicas, onde se classifica os sistemas a que cada animal se insere. Ou seja, organizar as animalidades chega a ser uma questão política de fundamental importância. É por isso que se coloca a necessidade de pensar uma educação que tenha a intenção de preservar, em alguma medida, o *devoir-animal* nos estudantes, abrindo *planos* que os possibilitem ser aprendizes criativos e não somente absorvedores de saberes prontos, cheios da boa educação que os sistemas oficiais admitem. A conversão do estudante-bicho em cidadão resignadamente educado corresponde a políticas públicas de flagrante controle das massas. Dócil, o ser humano “bem-educado” não peleja para ampliar-se territorialmente no sentido de questionar injustiças, desigualdades e mentiras consensuais que só interessa a uma parcela mesquinha da população.

Não obstante as constatações de controle das massas que existem nos bastidores da transformação do estudante-bicho em “humano padrão”, é importante ressaltar que, quando este trabalho propõe uma *didática menor* para a Filosofia, não pretende ser mais que isso: *menor*. Isso quer dizer que, até como “estratégia contra o ‘inimigo’”, não se trata de uma guerra declarada contra os sistemas oficiais de Educação, mas a possibilidade de micro revoluções que agentes podem exercer em si e, ao mesmo tempo, afetar e ser afetado por outros agentes que também estejam transitando, que estejam em movimento.

A efetividade do *consultório filosófico* não é, por exemplo, a negação da sala de aula, mas desdobrar planos pelos quais relações de aprendizagem são

despertadas de *atravessamentos*, de *agenciamentos* e de encontros que não cobram dos “pacientes” a “cura” de sua animalidade, ou seja, a suspensão do *devir-animal*. Inclusive, é assim que tal encontro não encerra em si início, meio e fim, nem introdução, desenvolvimento e conclusão. Ele pode marcar só o início de onde o estudante pode partir para desenvolver o caminho do que vai aprender. Assim, que tal experiência seja na sala de aula, mas também pode ser no pátio, na quadra, no auditório ou na calçada da escola. Basta que agentes se interessem e se permitam a encontros, às vezes despretensiosos, mas que justamente por isso ensejam a força para o pensar como acontecimento – são *encontros menores* característicos de uma didática *menor*.

Pensar com Deleuze e Guattari (2015) a Filosofia no nível escolar leva a considerar a vocação formativa singular da própria Filosofia, de recolocar o mundo na consciência de sua trajetória originalmente questionadora e radicalmente entrelaçada ao pensamento. A Filosofia na escola pode ser justificada como a retomada de experimentar as questões/problemas do cotidiano, tomando-os como espaço inesgotável de *planos*, de onde a experiência filosófica faz aflorar a criatividade de professores e estudantes. Receber as respostas prontas da Ciência, do Senso Comum ou da Religião com desconfiança, desenvolvendo uma postura autônoma, de quem labuta no pensamento buscando os critérios de sua condição assumidamente fragmentária, caminhando para se situar no espaço sabedor de que cada ocasião lhe permite exercitar.

A experiência filosófica é o encontro com o dia a dia, é muitas vezes o conflito com a ordem vigente, é se relacionar aberta e dependentemente com os *planos de imanência* que lhe permite se projetar. Levar em conta as aflições humanas, o que os próprios estudantes colocam como problema e considerar o modo como o resolvem são habilidades e competências que o filósofo-professor pode considerar como parte de suas atribuições e responsabilidades.

Quando o professor de Filosofia também se reconhece e se faz filósofo pode não só desenvolver ou apresentar os problemas, mas orientar nas possíveis soluções destes. Orientar aqui no sentido de apontar os modos propriamente filosóficos de ler, escrever e resolver os problemas sem, no entanto, colocar esses modos como modelos únicos, acabados, fechados e prontos para serem reproduzidos fielmente pelos estudantes. O fato de o professor estar orientando não deve significar falta de criatividade e novidade, mas uma perspectiva de

compartilhamento entre ambos, naquilo em que os saberes são construídos e experimentados. Gallo (2013, p. 57) argumenta que:

[...] o filósofo da educação deve ser aquele [...] que instaura um plano de imanência que corte o campo de saberes educacionais. Uma filosofia da educação, nesta perspectiva, seria resultado de uma dupla instauração, de um duplo corte: o rasgo no caos operado pela Filosofia e o rasgo no caos operado pela Educação. Ela seria resultante de um cruzamento de planos: plano de imanência da Filosofia, plano de composição da Educação enquanto arte, múltiplos planos de prospecção e de referência da Educação enquanto Ciência.

O filósofo-professor extrapola a mera imitação e busca instaurar *planos de imanência*, oferecer possibilidades e linhas de fuga. Ele deve ser baliza só enquanto for necessário, onde, inclusive, neste tipo de modelo é preciso perde-se um pouco a si mesmo, despedir-se daquilo que sabe conhecer e medir, mesmo que provisoriamente, para depois se reorganizar. É preciso provocar os estudantes para que tenham ideias, pois a aula de Filosofia se configura assim um espaço de encontros de pensamentos e o professor mediador desse espaço. E, para bem-mediador, deve saber abandonar a si mesmo, vez ou outra, para tornar a aula em algo momentaneamente desestabilizante, ao mesmo tempo em que seja motivadora, para que alunos busquem respostas frente ao desafio que representa esta desestabilização.

É na experimentação de alternativas que se gera novas formas de fazer a Filosofia significativa no Ensino Médio. E, nesse sentido, pensando ainda uma última vez nesta seção uma prática que se justifique como instauração de um *plano de imanência* significativo, insisto com o Programa de Iniciação à Docência – PIBID como sendo o primeiro *plano* que se liga a outros para configurar o recorte conceitual deste trabalho. Quero dizer, quando fiz a seleção para participar do programa de mestrado (PROF-FILO) a que este trabalho configura a dissertação, apresentei um projeto que pretendia fazer um relato da experiência que tive com o PIBID, tanto na condição de bolsista de iniciação à docência na época de graduação, quanto na condição de professor supervisor depois que ingressei nos quadros da Educação Básica no estado do Rio Grande do Norte.

No entanto, tanto na própria seleção para ingresso no PROF-FILO (*plano*), quanto depois de começar no curso, fui me dando conta das limitações do projeto, da necessidade de reconfigurá-lo no sentido de um embasamento conceitual mais

consistente. E, como já foi também mencionado, foi nas próprias disciplinas do mestrado (*plano*) que tal embasamento começou a ser reconstruído, inclusive o encontro com a noção de *literatura menor* em Deleuze e Guattari (2015), para, enfim, chegar a uma *didática menor* para a Filosofia.

Sendo assim, pude me situar melhor em relação ao próprio PIBID no sentido de definir, dentre os projetos desenvolvidos pelo programa, qual eu poderia trabalhar como proposta de intervenção na escola, requisito fundamental na configuração dos mestrados profissionais. Foi então que decidi por trabalhar com o *consultório filosófico*, essa atividade lúdica, que busca convidar à Filosofia de forma criativa, a partir de uma estratégia bastante intervencionista, a vários públicos, sobretudo o escolar no contexto do Ensino Médio. Isto é, de *plano* em *plano* se chegou, por *cruzamentos*, ao *plano consultório filosófico* como uma *didática menor* para a Filosofia.

#### 4 INTERVENÇÃO PRÁTICA A PARTIR DO CONSULTÓRIO FILOSÓFICO

Um dos recursos principais do *consultório filosófico* é lançar o convite de aproximação da Filosofia com inventivos trocadilhos entre nomes de filósofos e conceitos filosóficos com termos técnicos da medicina e da farmacologia. A partir de uma “triagem”, os “pacientes” escolhem uma frase que remete a um grupo aonde se inserem “doenças” e “medicamentos” filosóficos. Os grupos são definidos por temas (felicidade, amizade, amor, razão, angústia, problemas contemporâneos). Depois da “triagem” o “paciente” tem uma “consulta” com o médico-filósofo (geralmente um bolsista de iniciação à docência, que, com isso, também está exercitando a prática docente, uma das funções do PIBID), onde, a partir da conversa e do exercício filosófico estabelecido neste *plano de imanência* de característica potencialmente *rizomática*, se chega à conclusão da “doença filosófica” (crise existencial reversa, síndrome da racionalização absoluta, mal do exílio, déficit agudo de amizade, hedonose, etc.) que o “paciente” tem. Em seguida, o médico-filósofo “receita” um “medicamento” ao “paciente” (Kierkegaardenal como referência a Kierkegaard, Agostifilina como referência a Agostinho, Descartelozina como referência a Descartes, Nietzulida como referência a Nietzsche, Sartrol como referência a Sartre, etc), que pode buscar uma “mostra grátis” do “medicamento” na “farmácia”. Essa “mostra grátis” é um envelope que dentro contém um fragmento de texto de algum filósofo que toca o cerne do problema ou conceito abordado no exercício filosófico entre “paciente” e “médico-filósofo”.

Na prática, o que se busca é uma forma de propor a leitura de obras filosóficas para quem contribui participando do projeto como “paciente” e depois de alguns anos de surgimento<sup>28</sup> e aprimoramento do *consultório filosófico*, hoje ele dispõe de um catálogo de “doenças” e “medicamentos” filosóficos e está recebendo

---

<sup>28</sup> A primeira versão do *consultório filosófico* foi pensada e elaborada para acontecer durante a edição de 2013 da Semana de Ciência, Tecnologia e Cultura – CIENTEC, da UFRN. Essa versão inicial partiu da parceria entre o Programa de Educação Tutorial – PET e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, ambos programas vinculados ao curso de Filosofia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Os programas dispunham de um estande durante o evento e queriam apresentar a filosofia aos visitantes de uma forma criativa. Então, chegaram a ideia que resultou no objetivo de convidar os transeuntes da CIENTEC para que pudessem tomar parte de uma atividade lúdica e interativa, cuja finalidade consistisse em proporcionar ao (visitante) um “diagnóstico” filosófico, o qual não vinha acompanhado de uma panaceia, mas, antes, que tal diagnóstico procurasse uma problematização de temas relevantes para o indivíduo.

os últimos detalhes para se tornar uma publicação que pretende ser um instrumento didático para trabalhar a filosofia, sobretudo na Educação Básica<sup>29</sup>.

Foi, então, oportuno trabalhar o projeto *consultório filosófico* em uma dissertação de mestrado, amparado por um referencial conceitual que aponte para práticas não só alternativas, mas consistentes frente aos desafios que a escola enfrenta na contemporaneidade. Relacionar o referido projeto à noção de uma *didática menor* para a Filosofia é, dentre outros aspectos, um esforço para localizar a referência ao que é *menor* não do ponto de vista quantitativo, mas de redirecionar a qualidade de como se faz a aproximação dos grandes filósofos, dos grandes sistemas e conceitos da Filosofia. O cuidado no trato com os temas da Filosofia são abordados sem, no entanto, perder de vista a História da Filosofia, perspectiva igualmente importante para compreender contextos e espaços que permitiram que experiências germinassem como desdobramentos de debates, saberes e exercícios do pensamento diante de uma questão específica. Por exemplo, cada uma das “doenças” e dos “medicamentos” filosóficos são elaborados por um bolsista de iniciação à docência, que, para tal, precisa ler uma obra de um filósofo para buscar embasamento. Assim, o catálogo vai se atualizando e a cada edição todos os bolsistas precisam estudar todas as “doenças” e “medicamentos” para possibilitar uma boa experiência no contato com as pessoas que se dispõem a participarem como “pacientes”.

Então, a própria metodologia do *consultório filosófico* o exprime como uma *didática menor* para a Filosofia, assim como um espaço de exercício para formação de futuros professores de Filosofia, pois é rico de elementos em que a fundamentação teórica se relaciona muito bem com a prática do projeto. Dito isso, passa-se para a descrição e análise de alguns dados que corroborem a fundamentação conceitual presente na proposta do trabalho.

#### 4.1 METODOLOGIA E ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO

Para levantamento de dados, se propôs a aplicação de questionário com alguns agentes envolvidos no projeto, desde a sua proposta inicial até a sua

---

<sup>29</sup> Uma reportagem bem ilustrativa do consultório filosófico foi ao ar em um jornal matinal da INTERTV Cabugi, filiada da Rede Globo, em 14/09/2017.

configuração atual. Isso, a partir de três grupos que se distinguem em algumas características.

#### **4.1.1 Grupos**

##### 4.1.1.1 Grupo 01

a) Prof. 1<sup>30</sup>, que era o coordenador de área do PIBID de Filosofia da UFRN na época (2013) da primeira configuração do *consultório filosófico* e está na função até o momento da versão final dessa dissertação.

b) Prof. 2, que era o professor tutor do Programa de Educação Tutorial – PET em Filosofia (programa este que concebeu a primeira versão/edição do *consultório filosófico* junto com o PIBID) e pesquisador experiente da obra conjunta entre Deleuze e Guattari, sendo de importância crucial o ponto de vista de um especialista sobre de que forma o *consultório filosófico* e a noção de *literatura menor* poderiam se atravessar como desdobramento de *uma didática menor para a filosofia*.

##### 4.1.1.2 Grupo 02

Ex-bolsistas do PIBID-Filosofia que hoje estejam formados e/ou inseridos na sala de aula, que tiveram a experiência de atuarem como “médicos” em alguma das edições do projeto.

##### 4.1.1.3 Grupo 03

Alunos do Ensino Médio da Escola Estadual Zila Mamede (situada na rua Maracaí, nº 210, bairro Pajuçara, Natal-RN, CEP 59131-190, Telefone: 84 3232-7395) que participaram de uma edição do *consultório filosófico* dentro da escola no segundo semestre de 2017.

---

<sup>30</sup> Decidi ocultar os nomes dos participantes por questões éticas, substituindo-os por numeração.

### 4.1.2 Questionários

Os modelos e as perguntas geradoras dos questionários estão dispostos logo em seguida:

#### 4.1.2.1 Questionário do Grupo 01

Direcionado aos coordenadores (na época específica) dos projetos de formação (PIBID e PET) que conceberam a primeira versão do *consultório filosófico*:

CÓDIGO Nº \_\_\_\_\_

- a) Que diferenças fundamentais você destacaria entre a primeira versão do *consultório filosófico* e a versão atual (caso conheça e/ou tenha relação com as duas versões)?
- b) Você considera que o *consultório filosófico* possibilita uma experiência filosófica significativa? Explique:
- c) Que avaliação você faz do *consultório filosófico* como possível material didático para a filosofia?
- d) Você considera epistemologicamente viável a apropriação da noção de *literatura menor* encontrada em Gilles Deleuze e Félix Guattari, sobretudo em “Kafka – Por uma literatura menor”, como uma justificativa conceitual para o *consultório filosófico*? Explique:
- e) Você considera metodologicamente apropriado derivar a noção de *uma didática menor para a filosofia* a partir da noção *literatura menor* de Deleuze e Guattari? Explique:

#### 4.1.2.2 Questionário do Grupo 02

Direcionado a ex-bolsistas do PIBID que hoje se encontram em atividade docente com a disciplina filosofia na Educação Básica e que atuaram como “médicos” em alguma versão do *consultório filosófico*.

CÓDIGO Nº \_\_\_\_\_

- a) Qual o papel do PIBID na tua formação acadêmica?
- b) Que diferenças fundamentais você destacaria entre a primeira versão do



*consultório filosófico* e a versão atual (caso conheça e/ou tenha relação com as duas versões)?

c) Que aspectos você destacaria da experiência de “médico-filósofo”? Que elementos específicos dessa experiência você considera que não encontraria em outro espaço, como em uma sala de aula, na função de professor (a), por exemplo?

d) Você considera que o *consultório filosófico* possibilita uma experiência filosófica significativa? Explique:

e) Que avaliação você faz do *consultório filosófico* como possível material didático para a filosofia?

#### 4.1.2.3 Questionário do Grupo 03

Direcionado a (ex)alunos da Escola Estadual Zila Mamede, lugar de atuação do PIBID-Filosofia-UFRN por quatro anos, que participaram de uma edição do *consultório filosófico* na escola.

CÓDIGO Nº \_\_\_\_\_

a) Que avaliação você faz de uma atividade como o *consultório filosófico* acontecer dentro da escola?

b) Que aspectos (pessoais e/ou gerais) você destacaria da experiência de ter sido atendido pelo *consultório filosófico*?

c) Em relação à disciplina de filosofia na escola, que comparações você pode fazer entre a aula convencional e o *consultório filosófico*?

d) O *consultório filosófico* despertou o interesse na leitura de algum filósofo(a) ou de algum tema da filosofia? Explique:

e) Você considera que aprendeu algo com o *consultório filosófico*? Explique:

A abordagem com os participantes “3” diz respeito a uma verificação contínua de como estes respondem ao objetivo do *consultório filosófico* de, após a “consulta”, se motivarem a conhecer mais dos “medicamentos”, ou seja, de se aprofundar no conhecimento de um *conceito* ou mesmo da obra de um filósofo. As respostas aos questionários foram analisadas nessa pesquisa preterindo fotos ou qualquer outro recurso que exija a exposição da imagem de algum dos participantes.

Ao todo foram 16 participantes distribuídos entre os três grupos, onde a abordagem aos participantes, assim como a entrega e recebimento dos

questionários foram procedidas por meio de reuniões, onde se explicou a metodologia e o objetivo da pesquisa, e, em seguida, foram feitos os seguintes convites, conforme o enquadramento de cada participante:

#### 4.1.3 Modelos de convites

Grupo 1) “Olá, Sr(a) \_\_\_\_\_! Teria a disponibilidade de responder um questionário na condição de coordenador do PIBID (e/ou PET) desde a primeira versão do *consultório filosófico* (e, sendo o caso, na condição de pesquisador da filosofia deleuziana)? É levantamento de dados para meu trabalho de dissertação. São cinco questões apenas, mas pode escrever à vontade. Quanto mais dados eu tiver para analisar, melhor”.

Grupo 2) “Olá, Sr(a) \_\_\_\_\_! Teria a disponibilidade de responder um questionário na condição de quem foi “pibidiano” e hoje exerce atividade docente em filosofia? É levantamento de dados para meu trabalho de dissertação. São cinco questões apenas, mas pode escrever à vontade. Quanto mais dados eu tiver para analisar, melhor”.

Grupo 3) “Olá, Sr(a) \_\_\_\_\_! Teria a disponibilidade de responder a um questionário sobre a experiência como ‘paciente’ no *consultório filosófico* que aconteceu na Escola Estadual Zila Mamede para me ajudar a levantar dados para meu trabalho de dissertação de mestrado? É levantamento de dados para meu trabalho de dissertação. São cinco questões apenas, mas pode escrever à vontade. Quanto mais dados eu tiver para analisar, melhor”.

#### 4.1.4 Riscos para os participantes da pesquisa

Os riscos mínimos a que o participante da pesquisa foi exposto foram de ordem da expressão escrita de propriedade intelectual, analisadas e interpretadas pelo pesquisador. Esses riscos foram minimizados mediante: garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, onde não foi preciso colocar o nome do mesmo, mas cada participante foi identificado pelo pesquisador por código, conforme modelo dos questionários; para manter o sigilo e o respeito ao participante

da pesquisa, apenas o autor desse trabalho, Magnun Luiz de Oliveira, aplicou o questionário. Isso para garantir o sigilo das informações, visto que não será divulgado dado que identifique o participante. A cada participante também foi garantido que se sentisse a vontade para responder aos questionários e entregue a Anuência das Instituições de ensino para a realização da pesquisa.

Todas as impressões, fatos, mudanças, relatos de experiências, enfim, tudo que pôde ser usado para a análise de experiências envolvendo as ações do PIBID, foram anotadas e, posteriormente, analisadas para compor essa dissertação.

Em busca de uma avaliação contínua dos resultados se buscou, através dos questionários, um trabalho de retomada com os participantes, levando em consideração as características próprias de cada um dos grupos, sua singularidade e etapa de formação, tanto acadêmica quanto não acadêmica. Isso com vistas a manter-se do início ao fim da pesquisa uma abertura para dados e experiências significativas que podiam enriquecer esse trabalho. E, também, se buscou enxertar nessa dissertação as atividades de pesquisa, publicações e participação em eventos relacionados ao tema. Enfim, buscou-se estabelecer periodicamente conclusões sobre como as experiências observadas convergiam ou não para o referencial teórico da pesquisa, de forma a poder sempre se situar sobre que estratégias deveriam ser mantidas, as que deveriam ser corrigidas e as que deveriam ser abandonadas.

## 4.2 ANÁLISE COMENTADA DAS RESPOSTAS AOS QUESTIONÁRIOS

É importante iniciar a análise expositiva das respostas adquiridas nos questionários pelos dois professores do Departamento de Filosofia – DFIL da UFRN que estiveram à frente do *consultório filosófico* em sua versão inicial, pois suas contribuições dizem respeito, de certa forma, a uma complementação crucial do que até aqui se descreveu da metodologia do projeto, da possibilidade de uma fundamentação conceitual a partir das *literaturas menores* em Deleuze e Guattari (2015), assim como de seus objetivos como didática para a Filosofia.

Iniciamos pelo professor que chamamos “COORD1”, que está desde 2013 como coordenador do PIBID de filosofia da UFRN, sendo responsável direto pelas transformações metodológicas que o projeto passou desde seu surgimento, das quais descreve um histórico preciso:

Podemos destacar 3 fases do CF

1ª versão 2013. Projeto conjunto entre PET e PIBID Filosofia.

Objetivo: fazer uma intervenção de divulgação da filosofia na Feira de Ciências e Cultura da UFRN (CIENTEC). Nesta primeira ação tudo foi muito improvisado. Criamos algumas doenças, sem grandes detalhamentos. Aqui surgiu a ideia de termos doenças filosóficas e remédios que seriam livros de filosofia. Durante a Feira, alguns participantes do CF, vestidos com roupas inspiradas nos gregos antigos andavam pela Feira e conversavam com pessoas apresentando algumas perguntas. Diante das respostas, as pessoas eram convidadas (sic.) a comparecerem ao estande do CF para a consulta. Durante a consulta, os médicos-filósofos faziam o diagnóstico, explicavam para o 'paciente' qual era a doença que lhe acometia e indicava o tratamento. Ao final da consulta a pessoa recebia uma amostra grátis do medicamento: um pequeno envelope contendo: uma bala e um pequeno texto do livro indicado. Não havia uma indicação precisa sobre como tomar o medicamento. Embora improvisada, essa ação lançou as bases do que seria o CF posteriormente. Em 2 dias de atuação na Feira, foram feitas pouco mais de 500 consultas.

2ª versão Entre 2014 e 2015.

A partir de 2014 o CF passou a ser uma ação exclusiva do PIBID já que o PET não quis continuar participando. O CF continuou sendo pensado (sic.) como uma ação de intervenção na CIENTEC e acabou sendo realizado em outros eventos, como o ENALIC, que aconteceu em Natal. Em 2015, durante o II ENCONTRO NACIONAL DO PIBID-FILOSOFIA, realizado na UFES em Vitória, o CF foi apresentado pela primeira vez em um evento científico. Não foi montado o Consultório, mas a proposta foi apresentada numa comunicação oral, com forte repercussão e aceitação. Nesta etapa o CF foi aperfeiçoado e deixou de ser algo improvisado. Foi criado o CATÁLOGO INTERNACIONAL DAS DOENÇAS FILOSÓFICAS – CIDF10. Nesta versão, o Catálogo contava com 20 doenças. Para cada doença era apresentado: o nome e a sigla da doença; os sintomas; o medicamento; a amostra grátis; a prescrição e observações sobre o uso do medicamento (para algumas doenças), além de um pequeno texto contendo o resumo da obra em questão. Todos os livros indicados existem na Biblioteca Central da UFRN. As doenças foram agrupadas em seis grupos. Cada grupo era identificado por uma frase. A forma de atuação também sofreu alterações. Agora, ao invés de andarem pela CIENTEC, os bolsistas faziam a triagem no próprio estande do CF. Passamos a ter uma descrição de como deveria ser tanto a triagem quanto a consulta. Na triagem eram apresentadas as seis frases e o 'paciente' deveria escolher aquela com a qual ele mais se identifica ou que ele não entendia. Ao final da triagem o paciente recebia um número que indicava em qual grupo de doenças ele havia sido identificado na triagem. Na consulta o médico-filósofo partia do grupo identificado na triagem para fazer o diagnóstico. Nem sempre o diagnóstico final coincidia com a triagem, ou seja, o médico poderia diagnosticar para aquele paciente uma doença que não fosse do grupo identificado na triagem. Passamos a fazer uma preparação melhor para nossa atuação no CF. *Essa preparação consistia no estudo, por parte de todos os bolsistas do PIBID, dos livros indicados no Catálogo. Como não havia tempo suficiente para todos os bolsistas lerem todos os livros, foi decidido que cada bolsista estudaria uma obra e faria o texto resumo. Os textos resumos eram lidos por todos os bolsistas e então fazíamos encontros de estudo para discutir as obras e as respectivas doenças. Essas sessões de estudo permitiram identificar falhas na construção das doenças, o que demandou a revisão de todo o Catálogo (COORD1, APÊNDICE A, p. 96-97, grifo nosso).*

É importante destacar a própria metodologia da elaboração do catálogo, quando os bolsistas e futuros professores de Filosofia ficam determinados à pesquisa para essa elaboração, aspecto de contribuição fundamental na formação docente destes licenciandos. Igualmente importante, é o fato de que se trata de um material didático que, em seguida, é experimentado a partir de uma prática em que os bolsistas são protagonistas desde o início, podendo, por fim, exercitar, na condição de “médico” do *consultório filosófico*, o material que ajudou a criar. Continuando na descrição do histórico de uma construção metodológica, o COORD1 (APÊNDICE A, p. 97) conclui:

3ª versão A partir de 2016 o CF deixou de ser uma ação voltada para a Feira de Ciências.

Apesar de ainda ocorrer edições do CF em eventos, tal como a realizada no III ENCONTRO NACIONAL DO PIBID-FILOSOFIA (Natal, junho de 2017), o foco do CF passou a ser escolas e cursos. Tivemos uma edição específica para os estudantes do Curso de Medicina da UFRN, que resultou numa apresentação (formato pôster) feita durante o 55º COBEM – Congresso Brasileiro de Educação Médica. Neste evento, o CF foi agraciado com um prêmio de honra (havia mais de 1700 posters no Congresso, realizado em Porto Alegre em setembro de 2017). Em 2016 o CF foi realizado pela primeira vez em uma escola de ensino médio (EE Eliah Rêgo, na cidade de Parnamirim). Em 2017 o Consultório aconteceu nas duas escolas de atuação do PIBID (EE Raimundo Soares e EE Zila Mamede).

Em seguida, com um foco ainda maior na possibilidade de uma experiência filosófica significativa do *consultório filosófico*, a análise se estende dos licenciandos a outros agentes, tais como os estudantes das escolas públicas de Ensino médio.

Quando o CF acontece em eventos como a CIENTEC é possível observar que as pessoas que fazem as consultas saem do CF interessadas em conhecer mais a filosofia. Isso em si é (sic.) um ganho, mas não temos como saber dos resultados posteriores, já que não temos mais contatos com os participantes. Quando o CF acontece em escolas e cursos, sim, temos experiências filosóficas significativas, para dois diferentes públicos.

- Estudantes (universitários e de ensino médio) que são os pacientes: o trabalho nas escolas permitiu observar que os alunos saem do consultório com interesse em conhecer mais a filosofia. Também se observa que as pessoas reconhecem, através da consulta, que a filosofia tem muito a dizer sobre o cotidiano delas. Quando integramos essa ação na escola com outras ações realizadas pelo professor de filosofia, é possível aprofundar (sic.) a experiência e torna-la ainda mais significativa.

- Graduandos em filosofia (os bolsistas que atuam no CF): considero que o trabalho no CF representa uma oportunidade rica de ampliação dos conhecimentos filosóficos. Por um lado, os bolsistas devem ser (sic.) preparar para o CF estudando obras clássicas da história da filosofia e por outro lado, o contato direto com pessoas que não são da área de filosofia permite que os mesmos compreendam que a filosofia vai para além do academicismo com o qual eles estão acostumados na universidade.

*Vários médicos-filósofos relatam que nas consultas se surpreendem com os males que atormentam o cotidiano das pessoas e como a filosofia tem algo a dizer para essas pessoas. Em várias oportunidades os bolsistas se mostraram surpresos com o poder que a filosofia pode ter na vida das pessoas. É comum que os pacientes se abram com o médico-filósofo, gerando, muitas vezes, situações de extrema emoção (muitos choram durante as consultas) e isto afeta os bolsistas médico-filósofos (COORD1, APÊNDICE A, p. 97, grifo nosso).*

As palavras acima fazem voz com o que reiteradamente está dito neste trabalho, que o *consultório filosófico* é o *plano de imanência* por onde ocorrem *encontros* e *atravessamentos* que permitem aos agentes envolvidos não só se “abrirem” com o médico-filósofo, mas se abrirem, também, à Filosofia como possibilidade de reconfigurarem suas inquietações – agradáveis ou desagradáveis.

O COORD1 conduz sua explanação para concluir com uma análise sobre como efetivamente o consultório filosófico poderia se projetar como uma didática para a Filosofia. É possível dizer, na intersecção com Deleuze e Guattari (2015), que ele também está pensando os vários *planos de imanência* por onde assim o programa poderia se projetar. Nas suas palavras, ele explica que:

Vale ressaltar aqui também dois níveis de respostas.

Para os bolsistas que atuam no CF é uma oportunidade de aprofundamento dos conhecimentos acadêmicos, nesse sentido, o CF funciona como um material paradidático.

Temos relatos de outras universidades (especialmente no Paraná, no Espírito (sic.) Santo e no Amazonas) interessados em realizar edições do CF. Para todos, indicamos a necessidade de que os bolsistas se preparassem para a atuação no CF, ou seja, que estudassem as obras indicadas no Catálogo. Em SP, a Universidade Mackenzie pretendia fazer uma edição do CF, mas (não sabemos o motivo) na última hora a direção da universidade não permitiu que o evento fosse realizado.

Para os estudantes do ensino médio, o CF é um material didático altamente relevante. O fato de que o CF (através do Catálogo e das consultas) propicia uma aproximação entre filosofia e realidade cotidiana, permite que o mesmo seja considerado um material contextualizado e interdisciplinar (para algumas doenças existe indicação de obras complementares que não são filosóficas e durante as consultas, vários médico-filósofos fizeram indicações de obras não filosóficas para os pacientes, a partir de seus próprios conhecimentos).

Além disto, vale destacar que estamos (no momento) preparando um livro que será o Manual do CF. Neste livro, haverá a explicação de toda a metodologia utilizada no CF e uma nova versão do Catálogo (que deverá ter 50 doenças). Esse livro poderia ser utilizada por qualquer professor de filosofia de ensino médio como material didático, inclusive porque no Catálogo estão contemplados todos os períodos da história da filosofia e todas as áreas da filosofia (COORD1, APÊNDICE A, p. 98).

Assim, pode-se responder positivamente ao questionamento se o *consultório filosófico* seria ou não uma didática para a Filosofia. Ele o é porque não se trata

apenas de um “momento de descontração”, mas sim de um material que, para ser bem utilizado, necessita de preparação, de estudo e dedicação. E o é, também, porque, dependendo da seriedade que dele se faça uso – assim como outros materiais didáticos desenvolvidos para a Filosofia na Educação Básica, sobretudo no âmbito do Ensino Médio –, é tangível o movimento de aproximação entre estudante e Filosofia.

Agora, a exposição seria das respostas do professor que chamaremos de “COORD2”, a complementação se daria mais no âmbito de uma fundamentação conceitual para pensar o *consultório filosófico* como uma *didática menor* para a Filosofia a partir da noção de *literatura menor* em Deleuze e Guattari (2015). Isso porque, como já ressaltado, esse professor era, na ocasião do surgimento do *consultório filosófico*, o coordenador do PET da UFRN, que atuou em parceria com o PIBID na condição embrionária do projeto. Além disso, destacar-se-ia o seu interesse e especialidade na obra de Deleuze. No entanto, por erro meu, que enviei o questionário errado ao COORD2, este acabou por responder o questionário destinado aos estudantes da escola. Apesar da tentativa de enviar o questionário correto e explicar o ocorrido via alguns endereços de e-mail, não obtive mais qualquer resposta do COORD2, muito menos o questionário correto respondido.

De toda forma, ainda insisto em algumas passagens das impressões do COORD2, pois expressam uma validação – simples, porém significativa – da proposta do programa no nível escolar. Ele começa dizendo:

[...] entendo que o jogo que propõe é instigante para colocar as pessoas a pensar. A filosofia nunca ofereceu receitas para viver, mas é uma das práticas existenciais mais antigas que conservamos e o seu cuidado me parece precioso. O seu exercício na escola pode ser uma peça fundamental no desenvolvimento das crianças (COORD2, APÊNDICE B, p. 99).

Em outro momento, o mesmo COORD2 diz considerar no projeto “que os seus diagnósticos, sendo sempre instigantes, devem ser sempre objeto de um análise pela nossa própria razão”. E, no esforço por aprofundar sua contribuição, explica que:

Como qualquer proposta de intervenção, o consultório é uma forma entre outras de provocar a paixão pelo pensamento crítico. Os seus efeitos, sempre imponderáveis, deveriam ser, portanto, avaliados caso a caso e não dar lugar a generalizações. A sua potência, como a de qualquer prática

filosófica, depende dessa atenção à singularidade (COORD2, APÊNDICE B, p. 99).

O mesmo COORD2 (APÊNDICE B, p. 99) ainda expôs que, nas primeiras elaborações para o *consultório filosófico*, foi levado “à releitura de Nietzsche, cuja obra compreende uma profunda reflexão sobre as doenças espirituais (que são sempre, para ele, ao mesmo tempo, doenças da vida impessoal do corpo)” e que a sua aprendizagem na elaboração do projeto teve a ver com “à articulação coletiva de ideias, ao modo em que as pequenas percepções de cada um de nós se desenvolvem quando são colocadas em comum (dando lugar por vezes a grandes ideias)”.

Mudando agora de público implicado pelo *consultório filosófico*, chegamos aos ex-bolsistas que hoje se encontram na prática docente no âmbito da Educação Básica e, sobretudo, no Ensino Médio. O primeiro ex-bolsista, que chamaremos “PROF1”, fez parte do PIBID de 2014 a 2016 e, desde 2018, se encontra como professor permanente do estado do Rio Grande do Norte. Ele inicia seu relato com um foco no que o PIBID lhe proporcionou de uma forma mais abrangente:

Participar do PIBID *aprofundou as possibilidades de inserção no universo escolar*, permitindo a vivência de atividades variadas, do planejamento à execução de aulas. Pude ainda recuperar minha vivência como bolsista de iniciação científica da primeira graduação, o que melhorou a percepção das atividades realizadas pelo PIBID dentro e fora do ambiente escolar (PROF1, APÊNDICE C, p. 100, grifo nosso).

Tal relato corrobora o que, também, já foi exposto várias vezes durante esse trabalho, isto é, o papel formativo do PIBID, a contemplação de uma função inerente às licenciaturas, que é a de aproximar satisfatoriamente os licenciandos dos seus potenciais espaços de trabalho. E o relato continua com um olhar mais específico para o *consultório filosófico*:

O formato do Consultório Filosófico se presta muito bem a ações de divulgação externa, tanto em espaços universitários quanto escolares. A linguagem que adotamos com os visitantes e a organização do espaço são aspectos que extrapolam o formato da sala de aula, de modo que a realização dessa atividade como uma avaliação demandaria um esforço de adaptação para a aula – provavelmente seria mais bem executado em uma ação conjunta com as diferentes turmas em que eu estiver como professor responsável (PROF1, APÊNDICE C, p. 100).



E, concluindo, pensando a possibilidade de uma experiência genuinamente filosófica do projeto, relata que:

Se pensarmos no diálogo que o Consultório estabelece entre os ‘médicos’ e os ‘pacientes’, é possível sim. *Mas isso está mais associado à disposição e ao interesse entre ambos em uma consulta específica – se o ‘paciente’ se sentir à vontade para conversar com o ‘médico’. Como em outros momentos da vida, provavelmente essa experiência será mais a exceção do que a regra.* É uma chance que os estudantes têm de se envolver mais com a filosofia. Com o devido planejamento em conjunto com a escola, as chances de sucesso são muito boas (PROF1, APÊNDICE C, p. 100, grifo nosso).

Assim, fica sobressalente a noção de que uma experiência filosófica está, de certo modo, condicionada a qualidade dos encontros, dos *atravessamentos*. E, nesta esteira, a possibilidade dessa experiência acompanhar experiências de aprendizagem significativas passa por saber que elas não acontecem a toda hora. Ou, talvez seja, sem perder o contato com Deleuze e Guattari (2015), aquilo que se acha quando não se está mais procurando.

Outro ex-bolsista do PIBID, a que chamaremos “PROF2”, esteve no programa entre 2016 e 2017 e, atualmente, leciona em escolas de Educação Básica da iniciativa privada, tanto no Ensino Fundamental II, como no Ensino Médio, assim como para turmas de cursinho preparatório para o ENEM. Seu relato também começa por destacar o papel formativo do PIBID e o modo como promove uma aproximação efetiva da sala de aula:

Posso dizer que foi através do PIBID que pude conhecer a realidade do ambiente escolar e os desafios de ser professor. Destaco a vivência coletiva, tanto com outros bolsistas, supervisor e comunidade escolar, como essenciais para o meu desenvolvimento enquanto professor. *Infelizmente as teorias pedagógicas, vistas nas disciplinas obrigatórias do currículo da licenciatura, não nos apresenta (sic.) com clareza a realidade da escola nem do ofício professoral. Atribuo, portanto, ao PIBID minha inserção na realidade escolar e em tudo que envolve isso* (PROF2, APÊNDICE D, p. 101, grifo nosso).

Com uma postura até mais contundente, tal relato reforça o modo como o PIBID cumpre certa função esperada pelas licenciaturas e, por isso, tem se tornado, ao longo dos últimos anos, um aliado fundamental no desafio da formação inicial de futuros docentes para a Educação Básica. E, sobre as experiências filosóficas que podem emergir especificamente do *consultório filosófico*, explica:

Particpei de duas edições do *Consultório*. Uma delas atendendo a um público de graduandos em medicina e em outra a estudantes de uma escola pública. Nesta segunda oportunidade fui escalado como *médico-filósofo*. A princípio foi um pouco difícil estabelecer um diálogo com o consulente, e sendo esse o propósito da consulta, foi difícil encarar esse papel. Desde logo percebi que o *médico-filósofo* (sic.), ou ao menos o seu papel, proporciona uma espécie de educação através da liberdade, e os estudantes de ensino médio não estão acostumados a isso. A escola continua sendo um ambiente extremamente disciplinador e nossos estudantes são treinados a ouvir. O papel do *médico-filósofo* inverte essa lógica: é possível educar a partir da ação do próprio estudante. Essa ação pode ser materializada em uma angústia, por exemplo. A partir dessa lógica posso classificar a importância do papel do *médico-filósofo* a partir de dois prismas: a de confrontar individualmente cada estudante com suas próprias reflexões e a de demonstrar a cada estudante que a escola, ou mais especificamente a filosofia, serve para lhe instrumentalizar de possíveis soluções para o seu cotidiano. E respondendo ao segundo ponto: o *médico-filósofo* consegue alcançar o que dificilmente o professor alcança em uma aula: a possibilidade de relacionar conceitos filosóficos com a vivência privada do estudante consultado. O professor, nesse caso, educa sem protagonismo. E acredito que esse seja o papel efetivo do professor (PROF2, APÊNDICE D, p. 101, grifo do autor).

Que se destaque de tal relato a inversão de mentalidade que, como uma *didática menor para a Filosofia*, o *consultório filosófico* pode promover no ambiente escolar. O encontro em que o estudante chega, inicialmente, na passividade costumeira, mas pode, aos poucos, se deparar com uma liberdade criadora, antes desconhecida. E é, também, quando fica diante de um bolsista-professor (*médico-filósofo*) sem hierarquias estabelecidas, quando este configura antes um facilitador do que o mestre de quem deve esperar tudo e de quem tudo deve absorver. E, continuando com o foco no *consultório filosófico*, relata:

Afinal de contas esse é o propósito do *consultório filosófico*: proporcionar ao consulente uma reflexão teórica sobre uma questão pessoal. E penso que esse propósito seja alcançado na aplicação do *consultório*. Acredito não apenas na sua utilidade, mas na sua necessidade para o ambiente escolar. A necessidade se expõe na medida em que *consultório filosófico* pode levar a escola uma educação que pressupõe a liberdade de pensamento do educando. Já superamos a ideia de que todos os estudantes são iguais, mas temos dificuldades de ressaltar suas individualidades dentro do ambiente escolar. O *consultório*, por outro lado, proporciona isso. E proporciona através da reflexão filosófica, aproximando o estudante de uma atitude de inquietação teórica, contribuindo para sua formação e prática de vida (PROF2, APÊNDICE D, p. 101, grifo do autor).

O último ex-bolsista a relatar suas afecções em relação ao *consultório filosófico*, que chamaremos de “PROF3”, está na reta final da licenciatura em filosofia e participa do programa de residência pedagógica pela UFRN. Suas palavras também vão ao encontro do que seus ex-colegas pibidianos pensam:

Acredito que a contribuição do PIBID na minha formação foi principalmente a oportunidade que tive por meio do programa de ter contato com as escolas de ensino público e de desenvolver atividades com os meus colegas de curso. Somente a teoria na graduação foi insuficiente para entender o que é atuar como professor, quando eu fui para a escola como bolsista do PIBID, percebi que era necessário (sic.) adaptar o conteúdo da Filosofia a um público e a uma estrutura que são distintos do que estava habituado no ambiente acadêmico [...] Nunca tive oportunidade de falar com muita gente. Quando decidi pela carreira de professor, de repente me vi tendo que falar com 20 ou 30 pessoas ao mesmo tempo, então este aspecto da interação é o que acho mais interessante tanto no Consultório quanto na sala de aula. A diferença de ser médico-filósofo no Consultório é que você tem uma relação individual com o participante, o que deve ser difícil de acontecer na relação entre professores e alunos (PROF3, APÊNDICE E, p. 102).

E conclui falando sobre o *consultório filosófico* como uma possibilidade de didática para a Filosofia:

Bastante positivo enquanto apresentação para um público curioso sobre a Filosofia e preparação de professores! Algumas vezes o atendimento acabava assumindo um caráter mais 'psicológico' e eu não queria que as pessoas pensassem que o que nós fazemos é uma espécie de psicologia, esse foi um ponto negativo mas em relação as oportunidades oferecidas aos alunos da graduação e a reação do público ao que as (sic.) vezes era o primeiro contato com questões a (sic.) Filosofia, trata-se de um excelente material didático (PROF3, APÊNDICE E, p. 102).

Tais expressões das experiências com o *consultório filosófico* auxiliam na constatação de que este confirma sua efetividade didática pela liberdade dos agentes envolvidos. Porém, essa liberdade é criativa, é a centelha que empurra esses agentes para pensar suas inquietações, o modo como tem conduzido suas vidas e, até mesmo, o quanto há aspectos que lhe escapam, mesmo com todo o cuidado que possam empreender.

Finalmente, chegamos aos relatos dos estudantes da Escola Estadual Zila Mamede que participaram da edição do *consultório filosófico* que aconteceu dentro da escola. Apesar da limitação de vocabulário e escrita dos estudantes, suas expressões também apontam para os objetivos desse trabalho no sentido de experimentar o projeto como uma didática para a Filosofia, assim como uma prática em interface com um referencial teórico traduzido nas *literaturas menores* de Deleuze e Guattari (2015).

Essas expressões transitam por aspectos como a novidade de acontecer algo do tipo no chão da escola, quase sempre na comparação com as atividades

cotidianas das salas de aula, assim como a relação de maior pessoalidade com os bolsistas do PIBID, nem sempre possível com o professor convencional das disciplinas; situações ocorridas durante a “consulta” que os fez compreender a Filosofia de outro modo, fenômeno que as aulas comuns não suscitou; o interesse ou não por buscar se aprofundar em um tema ou autor filosófico a partir do que se passou durante a atividade; a possibilidade de que outras matérias escolares percorressem o mesmo caminho; a necessidade ou não da Filosofia na vida das pessoas, etc. Estes são alguns dos temas comuns aos vários relatos, que serão expostos a seguir.

Iniciamos com o relato da estudante que chamaremos de “EST1”, que na ocasião da referida edição do *consultório filosófico* na escola cursava a 3ª série do Ensino Médio e tinha 17 anos:

Esse tipo de atividade faz com que os alunos reflitam e mude o pensamento sobre a Filosofia em geral. Na maioria das vezes, muitos acreditam que é uma disciplina desnecessária, vaga, como já ouvi falar. Acredito que tal matéria nos incentive a ter um senso crítico, mais aguçado. E essas atividades nos mostra (sic.) o quanto é além do que pensamos, que a filosofia está no nosso dia-a-dia. O fato de estar presente na nossa rotina e passar despercebido por muitos. No consultório, os pibidianos pediam para que escolhessemos (sic.) uma frase e a partir dela teríamos uma conversa e seríamos diagnosticado (sic.) com alguma ‘doença’. O simples fato de decidir uma frase diz mais sobre nós do que sabemos ou conhecemos. Isto mostra quão pouco sabemos e poucos se (sic.) demonstram interesse por isto. As aulas convencionais está (sic) ligada (sic.) mais a certas regras, e uma certa pressa, onde o professor deve seguir uma linha de assunto necessários (sic.) para passar aos alunos durante o ano letivo. Enquanto que, no consultório nós podemos conversar, falar de algo que temos interesse, assuntos do dia que faz uma relação com a matéria, dar exemplos e conversar apenas sobre eles. Sem cobranças, pressa ou qualquer coisa que atrapalhe o raciocínio. Sempre fui uma leitora nata, e sempre busquei um pouco mais de conhecimento. Já li vários livros sobre filosofia, alguns clássicos. O consultório em si, não despertou esse interesse, pois já tenho esse hábito há um tempinho. Fiquei fascinada com o quanto estamos próximos e distante de ser diferente de toda massa, ser mais crítico, começar a pensar por nós mesmo (sic.), porém estamos distantes por está (sic.) sempre influenciado por terceiros. E os temas/leituras filosóficas é um bom início para isto [...] Por meio de atividades simples podemos entender, muitas vezes, a angustia (sic.) (problemas pessoais) de algumas pessoas, e essas respostas podem estar mais óbvia do que pensávamos. Dessa forma, conseguimos entender, e talvez, solucionar tais conflitos. É bem verdade que, quando conseguimos nos entender é mais fácil encontrar as soluções. E foi isso que os nossos médicos-filósofos fizeram. (EST1, APÊNDICE F, p. 103).

Em seguida, o relato vem de estudante que chamaremos de “EST2”, que na ocasião da referida edição do *consultório filosófico* na escola também cursava a 3ª série do Ensino Médio e tinha 17 anos:

Quase todas as atividades que fogem da temática habitual das salas de aula são muito bem-vindas, já que começa a educar de uma forma que incentiva a curiosidade do aluno que na maior parte do tempo fica pressa durante as aulas. E ajuda a mudar a rotina com coisas simples que podem ser feita e acaba criando algo muito produtivo para os educadores. Ao começo parecia que eu realmente estava com tudo sobre controle. Todos meus sentimentos, questionamentos e ações, mas tudo mudou quando as frases que foram da minha escolha começaram a fazer sentido dentro da minha vida. Confesso que eu fiquei indeciso em revelar alguns pontos da minha vida para um estranho que estava diante de mim. Sempre quando me questionava sobre algo a resposta conveniente era: ‘sei lá’. Mas as palavras principalmente do jovem que me atendeu quando unidas ao que eu vivia, me deixou tão surpreso que fiquei sem ação, creio que espantado de como alguém poderia me conhecer apenas por duas frases e uma pequena conversa. Minha matéria favorita nunca foi filosofia, sempre me distraia na aula, até mesmo com uma formiga andando na minha mesa. Sempre me confundia com os nomes e visões dos filósofos, era bem difícil lembrar e estudar em casa. Com o consultório consegui falar com alguns alunos do PIBID que sempre ficavam isolados entre eles na sala, embora tão perto de nós. Foi legal conhece-los e ouvir o que eles tinham a falar e ensinar também, uma experiência muito agradável e divertida. Sim, porém as obras por apresentarem uma linguagem as (sic.) vezes rebuscada fica meio difícil de termina-las e para encontrar algumas é difícil, mas ficaria bem feliz se indicassem livros para ler sem ter que ser obrigado [...] Poderiam levar os livros e emprestar para quem quisesse ou disponibiliza-lo em alguma rede social, seria bem bacana ter um acesso aos livros por fragmentos e depois por inteiro em seu contexto. Tudo que passamos é uma aprendizagem, até mesmo uma simples conversa, que se você estiver disposto em realmente falar o que você realmente pensar (sic.) sobre aquele assunto pode ter um retorno bem interessante da pessoa que está atendendo, se ela também quiser dar um conselho. Ainda mais por terem mais experiências e poderem de certa forma aconselhar os alunos que vão começar sua jornada no ensino médio ou até mesmo na faculdade. Em geral aprendi a ter mais calma e observar mais, e que nem tudo na vida é um ‘sei lá’ (EST2, APÊNDICE G, p. 104).

Continuando, passamos ao relato do estudante que chamaremos de “EST3” e que, na ocasião da referida edição do *consultório filosófico* na escola também cursava a 3ª série do Ensino Médio e tinha 17 anos:

É uma atividade única, um momento descontraído entre alunos e outros alunos mais ‘experientes’. Acho que Principalmente (sic.) para uma escola pública, onde se passa por várias situações precárias todos os dias, ter uma atividade para conversar com alguém que já passou pelo ensino médio e por diversas circunstâncias normais entre adolescentes é algo incrível. É um diálogo entre alunos, uma conversa. Algumas pessoas usaram para desabafar, outras para compreender assuntos, aprender algo mais. Vai de cada pessoa. Eu, por exemplo, usei o tempo para aprender e desabafar um pouco, até me fiz contraditório no meio do diálogo, foi uma troca de idéias

(sic.) muito boa. A aula convencional e a atividade do Consultório são muito diferentes, na minha opinião. A aula é um aprendizado, tem que se compreender certo assunto. O consultório, por outro lado, é uma troca de informação entre duas pessoas com duas opiniões diferentes, algo menos formal. A filosofia é a matéria menos ‘Entediante’, mas claro que isso muda de pessoa para pessoa, eu sempre gostei de ler sobre filosofia nas horas vagas, a mitologia sempre me chamou muita atenção. Os filósofos que mais me despertam interesse em ler são Kant e Sun Tzu. Só pelo fato de a pessoa com quem conversei ter conseguido mudar minha ‘Linha de Raciocínio’ Já (sic) é um aprendizado. Olhei alguns assuntos por outro ponto de vista e gostei de ter olhado dessa forma (EST3, APÊNDICE H, p. 105).

Neste mesmo sentido, passamos à contribuição dos relatos do estudante que chamaremos de “EST4” e que, na ocasião da referida edição do *consultório filosófico* na escola também cursava a 3ª série do Ensino Médio e tinha 17 anos:

A minha avaliação sobre atividades do campo filosófico e social em geral, é que elas tem uma grande importância pois ajuda no desenvolvimento da pessoa, turma e gera um melhor desempenho acadêmico e aprendizado filosófico de forma geral, considerando que a filosofia é uma matéria minimamente visada de forma ampla até o ingresso no ensino médio. Acredito que sendo assim deve ter mais atividades como consultório filosófico dentro das escolas. Lembro que na data que pude participar do consultório filosófico passava por momentos difíceis como estudante, e acabei tendo ótimas conversas com um dos ‘médicos filosóficos’, acabou que a experiência me ajudou de forma pessoal e até me levou a ficar mais atraído pela matéria de filosofia. Em relação à disciplina na aula convencional, acredito que sem algo diferente pode se tornar um pouco cansativo devido as (sic.) muitas teorias fatos históricos a serem aprendidos, e o consultório filosófico acaba tornando à aula mais atrativa e divertida por ser algo que foge da rotina de estudos, mas que mesmo assim gera aprendizados. Despertou o interesse na leitura das ideias de Montaigne e os seus diversos ensaios. Considero sim. É algo que eu já levava comigo, porém foi reforçado com o consultório, a ideia de ‘ler, observar e opinar’ *o consultório me levou à uma prática maior de leitura de filósofos como Montaigne como citei na pergunta acima, assim obtendo um maior conhecimentos (sic.) de ideias diferentes e até mesmo divergentes, que me ajudaram a continuar formando uma opinião mais concisa que é algo essencial dentro da sociedade: ter uma opinião.* Além disso considero que à (sic.) partir de uma prática melhor de leitura, consegui melhorar meus argumentos e formas de dialogar no dia-dia (EST4, APÊNDICE I, p. 106, grifo nosso).

Passamos agora aos relatos do estudante que chamaremos “EST5” e que, na ocasião da referida edição do *consultório filosófico* na escola também cursava a 3ª série do Ensino Médio, tinha 19 anos e dividia os estudos com o trabalho:

O consultório trouxe vários aspectos de convivência e dialogo (sic.) com os alunos fazendo com que eles conseguissem compreender e resolver problemas do cotidiano com outra forma de pensar [...] lá podemos abrir nossa mente, expressar nossas opiniões, ser questionados e tudo isso com

uma boa dinâmica [...] o consultório veio pra quebrar essa ideia (sic.) que a filosofia seja uma matéria chata, com uma boa dinâmica os alunos puderam (sic.) aprender de uma forma mais descontraída sobre a filosofia [...] tive um grande interesse e curiosidade sobre Montaigne, onde pude tentar entender as relações entre pais e filhos, a amizade entre homem e mulher, tentando distinguir essas relações [...] o consultório tentar explicar e exemplificar questões filosóficas de uma forma que podemos absorver para evoluirmos como pessoas e pensadores, além das várias formas de comunicação que facilita a interação dos alunos, (sic.) até os mais calados se sentem a (sic.) vontade pra se comunicar devido ao ambiente criado pelo consultório (EST5, APÊNDICE J, p. 107).

No relato a seguir, temos algumas impressões bem detalhadas pelo estudante que chamaremos “EST6” e que, na ocasião da referida edição do *consultório filosófico* na escola também cursava a 3ª série do Ensino Médio e tinha 17 anos. De certa forma, esse relato foge um pouco do espaço comum dos outros, entrando em aspectos pós-atividade com o projeto na escola, detalhando o “medicamento” sugerido pelo “médico-filósofo” e até sua relação com a docência, vislumbrando um futuro como professor. Fica latente como, não só o estudante tem uma condição melhor para se expressar pela escrita – o deve-se sempre levar em consideração em abordagens assim –, como se envolve com a resposta ao questionário. Ele escreve:

É de suma importância que atividades como essa aconteçam no âmbito escolar. Principalmente, porque nos tange, mesmos (sic.) que momentaneamente, da rotina, e os alunos tendem a reclamarem do ‘mesmo’ da escola: mesma metodologia de ensino, mesmos colegas, mesmos ‘stress’, mesmos [...] Portanto, atividades como consultório filosófico age como uma ruptura dessa rotina e, além disso, é uma forma alternativa de se aprender. A ideia (sic.) por um todo é ótima, foi tudo bem pensado pra fugir do convencional. Os nomes dos remédios é um exemplo disso, no meu caso foi prescrito o Sartrol, que faz referência ao Sartre. Não sei se foi recomendado aos ‘filosofos’ (sic.) serem tão receptivos, mas ao meu ver, me senti bem a (sic.) vontade ao falar o que eu realmente pensava, que era um certo receio que eu tinha, mais o medo do ‘Julgamento’. A comparação a ser feita é um contraste, de um lado a aula ‘comum’, e do outro, essa maneira alternativa de aprender e de estimular o aluno a ler [...] ao ser recomendado o uso do Sartrol, fui pesquisar mais sobre o filósofo em questão e, em um blog que tinha frases não só do Sartre, encontrei uma frase/definição sobre um assunto que tenho bastante interesse: humor. E então, a partir de algumas pesquisas sobre o Jean-Paul Sartre nesse blog encontrei uma frase do Henri Bergson sobre o humor, e por ser um assunto do meu interesse, acabei lendo um livro dele (O Riso) [...] percebi que o consultório filosófico foi uma forma inteligente de induzir os alunos a (sic.) leitura. Futuramente, ao exercer minha profissão (professor), se necessário irei utilizar dessa metodologia para, quem sabe, aprofundar determinado conteúdo (EST6, APÊNDICE L, p. 108).

Em seguida, temos o relato do estudante que chamaremos “EST7” e que, na ocasião da referida edição do *consultório filosófico* na escola, também cursava a 3ª série do Ensino Médio e tinha 17 anos:

O Consultório Filosófico é uma proposta de ensino muito interessante pela maneira que incentiva os alunos a conhecerem mais sobre filósofos e/ou conceitos da filosofia em si. A maneira como os filósofos são apresentados aos alunos é sem dúvidas, bastante criativa, o que torna a experiência mais atrativa. O Consultório Filosófico torna o aprendizado mais dinâmico e incentiva os alunos a buscarem mais conhecimento por conta própria, fora da sala de aula. No Consultório Filosófico me interessei pela obra de Nietzsche, que descreveu em seu livro ‘Also sprach Zarathustra’, o ‘Übermensch’. *Participar do Consultório Filosófico me ajudou com o conteúdo das matérias que envolvem as ciências humanas, mas principalmente a matéria de filosofia, na qual realizamos trabalhos a respeito dos filósofos apresentados no projeto* (EST7, APÊNDICE M, p. 109, grifo nosso).

Continuamos os relatos com as palavras da estudante que chamaremos “EST8” e que, na ocasião da referida edição do *consultório filosófico*, cursava o 9º ano do Ensino Fundamental II e tinha 17 anos. Aliás, única participante que não estava no Ensino Médio, mas, mesmo assim, vendo a movimentação na escola, pediu para participar. Ela diz que:

O consultório filosófico proporciona para os alunos uma experiência interativa com o conteúdo da disciplina de filosofia, aumentando a interatividade entre os alunos do PIBID e os alunos da escola e facilitando o aprendizado. É sempre interessante participar de atividades informais dentro da sala de aula. No dia da atividade, tive a oportunidade de ter uma conversa pessoal com o aluno do PIBID, sobre situações que normalmente guardo pra mim. As aulas convencionais possuem menos interação com o professor, enquanto o Consultório Filosófico permite uma conversa direta, o que proporciona mais conforto aos alunos. Recitaram-me Shakespeare e nas minhas leituras algumas frases me chamaram atenção como; ‘Se a música é o alimento do amor, então não parem de tocar’. Acredito que em todas as experiências da vida, aprendemos algo e no Consultório Filosófico não foi diferente (EST8, APÊNDICE N, p. 110).

Passamos agora ao relato do estudante que chamaremos “EST9” e que, na ocasião da referida edição do *consultório filosófico* na escola, também cursava a 3ª série do Ensino Médio, porém não revelou a idade. Ele diz que:

Atividades que buscam mais interação com o aluno, no meu ponto de vista, são mais satisfatórias em despertar o interesse em aprender. Creio que assim como eu, as demais pessoas que foram atendidas gostaram da proposta de conhecer mais sobre os assuntos abordados, de maneira mais interativa. Confesso que não sou muito a favor dessa ideia convencional, que se baseia em nota, e não pelo conhecimento e aprendizado de fato. E



atividades com o princípio que foi o Consultório Filosófico, despertam mais a vontade dos alunos, já que, foge do convencional [...] Nitsch (sic.) me foi recitado para a leitura, em relação ao seu pensamento sobre Deus e religião [...] Atividades como o Consultório Filosófico tem esse intuito. Acredito que faz o aprendizado ser mais importante do que a nota que se é atribuída ao aluno (EST9, APÊNDICE O, p. 111).

Por fim, chega-se ao relato do estudante que chamaremos “EST10”, que, na ocasião da referida edição do *consultório filosófico* na escola, cursava a 1ª série do Ensino Médio e também não disse a idade. Ele escreve:

O consultório filosofico (sic.) foi excelente para demonstrar (sic.) aos alunos que suas dúvidas sobre a vida podem ter resposta (sic.) através da filosofia. Utilizando (sic.) filósofos como tratamento e nos incentivando a pesquisar. Excelente [...] O fato de me receitarem Friedrich Nietzsche pela sua visão do amor haha (sic.). Por causa disso, me senti representado no autor, e senti vontade de aprender [...] Na aula convencional, geralmente é muito mais leitura do que atividades práticas que demonstrem o jeito certo de aproveitar essas informações (sic.). Coisa que o consultório (sic.) fez muito bem [...] Comecei a me interessar por Friedrich Nietzsche por terem me recomendado, hoje em dia prefiro pensadores mais clássicos rs (sic.), mas isto só é possível (sic.) graças ao consultório (sic.) ter me incentivado. Aprendi que minhas dúvidas podem até já (sic.) ter respostas, desde que eu estude (EST10, APÊNDICE P, p. 112).

Assim, mesmo apesar dos estudantes da Educação Básica não procederem a seus relatos recorrendo a um teor consideravelmente filosófico, como os dos outros agentes implicados no *consultório filosófico* – até pela condição de aproximação voluntária que professores coordenadores e ex-bolsistas do PIBID têm da Filosofia – , se verifica a tendência de serem despertados por uma abordagem didática nova e que, cativantemente, lhes inquietam a sair da condição confortável, porém enfadonha, que experimentam há quase todo instante nas salas de aula convencionais. Inclusive, talvez seja justamente esta característica de “não iniciados” que faz com que os relatos dos estudantes sejam interessantes na medida em que preservam um estado onde não precisam rebuscar o estilo e as palavras como artimanha para entrar no jogo. O modo como relatam seus interesses, ou, do contrário, como soltam pelo chão aquilo que da filosofia não lhes afeta até então, diz respeito, em certo sentido, a expressão de uma escrita *menor*.

É importante dizer, ainda, que as características de uma formação disciplinar predominantemente punitiva que ainda vigora na maioria das escolas seja um motivo para que os estudantes – até pela rebeldia que lhes é peculiar, mas que, às vezes, não sabem sistematizar tão bem – caiam em uma predisposição para

experimentar tudo que “venha de fora” como uma atividade inovadora, mais interessante e mais eficaz. No entanto, apesar de não ignorar tal possibilidade, o *consultório filosófico* busca mais que jogar com um público convertido, busca ser mesmo uma proposta de intervenção didática e pedagógica que ponha o interesse pela Filosofia no centro do interesse que esses estudantes têm pela própria vida.

Entendo que, para além da novidade de algumas pessoas diferentes do cotidiano da escola aparecendo esporadicamente com cartazes, predispondo a organização de uma sala de aula de forma não usual, fazendo uma atividade que envolve mais que lousa, caderno e livro, o *consultório filosófico* é uma didática com desdobramentos significativamente filosóficos quando, deixando de lado qualquer pretensão mirabolante para a Educação, faz com que pessoas comecem a pensar sobre aspectos simples, porém dramaticamente fundantes da vida humana, tais como o desejo, a felicidade, o amor, as relações sociais, a justiça, Deus, etc. Isso pode ser percebido nos relatos dos estudantes e é por isso, também, que esse trabalho se propôs a pensar o tal projeto como uma atividade que contém em si a capacidade de ser uma didática permanente para a Filosofia.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho foi movido pelo intuito de traçar caminhos para pensar a especificidade de uma didática para a Filosofia, caminhando pela mesma esteira de alguns filósofos-professores brasileiros (GALLO, 2013; GELAMO, 2009; CIRINO, 2016), sobretudo no que tange ao aporte conceitual encontrado em Deleuze e Guattari (2015). Tentou-se mostrar como os recursos conceituais deleuze-guattarianos contribuem para pensar as condições das relações hodiernas de aprendizagem Filosófica, tendo como recorte mais específico a Educação Básica, no âmbito do Ensino Médio.

Nos contextos em que os parâmetros e as diretrizes que definem os currículos oficiais de governo pendem para afirmar a Educação no sentido mais formatador que criador, se instauram as dificuldades para que surjam novas práticas, com novos direcionamentos didáticos e pedagógicos. É nesse sentido que o conceito de *didática menor* seria válido, pois propõe uma maneira de se articular como uma relação de aprendizagem desviante. Ou, pensando com Deleuze e Guattari (2015), é uma didática que se pauta nos *devires* – *maquínico* e *animal*, que jogam com o *territorializado* com vistas à *desterritorialização*.

Assim, o *consultório filosófico* é uma *didática menor* para a Filosofia não somente por se situar às margens, mas instaura uma prática orientada para a construção de outros modos de conceber o pensamento, outras formas de vivenciá-lo. Por isso, também se tentou mostrar nesse trabalho como um currículo engajado nesses *devires* é capaz de corresponder aos processos complexos e paradoxais de uma formação mais abrangente para os estudantes, que vá além de enquadramentos pré-estabelecidos, que leve em consideração o papel dos estímulos e dos afetos nas relações de aprendizagem, não só filosófica, como de toda a educação escolar.

Transpor o conceito de *literatura menor* desenvolvido por Deleuze e Guattari (2015) para pensar a Educação é se resguardar, antes de tudo, de que esta não se resuma à posse dos mecanismos pelos quais se conquista os espaços de poder, pois isso reafirmaria os valores da maioria pela sensação de verdade consensual. Procuramos pensar uma didática imanente, focada na capacidade inerente ao encontro entre as singularidades de agentes que estão em uma constante tensão diante das formas de poder que querem, por todos os espaços, sugar o vigor e o

desejo de *devenir*. Assim, posta nestes termos, essa didática é sinônimo de resistência e ações criativamente desviantes, de fugas das habitações confortavelmente ociosas, de expectativas intencionalmente frustradas.

Tentou-se delinear, na segunda seção, de quais maneiras, ou a partir de quais perspectivas, Deleuze e Guattari (2015) definem uma *literatura menor*. Esta pode ser entendida como resistência às formas de poder, iniciando pelo próprio aspecto biográfico do literato cuja obra está em análise. Isto é, o fato de que Kafka era um tcheco que escrevia na língua *maior* invasora, a língua alemã, o que lhe dava a condição, o *plano de imanência*, para *desterritorializar* essa mesma língua invasora. O desdobramento dessa *desterritorialização* é o desvio criativo pelas linhas de fuga que geram possibilidade de outras formas, do devir-máquina, da máquina que escreve outras literaturas – *literaturas menores*.

A *língua maior* é por onde se escreve uma *literatura maior*, onde ambas, língua e literatura, se insinuam na sociedade de controle como sistematização da proibição do *devenir*. Mas uma *literatura menor* é a arte de introduzir os desvios, a condição de certa variação contínua no seio da própria *língua maior*. O *menor* surge como resistência desviante ao que está padronizado, como a força capaz de desmanchar os traços do poder estabelecido, isto é, o que está *territorializado*. E, no mesmo sentido, o *menor* desbrava as linhas de fuga por onde se pensa e se experimenta outras possibilidades de escrita.

Na terceira seção se propôs falar da contribuição que as noções de maior e menor em Deleuze e Guattari (2015) têm dado para que alguns filósofos-professores brasileiros pensem a Filosofia no nível escolar. De tal contribuição é que, como autor do trabalho, encontrei aporte conceitual para decidir por uma *didática menor* para a Filosofia, onde, também, se discorre um pouco, no início da referida seção, sobre minha própria trajetória formativa na condição de filósofo-professor. Isso me levou a um olhar mais detalhado sobre minha experiência com o PIBID, que é de onde, também, cheguei ao *consultório filosófico* como um programa a ser analisado na interface com um referencial teórico.

Assim, também se procedeu ao paralelo das implicações de uma “literatura maior” com a Educação e as relações de aprendizagem estacionadas em certas práticas que bloqueiam o desejo e o *devenir* dessas relações. Para tal, também foram utilizados outros conceitos deleuze-guattarianos que se imbricam com as *literaturas menores*, tais como *territorialização* e *desterritorialização*, *devenir*, *rizoma*, *plano de*

*imanência, agenciamento*, etc. Todos estes com algum elemento para, também, se pensar como o *consultório filosófico* corresponde com a noção de uma *didática menor* para a Filosofia.

Nesse sentido, se problematizou como os estabelecimentos de ensino podem estar dramaticamente comprometidos com modelos que admitem a Educação como preparação de indivíduos para acolher com eficácia as representações do padrão estabelecido, ou seja, as representações pelas quais uma maioria (pequena em quantidade) mantém o poder sobre uma minoria (grande em quantidade). Na medida em que esses estabelecimentos geralmente concebem o sucesso ou a ruína da Educação no “produto acabado” que entregam à sociedade e suas práticas são direcionadas no que deve pôr ou tirar do estudante com vistas a tal produto, os desdobramentos desta mentalidade são a neutralização de muitas características criativas dos estudantes e a completa falta de ambientação que milhares destes continuam experimentando em relação à escola. Por isso, a urgência de experiências com práticas outras, que visem acolher o que os estudantes têm de “fora do padrão”, ou, falando com Deleuze e Guattari (2015), de *animalesco* dentro das relações de aprendizagem. Nesse sentido, esse trabalho insistiu com o *consultório filosófico* – amparado por *uma didática menor* para a Filosofia como referencial teórico e conceitual – como sendo potencialmente gerador dessas experiências.

Na quarta seção, se procedeu à explicação da metodologia do *consultório filosófico* como a prática a ser experimentada e analisada nesse trabalho. Para tal, além do passo a passo sobre como se dá o próprio programa, se delineou algumas estratégias de atuação, tais como a edição ocorrida em uma escola pública de Ensino Médio, os meios para levantamentos de dados a serem analisados posteriormente, etc. Assim, se chegou às respostas de questionários com participantes de três perfis peculiares: professores do Departamento de Filosofia-DFIL da UFRN, coordenadores ou ex-coordenadores de projetos como o PIBID e o PET; professores de Filosofia na Educação Básica, ex-bolsistas do PIBID; e alunos e ex-alunos da Escola Estadual Zila Mamede, que participaram de uma edição do *consultório filosófico* na referida escola.

Cada relato contido nas respostas, complementados com meus comentários, teve a intenção de corroborar as bases conceituais desenvolvidas nesse trabalho. Assim, foi significativo verificar como, a despeito da aproximação ou não que cada

participante tem do debate sobre ensino de Filosofia no nível escolar, as respostas aos questionários correspondiam em alguma medida com o intuito de pensar o *consultório filosófico* como uma *didática menor*. Assim, foi possível abordar as duas vias propositivas implicadas nos mestrados profissionais, ou seja, a de um referencial teórico sendo traduzido em uma prática, onde, no caso específico do PROF-FILO, uma contribuição significativa para as atividades com filosofia no nível da Educação Básica, mais especificamente no âmbito do Ensino Médio.

O apoio conceitual que busquei em Deleuze e Guattari (2015) partiu do intuito de despertar a atenção para uma prática pedagógica voltada para a Filosofia, mas que fosse acompanhada com a potência de resistência e criação. Esse apoio acabou por nos convidar a considerar o papel fundamental dos *devires menores* admitidos em uma didática que se põe como estratégia de luta constante contra todas as formas de poder que aprisionam as relações de aprendizagem no contexto escolar. E essa luta é constante justamente por saber que não há resolução definitiva na medida em que esse poder sabe se adaptar constantemente às demandas históricas e culturais, inclusive se apropriando das forças que os movimentos que se levantam para confrontá-lo impõem.

Assim, uma *didática menor* para a Filosofia traça linhas contínuas de variação. Desse modo, enquanto proposta didática e pedagógica, o *consultório filosófico* se constitui como uma prática *menor* frente aos parâmetros curriculares oficiais, pois se configura como território que não se encerra sob suas próprias normas, o que lhe permite seguir se opondo a opressão das normas para desdobramentos em criações singulares e coletivas. Trata-se de abrir uma visão sobre a Filosofia no nível escolar capaz de expressar o comum sem perder o contato com as coisas singulares, com as vidas reais das pessoas, imersas em seus cotidianos, porém nunca tomadas como banais.

Concluindo, a didática que nos proporia Deleuze e Guattari (2015) seria, então, a de permanecer em certo *dever menor*, no tatear de novas estratégias, traçando linhas de fuga que variam continuamente. A má impressão que nos fica pelas dificuldades implicadas com a Filosofia no nível escolar, a sensação de que não há movimentos mais significativos dentro do tema, encontra nos pensadores franceses a compreensão de que as transformações mais importantes só se manifestariam a partir de processos, às vezes complexos, às vezes singulares, às vezes contraditórios, que são os movimentos feitos pelos agentes das relações de

aprendizagem, pessoas reais, com experiências de vidas singulares. Enfim, é uma experimentação que, em nós, não se projetaria pelas normatizações das propostas didáticas derivadas do consagrado como *maior*; é uma resistência criativa que pode ser produzida como experiências de aprendizagem a partir das noções que transitam, digamos, em molduras *menores*.

## REFERÊNCIAS

CIRINO, Maria Reilta Dantas. *Filosofia com crianças: cenas de experiência em Caicó (RN), Rio de Janeiro (RJ) e La Plata (Argentina)*. Rio de Janeiro: NEFI, 2016 – (Coleção Teses e Dissertações; 2).

COTRIM, Gilberto. *Fundamentos de Filosofia*. São Paulo: Saraiva, 2013.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. São Paulo: 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Kafka: por uma literatura menor*. Tradução Cíntia Vieira da Silva; revisão da tradução Luiz B. L. Orlandi. – 2. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2015. – (Filô/Margens).

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* São Paulo: 34 - 2010.

DICIONÁRIO Houaiss Conciso / Instituto Antônio Houaiss, organizador; [editor responsável Mauro de Sales Villar]. – São Paulo: Moderna, 2011.

GALLO, Sílvio. *Deleuze e a Educação*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

GELAMO, Rodrigo Pelloso. *O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia?* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

HEIDEGGER, Martín. *O que é isto – a filosofia?: identidade e diferença*. Tradução de Ernildo Stein. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo: Livraria Duas Cidades, 2006.

RODRIGO, Lidia Maria. *Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. – (Coleção formação de professores).



## APÊNDICE A – RESPOSTAS DO COORD1 AO QUESTIONÁRIO DO GRUPO 1

a) Podemos destacar 3 fases do CF

1ª versão

2013. Projeto conjunto entre PET e PIBID Filosofia.

Objetivo: fazer uma intervenção de divulgação da filosofia na Feira de Ciências e Cultura da UFRN (CIENTEC).

Nesta primeira ação tudo foi muito improvisado.

Criamos algumas doenças, sem grandes detalhamentos.

Aqui surgiu a ideia de termos doenças filosóficas e remédios que seriam livros de filosofia.

Durante a Feira, alguns participantes do CF, vestidos com roupas inspiradas nos gregos antigos andavam pela Feira e conversavam com pessoas apresentando algumas perguntas.

Diante das respostas, as pessoas eram convidadas a comparecerem ao estande do CF para a consulta.

Durante a consulta, os médicos-filósofos faziam o diagnóstico, explicavam para o “paciente” qual era a doença que lhe acometia e indicava o tratamento.

Ao final da consulta a pessoa recebia uma amostra grátis do medicamento: um pequeno envelope contendo: uma bala e um pequeno texto do livro indicado.

Não havia uma indicação precisa sobre como tomar o medicamento.

Embora improvisada, essa ação lançou as bases do que seria o CF posteriormente.

Em 2 dias de atuação na Feira, foram feitas pouco mais de 500 consultas.

2ª versão

Entre 2014 e 2015.

A partir de 2014 o CF passou a ser uma ação exclusiva do PIBID já que o PET não quis continuar participando.

O CF continuo sendo pensando como uma ação de intervenção na CIENTEC e acabou sendo realizado em outros eventos, como o ENALIC, que aconteceu em Natal.

Em 2015, durante o II ENCONTRO NACIONAL DO PIBID-FILOSOFIA, realizado na UFES em Vitória, o CF foi apresentado pela primeira vez em um evento científico.

Não foi montado o Consultório, mas a proposta foi apresentada numa comunicação oral, com forte repercussão e aceitação.

Nesta etapa o CF foi aperfeiçoado e deixou de ser algo improvisado.

Foi criado o CATÁLOGO INTERNACIONAL DAS DOENÇAS FILOSÓFICAS – CIDF10

Nesta versão, o Catálogo contava com 20 doenças. Para cada doença era apresentado: o nome e a sigla da doença; os sintomas; o medicamento; a amostra grátis; a prescrição e observações sobre o uso do medicamento (para algumas doenças), além de um pequeno texto contendo o resumo da obra em questão. Todos os livros indicados existem na Biblioteca Central da UFRN.

As doenças foram agrupadas em seis grupos. Cada grupo era identificado por uma frase.

A forma de atuação também sofreu alterações. Agora, ao invés de andarem pela CIENTEC, os bolsistas faziam a triagem no próprio estande do CF.

Passamos a ter uma descrição de como deveria ser tanto a triagem quanto a consulta.

Na triagem eram apresentadas as seis frases e o “paciente” deveria escolher aquela com a qual ele mais se identifica ou que ele não entendia. Ao final da triagem o paciente recebia um número que indicava em qual grupo de doenças ele havia sido identificado na triagem.

Na consulta o médico-filósofo partia do grupo identificado na triagem para fazer o diagnóstico. Nem sempre o diagnóstico final coincidia com a triagem, ou seja, o médico poderia diagnosticar para aquele paciente uma doença que não fosse do grupo identificado na triagem.

Passamos a fazer uma preparação melhor para nossa atuação no CF. Essa preparação consistia no estudo, por parte de todos os bolsistas do PIBID, dos livros indicados no Catálogo. Como não havia tempo suficiente para todos os bolsistas lerem todos os livros, foi decidido que cada bolsista estudaria uma obra e faria o texto resumo.

Os textos resumos eram lidos por todos os bolsistas e então fazíamos encontros de estudo para discutir as obras e as respectivas doenças.

Essas sessões de estudo permitiram identificar falhas na construção das doenças, o que demandou a revisão de todo o Catálogo.

### 3ª versão

A partir de 2016 o CF deixou de ser uma ação voltada para a Feira de Ciências.

Apesar de ainda ocorrer edições do CF em eventos, tal como a realizada no III ENCONTRO NACIONAL DO PIBID-FILOSOFIA (Natal, junho de 2017), o foco do CF passou a ser escolas e cursos.

Tivemos uma edição específica para os estudantes do Curso de Medicina da UFRN, que resultou numa apresentação (formato pôster) feita durante o 55º COBEM – Congresso Brasileiro de Educação Médica. Neste evento, o CF foi agraciado com um prêmio de honra (havia mais de 1700 posters no Congresso, realizado em Porto Alegre em setembro de 2017).

Em 2016 o CF foi realizado pela primeira vez em uma escola de ensino médio (EE Eliah Rêgo, na cidade de Parnamirim). Em 2017 o Consultório aconteceu nas duas escolas de atuação do PIBID (EE Raimundo Soares e EE Zila Mamede).

b) Quando o CF acontece em eventos como a CIENTEC é possível observar que as pessoas que fazem as consultas saem do CF interessadas em conhecer mais a filosofia. Isso em si é um ganho, mas não temos como saber dos resultados posteriores, já que não temos mais contatos com os participantes. Quando o CF acontece em escolas e cursos, sim, temos experiências filosóficas significativas, para dois diferentes públicos.

- Estudantes (universitários e de ensino médio) que são os pacientes: o trabalho nas escolas permitiu observar que os alunos saem do consultório com interesse em conhecer mais a filosofia. Também se observa que as pessoas reconhecem, através da consulta, que a filosofia tem muito a dizer sobre o cotidiano delas. Quando integramos essa ação na escola com outras ações realizadas pelo professor de filosofia, é possível aprofundar a experiência e torna-la ainda mais significativa.

- Graduandos em filosofia (os bolsistas que atuam no CF): considero que o trabalho no CF representa uma oportunidade rica de ampliação dos conhecimentos filosóficos. Por um lado, os bolsistas devem se preparar para o CF estudando obras clássicas da história da filosofia e por outro lado, o contato direto com pessoas que não são da área de filosofia permite que os mesmos compreendam que a filosofia

vai para além do academicismo com o qual eles estão acostumados na universidade.

Vários médicos-filósofos relatam que nas consultas se surpreendem com os males que atormentam o cotidiano das pessoas e como a filosofia tem algo a dizer para essas pessoas. Em várias oportunidades os bolsistas se mostraram surpresos com o poder que a filosofia pode ter na vida das pessoas. É comum que os pacientes se abram com o médico-filósofo, gerando, muitas vezes, situações de extrema emoção (muitos choram durante as consultas) e isto afeta os bolsistas médico-filósofos.

c) Vale ressaltar aqui também dois níveis de respostas.

Para os bolsistas que atuam no CF é uma oportunidade de aprofundamento dos conhecimentos acadêmicos, nesse sentido, o CF funciona como um material paradidático.

Temos relatos de outras universidades (especialmente no Paraná, no Espírito Santo e no Amazonas) interessados em realizar edições do CF. Para todos, indicamos a necessidade de que os bolsistas se preparassem para a atuação no CF, ou seja, que estudassem as obras indicadas no Catálogo. Em SP, a Universidade Mackenzie pretendia fazer uma edição do CF, mas (não sabemos o motivo) na última hora a direção da universidade não permitiu que o evento fosse realizado.

Para os estudantes do ensino médio, o CF é um material didático altamente relevante. O fato de que o CF (através do Catálogo e das consultas) propicia uma aproximação entre filosofia e realidade cotidiana, permite que o mesmo seja considerado um material contextualizado e interdisciplinar (para algumas doenças existe indicação de obras complementares que não são filosóficas e durante as consultas, vários médico-filósofos fizeram indicações de obras não filosóficas para os pacientes, a partir de seus próprios conhecimentos).

Além disto, vale destacar que estamos (no momento) preparando um livro que será o Manual do CF. Neste livro, haverá a explicação de toda a metodologia utilizada no CF e uma nova versão do Catálogo (que deverá ter 50 doenças). Esse livro poderia ser utilizada por qualquer professor de filosofia de ensino médio como material didático, inclusive porque no Catálogo estão contemplados todos os períodos da história da filosofia e todas as áreas da filosofia.

d) Não me considero capaz de responder.

e) Não me considero capaz de responder.

## APÊNDICE B – RESPOSTAS DO COORD2 AO QUESTIONÁRIO GRUPO 1

a) Bem, sem ter uma experiência direta do seu funcionamento em contexto escolar, entendo que o jogo que propõe é instigante para colocar as pessoas a pensar. A filosofia nunca ofereceu receitas para viver, mas é uma das práticas existenciais mais antigas que conservamos e o seu cuidado me parece precioso. O seu exercício na escola pode ser uma peça fundamental no desenvolvimento das crianças.

b) Bem, apesar de ter participado da sua invenção no PET de Filosofia (acho que no ano de 2014), nunca fui usuário do consultório. Como leitor de Kant, considero que os seus diagnósticos, sendo sempre instigantes, devem ser sempre objeto de um análise pela nossa própria razão.

c) Como qualquer proposta de intervenção, o consultório é uma forma entre outras de provocar a paixão pelo pensamento crítico. Os seus efeitos, sempre imponderáveis, deveriam ser, portanto, avaliados caso a caso e não dar lugar a generalizações. A sua potência, como a de qualquer prática filosófica, depende dessa atenção à singularidade.

d) Sim, a própria ideia do consultório levou-me à releitura de Nietzsche, cuja obra compreende uma profunda reflexão sobre as doenças espirituais (que são sempre, para ele, ao mesmo tempo, doenças da vida impessoal do corpo).

e) A minha aprendizagem esteve associada à criação do próprio consultório, pelo que foi uma aprendizagem que diz respeito à articulação coletiva de ideias, ao modo em que as pequenas percepções de cada um de nós se desenvolvem quando são colocadas em comum (dando lugar por vezes a grandes ideias).

## APÊNDICE C – RESPOSTAS DO PROF1 AO QUESTIONÁRIO DO GRUPO 02

- a) Participar do PIBID aprofundou as possibilidades de inserção no universo escolar, permitindo a vivência de atividades variadas, do planejamento à execução de aulas. Pude ainda recuperar minha vivência como bolsista de iniciação científica da primeira graduação, o que melhorou a percepção das atividades realizadas pelo PIBID dentro e fora do ambiente escolar.
- b) Entrei no PIBID num período em que o Consultório Filosófico foi revisto. Não cheguei a acompanhar a ação antes de entrar no PIBID (fiz parte do PIBID Filosofia de 2014 a 2016).
- c) O formato do Consultório Filosófico se presta muito bem a ações de divulgação externa, tanto em espaços universitários quanto escolares. A linguagem que adotamos com os visitantes e a organização do espaço são aspectos que extrapolam o formato da sala de aula, de modo que a realização dessa atividade como uma avaliação demandaria um esforço de adaptação para a aula – provavelmente seria mais bem executado em uma ação conjunta com as diferentes turmas em que eu estiver como professor responsável.
- d) Se pensarmos no diálogo que o Consultório estabelece entre os “médicos” e os “pacientes”, é possível sim. Mas isso está mais associado à disposição e ao interesse entre ambos em uma consulta específica – se o “paciente” se sentir à vontade para conversar com o “médico”. Como em outros momentos da vida, provavelmente essa experiência será mais a exceção do que a regra.
- e) É uma chance que os estudantes têm de se envolver mais com a filosofia. Com o devido planejamento em conjunto com a escola, as chances de sucesso são muito boas.

## APÊNDICE D – RESPOSTAS DO PROF2 AO QUESTIONÁRIO GRUPO 02

a) Fui bolsista do PIBID Filosofia da UFRN por três semestres consecutivos, entre os anos de 2016 e 2017. Posso dizer que foi através do PIBID que pude conhecer a realidade do ambiente escolar e os desafios de ser professor. Destaco a vivência coletiva, tanto com outros bolsistas, supervisor e comunidade escolar, como essenciais para o meu desenvolvimento enquanto professor. Infelizmente as teorias pedagógicas, vistas nas disciplinas obrigatórias do currículo da licenciatura, não nos apresenta com clareza a realidade da escola nem do ofício professoral. Atribuo, portanto, ao PIBID minha inserção na realidade escolar e em tudo que envolve isso.

b) A única versão do *Consultório Filosófico* que tive contato foi a realizada no ano de 2017. Apesar de na época o que consultório já ser aplicado a alguns anos, acredito que aquela versão se aproxime da original, apesar de não saber precisar. Falo isso porque na época estávamos desenvolvendo novas doenças filosóficas e pensando em uma nova abordagem, mas não cheguei a participar de nenhuma outra edição do consultório após aquele ano.

c) Participei de duas edições do *Consultório*. Uma delas atendendo a um público de graduandos em medicina e em outra a estudantes de uma escola pública. Nesta segunda oportunidade fui escalado como *médico-filósofo*. A princípio foi um pouco difícil estabelecer um diálogo com o consulente, e sendo esse o propósito da consulta, foi difícil encarar esse papel. Desde logo percebi que o *médico-filósofo*, ou ao menos o seu papel, proporciona uma espécie de educação através da liberdade, e os estudantes de ensino médio não estão acostumados a isso. A escola continua sendo um ambiente extremamente disciplinador e nossos estudantes são treinados a ouvir. O papel do *médico-filósofo* inverte essa lógica: é possível educar a partir da ação do próprio estudante. Essa ação pode ser materializada em uma angústia, por exemplo.

A partir dessa lógica posso classificar a importância do papel do *médico-filósofo* a partir de dois prismas: a de confrontar individualmente cada estudante com suas próprias reflexões e a de demonstrar a cada estudante que a escola, ou mais especificamente a filosofia, serve para lhe instrumentalizar de possíveis soluções para o seu cotidiano.

E respondendo ao segundo ponto: o *médico-filósofo* consegue alcançar o que dificilmente o professor alcança em uma aula: a possibilidade de relacionar conceitos filosóficos com a vivência privada do estudante consultado. O professor, nesse caso, educa sem protagonismo. E acredito que esse seja o papel efetivo do professor.

d) Julgando que experiência filosófica signifique refletir teoricamente sobre a realidade circundante, eu diria que sim. Afinal de contas esse é o propósito do *consultório filosófico*: proporcionar ao consulente uma reflexão teórica sobre uma questão pessoal. E penso que esse propósito seja alcançado na aplicação do *consultório*.

e) Acredito não apenas na sua utilidade, mas na sua necessidade para o ambiente escolar. A necessidade se expõe na medida em que *consultório filosófico* pode levar a escola uma educação que pressupõe a liberdade de pensamento do educando. Já superamos a ideia de que todos os estudantes são iguais, mas temos dificuldades

de ressaltar suas individualidades dentro do ambiente escolar. O *consultório*, por outro lado, proporciona isso. E proporciona através da reflexão filosófica, aproximando o estudante de uma atitude de inquietação teórica, contribuindo para sua formação e prática de vida.

## APÊNDICE E – RESPOSTAS DO PROF3 AO QUESTIONÁRIO DO GRUPO 02

a) Acredito que a contribuição do PIBID na minha formação foi principalmente a oportunidade que tive por meio do programa de ter contato com as escolas de ensino público e de desenvolver atividades com os meus colegas de curso. Somente a teoria na graduação foi insuficiente para entender o que é atuar como professor, quando eu fui para a escola como bolsista do PIBID, percebi que era necessário adaptar o conteúdo da Filosofia a um público e a uma estrutura que são distintos do que estava habituado no ambiente acadêmico.

b) Não conheço a versão atual do *Consultório Filosófico*. Depois que saí do PIBID, ainda não participei da atividade com os novos bolsistas.

c) Nunca tive oportunidade de falar com muita gente. Quando decidi pela carreira de professor, de repente me vi tendo que falar com 20 ou 30 pessoas ao mesmo tempo, então este aspecto da interação é o que acho mais interessante tanto no *Consultório* quanto na sala de aula. A diferença de ser *médico-filósofo* no *Consultório* é que você tem uma relação individual com o participante, o que deve ser difícil de acontecer na relação entre professores e alunos.

d) Não sei explicar o que é uma “experiência filosófica”, se for a discussão de pressupostos, sim, alguns participantes viam na atividade a chance de falar sobre algo que eles não tinham com quem compartilhar.

e) Bastante positivo enquanto apresentação para um público curioso sobre a Filosofia e preparação de professores! Algumas vezes o atendimento acabava assumindo um caráter mais “psicológico” e eu não queria que as pessoas pensassem que o que nós fazemos é uma espécie de psicologia, esse foi um ponto negativo mas em relação as oportunidades oferecidas aos alunos da graduação e a reação do público ao que as vezes era o primeiro contato com questões a Filosofia, trata-se de um excelente material didático.



## APÊNDICE F – RESPOSTAS DA EST1 AO QUESTIONÁRIO DO GRUPO 03

a) Esse tipo de atividade faz com que os alunos reflitam e mude o pensamento sobre a Filosofia em geral. Na maioria das vezes, muitos acreditam que é uma disciplina desnecessária, vaga, como já ouvi falar. Acredito que tal matéria nos incentive a ter um senso crítico, mais aguçado. E essas atividades nos mostra o quanto é além do que pensamos, que a filosofia está no nosso dia-a-dia.

b) O fato de estar presente na nossa rotina e passar despercebido por muitos. No consultório, os pibidianos pediam para que escolhessem uma frase e a partir dela teríamos uma conversa e seríamos diagnosticado com alguma “doença”. O simples fato de decidir uma frase diz mais sobre nós do que sabemos ou conhecemos. Isto mostra quão pouco sabemos e poucos se demonstram interesse por isto.

c) As aulas convencionais está ligada mais a certas regras, e uma certa pressa, onde o professor deve seguir uma linha de assunto necessários para passar aos alunos durante o ano letivo. Enquanto que, no consultório nós podemos conversar, falar de algo que temos interesse, assuntos do dia que faz uma relação com a matéria, dar exemplos e conversar apenas sobre eles. Sem cobranças, pressa ou qualquer coisa que atrapalhe o raciocínio.

d) Sempre fui uma leitora nata, e sempre busquei um pouco mais de conhecimento. Já li vários livros sobre filosofia, alguns clássicos. O consultório em si, não despertou esse interesse, pois já tenho esse hábito há um tempinho. Fiquei fascinada com o quanto estamos próximos e distante de ser diferente de toda massa, ser mais crítico, começar a pensar por nós mesmo, porém estamos distantes por está sempre influenciado por terceiros. E os temas/leituras filosóficas é um bom início para isto

e) Sim. Por meio de atividades simples podemos entender, muitas vezes, a angustia (problemas pessoais) de algumas pessoas, e essas respostas podem estar mais óbvia do que pensávamos. Dessa forma, conseguimos entender, e talvez, solucionar tais conflitos. É bem verdade que, quando conseguimos nos entender é mais fácil encontrar as soluções. E foi isso que os nossos médicos-filósofos fizeram.

## APÊNDICE G – RESPOSTAS DO EST2 AO QUESTIONÁRIO DO GRUPO 03

a) Quase todas as atividades que fogem da temática habitual das salas de aula são muito bem-vindas, já que começa a educar de uma forma que incentiva a curiosidade do aluno que na maior parte do tempo fica pressa durante as aulas. E ajuda a mudar a rotina com coisas simples que podem ser feitas e acaba criando algo muito produtivo para os educadores.

b) Ao começo parecia que eu realmente estava com tudo sob controle. Todos meus sentimentos, questionamentos e ações, mas tudo mudou quando as frases que foram da minha escolha começaram a fazer sentido dentro da minha vida. Confesso que eu fiquei indeciso em revelar alguns pontos da minha vida para um estranho que estava diante de mim. Sempre quando me questionava sobre algo a resposta conveniente era: “sei lá”. Mas as palavras principalmente do jovem que me atendeu quando unidas ao que eu vivia, me deixou tão surpreso que fiquei sem ação, creio que espantado de como alguém poderia me conhecer apenas por duas frases e uma pequena conversa.

c) Minha matéria favorita nunca foi filosofia, sempre me distraia na aula, até mesmo com uma formiga andando na minha mesa. Sempre me confundia com os nomes e visões dos filósofos, era bem difícil lembrar e estudar em casa. Com o consultório consegui falar com alguns alunos do PIBID que sempre ficavam isolados entre eles na sala, embora tão perto de nós. Foi legal conhecê-los e ouvir o que eles tinham a falar e ensinar também, uma experiência muito agradável e divertida.

d) Sim, porém as obras por apresentarem uma linguagem às vezes rebuscada fica meio difícil de terminá-las e para encontrar algumas é difícil, mas ficaria bem feliz se indicassem livros para ler sem ter que ser obrigado. (Poderiam levar os livros e emprestar para quem quisesse ou disponibilizá-los em alguma rede social, seria bem bacana ter um acesso aos livros por fragmentos e depois por inteiro em seu contexto.

e) Tudo que passamos é uma aprendizagem, até mesmo uma simples conversa, que se você estiver disposto em realmente falar o que você realmente pensa sobre aquele assunto pode ter um retorno bem interessante da pessoa que está atendendo, se ela também quiser dar um conselho. Ainda mais por terem mais experiências e poderem de certa forma aconselhar os alunos que vão começar sua jornada no ensino médio ou até mesmo na faculdade. Em geral aprendi a ter mais calma e observar mais, e que nem tudo na vida é um ‘sei lá’.

## APÊNDICE H – RESPOSTAS DO EST3 AO QUESTIONÁRIO DO GRUPO 03

a) É uma atividade única, um momento descontraído entre alunos e outros alunos mais "experientes". Acho que Principalmente para uma escola pública, onde se passa por várias situações precárias todos os dias, ter uma atividade para conversar com alguém que já passou pelo ensino médio e por diversas circunstâncias normais entre adolescentes é algo incrível.

b) É um diálogo entre alunos, uma conversa. Algumas pessoas usaram para desabafar, outras para compreender assuntos, aprender algo mais. Vai de cada pessoa. Eu, por exemplo, usei o tempo para aprender e desabafar um pouco, até me fiz contraditório no meio do diálogo, foi uma troca de idéias muito boa.

c) A aula convencional e a atividade do Consultório são muito diferentes, na minha opinião. A aula é um aprendizado, tem que se compreender certo assunto. O consultório, por outro lado, é uma troca de informação entre duas pessoas com duas opiniões diferentes, algo menos formal.

d) A filosofia é a matéria menos "Entediante", mas claro que isso muda de pessoa para pessoa, eu sempre gostei de ler sobre filosofia nas horas vagas, a mitologia sempre me chamou muita atenção. Os filósofos que mais me despertam interesse em ler são Kant e Sun Tzu.

e) Só pelo fato de a pessoa com quem conversei ter conseguido mudar minha "Linha de Raciocínio" Já é um aprendizado. Olhei alguns assuntos por outro ponto de vista e gostei de ter olhado dessa forma.

### APÊNDICE I – RESPOSTAS DO EST4 AO QUESTIONÁRIO DO GRUPO 03

a) A minha avaliação sobre atividades do campo filosófico e social em geral, é que elas tem uma grande importância pois ajuda no desenvolvimento da pessoa, turma e gera um melhor desempenho acadêmico e aprendizado filosófico de forma geral, considerando que a filosofia é uma matéria minimamente visada de forma ampla até o ingresso no ensino médio. Acredito que sendo assim deve ter mais atividades como consultório filosófico dentro das escolas.

b) Lembro que na data que pude participar do consultório filosófico passava por momentos difíceis como estudante, e acabei tendo ótimas conversas com um dos “médicos filosóficos”, acabou que a experiência me ajudou de forma pessoal e até me levou a ficar mais atraído pela matéria de filosofia.

c) Em relação à disciplina na aula convencional, acredito que sem algo diferente pode se tornar um pouco cansativo devido as muitas teorias fatos históricos a serem aprendidos, e o consultório filosófico acaba tornando à aula mais atrativa e divertida por ser algo que foge da rotina de estudos, mas que mesmo assim gera aprendizados.

d) Despertou o interesse na leitura das ideias de Montaigne e os seus diversos ensaios.

e) Considero sim. É algo que eu já levava comigo, porém foi reforçado com o consultório, a ideia de “ler, observar e opinar” o consultório me levou à uma prática maior de leitura de filósofos como Montaigne como citei na pergunta acima, assim obtendo um maior conhecimentos de ideias diferentes e até mesmo divergentes, que me ajudaram a continuar formando uma opinião mais concisa que é algo essencial dentro da sociedade: ter uma opinião. Além disso considero que à partir de uma prática melhor de leitura, consegui melhorar meus argumentos e formas de dialogar no dia-dia.

### APÊNDICE J – RESPOSTAS DO EST5 AO QUESTIONÁRIO DO GRUPO 3

- a) O consultório trouxe vários aspectos de convivência e dialogo com os alunos fazendo com que eles conseguissem compreender e resolver problemas do cotidiano com outra forma de pensar
- b) experiência única, lá podemos abrir nossa mente, expressar nossas opiniões, ser questionados e tudo isso com uma boa dinâmica
- c) muitos não gostam da aula convencional por que acham ( chata,da sono etc...)o consultório veio pra quebrar essa idideia que a filosofia seja uma matéria chata, com uma boa dinâmica os alunos poderam aprender de uma forma mais descontraída sobre a filosofia e seus filósofos
- d) tive um grande interesse e curiosidade sobre Montaigne, onde pude tentar entender as relações entre pais e filhos, a amizade entre homem e mulher, tentando distinguir essas relações
- e) sim, por que o consultório tentar explicar e exemplificar questões filosóficas de uma forma que podemos absorve para evoluímos como pessoas e pensadores, além das várias formas de comunicação que facilita a interação dos lunos, até os mais calados se sentem a vontade pra se comunicar devido ao ambiente criado pelo consultório

## APÊNDICE L – RESPOSTAS DO EST6 AO QUESTIONÁRIO DO GRUPO 03

a) É de suma importância que atividades como essa aconteçam no âmbito escolar. Principalmente, porque nos tange, mesmo que momentaneamente, da rotina, e os alunos tendem a reclamarem do “mesmo” da escola: mesma metodologia de ensino, mesmos colegas, mesmos “stress”, mesmos mesmos. Portanto, atividades como consultório filosófico age como uma ruptura dessa rotina e, além disso, é uma forma alternativa de se aprender.

b) A idéia por um todo é ótima, foi tudo bem pensado pra fugir do convencional. Os nomes dos remédios é um exemplo disso, no meu caso foi prescrito o Sartrol, que faz referência ao Sartre. Não sei se foi recomendado aos “filosoutores” serem tão receptivos, mas ao meu ver, me senti bem a vontade ao falar o que eu realmente pensava, que era um certo receio que eu tinha, mais o medo do “Julgamento”.

c) A comparação a ser feita é um contraste, de um lado a aula “comum”, e do outro, essa maneira alternativa de aprender e de estimular o aluno a ler.

d) Sim, ao ser recomendado o uso do Sartrol, fui pesquisar mais sobre o filósofo em questão e, em um blog que tinha frases não só do Sartre, encontrei uma frase/definição sobre um assunto que tenho bastante interesse: humor. E então, a partir de algumas pesquisas sobre o Jean-Paul Sartre nesse blog encontrei uma frase do Henri Bergson sobre o humor, e por ser um assunto do meu interesse, acabei lendo um livro dele (O Riso).

e) Sim, percebi que o consultório filosófico foi uma forma inteligente de induzir os alunos a leitura. Futuramente, ao exercer minha profissão (professor), se necessário irei utilizar dessa metodologia para, quem sabe, aprofundar determinado conteúdo.

### APÊNDICE M – RESPOSTAS DO EST7 AO QUESTIONÁRIO 03

- a) O Consultório Filosófico é uma proposta de ensino muito interessante pela maneira que incentiva os alunos a conhecerem mais sobre filósofos e/ou conceitos da filosofia em si.
- b) A maneira como os filósofos são apresentados aos alunos é sem dúvidas, bastante criativa, o que torna a experiência mais atrativa.
- c) O Consultório Filosófico torna o aprendizado mais dinâmico e incentiva os alunos a buscarem mais conhecimento por conta própria, fora da sala de aula.
- d) No Consultório Filosófico me interessei pela obra de Nietzsche, que descreveu em seu livro “Also sprach Zarathustra”, o “Übermensch”.
- e) Participar do Consultório Filosófico me ajudou com o conteúdo das matérias que envolvem as ciências humanas, mas principalmente a matéria de filosofia, na qual realizamos trabalhos a respeito dos filósofos apresentados no projeto.

## APÊNDICE N – RESPOSTAS DA EST8 AO QUESTIONÁRIO DO GRUPO 03

- a) O consultório filosófico proporciona para os alunos uma experiência interativa com o conteúdo da disciplina de filosofia, aumentando a interatividade entre os alunos do PIBID e os alunos da escola e facilitando o aprendizado.
- b) É sempre interessante participar de atividades informais dentro da sala de aula. No dia da atividade, tive a oportunidade de ter uma conversa pessoal com o aluno do PIBID, sobre situações que normalmente guardo pra mim.
- c) As aulas convencionais possuem menos interação com o professor, enquanto o Consultório Filosófico permite uma conversa direta, o que proporciona mais conforto aos alunos.
- d) Recitaram-me Shakespeare e nas minhas leituras algumas frases me chamaram atenção como; "Se a música é o alimento do amor, então não parem de tocar".
- e) Acredito que em todas as experiências da vida, aprendemos algo e no Consultório Filosófico não foi diferente.





### **APÊNDICE O – RESPOSTAS DO EST9 AO QUESTIONÁRIO DO GRUPO 3**

- a) Atividades que buscam mais interação com o aluno, no meu ponto de vista, são mais satisfatórias em despertar o interesse em aprender.
- b) Creio que assim como eu, as demais pessoas que foram atendidas gostaram da proposta de conhecer mais sobre os assuntos abordados, de maneira mais interativa.
- c) Confesso que não sou muito a favor dessa ideia convencional, que se baseia em nota, e não pelo conhecimento e aprendizado de fato. E atividades com o princípio que foi o Consultório Filosófico, despertam mais a vontade dos alunos, já que, foge do convencional.
- d) Sim. Nitsch me foi recitado para a leitura, em relação ao seu pensamento sobre Deus e religião.
- e) Sim. Atividades como o Consultório Filosófico tem esse intuito. Acredito que faz o aprendizado ser mais importante do que a nota que se é atribuída ao aluno.

**APÊNDICE P – RESPOSTAS DO EST10 AO QUESTIONÁRIO DO GRUPO 03**

- a) O consultório filosófico foi excelente para demonstrar aos alunos que suas dúvidas sobre a vida podem ter resposta através da filosofia. Utilizando filósofos como tratamento e nos incentivando a pesquisar. Excelente, 10/10
- b) O fato de me recomendarem Friedrich Nietzsche pela sua visão do amor haha. Por causa disso, me senti representado no autor, e senti vontade de aprender mais sobre ele
- c) Na aula convencional, geralmente é muito mais leitura do que atividades práticas que demonstrem o jeito certo de aproveitar essas informações. Coisa que o consultório fez muito bem
- d) Sim, despertou. Comecei a me interessar por Friedrich Nietzsche por terem me recomendado, hoje em dia prefiro pensadores mais clássicos rs, mas isto só é possível graças ao consultório ter me incentivado.
- e) Aprendi que minhas dúvidas podem até já ter respostas, desde que eu estude

**ANEXO A<sup>31</sup> - CATÁLOGO INTERNACIONAL DAS DOENÇAS FILOSÓFICAS**

	<p>MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE <b>Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)</b> Campus Universitário - Lagoa Nova - 59072-970 - Natal - RN Fone: (84) 3342-2270 R. 275 ou (84) 9193-6315 E-mail: <a href="mailto:pibidufrn@gmail.com">pibidufrn@gmail.com</a></p>	 PIBID-UFRN
---	--	---

**CONSULTÓRIO FILOSÓFICO****CATÁLOGO INTERNACIONAL DAS DOENÇAS FILOSÓFICAS  
CIDF-10****Natal – julho 2019**

---

<sup>31</sup> Este anexo se refere ao catálogo das doenças e medicamentos filosóficos elaborado pelo PIBID-Filosofia-UFRN, que se encontra em fase de ajustes finais para ser publicado como livro didático para a Educação Básica. Aqui a versão do catálogo com vinte “doenças” e “medicamentos”. Outras vinte e quatro já foram elaboradas e se encontram em fase de revisão. A data “julho 2019” se refere a última edição do *consultório filosófico* nas escolas de atual do PIBID.

## GRUPO 1 – AMIZADE E AMOR

**“O amor é o desejo de alcançar a amizade de uma pessoa que nos atrai pela beleza” – Cícero**

Doença 01	<b>Déficit de Amizade Verídica (DAV)</b>
Sintomas	O consulente com Déficit de Amizade Verídica além de não se relacionar bem com os seus [ditos] amigos, não consegue firmar uma amizade autêntica e duradoura: quase sempre suas amizades são superficiais e passageiras. O consulente também não entende a diferença entre os vários tipos de amizades vigentes em seu cotidiano.
Medicamento	<b>Aristotelina</b> (Ética a Nicômacos, Livro VIII, de Aristóteles).
Prescrição	Ler uma página do livro VIII da Ética a Nicômacos todos os dias antes de sair de casa para entender melhor as relações de amizade durante o contato humano em seu cotidiano.
<b>Texto de Apoio</b>	
<p style="text-align: right;">Vilton Hugo de Carvalho Jonas</p> <p>O livro <i>Ética a Nicômacos</i> foi escrito por Aristóteles (384 a.C à 322 a.C), aluno de Platão e professor de Alexandre o grande. Aristóteles nasceu em Estagira, cidade da antiga macedônia, hoje Grécia. Ele escreveu o livro para o seu filho, cujo nome era o mesmo de seu pai, Nicômacos. O livro trata de conceitos éticos fundamentais, tais como: Felicidade e virtude.</p> <p>Resistiram aos infortúnios do tempo várias obras de Aristóteles, destacando-se no campo da ética sua obra mais notável: a própria <i>Ética a Nicômacos</i>. No entanto, o que nos interessa investigar nesta obra é o livro VIII, pois, no mesmo, Aristóteles trata sobre os tipos de amizade e destaca o que ele chama de amizade moral – ou amizade virtuosa. Para Aristóteles, são possíveis quatro tipos de amizade: interesse, prazer, cívica e moral.</p> <p>A amizade movida por <i>interesse</i> implica em como as qualidades de um indivíduo podem ser úteis para outro indivíduo. É visado principalmente como o sujeito poderá ser beneficiado através dessa amizade. A amizade movida por <i>prazer</i> simboliza a satisfação de indivíduos que convivem principalmente um pela companhia do outro. Geralmente por identificação pessoal através das mesmas preferências. A amizade <i>cívica</i> se dá pela convivência entre indivíduos que compartilham a mesma cidadania ou nacionalidade. Essa amizade se sustenta através do desejo de bem comum entre esses indivíduos por haver o compartilhamento de uma identidade local por habitar o mesmo território.</p> <p>A amizade <i>moral</i> é a melhor amizade para Aristóteles. A amizade moral deve partir das duas partes, sendo assim, é necessário que haja reciprocidade entre os indivíduos. A reciprocidade deve partir da bondade de cada indivíduo direcionada de um para o outro. Portanto, o que torna essa amizade tão forte é o laço criado entre os sujeitos que usufruem do compartilhamento desse bem moral. Diferentemente das outras amizades, a amizade moral é duradoura e não se desfaz facilmente. No entanto, não é uma amizade que se constrói da noite para o dia. A amizade moral leva muitos anos e são raros os casos em que essa amizade se firma. Por isso, é uma amizade que dificilmente será quebrada, pois, essa é uma amizade construída partindo de ambas as partes aprimorando-se cada vez mais através de um longo tempo.</p>	
<b>FRAGMENTO</b>	
<p>“A amizade perfeita é a existente entre as pessoas boas e semelhantes em termos de excelência moral; neste caso, cada uma das pessoas quer bem à outra de maneira idêntica, porque a outra pessoa é boa, e elas são boas em si mesmas. Então as pessoas que querem bem aos seus amigos por causa deles são amigas no sentido mais amplo, pois querem bem por causa da própria natureza dos amigos, e não por acidente; logo, sua amizade durará enquanto estas pessoas forem boas, e ser bom é uma coisa duradoura.”</p> <p>ARISTÓTELES. <i>Ética a Nicômacos</i>. 4 ed. Brasília: UnB, 2001. 238 p.</p>	

Doença 2	<b>Amor Crônico-Pineal (ACP)</b>
Sintomas	<p>O paciente com amor crônico-pineal sofre com excesso de amor extra romântico para com os outros. Este tipo de patologia é considerado crônico pela medicina filosófica devido à formação anatômica de um glóbulo de sangue obliterado na glândula pineal.</p> <p>Pensamentos de ressentimentos por um amor não correspondido num romance idealizado podem causar disfunção comportamental. O desejo de posse, a abstração romântica do real, a não aceitação de um romance impossível geram o amor crônico-pineal.</p> <p>Dentre outros sintomas, temos: depressão romântica, náuseas amorosas, paixão ressentida e surtos epiléticos extra românticos caracterizados por: roubo de beijos, situações vergonhosas, intimidação moral/sexual dentre outras.</p>
Medicamento	<b>Aquinolina</b> (Suma Teológica questão 77 artigo 4).
Prescrição	Tomar 2X ao dia; sendo a primeira em jejum e a segunda após o almoço.
<p><b>TEXTO DE APOIO</b> Flávio Alberto dos Santos Costa</p> <p>São Tomás de Aquino (1225-1274) foi um frade católico membro da ordem dominicana, nasceu em Aquino (atual região de Lazio) na Itália no ano de 1225 e faleceu em 1274. Aquino é considerado uma das figuras mais importantes do movimento medieval de pensamento crítico conhecido por Escolástica e também é o criador do Tomismo, um conjunto de doutrinas que busca conciliar fé e razão e é considerado o ápice da produção filosófica deste período. Entre as principais obras filosóficas de São Tomás estão a Suma Teológica e a Suma Contra os Gentios.</p> <p>No campo filosófico, Aquino foi responsável pela redescoberta do pensamento de Aristóteles no mundo ocidental quando procurou adaptar a filosofia Aristotélica aos princípios do Cristianismo. São Tomás compreendia Filosofia e Teologia como duas ciências distintas, no sentido de que a Filosofia era construída inteiramente pelos homens, tendo por fundamento a razão humana e a Teologia era feita a partir da Revelação Divina, porém, o dominicano defendeu a tese de que o bom uso da razão humana não pode chegar a resultados diferentes da Teologia.</p> <p>A Suma Teológica é considerada o trabalho mais importante de São Tomás. Trata-se de uma obra inacabada que foi publicada originalmente em 1485. A Suma foi escrita tendo como objetivo a explicação da fé cristã para estudantes com pouca experiência teológica e é dividida em três partes principais.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Primeira parte: trata de assuntos como a existência de Deus e a natureza, há também explicações sobre os anjos e a natureza humana.</li> <li>• Segunda parte: aborda temas éticos e morais.</li> <li>• Terceira parte: Trata da pessoa e da obra de Jesus Cristo, dos sacramentos e do fim do mundo. Aquino deixou esta parte inacabada.</li> </ul> <p>Na questão 77 da segunda parte da Suma Teológica, São Tomás nos explica que todo pecado tem origem no amor desordenado dos bens passageiros ou mutáveis como, por exemplo, uma paixão arrebatadora por outra pessoa. Quando desejamos algo em demasia, estamos querendo fugir de forma irracional do mal que a falta daquele bem poderá nos trazer, portanto, estamos acima de tudo amando a nós mesmos e ao nosso conforto.</p> <p>Amar o próximo, como este filósofo nos diz, é querer seu bem, e isso não pode se confundir com a vaidade, que é o vício fundamental do desejo de tomar a posse de outra pessoa.</p>	
<p><b>FRAGMENTO</b></p> <p>“(…) todo ato de pecado provém do apetite desordenado de um bem temporal. Mas, que alguém deseje desordenadamente um bem temporal, provém do amor desordenado de si, porque amar é querer-lhe o bem. Fica claro que todo pecado tem por causa o amor desordenado de si</p>	

mesmo.” AQUINO, tomás de.; <b>Suma teológica</b> v. IV; São Paulo; Edições Loyola; 2005; p.: 388	
Doença 03	<b>Pseudo-amizade</b>
Sintomas	Já se tornou perceptível para os grandes pesquisadores que os indivíduos acometidos com a Pseudo-amizade não se percebem como portadores dessa condição. O termo "condição" é aqui empregado na perspectiva de que a Pseudo-amizade pode ser vencida a partir de certos questionamentos, capazes de fazer o paciente enxergar suas relações com olhos mais críticos e seletivos. A pessoa que padece dessa mazela geralmente: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Resume o seu conceito de "amigo" ao de "colegas";</li> <li>• Acredita na dispensabilidade do diálogo para a existência de uma boa amizade;</li> <li>• Não consegue perceber a diferença entre as relações de amizade e as relações familiares;</li> <li>• Não consegue perceber a diferença entre as relações de amizade e as relações de amor matrimonial;</li> </ul>
Medicamento	<b>Montaigneprozol</b> (Sobre a Amizade, de Michel de Montaigne)
Prescrição	Tomar três doses do medicamento (cada dose a cada 15 dias).

### Sobre a Amizade

Lucas Alves Araújo

Michel de Montaigne (França, 1533-1592) apreciava a natureza e via nela a mais pura beleza da existência; acreditava que os homens deveriam ter os animais como um espelho a refletir a própria imagem. Durante os últimos anos de sua vida, Montaigne isolou-se em seu castelo para dar completa dedicação às suas divagações filosóficas que foram frutos de um olhar contemplativo do mundo.

Em seus ensaios – gênero literário criado pelo pensador – podemos perceber os traços característicos do Renascimento, tais como o retorno à cultura greco-romana. Os seus ensaios têm como ponto de partida o seu “eu” e como ponto de chegada ele mesmo – dessa vez, autocriticado. Todos os seus ensaios tratam de uma idiosincrasia que é comum ao ser humano: raiva, medo, solidão, moralidade e, inclusive, amizade. É por este motivo que Montaigne não é considerado filósofo, pois ele refletiu sobre temas diversos sem construir um sistema filosófico – assim como fez Immanuel Kant para poder explicar o conceito de Imperativo Categórico, exemplificando. No entanto, Montaigne é considerado filósofo por amar a sabedoria; por fazer questionamentos acerca do mundo e procurar uma fuga do senso comum.

É propriamente num de seus escritos (Sobre a Amizade) que iremos focar durante este curto texto. O ensaio em si é extenso quando comparado a outros feitos pelo autor, mas não se delonga a mais de cinco páginas. No decorrer do parágrafo único – ressaltando que Montaigne não fazia a separação de suas ideias por parágrafos ou seções – é proposta uma reflexão sobre o que seja a amizade e qual sua diferença entre as outras formas de amor. O mais interessante não é simplesmente o pensamento elaborado por ele, e sim aquilo que o causa: Montaigne acabara de perder seu grande amigo Étienne de La Boétie (1530-1563), dessa forma todo o pensamento do ensaio baseia-se nessa perda; baseia-se na maneira como Montaigne enxergava a amizade entre ele e seu amigo.

Já de antemão notamos que a amizade é estudada como um acontecimento vivido pelo próprio autor, e não somente como uma ideia. Montaigne, então, inicia seu raciocínio fazendo

importantes diferenciações entre os verdadeiros amigos e aqueles que não o são - em outras palavras, estes seriam os colegas: mesmo quando a distância aparece, a verdadeira amizade continua tendo a mesma vivacidade de antes; o verdadeiro amigo é uma dádiva, pois é aquele sujeito que conseguiu encontrar junto ao outro uma maturidade espiritual; temos muitos "colegas" e poucos amigos verdadeiros – não porque as pessoas são inteiramente egoístas, mas porque a amizade requer encantamento e cuidado.

Após diferenciar as "amizades", Montaigne chega a um questionamento fundamental: qual o cuidado necessário para fazer com que uma amizade torne-se verdadeira? O diálogo, dirá ele. O diálogo é o que nos faz crescer com o outro e alcançar o tão esperado nível de maturidade espiritual.

Nesta perspectiva, a leitura do ensaio em questão desempenha um papel ímpar para a reflexão sobre as relações de amizade e as suas verdadeiras características. A leitura possibilita ao paciente perceber o quão necessário é o diálogo para a manutenção e continuidade de uma verdadeira amizade, além de fazer o questionamento fundamental: será que tenho verdadeiros amigos?

#### FRAGMENTO

"A natureza parece muito particularmente interessada em implantar em nós a necessidade das relações de amizade e Aristóteles afirma que os bons legisladores se preocupam mais com essas relações do que com a justiça. É verdade que amizade assinala o mais alto ponto de perfeição na sociedade. Em geral sentimentos a que damos o nome de amizade, nascidos da satisfação de nossos prazeres, das vantagens que usufruímos, ou de associações formadas em vista de interesses públicos ou privados, são menos belos, menos generosos, e participam tanto menos da amizade, a qual tem outras causas, visa a outros fins."

MONTAIGNE, Michel de. **Sobre a Amizade**. Tradução: Sérgio Milliet. São Paulo, SP: Editora Nova Cultural, 1996.

Doença 04	<p><b>Transtorno da Idealização Amorosa (TIA)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O consulente com esse transtorno sente um amor apaixonado cego e compulsivo pelo sujeito objeto de sua paixão</li> <li>• Pensa obsessivamente no objeto de sua paixão e não consegue se interessar por assuntos que não estejam relacionados aos seus sentimentos apaixonados ou ao objeto de sua paixão</li> </ul>
Sintomas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O desejo sexual domina a vida do sujeito que não consegue trabalhar, estudar, dormir ou se alimentar satisfatoriamente</li> <li>• O consulente acredita que viver esse amor é a coisa mais importante do mundo para ele e que se não possuir a pessoa por quem está apaixonado, sua vida não terá sentido</li> </ul>
Medicamento	<b>Schopenhauerida</b> (Metafísica do Amor, de Arthur Schopenhauer)
Prescrição	Tomar dose única, por amargo que seja o remédio, tomá-lo todo até o fim e repetir a dose sempre que sentir que está ardendo de paixão ou idealizando demasiadamente algum parceiro(a) afetivo-sexual.
Observação	Schopenhauerida pode gerar efeitos colaterais como frieza e cinismo, quando não processado devidamente pelo sistema cognitivo do consulente. Ler e meditar nas palavras filósofo com atenção e contrapondo-as com as próprias vivências e opiniões a fim de evitar tais efeitos indesejados.

## Metafísica do Amor

Jéssica Barros

Schopenhauer (1788 – 1860), filósofo alemão natural de Dantzig, pensava o mundo através de dois conceitos-chaves, o de Vontade e o de Representação. A Vontade é a coisa-em-si, a atemporal essência metafísica da realidade, ou a índole íntima do mundo que em si mesma é inapreensível, pois, é de uma natureza diferente das coisas que podem ser conhecidas pelo entendimento humano, o qual só consegue apreender o que se dá dentro do tempo, do espaço e através de relações de causalidade. O que o entendimento humano pode conhecer, Schopenhauer chama de representações da Vontade. Esta está espelhada no mundo tal qual o conhecemos. A Vontade é um ímpeto para a existência orgânica, para a vida, e se expressa em todos os seres da natureza, sejam eles animados ou inanimados. Tudo o que existe na natureza quer continuar existindo, seja enquanto indivíduo, ou enquanto espécie, e é impelido a agir em prol da existência por uma força metafísica cega, irracional e indomável: a Vontade de Vida. Todos os fenômenos que observamos são manifestações da mesma Vontade em diferentes graus. Cada coisa da natureza, cada animal, cada ser humano, é dotado de um caráter particular que corresponde a uma Ideia, ou a um princípio inteligível, em particular. A Vontade quer sempre se expressar em Ideias mais perfeitas e assim ela coordena os fenômenos do mundo a irem crescendo em complexidade e perfeição e é a partir daí que temos de compreender a análise de Schopenhauer sobre o amor sexual, pois este é para ele um estratagema da Vontade cuja finalidade é fazer com que indivíduos altamente compatíveis sintam-se inapelavelmente atraídos um pelo outro e procriem, gerando filhos cada vez melhores e deste modo a Vontade alcançaria seu propósito de materializar Ideias de seres humanos cada vez mais perfeitos.

Na obra *Metafísica do Amor*, Schopenhauer nos dá uma fundamentação filosófica para o amor sexual, ou, a chamada paixão amorosa. Este é um tema de suma importância para a humanidade que os filósofos antes de Schopenhauer em sua maioria negligenciaram, de modo que o pensador alemão se considera o pioneiro na tarefa de explicar filosoficamente a força que move os seres humanos com mais violência que qualquer outra. O amor apaixonado é o tema mais frequente da poesia de todos os tempos, é a força capaz de motivar as pessoas a fazerem qualquer tipo de sacrifício em prol de seu amado(a), é o que tira o sono de milhares de apaixonados todas as noites, tira do eixo pessoas fortes e centradas, e, em caso de malogro, leva muitos ao desespero, ao até mesmo ao assassinio ou ao suicídio. Uma tal força não pode ser ignorada pela filosofia, assim Schopenhauer nesta obra a examina pormenorizadamente a partir da sua concepção metafísica do mundo como sendo essencialmente Vontade de Vida que se manifesta em uma infinidade de fenômenos, sendo que dentre os que atuam sobre os seres humanos, o amor sexual é o mais poderoso, pois é dele que depende a conservação da espécie humana.

Logo, o peso que o amor tem advém do fato de que ele reflete o interesse da espécie e não o do indivíduo. A paixão diz respeito à algo muito maior e mais importante do que os interesses egoístas de uma só pessoa, a saber: formação da nova geração de habitantes do planeta. O que atrai dois amantes tão poderosamente um para o outro, não é o interesse individual de cada um, mais sim o interesse da espécie, ou seja, a Vontade, que identifica que um filho gerado por aquele par específico trará um melhoramento para a espécie que só pode advir da combinação específica das características daqueles dois genitores e não de nenhuma outra. É como se a Vontade de Vida tivesse um anseio irresistível por materializar certa Ideia de ser humano, e, para tanto, faz com que os amantes desenvolvam a ilusão de que ficarem juntos é tudo o que eles mais querem enquanto indivíduos, enquanto que na realidade, esse é apenas o anseio da espécie que muitas vezes pode promover a



união de pessoas que trarão grandes sofrimentos umas às outras, ou mais frequentemente, tal união acabará simplesmente em desilusão. Pois, após o gozo sexual, os amantes constatarem que na realidade aquela pessoa por quem eles estavam obcecados é como qualquer outra e que aquela união não lhes preenche. Uma vez atingido o interesse da espécie, ou seja, uma vez o filho tenha nascido, aquele amor apaixonado na maior parte das vezes se mostra pelo o que de fato é: uma ilusão que engana os indivíduos em benefício da espécie e que de modo algum traz a felicidade que prometeu aos amantes.

Entretanto, Schopenhauer faz a ressalva de que nem todo o amor sexual acaba em desilusão. Há casos em que uma genuína amizade surge entre os amantes, devido a afinidade de mentalidades dos dois, no entanto, o filósofo acredita ser isso uma exceção e não deve contar na vida com a materialização de exceções, já que a regra sempre é o que se dá com muito mais frequência. Ao considerar metafisicamente o amor sexual como um estratagema da natureza para garantir a preservação da espécie e compreender os seus sentimentos filosoficamente, o apaixonado tem condição de curar-se de seu Transtorno de Idealização amorosa, restituindo assim a lucidez e o equilíbrio em sua vida.

#### FRAGMENTO

“esse anelo que conecta a posse de uma mulher determinada a representação de uma bem-aventurança infinita, ou uma dor inexprimível ao pensamento de que a posse não possa ser atingida – esse anelo e essa dor de amor não podem emprestar a sua matéria das necessidades de um indivíduo efêmero, mas são o suspiro de espírito da espécie, que vê aqui um meio insubstituível para atingir ou perder seus alvos e, por isso, geme profundamente”.

SCHOPENHAUER, Arthur. **Metafísica do amor, Metafísica da morte**. Tradução de Maria Lúcia de Oliveira Cacciola. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

## GRUPO 2 – LIBERDADE

### “Somente o sábio é livre e todos os malvados são escravos” – Diógenes

Doença 05	<p><b>Náusea de liberdade existencial</b></p> <p>O indivíduo que sofre com a náusea de liberdade existencial não consegue suportar a responsabilidade de sua existência no mundo. Ele sente-se angustiado sempre que precisa fazer uma escolha importante e, por isso, prefere não agir. Enxerga-se incapaz de mudar a si próprio e os outros ao seu redor. Quem sofre dessa doença quer se livrar da responsabilidade de sua existência, transferindo-a para outra pessoa ou para um contexto externo.</p>
Sintomas	<p>Geralmente, as pessoas acometidas dessa doença apresentam os seguintes sintomas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de desejo de fazer uso de sua liberdade, isto é, não quer tomar decisões que comprometam sua vida;</li> <li>• Imaginar que só pode agir conforme as normas da sociedade;</li> <li>• Não consegue agir para mudar sua própria situação no mundo.</li> </ul>
Medicamento	<b>Sartrol</b> (O existencialismo é um humanismo, de Jean Paul Sartre).
Prescrição	Tomar uma vez ao ano, preferencialmente na época das festividades de ano novo.
Observação	É recomendado, a depender do estado emocional do consultante, o uso auxiliar de Kierkegaardenal ou Senêcoide.

#### **Texto de apoio**

#### **O existencialismo é um humanismo**

Edécyo Felipe, Jeovan Lopes

Jean Paul Sartre (França, 1905-1980) foi um dos principais nomes do existencialismo do século XX. Sua abrangente produção intelectual é notadamente reconhecida tanto pelo caráter filosófico quanto pelo caráter literário. Entre suas principais obras, destacam-se *O Ser e o Nada*, *O existencialismo é um humanismo* e *A Náusea*.

O filósofo francês concentrou-se em analisar a existência do ser humano. Ao afirmar que “a existência precede a essência”, Sartre defende que não há uma essência que defina o homem antes de sua existência. Uma vez no mundo, o ser humano precisa se realizar por completo. Isso só é possível pelo exercício da liberdade.

A famosa frase de Sartre citada acima está presente na conferência *O existencialismo é um humanismo*. Nessa conferência, Sartre expõe os principais pontos da corrente existencialista a qual pertence – o existencialismo ateu – e a defende das acusações dos críticos de sua época. Acusavam-na, principalmente, de ser uma filosofia que levava à inação e de prender o sujeito no puro subjetivismo, impedindo-o de se importar com os outros indivíduos a sua volta.

Sartre defende-se dizendo que essas acusações só podiam partir de quem havia compreendido erroneamente sua tese filosófica. Seu existencialismo jamais defenderia a inação dos sujeitos, pelo contrário, seria uma filosofia da ação. Diferentemente dos objetos técnicos, que inicialmente são definidos na mente de quem os produz para só então virem a existir, o homem primeiro existe para depois ser definido. Isso ocorre porque, de início, o homem não é nada. Ele só será alguma coisa em seguida; só será aquilo que tiver feito dele mesmo.

Não existe uma natureza humana porque não há um Deus para concebê-la. Sem uma natureza humana, o homem não tem valores eternos e imutáveis que justifiquem suas ações. Também não encontrará no mundo nada que defina, de modo absoluto, suas decisões. Tudo que o homem fizer será de sua total responsabilidade. A essa ausência de local onde o homem possa apoiar-se ou justificar-se, Sartre chama de desamparo.

Dessa forma, cabe ao sujeito definir que tipo de projeto de ser humano assumirá. Porém, ao mesmo tempo em que define a si mesmo, o homem engaja, junto dele, toda a humanidade. O sujeito nunca escolhe o mal, ele sempre escolhe o bem. O bem não pode ser bom apenas para o indivíduo, ao contrário, deve ser bom para todos. Com isso, a minha liberdade sempre vai agir em busca da liberdade do outro, caso eu não queira agir por má-fé ou por covardia. O existencialismo destaca o papel do outro como fundamental na vida do indivíduo. O homem não pode ser nada exceto se os outros o reconhecerem como tal. Nesse ponto, Sartre expõe porque sua tese não pode ser acusada de desconsiderar os outros indivíduos.

Porém, quem alcança essa consciência para com toda a humanidade em suas ações, sente a angústia ao tomar uma decisão. A tomada de decisão também é acompanhada pelo desespero, pois em sua busca por realizar-se, o homem só pode contar com o que depende de sua ação. Se não há um Deus para adequar as circunstâncias do mundo a vontade do sujeito, cabe a este esforçar-se por realizar seu projeto de existência.

Para Sartre, desamparo, angústia e desespero são características inerentes ao exercício da liberdade às quais o homem não pode evitar. Porém, o existencialismo não pode ser jamais ser considerada uma filosofia pessimista. Pelo contrário, ela carrega um elevado grau de otimismo, pois abre ao homem a possibilidade de se realizar no mundo, buscando se tornar o que decidiu ser. Toda esperança do homem está depositada em seu agir. Nesse sentido, o existencialismo é um humanismo, pois o homem é o legislador do próprio homem.

Quem sofre da náusea existencial de liberdade ainda não percebeu que o exercício da liberdade, ainda que acompanhada do desamparo, da angústia e do desespero – não condena o homem a uma vida de lamento; ao contrário, abre ao ser humano a possibilidade de empreender sua existência.

### FRAGMENTO

“Que significará aqui dizer-se que a existência precede a essência? Significa que o homem primeiramente existe, se descobre, surge no mundo; e que só depois se define. O homem, tal como concebe o existencialista, se não é definível, é porque primeiramente não é nada. Só depois será alguma coisa e tal como a si próprio se fizer.” (SARTRE, 1978, p. 6).

SARTRE, Jean Paul. O existencialismo é um humanismo. Coleção Os Pensadores. Trad. Vergílio Ferreira. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

Doença 06	<b>Ausência de Aura</b>
Sintomas	O paciente que sofre dessa mazela consome sem moderação artes sem originalidade, reproduzidas facilmente e em grande escala, sem se importar com o processo de elaboração e historicidade do produto.

	<p>Estando cada vez mais distante da contemplação da arte, o paciente desconhece a essência da obra de arte, isto é, desconhece a Aura.</p> <p>A pessoa que padece da Ausência de Aura geralmente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Não costuma frequentar ou nunca esteve em um show, museu ou teatro;</li> <li>• Ouve música apenas por aparelhos eletrônicos;</li> <li>• Maratona séries e filmes;</li> <li>• Utiliza a arte apenas como meio político;</li> <li>• Não consegue compreender o sentido místico que a arte possui.</li> </ul>
Medicamento	<b>Benjamicina</b> (A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica, de Walter Benjamin)
Prescrição	Tomar sempre que for assistir televisão, ir ao cinema, pesquisar imagens na internet ou escutar músicas por meio de aparelhos eletrônicos
Observação	O médico-filósofo deve incentivar o paciente a frequentar mais o teatro, shows e museus. Em Natal/RN, é possível sugerir para o paciente as "Quartas Clássicas", no teatro Riachuelo.
<p><b>A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica</b></p> <p style="text-align: right;">Marina de Souza Baraga Aciole</p> <p>Walter Benedix Schönflies Benjamin (Berlim, 1892 – 1940). Ensaísta, tradutor, filósofo e sociólogo. Foi membro da Escola de Frankfurt. Destacou-se por suas críticas jornalísticas e literárias, sendo a mais importante delas <i>A obra de arte na época da sua reprodutibilidade técnica</i>, escrita em 1936, enquanto estava refugiado em Paris, durante a ditadura nazista. Além desse ensaio, estão entre suas obras mais relevantes a <i>Origem do drama trágico alemão</i> e <i>Rua de mão única</i>, ambos de 1928.</p> <p>No ensaio <i>A obra de arte na época da sua reprodutibilidade técnica</i>, Walter Benjamin fala sobre a modificação do papel da arte na sociedade, criticando a forma como a utilizamos atualmente. Para ele, a reprodução técnica vai além de ser uma mera cópia, ela tem um sentido mais amplo, pois, além de reproduzir cópias em massa, a reprodução técnica também apresenta a arte em novos formatos e com um novo significado: o da arte como meio político.</p> <p>Para Benjamin, a obra de arte original carrega em si um sentido de aqui e agora, que pertencem a sua aura, essa transmite valores de singularidade e tradição. Conhecer a obra original nos permite conhecer ela verdadeiramente, sendo possível captar a sua essência tal como ela é. As obras de arte possuíam um significado ritualístico, onde a contemplação da imagem é o que havia de mais importante para ela. Seu valor de culto é o que a diferenciava das demais técnicas culturais.</p> <p>Com a reprodutibilidade técnica o papel da arte na sociedade deixou de ser contemplativo para se torna político. A arte virou status social. Diariamente são produzidas diversas cópias das obras de arte, assim, o acesso a essas obras tornou-se mais fácil, fazendo com que todas as classes sociais tivessem a possibilidade de conhecê-las. Mas é aí que está o engano. A cópia muito difere da obra original, pois ela não possui aura, isto é, não dispõe de um sentido de aqui e agora. A cópia é apenas uma reprodução em massa de um objeto que antes era acessível somente a um seleto grupo social, sendo assim, o conhecimento sobre as verdadeiras obras de arte continua detento à uma pequena parcela da sociedade.</p> <p>Benjamin também traz uma noção da diferença entre a arte dos quadros, pinturas e teatro com a arte da fotografia e do cinema. Para ele o cinema, assim como a fotografia, condiciona a nossa</p>	

percepção sobre a arte. Os filmes são um conjunto de cenas gravadas aleatoriamente que, posteriormente, são colocadas em uma sequência. A fotografia é uma objetiva do fotógrafo sobre o objeto ao qual ele quer representar.

A doença filosófica, Ausência de Aura, tem como objetivo fazer com que o paciente diagnosticado com essa patologia procure refletir sobre o valor da arte no mundo contemporâneo, fazendo-o questionar o modo como ele consome a arte e o papel que ele atribui para ela no mundo atual.

#### FRAGMENTO

“Mesmo à mais perfeita reprodução falta *um elemento*: o aqui e agora da obra de arte – sua existência única no local onde se encontra. Nessa existência única, porém, e em nada mais, realiza-se a história à qual foi submetida no decorrer de seu existir. Isso compreende tanto as mudanças que a obra sofreu no correr do tempo em sua estrutura física, como as cambiantes relações de propriedade em que ingressou. Os rastros podem ser revelados por meio de análises químicas ou físicas, que não se deixam realizar na reprodução; os rastros da segunda são objetos de uma tradição, que deve ser perseguida a partir do lugar onde se encontra o original.”

BENJAMIN, Walter. *Benedix Schönflies. A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica*. 2ª Ed. tradução e apresentação Francisco de Ambrosio Pinheiro Machado. Porto Alegre: Editora Zouk, 2012.

Doença 07

#### Absurdo-Fobia (AF)

Sintomas

**Tipo 1: suicida esperançoso:** O consulente acredita irrefletidamente que a vida possui um sentido/destino restrito que o antecede, o qual não lhe é possível escapar. Assim, aceita acomodadamente os fatos, sejam particulares a sua experiência como indivíduo ou numa escala maior, como questões sociais ou universais como a morte, tendendo as explicações mais simplistas para justificar tais fenômenos. Dessa maneira, sua resposta diante da vida é a esperança exacerbada, beirando a ingenuidade - geralmente pautando-se numa religião, que defenda um além-mundo, garantindo a ausência de sofrimento eterno – fazendo-o não reconhecer o absurdo da existência e aceitando passivamente os fatos e assim tornando-o refém das circunstâncias, por conseguinte, não exerce sua liberdade, portanto, à sua maneira suicida-se em vida. A pessoa em questão geralmente padece das seguintes inflamações:

- Uso frequente de clichês
- Excesso de frases motivacionais
- Uso frequente de frases religiosas
- Uso de vocabulário goodvibes:  
"vai dá certo" "vida que segue" <sup>1</sup>
- Uma pseudo alegria constante e superficial

**Tipo 2: suicida convicto:** este é um estágio mais avançado, pois, aqui, a estreiteza de pensamento é outra: o consulente reconhece a falta de sentido/destino da existência, tanto da sua vida, como de modo geral. Porém,

não percebe que, concluir que a existência não tem sentido, não implica dizer que ela não vala a pena. Assim, semelhante ao esperançoso, em certa medida ele também aceita como as coisas são sem agir sobre elas, abdicando de sua liberdade de ação, decidindo voluntariamente pela morte ou sendo tendencioso a esta. Segue os sintomas mais frequentes:

- Excesso de humor trágico, sádico e/ou sarcástico
- Comentários depreciativos sobre a vida e sobre si
- Melancolia, como humor predominante

### <sup>1</sup> gírias locais

Medicamento

**Camusiol** (O Mito de Sísifo, Albert Camus)

Prescrição

Como primeiro exercício de sua liberdade, ingerir o medicamento à sua maneira

Observação

Ajuda no tratamento a leitura de obras de pensadores/escritores que tratam do tema do absurdo, como Friedrich Nietzsche, Franz Kafka, Fiódor Dostoiévski, Samuel Beckett, Woody Allen ou Millôr Fernandes. Recomenda-se ler as outras literários do Albert Camus também.

#### **O mito de Sísifo**

Ana Paula Mendes de Oliveira

Albert Camus (Argélia, 1913-1960) nasce e vive no período entre guerra e pós-guerra, por isso atuar também como jornalista militante na Resistência Francesa, na segunda guerra mundial, através do jornal Combat. Assim, foi sob a forte influência dessa época, a qual tem como cenários a fome, a miséria e a violência, que Camus escreve suas obras, como L'Étranger ([O estrangeiro](#)), 1942, romance; L'homme révolté (O homem revoltado), 1951, ensaio filosófico e Le Mythe de Sisyphe ([O mito de Sísifo](#)), 1942, ensaio sobre o absurdo. Nesse último livro, rompe e crítica a tradição existencialista, dando início ao que viria ser chamado de Absurdismo. Camus traz de volta e de maneira mais radical à Filosofia, a questão do sentido da vida – ou a ausência de sentido – e seu valor, quando nos convida a pensar sobre suicídio.

Na obra, Camus irá desenvolver toda sua reflexão sobre a existência a partir do conceito de absurdo e o suicídio, fazendo uso do mito grego, mito de Sísifo, como metáfora. Ao afirmar que a principal questão da filosofia é o suicídio, isto é, Camus põe na discussão filosófica novamente, a pergunta se a vida vale ou não a pena. Para isso, o autor esboça o trajeto de uma vida que, cansada, decide-se por morrer.

Sendo assim, o sentimento do qual um sujeito tendencioso a suicidar-se quer escapar, é o sentimento de absurdo. Para o autor argelino, o Absurdo é o conflito

entre o humano racional e o mundo irracional; o que isso quer dizer? Com o conceito de Absurdo, Camus nos diz que, faz parte da nossa natureza buscar conhecer o todo, compreender e justificar através da razão/lógica, esta realidade da qual fazemos parte. Porém, ao nos depararmos com um mundo repleto de contradições, contradições estas que não nos permiti conhecer o mundo, percebemos o quanto nosso conhecimento é limitado e nos priva de conhecer qual é o sentido da vida, isso se houver algum. Nos damos conta que o mundo não é aquilo que desejamos ou aquilo que projetamos com o pensamento. Daí passamos a ter consciência de que, o que sustenta nossa vida e aquilo que fazemos, não passa de repetições, de hábitos anteriores a nós mesmos, isto é, não houve uma escolha consciente sobre estes hábitos.

Dessa maneira, ao se deparar com o absurdo que é estar vivo, o ser humano tenta escapar dessa angústia, como se tentasse fugir de um pesadelo. O filósofo retrata em seu livro que tentamos escapar pela esperança ou pelo suicídio: para Camus, ambas são maneiras de negar a vida, ou seja, o Absurdo. A esperança porque nos faz acreditar em algo para além desse mundo, no caso das religiões: é o mesmo que negar a realidade e viver esperando por algo que pode não existir, enquanto sua vida é desperdiçada em fazer sempre a mesma coisa que lhe condicionaram a pensar e fazer, e, portanto, ter uma posição passiva diante da realidade. O suicídio por sua vez, é concluir que a vida não vale a pena ao afirmar sua ausência de sentido, por conseguinte é a negação total de existir. É mais uma vez ser passivo e deixar que os fatos nos esmaguem. Pois, concluir que a vida não tem um sentido estabelecido, não implica, diz Camus, que ela não vale a pena.

Entretanto, para Camus, é necessário assumir o absurdo, ou seja, reconhecer a contradição do desejo da racionalidade humana, que é conhecer, e o mundo irracional, sem possibilidade de ser conhecido, como também a ausência ou a impossibilidade de conhecer o sentido da vida. Assumir o absurdo é reconhecer nossos próprios limites perante o mundo. Perceba, reconhecer é diferente de aceitar, aceitar é se acomodar, ser passivo. Reconhecer é ter consciência da própria existência, é viver as contradições sem as aceitar, isso tem o nome de revolta. Assim, reconhecer o absurdo e revolta-se contra ele, é exercer sua liberdade de ação.

Portanto, ler esta obra promove ao leitor redimensionar sua concepção de conhecimento e liberdade, isto é, reconhecer seus limites e o que nos é possível dentro deles, tornando a vida mais excitante, ao subtrair noções que tendem a desperdiça-la, como a passividade (esperança) e a anulação (suicídio), pois o que nos é possível é a nossa revolta como liberdade de ação.

#### **FRAGMENTO**

" Viver é fazer viver o absurdo. Fazê-lo viver é, antes de tudo, encará-lo (...)

Assim, uma das únicas posições filosóficas coerentes é a revolta. Ela é o confronto do homem com sua própria obscuridade. É a exigência de uma impossível transparência. E a cada segundo questionar o mundo de novo (...) ela é presença constante do homem consigo mesmo.

(...) essa revolta dá seu preço a vida. Estendida ao longo de toda uma existência, ela lhe devolve sua grandeza. Para um homem sem antolhos, não existe espetáculo mais belo que a inteligência utando contra uma realidade que o ultrapassa (...) "

CAMUS, Albert. **O mito de Sísifo**. 3ª edição. Tradução: Mauro Gama. Rio de Janeiro, RJ: Editora Guanabara, 1989.



**GRUPO 3 – FELICIDADE - “Os felizes são felizes pela posse da virtude e da temperança” – Platão**

Doença 08	<b>Síndrome da Incompatibilidade Feliz (SIF)</b>
Sintomas	<p>O paciente com a síndrome da incompatibilidade feliz não se encontra no mundo, nem sente felicidade nas coisas do mundo; sente-se deslocado; nada lhe satisfaz; busca uma alegria duradoura e verdadeira.</p> <p>A pessoa que padece dessa mal geralmente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Não acredita que as coisas momentâneas possam trazer verdadeira felicidade.</li> <li>• Acredita no diálogo para a existência de uma boa amizade;</li> <li>• Busca algo duradouro e verdadeiro.</li> <li>• Não dá às coisas do mundo o mesmo valor que os outros, pois, essas coisas passam e aquilo que busca é algo de fato durador como amor, Deus, amizade, eternidade etc.</li> </ul>
Medicamento	<b>Agostifilina</b> - Confissões, cidade de Deus e cidade dos homens. de Santo Agostinho.
Prescrição	Tomar três doses do medicamento por semana. Obs: começar pelas confissões depois, cidade dos homens e por fim cidade de Deus.
<b>Sobre a Amizade</b>	
Clodoaldo Cruz	
<b>Frases e Pensamentos de Santo Agostinho:</b>	
<p>- "A verdadeira medida do amor é não ter medida".</p> <p>- "A pessoa que tem caridade no coração tem sempre qualquer coisa para dar".</p> <p>- "Certamente estamos na mesma categoria das bestas; toda ação da vida animal diz respeito a buscar o prazer e evitar a dor".</p> <p>- "Orgulho não é grandeza, mas inchaço. E o que está inchado parece grande, mas não é sadio".</p> <p>- "Se dois amigos pedirem para você julgar uma disputa, não aceite, pois você irá perder um amigo. Porém, se dois estranhos pedirem a mesma coisa, aceite, pois você irá ganhar um amigo".</p> <p>- "Milagres não são contrários à natureza, mas apenas contrários ao que entendemos sobre a natureza".</p> <p>- "Se você acredita no que lhe agrada nos evangelhos e rejeita o que não gosta, não é nos evangelhos que você crê, mas em você".</p> <p>- "Ter fé é acreditar nas coisas que você não vê; a recompensa por essa fé é ver aquilo em que você acredita".</p> <p>- "A confissão das más ações é o passo inicial para a prática de boas ações."</p>	
<b>Biografia resumida</b>	
<p>Agostinho de Hipona conhecido como Santo Agostinho foi um dos principais filósofos e teólogos dos primeiros anos do cristianismo(patristica). Nasceu no dia 13 de novembro de 354, em Tagaste, Numídia (Ahras, Argélia) e morreu no dia 28 de agosto de 430 em Hipona (Annaba, Argélia). Era filho de mãe cristã, porém seu pai era pagão. Logo, em sua formação, teve importante influência do maniqueísmo (sistema religioso que une elementos cristãos e pagãos).Muito inquieto, sofria de depressão e estava sempre em busca de encontrar o caminho de uma vida tranquila, em paz, até encontrar o cristianismo. Ele começou a se interessar por filosofia após se debruçar nas obras de Cícero. Teve influência também do maniqueísmo e no neoplatonismo de Plotino. Santo Agostinho</p>	

ensinou retórica nas cidades italianas de Roma e Milão.

Convertiu-se ao cristianismo e em 395, passou a ser bispo, em Hipona (cidade africana). Escreveu diversos sermões importantes. Em "A Cidade de Deus", Santo Agostinho combateu às heresias e a paganismo.

Na obra "Confissões" fez uma descrição de sua vida antes da conversão ao cristianismo, essa obra apresenta uma autobiografia de Santo Agostinho, no qual será composta por treze livros escritos quando ele já era bispo. Sua intenção era confessar-se diante de Deus e dos homens, revelando aspectos e fatos de sua vida nos dez primeiros livros. Nos últimos três, Agostinho faz uma alusão ao livro do Gênesis, ou seja, o momento da criação. As Confissões, embora seja uma obra que deve ser analisada dentro de seu contexto histórico, traz-nos respostas para nossas inquietações na busca da Verdade, pois nesta obra, Agostinho retrata-se com muita transparência, suas fraquezas, seus questionamentos, suas ansiedades, e por fim, a ação divina em sua vida. Enfim toda esta obra é uma oração fervorosa ao Senhor da História.

Santo Agostinho analisava a vida levando em consideração a psicologia e o conhecimento da natureza. Mas, o conhecimento e as ideias eram de origem divina.

Para o bispo, nada era mais importante do que a fé em Jesus e em Deus. A Bíblia, por exemplo, deveria ser analisada, levando-se em conta os conhecimentos naturais de cada época. Defendia também a predestinação, conceito teológico que afirma que a vida de todas as pessoas é traçada anteriormente por Deus.

As obras de Santo Agostinho influenciaram muito o pensamento teológico da Igreja Católica na Idade Média.

Morreu em 28 de agosto de 420, durante um ataque do povo bárbaro germânico (Vândalos) ao norte da África.

Santo Agostinho é o santo protetor dos teólogos, impressores e cervejeiros. Comemora-se seu dia em 28 de agosto, dia de sua morte.

#### **Algumas de suas obras:**

- Da Doutrina Cristã (397-426)
- Confissões (397-398)
- A Cidade de Deus (413-426)
- Da Trindade (400-416)
- Retratações
- De Magistro
- Conhecendo a si mesmo

#### **FRAGMENTO**

Aqui ostentava-me soberbo, além supersticioso, e em toda parte vaidoso. Ora corria atrás da futilidade da glória popular, até aos aplausos dos teatros, aos jogos florais, ao torneio, de coroas de feno, às bagatelas de espetáculos e paixões desenfreadas, ora desejava purificar-me dessas nódoas, conduzindo aos que eram chamados "eleitos" e "santos" alimentos com que, na oficina dos seus estômagos, fabricassem anjos e deuses que me dessem a liberdade.

Seguia estas práticas, dando-me a elas com meus amigos, iludidos por mim e comigo.

(Santo Agostinho, Confissões, Livro IV – O Professor. Coleção Os Pensadores, 2ª edição, 1979, p. 55).

Doença 09	<b>Intolerância ao amor platônico (IAP)</b>
-----------	---

Sintomas:	A intolerância ao amor platônico é uma doença comum e difundida em todo planeta, sua existência independe das condições climáticas e culturais, embora existam situações mais favoráveis ao seu desenvolvimento, em lugares propícios ou não. Essa doença atinge todas as faixas etárias, mas seus sintomas são mais comuns durante a adolescência e na fase adulta. O mal desta doença é que o paciente nem sempre a detecta com facilidade, muitas vezes ele acredita que seus sintomas são comuns a outro tipo de diagnóstico, e os confunde. Mas quando detectado, o paciente logo encontrará meios eficazes par o tratamento. As principais sintomas da intolerância ao amor platônico é a busca pelo prazer em objetos ou em pessoas e não saber identificar esse sentimento que o preocupa.
Medicamento:	<b>Platoxetina</b> (O banquete, de Platão).
Prescrição:	Tomar 1 X ao dia, durante 5 dias
<p><b>Texto de apoio</b></p> <p>O Banquete.</p> <p>Platão nasceu em Atenas, provavelmente em 427-428 a.c, Aritão de Argos o apelidou de Platon que significa grande, por conta de sua figura robusta, na juventude transcorreu em meio a agitações políticas e a desordem devido a guerra do Peloponeso, ao regressar, Platão voltou a ensinar e escrever na academia permanecendo ativo até o fim de sua vida, aos oitenta anos de vida conta-se que foi sepultado no terreno da academia e com sua morte ela foi dirigida por Eupeusipo.</p> <p>No banquete, uma obra em forma de diálogo em que para Platão escrever em forma mais adequada para se entender a filosofia porque em forma de diálogo seria melhor seu entendimento, talvez a obra que tenha mais influenciado teria sido o Banquete onde Apolodoro, Agatão, Pausânias, Erixímaco, Aristófanes discursão sobre as possibilidades este amor existir e surgir de várias formas.</p> <p>Alguns acreditam que nenhum poeta tenha falado a respeito do amor e que ele seria um Deus tão venerado e grande, para Pausânias diz que existe dois Deuses do amor e que para Erixímaco o amor é a harmonia da arte como criador do amor, Agatão vai afirmar que o amor é delicado e quando o homem é delicado o amor se aproxima e quando é rude ele se afasta, Sócrates vai usar o discurso de Diomita para compor seu discurso, afirmando que o amor é filho do recurso e da pobreza, e que seria um grande gênio esse amor. Os autores afirmam no Banquete que o amor é entre os deuses o mais horado e o mais poderoso na aquisição da virtude, e que nem um homem é capaz de negligenciá-lo, e diz que depois do caos, veio a terra e o amor, continua dizendo que o amor é delicado ,quando o homem é delicado e rude quando o homem é rude e se afasta, pois seria uma qualidade dos deuses, pois a arte dos deuses está no amor.</p> <p><b>Relação da obra com a doença:</b> A leitura desta obra levaria o autor a tentar ver com outros olhos a questão do amor, um sentimento tão comum e tão difícil de lhe dar que acomete todo ser humano, partindo do pensamento de cada filósofo descrito na obra o Banquete você leitor terá a oportunidade de mergulhar no universo Grego e seus magníficos banquetes onde as discursões entravam noite a dentro e a várias colocações possíveis sobre o amor era discursado entre os filósofos que aparecem na obra, como por exemplo o próprio Sócrates e seu discurso a parti do ensinamento de Diomita.</p>	
Fragmento:	Eis por que afirmo que todos os homens devem honrar o amor.

Doença 10	<b>Complexo da Busca Insaciável pela Felicidade (CBIF)</b>
Sintomas	<p>O indivíduo que sofre desse mal tem propensão ao prazer desmesurado, não tem o hábito de autorrefletir sobre seus próprios atos, tem na cabeça a ideia que é preciso viver sempre hoje, com medo da morte e é preciso viver todo tipo de prazer imediatamente; este é o pensamento do consulente que sofre deste mal. Podendo refletir de várias formas: consumo desenfreado, em jogos, compras; sexualidade guiada pela satisfação momentânea dos prazeres do corpo, sem cuidado e nem importância aos métodos de prevenção as DSTs; uso excessivo de drogas (lícitas ou ilícitas); cultivo de relações interpessoais baseadas na não reciprocidade dos afetos, entre tantos outros sintomas que incluam o excesso e o vício.</p> <p>A pessoa que sofre do Complexo da Busca Insaciável pela Felicidade apresenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Consumo desenfreado;</li> <li>• Hábitos excessivos e vícios;</li> <li>• Ausência de autocrítica;</li> <li>• Pouco uso da razão para decisões no dia a dia;</li> <li>• Vale de quaisquer meios para obter o prazer que deseja.</li> </ul>
Medicamento	<b>Epicuratao de Ataraxina</b> (Carta a Meneceu, de Epicuro de Samos).
Prescrição	Tomar 3x ao dia 3 comprimido, equivalente a três parágrafos, antes do café da manhã, almoço e jantar.
<b>Observação</b>	Como contribuição para o tratamento ao consulente, é recomendado ao médico que sugira a leitura de <i>Sentenças Capitais</i> de Epicuro. Tomar todos os dias, antes de dormir, dois ou três (parágrafos) e depois fazer uma reflexão.
<b>Carta sobre a felicidade (a Meneceu)</b>	
Lucas Freitas de Araújo	
<p>Epicuro de Samos (Samos, 341-270 a.C.) nasceu na ilha de Samos, mas tinha cidadania ateniense, graças ao pai imigrante. Na sua infância e juventude foi iniciado a filosofia pelo platônico Pânfilio. Mas, alguns anos depois, Epicuro passa a acompanhar os ensinamentos de Nausífanos de Teos, discípulo de Demócrito, que de início o entusiasmava, mas reformula e começa a empreender sua própria filosofia no pensamento atomista que irá ser chamada de epicurismo. Em 306 a.C. funda sua própria escola filosófica, O jardim. Tem como principais obras existentes as cartas: <i>a Meneceu</i>, sobre a felicidade, <i>a Heródoto</i>, sobre a física atômica, e <i>a Pítocles</i>, sobre os fenômenos celestes; além de sentenças e máximas que restaram.</p> <p>Conhecido como o filósofo da felicidade, a filosofia epicúrea, ao longo do tempo, foi associado ao prazer desmesurado, o hedonismo puro e simples. Porém, a tradição, ou melhor, os leigos estavam equivocados, pois a doutrina epicurista era totalmente contrária ao hedonismo. O epicurismo tem como finalidade a felicidade oriunda do prazer moderado e refletido racionalmente, distanciando-se das dores físicas e das perturbações da alma. Mesmo com as tentativas de desacreditar, o epicurismo sobreviveu por mais de sete séculos no mundo Greco-romano, graças aos filósofos Lucrecio, Sêneca e Cícero. Posteriormente, foi uma grande influência para a criação de uma corrente filosófica, na ética, chamada de utilitarismo, criada por Jeremy Bentham e reformulada por John Stuart Mill.</p> <p>A carta Meneceu foi escrita por volta de 300 a.C. explicando ao seu discípulo, Meneceu, como</p>	

alcançar a *eudaimonia*, a felicidade para os gregos. Para isto, logo no início do texto, ele ressalta a importância da filosofia. Esta, para Epicuro, deve servir como instrumento de libertação de falsos juízos, de preconceitos e via de acesso à felicidade. Em suma, pensar a filosofia como uma disciplina cuja única meta é justamente tornar feliz o Homem que o pratica, pois é próprio do Homem buscar a felicidade, o prazer. Deste modo, deve cultivá-la durante toda sua jornada da vida, em todas as suas etapas; para quem está envelhecendo trará nostalgia de um passado feliz e para os jovens trará coragem ao que está por vir.

Após a exaltação a filosofia, Epicuro começa a descrever tópicos que considera essenciais para uma vida feliz, a começar pela crença na existência dos deuses e o anseio pela sua felicidade plena. Entretanto, ter cuidado com os falsos juízos feitos pela maioria e atribuídos aos deuses. Após, é a questão da morte, o mais aterrador dos males, para o filósofo grego ninguém deve temê-la, se o que nos importa reside nas sensações, seja para o bem ou para o mal, ou seja, o prazer ou a dor. Não há razão alguma para se temer a morte, se enquanto vivo, o que nos perturba é apenas a ideia da morte, sofremos por antecipação, e enquanto mortos, estamos ausentes e sem sensação alguma.

Em seguida, Epicuro descreve as várias modalidades de desejo: existem aqueles que são inúteis e aqueles que são naturais. Este, natural a todos, é fundamental para a felicidade e o bem-estar do corpo. Por exemplo, degustar um banquete exuberante, pela luxúria, seria algo inútil; é preciso saciar a fome com qualquer alimento saudável – desejo natural e necessário; pois se não comêssemos, definhariamos. Outro exemplo seria as relações sexuais, um desejo natural, mas não necessário. Epicuro não pretende suprimir todas as ambições, mas nos levar a considerar o que, realmente, é essencial a nossas vidas.

Haverá momentos que um bem irá nos trazer dor e/ou será necessário passar por um mal para nos trazer prazer, posteriormente. Portanto, convém avaliar todos os prazeres e sofrimentos que virá por consequências de nossas escolhas. Para Epicuro é importante meditarmos sobre as coisas, sejam atos, pensamentos, vivência, para obtermos uma vida tranquila e feliz para a saúde corporal e a tranquilidade da alma, visto que esta é a finalidade da vida feliz.

O indivíduo que sofre de complexo da busca insaciável pela felicidade sente um vazio e uma necessidade de preenchê-lo. Mas é ingênuo diante da vida e procura uma felicidade duradora ou momentos temporários de luxúria. Epicuro nos mostra que um verdadeiro Homem feliz é aquele que está em total equilíbrio de corpo e alma e não cai em excessos e vícios na procura de prazeres vis e desnecessários.

#### FRAGMENTO

“Portanto, todo prazer constitui um bem por sua própria natureza; não obstante isso, nem todos são escolhidos do mesmo modo, toda dor é um mal, mas nem todas devem ser sempre evitadas. Convém, portanto, avaliar todos os prazeres e sofrimentos de acordo com o critério dos benefícios e dos danos. Há ocasiões que utilizamos um bem como se fosse um mal e, ao contrário, um mal como se fosse um bem.”

Epicuro; **Carta sobre a felicidade (a Meneceu)**; tradução e apresentação de Álvaro Lorencini e Enzo Del Carratore – São Paulo: Ed. UNESP, 2002. Pg-39

## GRUPO 4 – RAZÃO (TEÓRICA E PRÁTICA)

### “A razão faz com que cada ser sofra ou aja, não ao acaso, mas conforme a necessidade” –

#### Plotino

Doença 11

Sintomas

Uma pessoa nessa condição poderia ser chamada de “a exclamação-ambulante”, já que só busca alimentar sua própria certeza de algo, excluindo todas as outras possibilidades que sejam diferentes desta, com isso, um fenômeno comum é a formação de grandes aglomerações de cópias desses “exclamantes”, afinal, na “certezite” só queremos por perto aquilo que for exatamente igual a nós, numa conveniência.

Medicamento

**Descartestozina** (Discurso do Método – I e II partes, de René Descartes)

Prescrição

Tomar todos os dias antes de dormir

Observação

Para uma maior eficácia, insistir ao consulente para evitar outros tipos de leitura na fase inicial de tratamento, indicando gradualmente as outras partes no decorrer das próximas consultas.

#### **Discurso do método**

Daniel Bruno Alves Soares

A Filosofia vinha, desde a antiguidade, propondo estruturas para a realidade, até que, com o surgimento da escolástica – uma forte influência para a Filosofia na Idade Média – a Igreja concretiza seu próprio método para observar a realidade a partir de abordagens superficiais da filosofia de Platão e Aristóteles. Uma manobra mais política do que filosófica, em que manipulava como devia ser o conhecimento produzido nas universidades.

Convergindo para formalismos dialéticos, a escolástica entra em decadência no séc. XV, erguendo-se então o momento de Descartes (França, 1596-1650): um mundo onde a Igreja ainda tenta, em vão, manter a Filosofia e as ciências sob seu domínio político. Por isso, as obras cartesianas estão escritas de modo a não contrariar o papado.

Respeitando essas diplomacias, Descartes, que viajou através de suas finanças e da prestação de serviço militar, reuniu com seus conhecimentos matemáticos, os elementos necessários para elaborar um método mais clarificado de fazer conhecimento, eis o “Discurso do Método”. É nessa obra que está uma das bases fundamentais da ciência atual ou do modo ocidental de estruturar, ao mesmo tempo que definiu melhor os limites do que é fazer ciência, conseqüentemente, do que é fazer filosofia.

A obra basicamente consiste numa espécie de detalhamento da realidade em que Descartes vivia. Ao, qualificar em nível de dificuldade, enumerar ramificações a partir disto e reunir tudo sem permitir deixar escapar qualquer elemento, o autor propunha a identificação do que próprio para ser objeto da ciência. Por isso, a primeira parte trata das ciências que fazemos, e as outras restantes: do método em si; suas implicações éticas e metafísicas; da aplicação na Ciência; e, por último, uma revisão do que foi dito, mostrando que, no próprio texto, foi aplicado o método cartesiano.

Portanto, mesmo se o racionalismo cartesiano não se aplicar à tudo, o fato de que há ainda uma forte influência da Ciência sobre o modo de ser do homem, faz-se necessário conhecer Descartes. Ele expõe as nuances do método na obra “Regras para a direção do espírito” (1628), e o aplica com mais detalhamento na Metafísica em “Meditações Metafísicas” (1641).

### FRAGMENTO

*"[...] Sei o quanto estamos sujeitos a nos enganar naquilo que nos diz respeito, e também o quanto os pensamentos de nossos amigos nos devem ser suspeitos, quando são a nosso favor."*

DESCARTES, René. Discurso do método. 2ª Ed. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Doença 12	<b>Burocratismo Político (BP)</b>
Sintomas	<p>O consulente com Burocratismo Político, em geral, é um cidadão que respeita irrestritamente as leis do Estado sem criticá-las e, mesmo quando indignado com a política, espera que a mudanças venham de meios institucionais do próprio Estado.</p> <p>Costuma pensar que:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• protesto se faz nas urnas;</li> <li>• quem participa de manifestações é baderneiro;</li> <li>• quem luta contra a opressão do Estado é terrorista;</li> <li>• sua ação é incapaz de mudar a situação política do seu país.</li> </ul>
Medicamento	<b>Henritorrina</b> (A desobediência civil, de Henry David Thoreau).
Prescrição	Tomar uma vez toda segunda-feira antes de sair de casa. Tomar dose extra ao se envolver em relações sociais em fins de semana e feriados.
<p>A Desobediência Civil</p> <p style="text-align: right;">José Anderson dos Santos Bezerra</p> <p>Henry David Thoreau (EUA, 1817-1862) foi um autor, ativista e filósofo estadunidense. Destacou-se por ser um pensador naturalista, louvando a vida simples em meio à natureza e pela resistência às injustiças do Estado, se negando a pagar impostos a um governo que era conivente com a escravidão e que guerreava contra um país vizinho a fim de conquistar território. Entre as suas principais obras estão <i>Walden: a vida nos bosques</i> e <i>A desobediência civil</i>.</p> <p>Embora seu conceito de desobediência civil como resistência legítima a um Estado injusto tenha influenciado pensadores anarquistas, como Liev Tolstói, por exemplo, Thoreau não pode ser enquadrado dentro dessa linha de pensamento porque buscava um Estado mais adequado. O seu pensamento pode ser classificado como uma crítica ao Estado que concebe o indivíduo como princípio e fim da ação política.</p> <p>Em um dia comum, Thoreau se dirigia ao sapateiro quando foi surpreendido por agentes do Estado. Fora preso por não pagar impostos. Passou uma noite na prisão que lhe serviu como um momento de reflexão. Perguntava-se: leis são sempre justas? Elas são elaboradas em favor dos indivíduos? O Estado age para o bem de todos? Inquieto com essas questões e assumindo uma postura de resistência ante as injustiças do Estado, Thoreau escreveu o ensaio <i>A desobediência civil</i>.</p> <p>Escrito por Thoreau após sua prisão, o ensaio consiste em uma crítica sobre a atuação do governo e a estrutura do Estado. Quando escrito, o contexto histórico era de guerra. Os Estados Unidos da América estavam em conflito com o México em busca de expansão territorial e a escravidão ainda era legalizada no país. Thoreau, então, se recusava a pagar imposto para não sustentar a guerra e não compactuar com um Estado escravagista. Mas por que tais coisas, como a guerra e a dominação</p>	

do homem pelo homem, aconteciam?

Segundo Thoreau, o problema consistia, por um lado, na natureza do governo que sempre age de forma inconveniente contra alguém, e por outro lado, na inconsciência das massas, que abdicam de seu senso crítico e de sua liberdade para servir ao Estado através de um respeito exacerbado às instituições.

A natureza do governo é entendida como centralizadora de poder, dominadora e limitadora da liberdade dos indivíduos; por essas razões Thoreau entendeu que o melhor governo é o que menos governa, porque a autoridade governamental deve estar abaixo das vontades individuais, e ainda que as decisões do governo sejam pautadas em uma conveniência de massas, há de se considerar que as massas são facilmente direcionadas, agindo sem consciência.

Disto resulta o segundo problema exposto Thoreau: a ação inconsciente dos indivíduos. Submeter-se ao Estado sem restrições é o mesmo que ser aliado de suas ações injustas e renunciar a própria consciência, ou seja, é agir sem julgar por conta própria e sem fazer distinção entre o certo e o errado, o bem e o mal. Agir sem consciência submetendo-se sem restrições ao Estado, para Thoreau, é agir sem humanidade e portar-se como máquina.

A saída apontada no ensaio é a ação política direta do indivíduo, agindo com consciência, isto é, julgando por conta própria e, quando Estado lhe exigir conivência com suas injustiças, valer-se de uma manifestação legítima ante um Estado que age sem legitimidade. A essa manifestação legítima do indivíduo, Thoreau deu o nome de Desobediência Civil.

A partir da crítica de Thoreau ao Estado e à falta de ação dos indivíduos, que coadunam com as injustiças do Estado ao respeitarem suas instituições sem resistência, podemos refletir sobre a questão do Burocratismo Político, oferecendo ao consulente a possibilidade de pensar que a ação política de cada indivíduo é essencial para o bom funcionamento da sociedade, enquanto a simples submissão inconsciente as normas do Estado podem justificar suas injustiças.

#### FRAGMENTO

“Aqueles que, embora desaprovando o caráter e as medidas de um governo, empenham a ele sua obediência e seu apoio são sem dúvida seus defensores mais conscienciosos, e por conta disso, com muita frequência, os mais severos opositores das reformas. Alguns estão reivindicando ao estado que dissolva a União, desprezando as determinações do presidente. Por que eles próprios não dissolvem a União entre eles e o estado, recusando-se a pagar sua cota ao tesouro nacional? Acaso eles mantêm uma relação com o estado semelhante àquela que mantêm com a União? E as razões que impedem o estado de resistir à União não são as mesmas que os impedem de resistir ao estado?”

THOREAU, Henry David. **A desobediência civil**. Trad. José Geraldo Couto. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2012.

Doença 13	<b>Heleníase (HL)</b>
Sintomas	A heleníase é um acometimento dos impulsos artísticos vitais, causada por um desequilíbrio entre os hormônios Apolínesterona (responsável por intensificar os impulsos apolíneos) e Dionistrogênio (que intensifica os impulsos dionisiacos). Portanto, a heleníase aparece em duas formas:  A <b>heleníase socratiforme</b> acontece pelo aumento da Apolínesterona. O indivíduo percebe tudo através de um princípio de individuação e somente consegue se guiar, pensar e criar através de imagens que ele observa como



	<p>um indivíduo delas separado. Para ele, tudo deve estar em ordem. Tende a tornar-se perigosamente racional, insensível e distante da própria vida. Esta forma de heleníase se tornou muito comum depois da epidemia socrática do século IV a.C. Outros sintomas incluem:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Insensibilidade à dor humana;</li> <li>• Distanciamento em relação aos próprios afetos;</li> <li>• Valorização exacerbada da racionalidade;</li> <li>• Somente escuta músicas com letras, nunca puramente instrumentais.</li> </ul> <p>A <b>heleníase dionisíaca</b> acontece pelo aumento do Dionisíaco. O indivíduo... Bem, a pessoa acometida perde por completo seu senso de individualidade. Ela se contagia por todo o riso e toda a dor humana e tende à embriaguez e à desordem. Esta forma de heleníase é rara: embora sua forma aguda apareça com frequência em festas e celebrações, sua forma crônica se encontra em poucas pessoas, normalmente em artistas. Outros sintomas incluem:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Perdas momentâneas de identidade;</li> <li>• Emoções contraditórias simultâneas;</li> <li>• Afeta-se facilmente pela dor e/ou a felicidade alheia.</li> </ul> <p><b>Atenção:</b> Ambas as formas apresentam um grave enfraquecimento da vontade de viver.</p>
Medicamento	<b>Nietzsulida</b> (O Nascimento da Tragédia, de Friedrich Nietzsche).
Prescrição	Manter uma dieta rica em obras de arte trágicas e tomar 1 cápsula (um capítulo) a cada 2 dias para regular os hormônios.
<b>Observação</b>	O tratamento consiste em equilibrar os impulsos <b>apolíneos</b> e <b>dionisíacos</b> através da <b>arte trágica</b> . Para tanto, o médico deve recomendar que o consultante se permita portar-se conforme o impulso contrário ao que ele apresenta. O medicamento aumenta as chances de acontecer o equilíbrio hormônio-impulsional durante o consumo de considerações trágicas do mundo.
<p><b>O nascimento da tragédia</b></p> <p style="text-align: right;">Thales Sala Guariento</p> <p>Friedrich Wilhelm Nietzsche foi um curioso filósofo que nasceu em Rocken na Alemanha, no ano de 1844 em meados do século XIX e faleceu em 1900 na cidade de Weimar. Estudou teologia e filologia na Universidade de Bonn. Escreveu 14 livros e outros textos desenvolvendo uma crítica radical e impiedosa na formação do pensamento filosófico ocidental. Sua filosofia é marcada por uma afirmação da vida, criticando duramente toda filosofia precedente que tivesse um teor de abstração que, de alguma forma, negasse a vida buscando em algo para além desta o sentido de viver.</p> <p>Seu primeiro livro autoral foi intitulado: O nascimento da tragédia no espírito da música nas edições de 1872 e 1874. A partir de 1886, modificou o nome da obra para: O Nascimento da Tragédia. Esta obra aborda a cultura grega no que toca sua arte literária (a tragédia) e o papel da música na relação com o mito trágico na arte grega.</p> <p>A tragédia grega, para Nietzsche, nasceu do emparelhamento de dois impulsos artísticos opostos, representados pelos deuses Apolo e Dionísio. Estes impulsos, quando apreciados no teatro, garantiam</p>	

ao povo grego uma forte vontade de continuar a viver. Isto ocorre devido às características próprias destas forças artísticas.

O **dionisíaco** é responsável pela experiência estética de se ser um com o mundo, carregando em si toda a contradição da existência, todo o prazer e a dor humana mesclados em um “uno-primordial”. Este impulso é muito relacionado à embriaguez, ao instinto e à sensibilidade; na arte, é relacionado à música.

Já o impulso **apolíneo** parte de um *principio de individuação*, em que o sujeito percebe a si mesmo como distinto e separado das imagens que se apresentam à sua consciência, como uma pessoa em um barco a observar a imensidão do mar sem adentrá-lo. É um impulso relacionado à racionalidade e à medida; na arte, é relacionado às imagens, tais como pinturas e esculturas.

A junção dos dois impulsos, realizada na tragédia, acontecia pela introdução do elemento dionisíaco no coro que precedia a aparição dos atores. A música elevava o impulso dionisíaco da plateia, instaurando a presença da unidade do todo. Quando o ator mascarado se apresentava, como um indivíduo, fazia-se presente na plateia o impulso apolíneo, na redenção da abertura dionisíaca à imagem apolínea da representação de um deus. Esta dinâmica, segundo Nietzsche, fazia com que os gregos percebessem na consideração trágica do mundo a afirmação de suas vidas individuais, com toda a dor e sofrimento e todo o prazer e felicidade que lhes poderiam afetar.

Nietzsche procurou mostrar, com esta obra, como esta afirmação da vida trazida pela arte trágica se desvirtuou a partir de Sócrates. Este teria influenciado toda a cultura ocidental a valorizar a razão acima da própria vida, tendo ele próprio aceitado sua morte para afirmar sua razão.

Nesse sentido, a doença **heleníase** foi pensada de modo a atentar à existência de ambos os impulsos nomeados por Nietzsche. A leitura da obra estabelecerá o contato do leitor com os conceitos de apolíneo e dionisíaco e com a experiência estética de afirmação da vida a partir da apreciação das artes trágicas, ou seja, da união dos dois impulsos, conforme Nietzsche convida o leitor a fazê-lo em alguns momentos do texto.

#### FRAGMENTO

“Lá onde os poderes dionisíacos se erguem tão impetuosamente, como nós o estamos vivenciando, lá também Apolo, envolto em uma nuvem, já deve ter descido até nós e uma próxima geração, sem dúvida, contemplará seus soberbos efeitos de beleza.”

NIETZSCHE, F. **O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo**. Tradução, notas e posfácio: GUINSBURG, J. – 2ª Ed. São Paulo, Companhia Das Letras, 1992.

## GRUPO 5 – SOLIDÃO E ANGÚSTIA

**“Tudo se pode trocar entre os seres exceto o existir. Ser é isolar-se pelo existir” – Lévinas**

Doença 14	<b>Complexo de Incontinência de Humor (CIH)</b>
Sintomas	<p>a) Descrição:</p> <p>O consulente acometido pelo complexo de incontinência de humor, com frequência, encontra-se imerso em uma polaridade: não sente-se doente nem são; apresenta dificuldades de inclinar-se na direção dos seus interesses, afeta-se, também, com as menores agitações do seu cotidiano. O consulente não consegue identificar com clareza as coisas que lhe apeteçam, sentindo-se indeciso nas suas escolhas. A incontinência de humor pode fazer com que o sujeito sinta-se confuso, podendo procurar o isolamento, para fugir de suas angustias.</p> <p>b) Sintomas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Incontinência de humor;</li> <li>➤ Indecisão;</li> <li>➤ Isolamento (como forma de fuga);</li> <li>➤ Afetar-se facilmente com as menores agitações;</li> </ul> <p>Dificuldades em estabelecer relações sociais.</p>
Medicamento	<b>Senecalina</b> (Da Tranquilidade da Alma, de Sêneca)
Prescrição	Consumir o remédio antes de dormir
Observação	O tratamento do CIH pode ser demorado, devido a natureza da própria doença, que faz com o sujeito sinta-se indeciso sobre a continuidade ou não do tratamento, no entanto, advertimos que, ao persistirem os sintomas após uma semana de tratamento, deve-se dobrar o consumo, usando o remédio duas vezes ao dias: antes de dormir e ao acordar.

### Da tranquilidade da alma

Hudson Diego Aquino de Paula

Lúcio Aneu Sêneca (4 a.C. – 65), nascido em Córdoba (Espanha), mais conhecido como Sêneca, o velho, ou simplesmente Sêneca, foi o primeiro representante do estoicismo romano, teve renome como retórico. Entre os doze ensaios morais de Sêneca, destacam-se: Sobre a clemência, Da brevidade da vida e Da tranquilidade da alma. A filosofia é, para Sêneca, uma arte da ação humana, uma medicina dos males da alma e uma pedagogia que forma os homens para o exercício da virtude.

O texto em questão (Da tranquilidade da alma), escrito em forma de diálogo entre Sêneca e seu amigo Sereno, revela um pedido de ajuda, de Sereno a Sêneca, onde Sereno expõe a problemática que o afligem, pedido, assim, para que Sêneca verifique o que ele tem, pois não se considera nem doente nem são.

A obra inicia-se com uma carta de Sereno a Sêneca, este lhe pedi ajuda, pois não sabe o que tem, algo lhe incomoda, não se sente doente, mas também não se sente são. Narrando algumas experiências, Sereno expõe as angustias, segundo ele, de uma alma irresoluta, de uma incontinência de humor.

Sêneca responde ao apelo do amigo lhe orientando em comportamentos e atitudes, frente a estas

angustias, para que assim se chegue a tranquilidade da alma.

As orientações de Sêneca, para seu amigo, passam por sua doutrina pessoal, seguidas de orientações sobre problemáticas específicas, tais quais: os maus efeitos da riqueza, como se portar na infelicidade, da superioridade e desprendimento do sábio, como fugir das agitações estereis, não se obstinar contra as circunstâncias, praticar a simplicidade, alternar o recolhimento e a vida social, alterar o trabalho e o divertimento. Contudo, Sêneca chega a conclusão de é preciso, sobre tudo, constante zelo e vigilância sobre nossa alma que sempre está pronta a se desviar, causando-nos assim incontinências de humor.

#### FRAGMENTO

“Há, enfim, inúmeras variedades do mal, mas todas conduzem ao mesmo resultado: o descontentamento de si mesmo. Mal-estar que tem por origem uma falta de equilíbrio da alma e das aspirações tímidas ou infelizes, que não se atrevem a tanto quanto desejam, ou que se tenta em vão realizar e pelas quais nos cansamos de esperar” (SÊNeca, 1980, p. 199).

SÊNeca, Lúcio Aneu. Da tranquilidade da alma. 2 ed. Tradução e notas: Agostinho DA Silva ... [et al.]. São Paulo: Abril cultural, 1980. (coleção os pensadores).

Doença 15  
Sintomas

#### **Desespero Desesperado (DD)**

O Desespero Desesperado é, em essência, causado pela falta de conhecimento da natureza da angústia inerentes à humanidade. De acordo com Kierkegaard, o desespero humano é parte intrínseca à natureza humana, que luta pela sua individualidade. Todo homem é desesperado, e este mesmo desespero é o que nos separa dos demais animais. Ao entrar contato consigo mesmo, o homem sente a estranheza de se desesperar, o que o leva a entrar em desespero por desesperar-se. Os principais sintomas do desespero desesperado são:

- Derrotismo
- Melancolia
- Desânimo
- Incredulidade
- Vazio Existencial

Medicamento

**Kierkegardenal** (O Desespero Humano, de Soren Kierkegaard)

Prescrição

Tomar doses moderadas todos os dias antes de dormir.

Observação

Depois de um mês de tratamento, o paciente deve deixar de tomar o remédio alguns dias e sair com os amigos.

Sören Aabye Kierkegaard (Dinamarca, 5 de maio de 1813 – 11 de novembro de 1855) – foi um filósofo dinamarquês que sucedeu o pensador Hegel, sendo um crítico a este. Diferente de seu antecessor, Kierkegaard visou problematizar os grandes aspectos da existência humana, tendo escrito inúmeros textos e focando em temas como ética, estética e política. Dentre suas obras, podemos destacar “Ou isso ou aquilo: um fragmento de vida”, “Temor e Tremor” e “O Desespero Humano”.

Para Kierkegaard, o indivíduo é a única razão e condição para a filosofia, concentrando-se mais neste do que na coletividade em si, servindo de contrapartida para o pensamento de Hegel. Sua filosofia tornou-se fundamental para o estabelecimento do que posteriormente iria se tornar a corrente filosófica existencialista, sendo para muitos doutrinadores o primeiro filósofo existencialista.

### **RELAÇÃO DA OBRA COM A DOENÇA:**

Como a leitura desta obra pode contribuir para a superação da doença?

Ao ler a obra, o acometido pela doença irá tomar conhecimento das raízes de seu mal, procurando compreendê-lo e aceitá-lo como parte natural do processo existencial humano. A partir daí o processo de desesperar-se poderá ser encarado como parte natural do processo de autoconhecimento, crescimento e aceitação de qualquer ser indivíduo.

### **FRAGMENTO**

“Assim como talvez não haja, dizem os médicos, ninguém completamente são, também se poderia dizer, conhecendo bem o homem, que nem um só existe que esteja isento de desespero, que não tenha lá no fundo uma inquietação, uma perturbação, uma desarmonia, um receio de não se sabe o quê de desconhecido ou que ele nem ousa conhecer, receio duma eventualidade exterior ou receio de si próprio; tal como os médicos dizem de uma doença, o homem traz em estado latente uma enfermidade, da qual, num relâmpago, raramente um medo inexplicável lhe revela a presença interna. E de qualquer maneira jamais alguém viveu e vive sem desespero.”

KIERKEGAARD, Sören Aabye; O desespero humano; Adolfo Casais Monteiro.; São Paulo: Abril Editora, 1949.

Doença 16

#### **Inertensite (IN)**

Sintomas

O consulente com essa doença apresenta o medo excessivo de mudanças, ele não age em determinadas situações porque teme tudo o que poderá vir dessa decisão. É inseguro para tomar atitudes e geralmente desvia o olhar de novos caminhos. Apresenta uma angústia aguda, pois permanece perdido sem saber quais medidas seguir, já que possui medo de adotar alguma atitude e também de não a adotar, permanecendo inerte às modificações oferecidas pela vida. Em geral, o acometido sofre de um medo inerente a enfrentar alterações e uma complicação enorme em aceitar que mudanças ocorrem e necessitam ocorrer. Em casos mais graves, essa doença pode gerar inflamações vinculadas a fadiga

no corpo, gerada da dificuldade de locomoção.

- Constantes choros;
- Descontentamento;
- Desejo de fugir ao infinito e além;
- Formigamento na cachola;
- Insegurança;
- Instabilidade emocional;
- Medo excessivo.

Medicamento	<b>Florais de Sêneca</b> (Consolação à minha mãe Hélvia, cap. VI a XII).
Prescrição	Utilizar dois gotejamentos (parágrafos) antes das refeições, acompanhado com chá de erva doce.
Observação	Após leitura, persistindo os sintomas, a obra inteira deverá ser consultada.

Consolação à minha mãe Hélvia

Ana Gabriela de Lima Feitoza

Lúcio Aneu Sêneca, (Espanha, 4 a.C - 65 d.C), foi um dos mais populares advogados, escritores, filósofos e intelectuais do Império Romano, pertencia à corrente filosófica nomeada de estoicismo, a qual apresentava uma ética onde a imperturbabilidade mostrava ser uma das marcas mais fundamentais de um homem sábio e apto a experimentar a verdadeira felicidade. Ele escreveu diversas obras, das quais destacam-se: Consolação à minha mãe Hélvia, Diálogo da Clemência e a tragédia Oedipus.

Na sua filosofia, desenvolveu ideias sobre a consciência e a capacidade que ela manifesta em discernir o bem do mal, e combateu a escravidão -mesmo ela sendo tão comum no contexto no qual vivia-, e ainda, propagava contra as diferenciações sociais entre as pessoas, defendendo, portanto, que nas origens, todas as pessoas são iguais.

A obra indicada foi escrita logo após Sêneca ser exilado devido a recebida acusação de traição, assim, ele escreve algumas palavras buscando consolar sua mãe, a qual sofria com a ausência do filho. Desse modo, esforça-se em tratar a dor como saída para solucionar a própria dor, operando artifícios para convencer que a dor sentida pode ser desconsiderada quando analisada por outras percepções.

A doença pode ser tratada com essa leitura, posto que nesse texto Sêneca mostra como é inevitável o espaço das mudanças na trajetória do nosso cotidiano. Principalmente do capítulo VI ao XII, ele provoca como é fundamental negar a covardia, enfrentando as transformações e situações primordiais. Além disso tudo, ele exhibe como é inevitável fugir das modificações do universo, pois tudo sofre alterações, inclusive o sujeito.

### Fragmento

(...) Olha as estrelas, que iluminam o mundo: nenhuma delas fica parada. O Sol anda continuamente e vai de lugar em lugar e, embora rondando com todo o universo, move-se em sentido contrário ao céu e passa por todos os pontos das constelações e nunca para: seu movimento e seu andar de um lugar a outro são eternos.

SÊNeca, Lúcio Aneu.; Consolação a minha mãe Hélvia.; Giulio Davide Leoni.; São Paulo; Abril cultural.; 2015.

## GRUPO 6 – MALES CONTEMPORÂNEOS

### “Vivemos tempos líquidos. Nada é para durar” – Bauman

Doença 17	<b>Hipoeticose (HE)</b>
Sintomas	<p>A pessoa que sofre com hipoeticose não consegue enxergar parâmetros consistentes para determinar se suas ações são eticamente boas ou más, apresentando uma certa dormência em relação aos problemas do dia a dia. Tal falta de sensibilidade nos pacientes é atestada pela medicina filosófica, por meio de um eletroencefalograma com mapeamento cerebral, no qual se identifica muita atividade na região responsável pelos interesses individuais e quase nenhuma no local que abrange a formação de condutas de utilidade coletiva.</p> <p>Em razão disso, o paciente não pensa no alcance de suas ações sobre os outros, sendo indiferente acerca das consequências positivas e negativas. Os médicos filósofos ainda avisam que aqueles que padecem desta doença tendem a pensar nos juízos éticos como algo relativo às sociedades em que são aceitos, de modo que o agir ético seja não apenas específico a essa sociedade, como também não seja universalizável.</p> <p>Dentre outros sintomas, destacam-se:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pensar a ética como uma série de proibições conservadoras;</li> <li>• Não perceber a aplicabilidade de princípios éticos no cotidiano;</li> <li>• Imaginar que apenas o contexto religioso pode determinar o que é fazer o certo e o errado;</li> <li>• Entender a ética como algo relativo ou subjetivo;</li> <li>• Colocar seus interesses pessoais acima do bem coletivo.</li> </ul>
Medicamento	<b>Singerina</b> (Ética Prática, de Peter Singer – Cap. 1 e 12)
Prescrição	Tomar todos os dias assim que acordar até não constar mais sintomas da doença.
Observação	Após uma dose, evitar consumir muitos alimentos oriundos da agropecuária intensiva, uma vez que, com a ingestão desses produtos, o princípio ativo da medicação pode gerar enjoos. Além disso, o Ministério da Saúde Filosófica adverte que, caso a pessoa em tratamento assista vídeos de certos debates ocorridos nas casas legislativas do país, poderá ter fortes dores de cabeça. Entretanto, o paciente não precisa se preocupar com essas reações no seu corpo, pois essas dores apenas provam que o medicamento está fazendo efeito.
<b>Ética prática</b>	
Luana de Azevedo Macedo Dantas	
<p>Nascido em 1946 em Melbourne, Peter Albert David Singer, além de ser codiretor do Instituto de Ética e Assuntos Públicos da sua cidade de origem, é um filósofo e professor australiano que atualmente trabalha na cadeira de bioética da Universidade de Princeton, nos Estados Unidos.</p> <p>Considerado um grande especialista em ética aplicada, Singer trata as questões dessa área mediante uma perspectiva utilitarista. Para defender seu pensamento, escreveu importantes obras, das quais, ressaltam-se: “Libertação Animal” (1975), “Ética prática” (1979) e “A vida que podemos salvar:</p>	

agir agora para pôr fim à pobreza no mundo” (2009).

Nas últimas quatro décadas, Peter Singer vem tentando realizar na prática o que para muitos não passa de mera utopia: diminuir a quantidade de sofrimento no mundo. Objetivando isso, o filósofo australiano dá substanciosas contribuições filosóficas acerca da necessidade da revitalização, por exemplo, da nossa relação com os animais, com o meio ambiente e com as pessoas em estado de pobreza extrema. Ou seja, Singer é responsável por abordar, sem medo de gerar polêmicas, questões éticas em geral negligenciadas pela tradição filosófica.

Em seu livro *Ética prática*, Peter Singer focaliza a aplicação da ética em assuntos tratados por muitos, ainda na contemporaneidade, como tabus: a natureza da ação ética, as implicações da igualdade, o estatuto moral dos animais, o aborto, a eutanásia, a fome no mundo, o problema dos refugiados, a responsabilidade com o meio ambiente, a desobediência civil e, por fim, o porquê de agir eticamente.

Com base em argumentos muito bem fundamentados, nos mostra como a ética deve ser aplicada em cada um desses assuntos, ilustrando muitos casos e os comparando como seria em sua visão. Tenha-se como exemplo pessoas em condição de pobreza absoluta: Singer afirma que somos obrigados a ajudar os necessitados, pois, se não fizermos, estamos cometendo assassinato.

Sob essa ótica, já no primeiro capítulo da obra, desconstrói enganos sobre o que as pessoas, muitas vezes, equivocadamente pensam que é ética. Por exemplo, achar que são princípios morais teorizáveis, porém impraticáveis. Logo em seguida, apresenta a sua concepção de ética, a qual oferece à razão um importante papel nas decisões para conceder aos interesses alheios o mesmo peso que atribuímos aos nossos.

Ainda sobre esse aspecto, Singer afirma que precisamos reescrever a ética a partir de novas perspectivas morais que possam ir além dos conceitos já aceitos e assentados por meio de processos históricos e culturais. Portanto, a *Ética prática* não tem por objetivo produzir teorias que se ajustem aos padrões morais já existentes. Nesse sentido, busca-se um novo tipo de universalidade dos valores morais, a qual não seja reflexo dos interesses de um grupo dominante, mas sim uma premissa para alcançar os resultados mais úteis ao bem coletivo.

Após abordar questões morais específicas no decorrer do livro, volta a falar sobre a ética no último capítulo, buscando responder a seguinte pergunta: por que agir moralmente?

Para dar sentido à vida, responde Peter Singer. Tal resposta se sustenta no fato de que o ponto de vista ético permite um significado e um objetivo mais amplo para vida, pois, ao extrapolarmos nossas preocupações subjetivas, vemos nossas vidas como existências dotadas de uma importância maior.

A partir desse enfoque, cabe destacar que viver segundo normas éticas está relacionado a defender a maneira que se vive, de conceder uma justificativa racional para suas ações. Nesse contexto, aqueles que, sem prévias reflexões, fazem o “certo” só por ser certo e não conseguem argumentar a favor da sua conduta não estão vivendo eticamente.

Frente ao exposto, resta afirmar que a leitura da obra – principalmente do primeiro e do último capítulo – auxilia no tratamento contra a hipotetose, já que permite o reconhecimento da necessidade de reinventar nossas relações eticamente. Além disso, concede critérios racionais e consistentes para orientar as ações acerca dos mais diversos males contemporâneos, desde o modo inadequado que lidamos com o aborto até a nociva degradação ambiental.



**FRAGMENTO**

“Para serem eticamente defensáveis, é preciso demonstrar que os atos com base no interesse pessoal são compatíveis com os princípios éticos de bases mais amplas, pois a noção de ética traz consigo a ideia de alguma coisa maior que o individual. Se vou defender a minha conduta em bases éticas, não posso mostrar apenas os benefícios que ela me traz. Devo reportar-me a um público maior”.

SINGER, Peter Albert David. **Ética prática**. 3ª Ed. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

<b>Doença 18</b>	<b>Positivite Aguda (PA)</b>
Sintomas	<p>O indivíduo acometido de positivite aguda tende a ver a ciência como a única coisa que realmente importa na vida, o único meio possível para se aprender algo, ou a única coisa capaz de explicar a realidade .</p> <p>Enfim, a pessoa que padece de positivite aguda tende a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Demonstrar devoção excessiva, idólatra, à ciência;</li> <li>• Mostrar desdém extremado por nada que não seja demonstrável pelo método científico;</li> <li>• Não conseguir enxergar e/ou entender outras visões de mundo.</li> </ul>
Medicamento	<b>Horkenaco</b> (Eclipse da Razão, de Max Horkheimer).
Prescrição	Tomar uma dose diária antes de dormir.
Observação	Caso os sintomas persistam, aumentar dosagem para duas, a saber, uma dose ao acordar e outra antes de ir dormir.
<p><b>Texto de apoio</b> <b>Eclipse da Razão</b></p> <p style="text-align: right;">Pedro Caetano Silva Grego</p> <p>Max Horkheimer (Alemanha, 1895-1973) deveria seguir o caminho de seu pai, que tinha uma fábrica, mas após a Primeira Guerra Mundial voltou-se à filosofia e tornou-se um dos criadores da Escola de Frankfurt, da qual foi diretor posteriormente. Escreveu <i>Eclipse da Razão, Dialética do Esclarecimento, Teoria Tradicional e Teoria Crítica</i>, entre outros trabalhos.</p> <p>Pode-se dizer que uma das suas maiores contribuições para o desenvolvimento da filosofia, juntamente com Adorno e outros membros da Escola de Frankfurt, foi a criação da Teoria Crítica que, partindo dos ideais marxistas, tem o intuito de desenvolver o pensamento reflexivo sobre a sociedade, além da crítica desta e de sua cultura por meio da aplicação das ciências sociais e humanas.</p> <p>Em <i>Eclipse da Razão</i>, Horkheimer busca analisar o conceito de racionalidade concernente à nossa cultura e como ele afeta o homem.</p> <p>O capítulo dois, <i>Panacéias em conflito</i>, vai abordar a questão do pensamento filosófico ter declinado diante do pensamento científico, levantando questionamentos acerca do positivismo, de sua fé na ciência e somente na ciência, e não somente ele, como também o tomismo, filosofia escolástica de Tomás e Aquino que busca conciliar cristianismo e aristotelismo, e os neotomistas que, segundo ele, também são limitados e não conseguem enxergar as contradições dos princípios que defendem. Esta é uma realidade em ambos os sistemas, a saber, o positivismo e o tomismo, mas deve-se levar em conta que o tomismo não diz respeito a quem padece de positivite aguda.</p> <p>O indivíduo que apresenta os sintomas desta poderá por meio da leitura deste livro, isto é, do segundo capítulo mais precisamente, entender que o positivismo não é a cosmovisão definitiva da história da humanidade, apresentando várias falhas em suas estruturas que não podem ser ignoradas. Fazendo isso e entendendo o que é lido, ele poderá desenvolver um posicionamento mais saudável acerca do positivismo, da ciência, da vida e da realidade.</p>	
<b>FRAGMENTO</b>	

“É certo que a ciência, como milhares de outros fatores, exerceu um papel no surgimento de mudanças históricas boas e más; mas isso não prova que a ciência seja o único poder através da qual a humanidade possa ser salva.” (HORKHEIMER, 1978, p. 79).

HORKHEIMER, Max. Eclipse da razão; 7ª Edição; Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Centauro, 2010.

Doença 19	<b>Cybervírose (CV)</b>
Sintomas	<p>Esse tipo de vírose geralmente é ocasionado pelo <i>vírus virtualis</i> (uma mutação do <i>vírus virtus</i>) e é facilmente contraído e propagado em cyberspaços sem o uso adequado da proteção de antivírus. Esses cyberspaços (ou espaços virtuais) fazem, cada vez mais, parte do dia-a-dia de cada ser humano: de conversas banais no WhatsApp à empresas online. O espaço físico cada vez mais migra para o espaço virtual. E, ao adentrar esse espaço virtual deve-se ter cuidado para que ele não vire uma “Caverna do dragão” (alusão a série de animação) da qual não se consegue mais sair.</p> <p>Nesse sentido, o paciente com cybervírose pode apresentar diversos sintomas, dos quais irão variar de acordo com o grau de infecção do vírus. Dentre os sintomas, temos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dependência dos meios virtuais;</li> <li>• Dominação e alienação em muitas ocasiões;</li> <li>• Telepresença excessiva;</li> <li>• Procastinação desnecessária;</li> <li>• Estado vegetativo hipnótico (em casos mais graves).</li> </ul>
Medicamento	<b>Levysemita</b> (O que é virtual, de Pierre Lévy).
Prescrição	Tomar 1 dose diária desse antivírus antes de frequentar cyberspaços. Cada dose equivale a um capítulo. Dependendo do nível da infecção, receitar 2 doses diárias.
Observação	Para um tratamento mais eficaz, faz-se necessário: idas à rolezinhos; conversas tête-à-tête; reclusão temporária das redes sociais.

#### FRAGMENTO

“Creio que o sofrimento de submeter-se à virtualização sem compreendê-la é uma das principais causas da loucura e da violência de nosso tempo.” (p.147)

#### O que é o virtual?

Pierre Lévy (Tunísia, julho de 1956) é um filósofo e sociólogo contemporâneo. Foi incentivado e treinado por Michel Serres e Cornelius Castoriadis a ser um pesquisador. Estudioso das tecnologias da inteligência e filosofia da informação, ele se dedicou aos problemas referentes a comunicação contemporânea no seu relevante trabalho acerca do universo virtual. Suas principais obras são: *As Tecnologias da Inteligência (1922)*, *As Árvores de Conhecimento (1998)*, *Cibercultura (1999)* e *O que é Virtual? (1996)*.

A obra a ser utilizada para a composição do remédio foi “*O que é Virtual?*”. Mas, o que é o virtual para o pesquisador? Sabemos que a sociedade industrial e pós-industrial estabelecem seus tentáculos sobre o prisma da comunicação virtual, que na realidade, apresenta-se no cotidiano como

algo intrínseco as estruturas do mundo atual segundo o paradigma tecnológico em questão. Sabemos também que as tecnologias da informação invadem os lares familiares, os escritórios comerciais, as fábricas, as escolas, enfim, elas chegam para povoar o mundo a partir da transmissão de mensagens computacionais, radiofônicas, telefônicas, televisivas e etc. É o mais novo estilo de comunicação que entra em vigor através da linguagem virtual. A palavra virtual vem do latim *virtus* (força; potência) e, para Lévy, é exatamente o que existe em potência e não em ato. O virtual não é imaginário, pois produz efeitos. Ele é real. Por exemplo, uma empresa que migrou para o campo virtual existe, tem funcionários, clientes, gera lucros financeiros, mas fisicamente é só uma plataforma virtual. Na perspectiva abordada por Lévy, é a nova onda do momento na qual está inserida a atualização do real sob o poder técnico. É a época em que as barreiras comunicacionais do aqui e agora são rompidas pela telepresença: nos dias atuais sabemos que existem os telefones, os e-mails, as videoconferências e todos os aparatos disponíveis para facilitar a comunicação entre os homens na sociedade informatizada.

O processo se tornou mais dinâmico e rápido, modificando as antigas formas de comunicação; e também transformando até as formas de pensar. Sobre tal questão, o autor nos fala do rompimento com o aqui e o agora. É o fenômeno do encurtamento das distâncias em que o mundo virtual é aclamado por desenvolver tal tipo específico de atividade. Podemos encontrar o assunto acima citado no capítulo *"O que é a virtualização?"*, na sessão *"Não Estar presente: a virtualização como êxodo"*, no qual é apresentada uma ideia bastante pertinente acerca da problemática da telepresença aqui explicitada. Podemos perceber que quando uma nova força de comando se estabelece enquanto ethos dominante no cenário social, vemos com isso o alvorecer de uma espécie de desprendimento no âmbito do universo virtual, tornando a realidade mais plástica e aderente a novidade. Aqui surge o ciberespaço como o locus dominante neste contexto histórico.

Nessa perspectiva, Lévy nos fala também sobre dois processos principais: A virtualização e a atualização. A virtualização é a passagem do atual para o campo virtual, como citei anteriormente o caso da empresa que migrou do espaço físico para o espaço virtual. Já a atualização, é a passagem do campo virtual para o campo atual. Os dois são reais, embora sejam completamente diferentes. Ele também nos fala sobre a hipertextualidade que aparece como promotora da grafia técnica que é amplamente desterritorializada pelo motor cibernético que a sustenta (por exemplo: textos em pdf, com links para outros acervos e etc.).

A presente obra pode nos ajudar a conhecer o universo virtual em questão, partindo das problemáticas referentes aos sintomas decorrentes a partir do uso dos aparelhos técnicos. A cybervirose se formou no seio da sociedade informatizada, tendo a molestia da informatização que não tem cura prevenida transformando-se num sintoma que abrange o todo dentro dos pilares reais e fictícios do universo virtual e atual. Não é uma visão fatalista que queremos mostrar. Pela leitura da obra, o interessado(a) vai poder sair do universo comum, isto é, o reino das opiniões, para adentrar na linha do conhecimento que procura conhecer profundamente a virtualização da sociedade com seus problemas que são também reais na nossa época histórica.

Doença 20	<b>Transtorno Virtual das Relações Frágeis. (TVRF)</b>
Sintomas	Aqueles quais são assolados pela TVRF, um dos nossos grandes males contemporâneos, têm constantemente a necessidade de relacionar-se, ou então, melhor dizendo, "conectar-se". O termo "conexão" substitui o "relação" devido aos espaços utilizados como meios para o desenvolvimento desses tipos de

	relações: as redes sociais. Essa conexão consiste na criação de vínculos que podem facilmente iniciar-se, tanto quanto, finalizar-se; ou seja, a evidente característica desse tipo de relação está na forma de criação dos vínculos afetivos, aos quais os laços emocionais estão atados com uma certa frouxidão, sendo assim, tão fácil “conectar-se”, como também, “desconectar-se”. Das inúmeras manifestações sintomáticas que são atribuídas à TVRF, as seguintes serão citadas: aquisição constante de novos “amigos” em suas redes sociais, mesmo que não conheça a pessoa de fato, para que assim, gerando a possibilidade de interação com a mesma; relacionamentos (conexões) simultâneos, causando inúmeras possibilidades para se iniciar esses; demonstração de falsa solidão em status de redes sociais e conversas, sendo esse o método utilizado inicialmente para uma interação; ausência de firmamento de compromisso nas relações; rompimento de relações que não sejam convenientes de forma mútua.
Medicamento	<b>Baumazepan</b> (Amor líquido, Zygmunt Bauman)
Prescrição	Tomar dose única antes de se principiar um novo relacionamento.

#### FRAGMENTO

“Assim, não se aprende a amar, tal como não se pode aprender a morrer. E não se pode aprender a arte ilusória — inexistente, embora ardentemente desejada — de evitar suas garras e ficar fora do seu caminho. Chegado o momento, o amor e a morte atacam — mas não se tem a mínima ideia de quando isso acontecerá. Quando acontecer, vai pegar você desprevenido. Em nossas preocupações diárias, o amor e a morte aparecerão *ab nihilo* — a partir do nada.”

BAUMAN, Zygmunt. Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro. Zahar, 2004.

#### Amor líquido

Gabriel Félix Leite.

Zygmunt Bauman (1925 – 2017) foi um sociólogo e filósofo polonês, professor emérito de sociologia das universidades de Leeds e Varsóvia. Nascido em uma família de judeus poloneses não praticantes, ele e seus familiares transferiram-se para a União Soviética após a invasão e anexação da Polônia (1939) por forças alemãs e soviéticas. Algumas obras de Bauman: *Modernidade líquida*(1999), *Medo Líquido*(2006) e *Tempos líquidos*(2007). Bauman teve a genialidade de elaborar um dos conceitos que mais adequa-se à contemporaneidade. O filósofo e sociólogo polonês utiliza-se da ideia de “liquidez” para destacar como se dão todas as relações entre indivíduos, sejam elas políticas, sociais, culturais ou relacionais.

Na obra *Amor líquido*, Bauman faz uma análise das relações como um todo, aplicando a essas o conceito de “liquidez”, para assim analisar como essas relações suscitam no nosso mundo moderno. Como se pode notar, a fragilidade das relações não se resume apenas à relações amorosas, a liquidez baumaniana manifesta-se em inúmeras outras esferas da modernidade. Utilizando a perspectiva do filósofo como método reflexivo, pode-se notar que vivemos em uma era onde a incerteza e a insegurança nos tomam constantemente. Para uma melhor compreensão do TVRF, pode-se fazer uma análise de como iniciam-se as relações nas redes sociais: podemos observar que quando iniciamos uma relação virtual, a pessoa passa a compôr sua lista de amigos, porém, o conhecimento acerca de tal pessoa só vem após ela passar a integrar essa lista (caso não seja alguém

com quem já se possui uma relação antecedente). Refletindo sobre isso, é notável uma artificialização do conceito de amizade. Com um simples clique, você fará de um desconhecido seu amigo, ou irá deletá-lo, excluindo-o do círculo. Sendo assim, podemos perceber que com o avanço tecnológico facilitando os meios de comunicação e interação com outros indivíduos, os vínculos tornam-se frágeis, gerando assim, o que Bauman denomina como "relacionamentos de bolso", ou seja, utilizar-se quando for conveniente, e depois guardá-lo ou jogar fora, pois, além da fragilidade dos laços, as relações passam a ser completamente descartáveis.

*Amor líquido* faz com que possamos perceber o quanto o processo de relacionar-se passou a ser algo superficial. A leitura dessa obra contribuirá para que seja perceptível como essas relações se manifestam, assim, podendo buscar a avivamento desses vínculos, que tornaram-se artificiais com o passar do tempo e o avanço tecnológico da sociedade, ou seja: como nos livrarmos desse sentir artificial, e preencher uns aos outros verdadeiramente.