



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA**

MÔNICA SAMPAIO DA SILVA

**CARTOGRAFIA DA PRÁTICA DOS PROFESSORES DE FILOSOFIA DO ENSINO
MÉDIO: os processos de territorialização/ desterritorialização/
reterritorialização e a criação conceitual**

TERESINA

2020

MÔNICA SAMPAIO DA SILVA

**CARTOGRAFIA DA PRÁTICA DOS PROFESSORES DE FILOSOFIA DO ENSINO
MÉDIO: os processos de territorialização/ desterritorialização/
reterritorialização e a criação conceitual**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional PROF-FILO da Universidade Federal do Piauí, para obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. José Renato de Araújo Sousa (UFPI)

TERESINA

2020

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Serviço de Processamento Técnico

S586 Silva, Mônica Sampaio da
Cartografia da prática dos professores de filosofia do ensino
médio: os processos de territorialização/ desterritorialização/
reterritorialização e a criação conceitual / Mônica Sampaio da Silva.
– Teresina, 2020.
103f.

Dissertação (Programa de Pós-Graduação em

1. Educação - Filosofia. 2. Professores de Filosofia – Ensino
Médio. 3. Territorialização. 4. Desterritorialização. 5.
Reterritorialização. 6. Criação Conceitual. I. Título.

CDD

MÔNICA SAMPAIO DA SILVA

**CARTOGRAFIA DA PRÁTICA DOS PROFESSORES DE FILOSOFIA DO
ENSINO MÉDIO: os processos de
territorialização/deterritorialização/reterritorialização e a criação
conceitual**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO, na Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial a obtenção do título de Mestre em Filosofia.

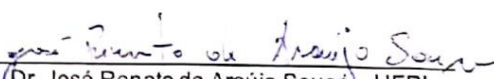
Área de Concentração: **Ensino de Filosofia**


Linha de Pesquisa: **Filosofia e Ensino / Prática de Ensino de Filosofia**

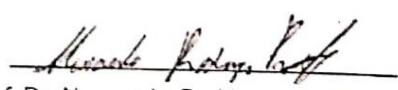
Orientador/a: **JOSÉ RENATO DE ARAÚJO SOUSA**

Aprovado(a) em 30 de 04 de 2020.

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. José Renato de Araújo Sousa – UFPI
Orientador


Prof. Dr. Deyvison Rodrigues Lima - UFPI
Examinador Interno


Prof. Dr. Alessandro Rodrigues Pimenta – UFT
Examinador Externo ao Programa

À minha família pelo apoio e paciência.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por permitir a realização deste sonho.

A todos os professores do Mestrado, que integram o PROF-FILO/UFPI, e à coordenação, pela colaboração e ensinamentos ao longo dos estudos.

Aos amigos de turma do PROF-FILO/UFPI por termos compartilhado alegrias, angústias, companheirismo e experiências vividas.

Ao professor Dr. José Renato de Araújo Sousa pela orientação.

À escola CEEPRO Manoel Otávio, aos alunos do 1º ano do Curso Técnico em Administração de 2019, bem como ao professor de filosofia da turma, que prontamente aceitaram o convite de participar da primeira proposta de Intervenção Filosófica desta pesquisa.

Aos professores de filosofia do ensino médio da zona urbana da cidade de União, por partilharem suas experiências docentes, que integram a Intervenção Filosófica desta pesquisa.

Ao professor Dr. Deyvison Rodrigues Lima e à professora Dra. Fernanda Antônia Barbosa da Mota pelas contribuições dadas na qualificação, e aos professores Dr. Deyvison Rodrigues Lima e ao Dr. Alessandro Rodrigues Pimenta pelas contribuições dadas na defesa final deste trabalho.

“Há pessoas para quem pensar é ‘discutir um pouco’.
Certo, é uma imagem idiota, mas mesmo os idiotas
têm uma imagem do pensamento, e é apenas
trazendo à luz essas imagens que se pode determinar
as condições da filosofia”.

Gilles Deleuze

SILVA, Mônica Sampaio da. **CARTOGRAFIA DA PRÁTICA DOS PROFESSORES DE FILOSOFIA DO ENSINO MÉDIO: os processos de territorialização/desterritorialização/reterritorialização e a criação conceitual**. 2020. 103p. Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia), Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, 2020.

RESUMO

A dissertação intitulada Cartografia da prática dos professores de filosofia do ensino médio: os processos de territorialização/desterritorialização/reterritorialização e a criação conceitual objetiva problematizar como os professores de filosofia do Ensino Médio de algumas escolas da zona urbana da cidade de União-PI criam conceitos a partir dos processos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização. A pesquisa teve o objetivo de cartografar a prática dos professores de filosofia a partir dos processos da geofilosofia, de territorializar, desterritorializar e reterritorializar na criação conceitual, de acordo com a perspectiva filosófica de Gilles Deleuze. O percurso metodológico adotado é a cartografia, entendida como procedimento de acompanhamento de processos ocorridos num território existencial em que a realidade é tomada como multiplicidade, considerada como procedimento aberto, flexível e coerente com a perspectiva filosófica adotada nesta pesquisa. A partir da problemática apontada nesta pesquisa, pretende-se, com base nas narrativas dos docentes, compreender como eles traçam seu plano de imanência, como se desterritorializam para outros territórios fora da filosofia, enquanto professores nômades em busca de elementos não-filosóficos, trazendo-os para seu território e, assim, fazem das suas aulas momentos de inspiração, de criação conceitual. Como fundamentação teórica, recorre-se ao aporte teórico de Gilles Deleuze e seus principais comentadores, tais como Machado (1990) e Gallo (2012).

Palavras-chave: Territorialização; Desterritorialização; Reterritorialização; Criação Conceitual, Ensino Médio.

SILVA, Mônica Sampaio da. CARTOGRAPHY OF PRACTICE OF HIGH SCHOOL PHILOSOPHY TEACHERS: the processes of territorialization / deterritorialization / reterritorialization and conceptual creation. 2020. 103p. Dissertation (Professional Master in Philosophy), Federal University of Piauí (UFPI), Teresina, 2020.

ABSTRACT

The dissertation entitled Cartography of the practice of high school philosophy teachers: the processes of territorialization / deterritorialization / reterritorialization and the conceptual creation objectived to problematize how high school philosophy teachers in some schools in the urban area of the city of União-PI create concepts based on the processes of territorialization, deterritorialization and reterritorialization. The research objective to make maps the teaching practice of philosophy teachers based on the geophilosophy processes of territorializing, deterritorializing and reterritorializing in conceptual creation according to the philosophical perspective of Gilles Deleuze. The methodological path adopted was cartography, understood as a procedure for monitoring processes that took place in an existential territory in which reality is taken as multiplicity, considered as an open, flexible and coherent procedure with the philosophical perspective adopted in this research. Based on the problems pointed out in this research, it was intended, based on the teachers' narratives, to understand how they trace their plan of immanence, how they are deterritorialized to other territories outside philosophy, while nomadic teachers in search of non-philosophical elements, bringing them to their territory and, thus, make their classes moments of inspiration, of conceptual creation. As a theoretical foundation, we used the theoretical contribution of Gilles Deleuze and his main commentators, such as Machado (1990) and Gallo (2012).

Keywords: Territorialization; Desterritorialization; Reterritorialization; Conceptual Creation, High School.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	11
1	PERCURSO HISTÓRICO DA PRESENÇA DA FILOSOFIA NAS PROPOSTAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS	15
1.1	Trajetória do ensino de filosofia	15
2	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DA FILOSOFIA NA PERSPECTIVA DE GILLES DELEUZE	23
2.1	A filosofia como imagem dogmática do pensamento	23
2.2	Concepção de filosofia para Deleuze	30
2.2.1	O que é um conceito para Deleuze	36
2.2.2	A trindade filosófica: traçar, inventar e criar	37
3	A GEOFILOSOFIA: os processos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização	42
3.1	A criação conceitual a partir dos processos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização	42
4	CARTOGRAFIA: UM CAMINHAR POSSÍVEL NO TERRITÓRIO DA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO	48
5	CARTOGRAFIA DOS DIÁLOGOS PERIPATÉTICOS REFERENTES À CRIAÇÃO CONCEITUAL DOCENTE A PARTIR DOS PROCESSOS DA GEOFILOSOFIA	53
5.1	Os processos da geofilosofia e a criação conceitual na prática docente do Ensino Médio	53
5.2	O movimento geofilosófico e a criação conceitual dos filósofos peripatéticos	54
5.3	Algumas considerações acerca da cartografia dos diálogos peripatéticos	63
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
	REFERÊNCIAS	69
	APÊNDICES	73
	APÊNDICE A	74
	APÊNDICE B	75
	APÊNDICE C	78
	ANEXOS	86
	ANEXO A	87
	ANEXO B	92
	ANEXO C	101

INTRODUÇÃO

Os documentos oficiais da educação brasileira (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, PCN, BNCC) estabelecem que o ensino de Filosofia no Ensino Médio tem como finalidades: a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e do pensamento crítico. Porém, convém indagarmos sobre o papel da filosofia no currículo da Educação Básica: estaria, esse ensino, voltado para o serviço da cidadania e da preparação do estudante para a formação ética? Assim sendo, importa pensar a educação filosófica para além das atribuições conferidas em tais documentos legais.

Considerando a concepção adotada nos documentos acima citados, somos levados a pensar que a filosofia, nessas propostas, é tomada como uma imagem dogmática do pensamento, a qual Deleuze (1988) evidencia e faz uma crítica a essa concepção filosófica da filosofia em sua obra intitulada “Diferença e Repetição”, mais precisamente no capítulo III – A imagem do pensamento. A filosofia, na filosofia clássica, teria o intuito de construir uma representação universalizante do que seria o pensamento, com propensão a buscar o verdadeiro.

Esse modelo criticado por Deleuze tem como função o reconhecimento dos objetos e do mundo. Entendida dessa forma, “parece que a presença da filosofia da ‘educação maior’¹, [...], nem sempre é uma presença desejável, que faça sentido e contribua para a vida cotidiana de nossos jovens” (GALLO, 2012, p. 28). Diante disso, é importante pensar a educação filosófica como uma potência criadora que se realiza no ato de pensar.

Na abordagem realizada nesta pesquisa, fundamenta-se a discussão na teoria construtivista² de Deleuze, constituindo-se, sua base teórica, no fato de a filosofia ser rigorosamente “a disciplina que consiste em *criar* conceitos” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 11). Acrescenta-se, ainda, que “criar conceitos sempre novos é o objeto da filosofia. É porque o conceito deve ser criado que ele remete ao filósofo como aquele

¹ O termo educação maior refere-se à educação prevista e determinada pelas políticas educacionais.

² Construtivismo é entendido nesta dissertação no sentido de criação de conceitos e nada tem a ver com a corrente pedagógica construtivista inspirada nos estudos do psicólogo suíço Jean Piaget (1896-1980). “A filosofia é um construtivismo, e o construtivismo tem dois aspectos complementares, que diferem em natureza: criar conceitos e traçar um plano.” (DELEUZE, 2010, p. 45). Sobre a menção do conceito construtivismo C.f. em *O que é a filosofia?* 3ª ed. Trad. Bento Prado Júnior e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2010, páginas 30 e 45.

que o tem em potência” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 11). Na perspectiva deleuziana, o filósofo é aquele que, a partir do território dado – tradição filosófica – atualiza os conceitos; e nesta condição de atualização conceitual está implícita a singularidade daquele que o criou. Como já colocado, esta pesquisa fundamenta-se na teoria de Deleuze (2010), mas também em alguns dos principais estudiosos de sua teoria, tais como: Machado (1990) e Gallo (2012).

Esta abordagem cartográfica, no que se refere às práticas pedagógicas dos professores de filosofia que atuam no Ensino Médio, formulou o seguinte problema de intervenção filosófica: Como os professores de filosofia do Ensino Médio da cidade de União-PI criam conceitos a partir dos processos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização?

Desse modo, esta pesquisa se propôs a cartografar a prática dos professores de filosofia do Ensino Médio na criação de conceitos a partir da definição deleuziana de territorialização, desterritorialização e reterritorialização. A partir da problemática apontada nesta pesquisa, pretendeu-se, com base nas narrativas dos docentes, compreender como eles traçam seu plano de imanência, como se desterritorializam para outros territórios fora da filosofia, enquanto professores nômades em busca de elementos não-filosóficos, trazendo-os para seu território e, assim, fazem das suas aulas momentos de inspiração, de criação conceitual.

União, município localizado a 64 km da capital do Piauí, Teresina, possui seis escolas de nível médio, situadas na zona urbana do município. Convém ressaltar que a grande maioria dessas escolas possui apenas um professor de filosofia. Participaram desta pesquisa três professores de diferentes escolas, sugerindo-se a cada um que relatasse suas experiências docentes por meio da escrita de um memorial de formação; a pesquisadora se fez como participante da pesquisa e também escreveu seu memorial de formação.

Os dados produzidos através dos memoriais de formação foram expostos em forma de diálogos peripatéticos, utilizando-se nomes de filósofos peripatéticos, discípulos de Aristóteles, como pseudônimos, preservando assim a identidade dos professores participantes. Os nomes escolhidos foram: Temístio, Alexandre de Afrodísias, Andrônico de Rodes e Aristóxeno de Tarento. O diálogo expõe como os professores criam conceitos ou modos singulares na prática docente a partir dos processos geofilosóficos na composição de suas aulas.

Os professores que ministram a disciplina têm formação em Filosofia pela mesma instituição de ensino, Universidade Federal do Piauí (UFPI), alguns na modalidade de Ensino a Distância (EaD) no polo de União, e outros na modalidade presencial, no campus Ministro Petrônio Portela, em Teresina. Para execução da pesquisa interessou-se em saber como os mesmos ministram suas aulas, se buscam sair do território filosófico para outros territórios, no intuito de colher elementos não-filosóficos para problematizar e provocar os estudantes, fugindo, assim, do modelo da representação do mundo, da reflexão, para movimentar o pensamento isento de pressupostos e postulados utilizados pela filosofia clássica e, finalmente, reterritorializar-se, criando novas possibilidades de pensar a filosofia no Ensino Médio.

Nesse sentido, a investigação teve como objetivo geral saber como os professores de filosofia realizam os processos geofilosóficos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização na criação conceitual; e como objetivos específicos: relatar o percurso histórico da presença da filosofia nas propostas educacionais brasileiras; examinar a concepção de filosofia na perspectiva deleuziana; analisar os processos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização; expor a cartografia como percurso metodológico, como um caminhar aberto, flexível e coerente com a perspectiva filosófica adotada na pesquisa, e caracterizar, a partir das narrativas docentes, a criação conceitual por meio dos processos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização.

Segundo a perspectiva adotada, percebeu-se que os professores de filosofia do Ensino Médio da zona urbana de União-PI buscam, sempre que possível, realizar os processos da geofilosofia e, assim, criam novas possibilidades de pensar a filosofia no Ensino Médio.

A dissertação está estruturada em cinco capítulos, organizados da seguinte maneira: O primeiro discorre sobre a trajetória da presença da filosofia nas propostas educacionais brasileiras, com suas inclusões e exclusões em tais propostas, buscando mostrar o difícil cenário enfrentado pela filosofia na luta pela legitimação de seu território na educação básica.

No segundo capítulo, aborda-se a crítica deleuziana à filosofia clássica, tomada como imagem dogmática do pensamento para pensá-la como pensamento sem imagem. Aborda-se também a concepção de filosofia para Deleuze, bem como o que é um conceito nessa concepção filosófica e, por fim, expõe-se a trindade filosófica em

Deleuze: traçar (um plano de imanência), inventar (personagens conceituais) e criar (conceitos).

Expõe-se, no terceiro capítulo, os conceitos deleuzianos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização, processos que compõem a geofilosofia, bem como o próprio conceito de geofilosofia e a relação deles na criação de conceitos. Faz-se também o deslocamento desses conceitos a fim de relacioná-los com as práticas dos professores de filosofia do Ensino Médio, no intuito de entender como esses criam, de forma singular, suas práticas docentes.

Discorre-se, no quarto capítulo, acerca da cartografia como percurso metodológico, entendido como acompanhamento de processos e considerado um caminhar aberto e flexível no território estudado, e coerente com a perspectiva filosófica adotada nesta pesquisa.

No quinto e último capítulo, demonstra-se, por meio da cartografia, e expõe-se, por meio de diálogos peripatéticos, as experiências dos docentes de filosofia no Ensino Médio coletadas através de um Memorial de Formação escrito pelos sujeitos da pesquisa, inclusive a pesquisadora. A fim de preservar a identidade dos participantes da pesquisa optou-se por utilizar nomes de filósofos peripatéticos, discípulos de Aristóteles. Procurou-se, em tais narrativas, a existência ou não de elementos inerentes aos processos geofilosóficos na constituição de suas práticas docentes entendidas como ato de criação, como prática singular de cada docente no seu caminhar no território de professor-filósofo e em outros territórios.

1 PERCURSO HISTÓRICO DA PRESENÇA DA FILOSOFIA NAS PROPOSTAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

Este capítulo discorre acerca da trajetória da presença da filosofia nas propostas educacionais brasileiras, com suas inclusões e exclusões nessas propostas, buscando mostrar o difícil cenário enfrentado pela filosofia na luta pela legitimação de seu território na Educação Básica.

1.1 Trajetória do ensino de filosofia no Brasil

O ensino de filosofia teve início no Brasil com os religiosos da Companhia de Jesus, no século XVI (1553). Os jesuítas eram responsáveis pela educação e catequese dos povos das colônias, procurando sempre propagar e fortalecer a fé cristã, e exerceram maior influência na primeira fase da história da Educação no Brasil.

Desta forma, esse ensino orientava para os objetivos religiosos e livrescos, de modo que a filosofia possuía o caráter escolástico e livresco. A máxima expressão do esforço de sistematização do conhecimento deu-se através da *Ratio Studiorum*, constituída na organização e no plano de estudos dos jesuítas.

A Filosofia servia para inculcar uma determinada doutrina, prevenir possíveis desvios em relação a ela, bem como, defendê-la. Isto prova o papel militante e teológico da Filosofia na época. Destina-se ao preparo da elite intelectual marcada pela maneira árida de pensar e de interpretar a realidade (MAZAI; RIBAS, 2001, p. 3).

Após a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal começam a chegar ao Brasil ideias modernas vindas da França, tais como os ideais de igualdade, de liberdade e defesa de um anticristianismo. Com a difusão das ideias iluministas pela Enciclopédia (enciclopedismo), a filosofia procura ultrapassar a questão do escolasticismo, visando aos resultados da ciência aplicada. O enciclopedismo permeou os meios intelectuais e religiosos da época. A razão, nesse contexto, é entendida como a única fonte de conhecimento, em contraposição às ideias teológicas.

Com as reformas pombalinas ocorreu uma transformação na Universidade, em função do surgimento de um espírito moderno, como forma de combate à doutrina dos jesuítas. Visando ao progresso do ensino de filosofia no Brasil-colônia, no ano de 1759

o Marquês de Pombal autoriza aos franciscanos estabelecerem uma cátedra de filosofia no Rio de Janeiro.

Desde o início do século XIX, nas províncias, a filosofia foi incluída obrigatoriamente no currículo dos Liceus e Ginásios do curso secundário. Já nas últimas décadas do século XIX, o Positivismo foi a corrente filosófica que teve maior repercussão no pensamento brasileiro e na educação da época, devido ao reflexo das reformas pombalinas, que privilegiavam a ciência aplicada e a formação profissional.

Em 1942, com a Reforma Capanema, tornou-se obrigatório o ensino de filosofia, de modo especial nas escolas religiosas, que atendiam às elites sociais e econômicas do país. Com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, a filosofia deixa de ser obrigatória e passa a ser disciplina complementar nos currículos escolares. Segundo Mazai e Ribas (2001) com o golpe militar de 1964, a filosofia foi banida dos currículos e a educação acabou exercendo um papel ideológico, de forma que o modelo educacional a ser seguido era totalmente técnico e burocrático; com isso, a filosofia foi se extinguindo do currículo da escola secundária, pois não atendia aos objetivos da nova organização de ensino.

Segundo Renata Paiva Cesar (2012) com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 5.692/71, o ensino de filosofia tornou-se facultativo no Brasil, sendo substituído por componentes doutrinários como: Educação Moral e Cívica (OMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB). A partir daí, surgiram, no país, reações e mobilizações em prol de seu retorno ao currículo escolar. Diante de tais mobilizações, abrem-se possibilidades para o seu retorno ao currículo do Ensino Médio por meio do Parecer nº 7.044/82, do então Conselho Federal de Educação (CEF).

Com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), é desconsiderado o processo de luta dos educadores brasileiros em prol de reformas educacionais, com a adoção do modelo neoliberal. A nova LDB tem como finalidades educacionais a preparação para o trabalho e para o exercício da cidadania, mas essa preparação para o trabalho se sobressai em comparação ao exercício da cidadania, relegada a segundo plano.

A nova LDB não dá à filosofia status de disciplina, como aos demais conteúdos, mantendo-a no conjunto dos temas transversais. A referida lei determina que o estudante, ao final do Ensino Médio deva “dominar os conteúdos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996, art. 36, p. 26).

Observa-se um paradoxo: ao tempo que se reconhece a importância da filosofia no Ensino Médio, ela é reduzida a conteúdos mínimos necessários ao exercício da cidadania, dispensando, assim, a obrigatoriedade de seus conteúdos como disciplina no currículo.

Diante disso, como superar tal paradoxo? Conformar-se com a difícil situação em que mais uma vez a filosofia se encontra é a saída? Como tentativa de superação desse paradoxo, a filosofia pensada na concepção deleuziana é a máquina de guerra, é linha de fuga para o que realmente significa pensar. Assim como Deleuze, tem-se que ter uma atitude de guerrilha constante contra as formas representacionistas de pensar.

A filosofia, nesse sentido, não busca o reconhecimento da verdade ou o verdadeiro, não está num pensamento como imagem representacional do mundo, não é fazer sistemas de pensamentos baseados em postulados filosóficos, mas é acontecimento que está sempre por vir, é se arriscar, abrir-se aos acontecimentos e criar formas de pensar, é uma filosofia sem imagem, é pensar sem pressupostos.

A Lei nº 11.684 (BRASIL, 2008) modificou o artigo 36 da LDB nº 9.394/96, incluindo a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos três anos do Ensino Médio. Com a promulgação da referida lei citada anteriormente (Lei nº 11.684/2008), que conferiu status de disciplina à filosofia e à sociologia, houve mudanças significativas na organização do currículo do Ensino Médio, que passou a ofertar 1 aula de 50 minutos por semana das referidas disciplinas nas turmas do 1º ao 3º ano. Outra mudança significativa foi a ampliação do número de questões da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – Filosofia, Sociologia, História e Geografia – no Exame Nacional do Ensino Médio que passou a ofertar 40% das questões do exame a essas disciplinas.

Em consequência, cresceu o número de Licenciaturas em Filosofia nas Universidades. Além dessas conquistas, criou-se, em 2014, o Plano Nacional da Educação (PNE), documento que determina as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional entre o período de 2014 e 2024. O PNE visa a melhorar a educação no país, com base em 20 metas, que devem ser atingidas no período de 10 anos. Entre as 20 metas, destaca-se as metas 13, 14 e 16, que tratam da Qualidade da Educação Superior, da Pós-Graduação e Formação de professores da Educação Básica.

A meta 13 visa a “elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75%, sendo, do total, no mínimo, 35% doutores” (BRASIL, 2014, p. 225). A meta 14 visa a “elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação de modo a atingir a titulação anual de 60.000 mestres e 25.000 doutores” (BRASIL, 2014, p. 241). Já a meta 16 visa a “formar, em nível de pós-graduação 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos/as os/as profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2014, p. 275).

Como se pode ver, houve grandes investimentos na educação e na formação dos professores da Educação Básica e Superior, com oferta de cursos de licenciatura, mestrado e doutorado, visando, desse modo, a melhoria do ensino de um modo geral, e, conseqüentemente, da filosofia. É evidente o impacto dessas medidas e a importância delas para a constituição e o fortalecimento da filosofia como território no currículo do Ensino Médio.

Mais tarde, com a Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017), mais uma vez as políticas públicas para a educação no Brasil são mudadas. Essa lei altera as anteriores: Lei nº 11.494 (BRASIL, 2007), que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) – alterando o inciso XVIII do artigo 10 que trata da formação técnica e profissional previstas no inciso V do caput do artigo 36 da LDB (incluído pela Lei nº 13.415/2017) e a Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996) que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – altera os artigos 24, 26, 35-A e 36.

O artigo 35-A parágrafo 2º da Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996, p. 25) preconiza que: “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia”. Nessa lei, “o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos”, ficando a organização das áreas de conhecimento e respectivas competências e habilidades de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.

Com a posse do governo de direita, novamente o horizonte para a filosofia se encontra ameaçado, uma vez que as recomendações do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e as perspectivas de políticas públicas, Portaria nº 59/2019, revogam

a Portaria nº 251/2018, que dispõe sobre a reestruturação do Programa Demandas Espontâneas e Induzidas (PDES) da CAPES, cortes no orçamento das faculdades de filosofia e sociologia e bloqueios nas verbas da União às Universidades federais e institutos federais mostram os esforços em adotar medidas no intuito de cercear, nesse caso, a presença da filosofia no currículo, com a prerrogativa de focar em áreas que gerem retorno imediato ao contribuinte, como se isso fosse o objetivo central da educação – gerar retorno imediato, restringindo-a apenas à leitura, escrita, fazer contas e aprender uma profissão para geração de renda, deixando de lado o pensamento crítico para compreender e intervir no mundo e na realidade a sua volta.

Nesse sentido, a Reforma do Ensino Médio, realizada por meio da Lei nº 13.415/2017 e da Portaria nº 59/2019, prejudica as conquistas alcançadas para a melhoria da educação e, por conseguinte, da filosofia, nos últimos anos, causando assim, um retrocesso na educação do país.

No âmbito estadual, a filosofia tem sua presença respaldada na Lei nº 5.253/2002, de autoria da então deputada Francisca Trindade. A referida lei, em seu Art. 1º, torna obrigatório o ensino das disciplinas Filosofia e Sociologia em todos os estabelecimentos de ensino de nível médio no Estado do Piauí (PIAUÍ, 2002). Através dessa Lei Estadual, essas áreas ganham status de disciplinas obrigatórias no currículo. Mesmo sendo a nível estadual, isso já é uma vitória em meio a tanta incerteza na "guerra por território".

Os defensores da filosofia são "homens de guerra" que fazem rizoma e se fazem compreender como devir, que implicam multiplicidades e por contágio entram em certos agenciamentos. Os homens de guerra comportam um devir-animal, são matilhas, e essas se desenvolvem por contágio. Segundo Deleuze e Guattari (2012) na matilha há sempre o anômalo que abriga afetos, ele é "um fenômeno de borda", pois não tem posição definida, porque ora tem posição privilegiada no bando, ora age solitário ao lado do bando. São eles que movimentam os campos de batalha. Na guerra por território enfrentada pela filosofia, essa Lei Estadual pode ser tomada como atitude de resistência e que possa proliferar, contagiar o cenário e os marcos legais do país.

A filosofia encontra-se engessada nos "currículos-oficializados", que cortam as linhas de fuga e segmentarizam o conhecimento. Segundo Tomaz Tadeu (2002, p. 54), "não se trata mais da questão da formação ou do desenvolvimento de um corpo – o do saber objeto ou o do educando sujeito". Dessa forma, pouco importa a sua

presença na sala de aula ou no currículo. Se pretendermos tirá-la deste estado de inércia, deve-se instaurar o currículo rizomático, ou como diria Tomaz Tadeu (2002), instaurar o currículo como *a arte do encontro e da composição*, que provoca movimentos moleculares, que vive em constante devir, que provoque bons encontros – encontros alegres – e ao invés de propor “isto e aquilo” que seja “isto com aquilo”.

Deleuze não escreveu nenhuma obra sobre educação, mas a partir dos conceitos expostos em suas obras, buscou-se fazer um deslocamento de seus conceitos filosóficos para falarmos um pouco sobre a questão do currículo. Segundo Deleuze e Guattari (1995), na obra “Mil Platôs” - vol. 1, existem duas figuras do livro: o primeiro tipo é o livro-raiz ou arborescente – metáfora da árvore – esse “é a imagem do mundo” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 13), uma grande árvore que possui raízes e galhos em igual proporção e um caule firme. O livro arborescente não compreende as multiplicidades. O segundo tipo é o livro-radícula ou rizomático, que não possui raízes pivotantes, mas ramificações, não tem uma direção, mas um emaranhado, e não apresenta nem começo e nem fim, apenas um meio.

O rizoma é um conceito desterritorializado por Deleuze, extraído da biologia para constituir sua filosofia da multiplicidade. Segundo o site *Só Biologia*³:

Rizomas são caules subterrâneos que acumulam substâncias nutritivas. Em alguns rizomas ocorre acúmulo de material nutritivo em certas regiões, formando tubérculos. Rizomas podem ser distinguidos de raízes pelo fato de apresentarem gemas laterais. O gengibre, usado como tempero na cozinha oriental, é um caule tipo rizoma.

Ao extrair conceitos de outros territórios, Deleuze os ressignifica e os amplia, pois o rizoma, na botânica, não comporta a multiplicidade. Mas na filosofia deleuziana, o rizoma é multiplicidade, faz conexões, relações com outros elementos de sua filosofia⁴.

A partir dos conceitos de livro arborescente e livro rizomático propõe-se fazer uma aproximação de tais conceitos com a abordagem do currículo arborescente e o currículo rizomático. O currículo arborescente é aquele em que o saber ou as áreas do conhecimento encontram-se fragmentadas, é o currículo da representação que conduz seu ensino a uma aprendizagem baseada na representação que

³ Disponível em: https://www.sobiologia.com.br/conteudos/Morfofisiologia_vegetal/morfovegetal5.php. Acesso em: 17 maio 2020.

⁴ Sobre o modo como Deleuze cria conceitos será tratado no capítulo 2, no subitem 2.2: Concepção de filosofia para Deleuze.

compartimentaliza as disciplinas em suas especialidades. Enquanto o currículo rizomático é aquele que pode oferecer conexões, entradas para um ensino múltiplo e transdisciplinar, um currículo rizomático deve “passar da formação para a composição, do desenvolvimento para a combinação, da organização para o agenciamento” (TADEU, 2002, p. 54).

O currículo rizomático é aquele que se conecta com as outras áreas do saber (disciplinas) de forma transdisciplinar. Nessa perspectiva, ele deve ser pensado como um elemento que produz movimentos, agenciamentos, que está composto numa multiplicidade. Sua organização pode se dá a partir das conexões, das variações que possibilitam uma integração entre as disciplinas ou conhecimento. O currículo rizomático rompe com o modelo de currículo arborescente, introduzindo um pensamento engendrado em si mesmo e, dessa forma, contribui para a superação do ensino de filosofia, da recongnição, do pensamento como representação do mundo.

Na atualidade, a filosofia está contemplada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) como estudos obrigatórios, e foi diluída na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2019) como direitos e objetivos de aprendizagem da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, referente ao Ensino Médio. Nesse sentido, para que a filosofia tenha seu espaço como disciplina no currículo, dependerá das possibilidades de arranjos curriculares propostos pelos sistemas de ensino. Mais uma vez a filosofia vê-se numa situação difícil no que se refere à sua permanência no currículo educacional brasileiro.

O cenário atual da filosofia no Ensino Médio, como já foi mencionado anteriormente, dependerá dos arranjos curriculares propostos pelos sistemas de ensino. No Piauí, após a Reforma do Ensino Médio, ainda se mantêm o ensino de filosofia e de sociologia como disciplinas, e com a mesma carga horária na rede pública de ensino, adotada antes da referida reforma, o que pode ser considerado positivo em termos de legitimação do ensino de filosofia como disciplina no Ensino Médio. Não se sabe até quando esse cenário se manterá no Piauí, pois a retirada da obrigatoriedade de seu ensino como disciplina nos marcos legais que regem a educação brasileira descortina um horizonte incerto quanto à sua presença como disciplina na organização do currículo do Ensino Médio.

Porém, é no intuito de possibilitar que o ensino de filosofia seja repensado nos documentos legais da educação brasileira que esta pesquisa se propôs a pensar sobre como os professores de filosofia, no Ensino Médio, buscam meios de

desterritorializar-se, isto é, de encontrar em outros territórios, sejam eles a literatura, o teatro, o cinema, entre outros, elementos que propiciem a eles trabalhar a criação conceitual, ao reterritorializar-se, ao constituírem suas práticas docentes, essas entendidas como repetição autêntica que só pode aparecer na diferença enquanto algo que não havia sido pensado ou problematizado antes.

2 A FILOSOFIA NA PERSPECTIVA DE GILLES DELEUZE

Neste capítulo, aborda-se a crítica deleuziana à filosofia clássica, ao tomá-la como imagem dogmática do pensamento a fim de pensá-la como pensamento sem imagem. Expõe-se também a concepção de filosofia para Deleuze, bem como o que é um conceito para esse filósofo e, por fim, aborda-se a trindade filosófica em Deleuze: traçar (plano de imanência), inventar (personagens conceituais) e criar (conceitos).

2.1 A filosofia como imagem dogmática do pensamento

A obra deleuziana intitulada “Diferença e Repetição” (1988) traz uma imprescindível análise sobre a história da filosofia, concebida como uma narrativa das formas da representação, dos simulacros, da imagem dogmática do pensamento e seus respectivos postulados, para pensar a filosofia como pensamento sem imagem, como ato de pensar engendrado no próprio pensamento que envolve as potências do pensar: a diferença e a repetição.

Nessa obra, Deleuze faz a distinção entre repetição e generalidade; apresentando, a generalidade, duas ordens: semelhança e igualdade. Ela corresponde às proposições particulares em que um termo pode ser substituído por outro semelhante ou igual; enquanto que a repetição é uma conduta que concerne a uma singularidade, é insubstituível. “Repetir é comportar-se, mas com relação a algo único ou singular, algo que não tem semelhante ou equivalente” (DELEUZE, 1988, p. 11). A repetição exprime uma singularidade contra o geral, uma universalidade contra o particular.

Segundo Deleuze (1988) os signos são verdadeiros elementos do teatro, pois testemunham potências que agem nas palavras, nos gestos, nos personagens e nos objetos representados, ou seja, significam a repetição – movimento real – e não representação. Neste sentido, a aprendizagem se dá na apreensão do que é ensinado como signos a serem desenvolvidos na heterogeneidade. Em outras palavras, aprendemos no encontro com o “Outro”, compreendendo a diferença na repetição, transportando essa diferença pelo espaço repetitivo assim constituído. Deleuze relata que:

Nada aprendemos com aqueles que nos dizem: faça como eu. Nossos mestres são aqueles que nos dizem “faça comigo” e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo (DELEUZE, 1988, p. 31).

Deleuze, em “Proust e os signos” (2003, p. 4), afirma que “tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos”. Neste sentido, o bom professor não só transmite conteúdos a serem aprendidos pelos estudantes, mesmo que o ensino envolva a transmissão de conteúdo, isso não deve ser o foco do fazer docente, pois é uma questão secundária, mas saiba emitir signos a serem decifrados. O estudante aprende não “fazendo como” e sim “fazendo com” seu professor. Segundo esse filósofo, há uma pluralidade de mundos, e nela há quatro tipos de signos a serem interpretados: mundanos, amorosos, sensíveis e os signos da arte. A seguir, caracteriza-se, então, cada um desses signos.

Os signos mundanos são vazios, substituem o pensamento e a ação, são capazes de provocar uma exaltação nervosa. É um tempo perdido (a busca da verdade é sempre uma verdade do tempo). Eles precisam da inteligência para ser interpretados; são materiais por evoluírem no vazio; remetem ao objeto e ao sujeito, que o interpreta e desenvolve o sentido do signo; a relação do signo com seu sentido é uma generalidade de série ou generalidade de grupo.

Os signos amorosos são materiais, são inseparáveis da força de um rosto (rosto da pessoa amada), que só se espiritualizam quando a criatura amada dorme. Assim como os signos mundanos e sensíveis, decorrem de uma interpretação ora objetivista, ora subjetivista; o efeito desse signo sobre nós é angústia e sofrimento. Esses signos são enganadores: seu sentido se encontra na contradição daquilo que revelam e do que pretendem esconder. A faculdade que interpreta esse signo está no esforço da inteligência, não mais suscitado por uma exaltação nervosa que precisa ser acalmada, mas pelos sofrimentos da sensibilidade, que necessitam ser transmutados em alegria; situa-se no tempo perdido: tempo em que altera os seres e as coisas e que os faz passar; há uma generalidade serial e generalidade de grupo (essência enfraquecida).

Os signos sensíveis também são qualidades materiais (aromas e sabores); também decorrem de uma interpretação ora objetivista, ora subjetivista; alegria extraordinária dos signos sensíveis (Em que a angústia, entretanto, ainda desponta como a contradição subsistente do ser e do nada.); são verídicos, mas neles permanecem a oposição da sobrevivência e do nada, e seu sentido ainda é material,

reside em outra coisa. A faculdade que a interpreta, ora memória involuntária, ora a imaginação, apresenta-nos uma nova estrutura do tempo: tempo que se redescobre no seio do próprio tempo perdido, imagem da eternidade, tendo o poder de suscitar, pelo desejo e a imaginação, pela memória involuntária, o Eu que corresponde ao seu sentido; a essência começa a adquirir um mínimo de generalidade, quanto mais enfraquecida a essência, mais ela dependerá de informações contingentes e de determinações exteriores.

Quanto aos signos da arte, ressalta-se que é somente na arte que o signo se torna imaterial, ao mesmo tempo em que seu sentido se torna espiritual; alegria pura dos signos da arte (efeito do signo sobre nós); a faculdade que o interpreta é o pensamento puro como faculdade das essências; definem o tempo redescoberto: tempo primordial absoluto, verdadeira eternidade que reúne o sentido e o signo, pois sentido e signo estão implicados um no outro e sua explicação se dá ao passo em que é interpretado. A essência põe o signo e o sentido em movimento, é ela que examina a relação entre eles e o grau de proximidade ou afastamento.

Como o signo está parcialmente contido no objeto e o sentido depende em parte do sujeito, a essência é a razão suficiente na relação entre signo e sentido. A essência está nos signos mundanos, amorosos e sensíveis, mas enfraquecida, e só no signo da arte que ela é revelada. Por isso, só compreendemos de fato quando interpretamos os signos da arte. O tempo redescoberto da arte engloba e compreende todos os outros, pois é unicamente nele que cada linha de tempo encontra sua verdade, seu lugar e seu resultado do ponto de vista da verdade. Para Deleuze (2003, p. 86):

Erramos quando acreditamos nos fatos: só há signos. Erramos quando acreditamos na verdade: só há interpretações. O signo tem um sentido sempre equívoco, implícito e implicado. [...]; tudo é implicado, complicado, tudo é signo, sentido, essência. Tudo existe nessas zonas obscuras em que penetramos como criptas, para aí decifrar hieróglifos e linguagens secretas.

Esse autor (2003) afirma que Proust manifesta, em sua obra “*A la recherche du temps perdu?*” (1913), uma imagem do pensamento oposta à da filosofia clássica; essa imagem de pensamento de Proust se opõe aos pressupostos que são a essência da filosofia clássica, que seria a boa vontade em buscar a verdade e uma boa vontade de pensar. Nesse contexto, Proust (1913) faz uma crítica à filosofia clássica e à amizade, pois os amigos estão sempre de acordo, sempre concordam em relação à significação das coisas, em que as verdades são convencionais e comunicáveis. Mas

pensar, de acordo com Deleuze na obra “Proust e os signos”, é ato involuntário, que se dá quando somos forçados a pensar, quando sofremos uma violência de algo; esse algo que nos força a pensar, que violenta o pensamento é o signo, uma vez que o “mais importante do que o pensamento é o que ‘dá o que pensar’ e quanto “a verdade não se dá, se trai; não se comunica, se interpreta; não é voluntária, é involuntária” (DELEUZE, 2003, p. 89).

Deleuze (1997) trata da noção de signo na obra *Crítica e Clínica*, mais precisamente no último texto: *Spinoza e as três éticas*, no qual o trata como afecto. “Um signo, segundo Spinoza, pode ter vários sentidos. Mas é sempre um efeito” (DELEUZE, 1997, p. 156). Desse modo, Deleuze fundamenta a noção de signo em Spinoza, em que o signo é tomado como efeito, como afectos⁵.

O ato de pensar forçado pela contingência do encontro com o signo é que engendra a criação verdadeira. Dessa forma, criar conceitos passa pela interpretação dos signos, se dá à medida que o pensamento é violentado, afetado pelo signo. Deleuze diz que:

A criação é a gênese do ato de pensar no próprio pensamento. Ora, essa gênese implica alguma coisa que violenta o pensamento, que o tira de seu natural estupor, de suas possibilidades apenas abstratas, Pensar é sempre interpretar, isto é, explicar, desenvolver, decifrar, traduzir um signo. Traduzir, decifrar, desenvolver são a forma da criação pura (DELEUZE, 2003, p. 91).

O erro da filosofia, na perspectiva deleuziana, é visar a uma representação universalizante do que seria o pensamento com propensão a buscar naturalmente o verdadeiro, e isso é um erro porque “o que nos força a pensar é o signo. O signo é o objeto de um encontro; mas é precisamente a contingência do encontro que garante a necessidade daquilo que faz pensar” (DELEUZE, 2003, p. 91) e não a busca do reconhecimento dos objetos e do mundo. O signo é o objeto do encontro, mas esse encontro é contingente e se realiza com coisas e não com pessoas.

Deleuze, em “O abecedário na letra C de Cultura” (1995), fala que os encontros acontecem com as coisas, com obras de arte, no cinema e não com pessoas. Na sala de aula, o que faz pensar e aprender a fazer filosofia com os estudantes são os encontros com os signos emitidos na arte de fazer retratos, aliando os problemas filosóficos com as obras de arte, música, cinema, pois se aprende quando algo nos

⁵ Para mais informações sobre a noção de signo C.f. DELEUZE, Gilles. *Crítica e Clínica*. Trad. De Peter Páll Pelbart. – São Paulo, Ed. 34, 1997, *Spinoza e as três éticas*.

afeta, nos dá o que pensar. Parafraseando Deleuze, deve-se sair da filosofia pela filosofia, deve-se pensar o que se faz, estar sempre à espreita de um encontro.

Aprendemos ao constituirmos este espaço do encontro com os signos, em que os pontos relevantes se retornam uns nos outros e em que a repetição, entendida como movimento real, forma-se ao mesmo tempo em que se disfarça. No capítulo III – A imagem do pensamento, Deleuze (1988) desenvolve magistralmente a concepção ocidental e, ao mesmo tempo, faz uma crítica à filosofia como imagem dogmática do pensamento para, então, engendrar a filosofia como pensamento sem imagem.

O autor coloca os pressupostos filosóficos e postulados como impedimento ao que verdadeiramente significa pensar. Começamos com o problema dos pressupostos filosóficos que são objetivos, tanto quanto são subjetivos. Chamam-se pressupostos objetivos os conceitos supostos por um conceito dado, que julga que cada um saiba tal conceito e o que esses significam, remetendo seus pressupostos ao ser empírico. Já os pressupostos subjetivos compreendem o universal de suas premissas; ele tem a forma de “*todo mundo sabe, ninguém pode negar*” (DELEUZE, 1988, p. 128-129), e essa é a forma da representação e o discurso do representante.

Para Deleuze (1988, p. 129), “a Filosofia se coloca do lado do idiota como de um homem sem pressupostos”. Invocar o universal, reconhecer que todo mundo sabe o que se julga ser reconhecido por todo mundo, nada contribui para o pensar; “enquanto o pensamento permanecer submetido a esta Imagem que já prejulga tudo” (DELEUZE, 1988, p. 130), é inútil essa forma de pensamento, pois o impede de encontrar a diferença na repetição autêntica que só se dá num pensamento sem imagem.

Para que melhor apareçam as condições de uma filosofia isenta de pressupostos, o filósofo deve ser alguém que não se deixa representar e não quer representar ninguém. Ele é “um singular cheio de má vontade”, que não tem pressupostos, que não fala em nome dos outros. Ele se opõe à forma da representação. Aos postulados filosóficos que, de maneira inútil, multiplicam as declarações de filósofos para verificar a existência do pressuposto, a filosofia “tomaria como ponto de partida de uma crítica radical da Imagem e dos ‘pressupostos’ que ela implica” (DELEUZE, 1988, p. 130).

Ainda nesse capítulo, Deleuze discorre sobre a existência de um modelo do pensamento: o da reconhecimento. Ele a “define pelo exercício concordante de todas as faculdades sobre um objeto suposto como sendo o mesmo: é o mesmo objeto que

pode ser visto, tocado, lembrado, imaginado, concebido...” (DELEUZE, 1988, p. 131). No modelo da reconhecimento, o pensamento é suposto como sendo naturalmente reto, referido a um sujeito, orientando-o sob a forma do Mesmo. A reconhecimento exige o princípio subjetivo da colaboração do senso comum.

Aqui, o senso comum é entendido como “a norma de identidade, do ponto de vista do Eu puro e da forma de objeto qualquer que lhe corresponde” (DELEUZE, 1988 p. 132). O filósofo, nesse modelo de pensamento, dá um conceito filosófico ao pressuposto do senso comum: “é o senso comum tornado filosófico”⁶ (DELEUZE, 1988, p. 132). Alerta que o modelo de reconhecimento ainda é o modelo que reina e orienta a análise filosófica do que significa pensar.

Permanecendo prisioneiro da imagem dogmática, o filósofo cai num círculo vicioso pelo qual pretende levar a verdade das soluções aos problemas, ou seja, remete a verdade dos problemas à possibilidade de suas soluções. Com isso, segundo Deleuze (1988), encontram-se sempre dois aspectos da ilusão das soluções na doutrina da verdade: a ilusão natural e a ilusão filosófica.

A primeira “consiste em decalcar os problemas sobre proposições que se supõe preexistentes”; e a segunda “consiste em avaliar os problemas segundo sua ‘resolubilidade’, isto é, de acordo com a forma extrínseca variável da possibilidade de sua solução” (DELEUZE, 1988, p. 156). E para sair dessas ilusões que concernem à imagem dogmática é preciso rejeitar qualquer possibilidade de tomar os problemas sob proposições possíveis, e definir a verdade dos mesmos pela possibilidade de receberem uma solução.

Deleuze (1988) faz a distinção entre os problemas e as proposições. O problema, para esse filósofo, é entendido como Ideia ou universal, constituindo uma singularidade; enquanto a proposição é particular e representa uma resposta determinada. Vejamos o que ele diz:

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

⁶ O senso comum é tornado filosófico quando usa termos que, ao invés de se conectarem ao plano de imanência, projetam-se no plano de transcendência.

Os problemas e seus simbolismos estão sempre em relação com os signos. “São os signos que ‘dão problema’ e que se desenvolvem num campo simbólico” (1988, p. 158). Como já foi dito antes, a aprendizagem se dá na apreensão do que é ensinado como signos a serem desenvolvidos na heterogeneidade. Ao falar em aprendizagem, é oportuno colocar a distinção entre aprender e saber, porque esses termos não são correlatos na concepção deleuziana. “Aprender é o nome que convém aos atos subjetivos operados em face da objetividade do problema (Idéia), ao passo que saber designa apenas a generalidade do conceito ou a calma posse de uma regra das soluções” (DELEUZE, 1988, p. 158-159).

Nesse contexto, o autor vem falar da educação dos sentidos. Nela, o aprendiz procura fazer nascer, na sensibilidade, a apreensão daquilo que só pode ser sentido num campo simbólico, pois “nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender – que amores tornam alguém bom em Latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar” (DELEUZE, 1988, p. 159).

Assim, não há método para aprender, “mas um violento adestramento, uma cultura” que percorre o indivíduo. Não há método porque esse pressupõe o saber, é a manifestação do senso comum – que constitui a doxa – tendo como pressuposto “uma boa vontade como uma ‘decisão premeditada’ do pensador”, ao passo que a cultura que pressupõe o aprender é involuntário porque se passa no inconsciente, para encadear uma sensibilidade, uma memória, e depois um pensamento que se dá, como já foi dito, por “um violento adestramento”. Por isso que “é do ‘aprender’ e não do saber que as condições transcendentais do pensamento devem ser extraídas” (DELEUZE, 1988, p. 160).

Como foi dito no início, Deleuze (1988) aponta, no capítulo III – A imagem do pensamento, oito postulados da filosofia como imagem dogmática do pensamento. Esses postulados, segundo o filósofo, são obstáculos para uma filosofia da diferença e da repetição. “Esmagam o pensamento sob uma imagem que é a do Mesmo e do Semelhante na representação, mas que trai profundamente o que significa pensar, alienando as duas potências da diferença e da repetição” (DELEUZE, 1988, p. 161).

A filosofia que compreende verdadeiramente o que significa pensar é aquela que remete ao pensamento sem imagem, é o ato de pensar engendrado no próprio pensamento, que envolve as duas potências: a diferença – que exige uma Ideia singular – e a repetição – que concerne ao que é insubstituível, é repetição autêntica, opondo-se ao semelhante ou ao equivalente; que faz uma crítica radical a uma filosofia

que visa a uma representação universalizante do que seria o pensamento com propensão a buscar o verdadeiro, tendo como função apenas o reconhecimento dos objetos e do mundo.

E falando em repetição, há que se pensar no trabalho do professor em sala de aula. O ato de ministrar aulas expositivas, no intuito de informar e reproduzir o produto do pensamento alheio, a simples transmissão de conteúdo, calcado no ensino de filosofia como representacionista do conhecimento, recai na repetição mecânica. Porém, é interessante pensar a aula de filosofia como filosofia da diferença, que ao se repetir sempre traz algo novo, que não havia sido problematizado antes.

Essa aula se faz na repetição autêntica, em que as condições de sua realização estão no acontecimento que se encontra, não num plano determinado, mas num plano de imanência instaurado pelo professor em ressonância com seus intercessores, que são seus alunos. Ele os tira da condição de reprodutores do mesmo, da reconhecimento para problematizar, para provocar o máximo da potência do pensar, de afetar verdadeiramente seus alunos.

O professor, ao ministrar aulas em várias turmas de 1º ano, por exemplo, embora trabalhando a mesma problemática, o faz sempre de forma diferente; a cada repetição da aula há a repetição autêntica, pois cada aula que se repete é recriada e reaparece como novo. O passado é virtualidade; como afirma Garcia (2012, p. 78): “O novo (de novo) muda o próprio passado, não o real acontecido, mas o equilíbrio entre a realidade e a virtualidade no passado”.

2.2 Concepção de filosofia para Deleuze

Na introdução da obra “O que é a filosofia?” (2010) Deleuze e Guattari colocam a questão admitindo que a faz tardiamente, e que sempre tiveram vontade de fazer filosofia e fizeram por exercício de estilo. Para esse filósofo, a resposta para essa indagação é que a filosofia é a arte de criar conceitos, e que esses conceitos necessitam de personagens conceituais para assim contribuírem para sua definição.

A filosofia, na Antiguidade, era concebida pelos gregos como uma atividade contemplativa, privilegiada, como exemplo tem-se a filosofia de Platão, com a teoria dos mundos sensível e inteligível, em que o conhecimento verdadeiro estaria num mundo inteligível, transcendental. Segundo a teoria platônica, as ideias residiriam no mundo inteligível, e não no mundo sensível. Sua natureza seria imutável, e os objetos

do mundo sensível organizam suas estruturas conforme essas ideias, mas apenas como cópias, ou representação.

Na filosofia platônica, o inteligível – mundo das ideias perfeitas, das essências – a alma participa das ideias perfeitas; enquanto que no mundo sensível – mundo das cópias, imagens – a alma enfraquecida esquece do mundo inteligível, das ideias perfeitas, mas deve procurar lembrar-se das ideias do mundo inteligível. Segundo Deleuze, na obra “Lógica do Sentido em Platão e o simulacro” (1974), Platão, nos livros “Fedro” e “O Político”, busca apresentar o bom pretendente à filosofia; e no livro “O Sofista”, busca não mais o método da divisão ou da seleção do bom pretendente do falso pretendente, e sim encurralar o falso pretendente da filosofia. Deleuze (1974) afirma que Platão divide as cópias em dois domínios: em cópias-ícones, que devem assemelhar-se ao máximo às ideias perfeitas (modelo), e em simulacros-fantasmas, que se fundam na dessemelhança, que são desvios e, assim, implicando numa perversão por não serem possuidoras de semelhança. Vejamos:

As cópias são possuidoras em segundo lugar, pretendentes bem fundados, garantidos pela semelhança; os simulacros são como os falsos pretendentes, construídos a partir de uma dissimilitude, implicando uma perversão, um desvio essencial (DELEUZE, 1974, p. 262).

É neste objetivo de Platão, de dar um fundamento às boas imagens, aquelas que se assemelham à Ideia e, conseqüentemente, selecionar e afastar as más cópias, os falsos pretendentes, ou seja, os simulacros, que Deleuze vai propor a perversão, a subversão do platonismo. É naquilo que Platão procurava combater na construção de sua teoria dualista dos mundos que Deleuze vai extrair o conceito de simulacro para conectá-lo à sua teia conceitual, para fazer parte da relação de conceitos constituída em sua filosofia da diferença, pois para Deleuze, o pensamento filosófico se faz na relação de conceitos; todos os conceitos se relacionam e se conectam, formando um rizoma⁷.

Os gregos colocam que a filosofia é um ato de amizade ou de amor pela sabedoria, e o filósofo é o amigo da sabedoria, decretando, assim, a morte do sábio, pois o filósofo é o amigo da sabedoria e esse não tem a sua posse. Deleuze coloca a

⁷ Deleuze (1995) desterritorializa-se, indo à biologia para criar o seu conceito de rizoma. O rizoma, na concepção deleuziana, é o pensamento entendido como um emaranhado, uma teia, em que se conecta, se quebra e volta a conectar-se em qualquer lugar, não tem começo e nem fim, há apenas um meio. Sobre o conceito de rizoma C. f. **Mil Platôs**. Capitalismo e Esquizofrenia. Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 1995. Vol. 1.

questão que o amigo, tal como aparece na filosofia grega, é um personagem extrínseco; mas para Deleuze, o filósofo é aquele que fabrica e, para isso, ele precisa do personagem conceitual como presença intrínseca ao pensamento. É com os personagens conceituais que se criam as condições de possibilidade do pensamento.

Como se pode perceber, Deleuze coloca sua concepção de filosofia distinta daquela proposta pelos gregos, a filosofia como sendo “a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 8). De acordo com essa perspectiva, a filosofia é colocada como uma arte, a arte de criar conceitos, como uma atividade criadora. Vejamos como esses autores descrevem a filosofia:

O filósofo é o amigo do conceito, ele é conceito em potência. Quer dizer que a filosofia não é mais uma simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente forma, achados ou produtos. A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em *criar* conceitos (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 11).

Para Deleuze e Guattari (2010) a finalidade da filosofia é criar conceitos sempre novos⁸, e a competência do filósofo se traduz por uma criação de conceitos; e por ser bom em conceitos, é ele que sabe quais conceitos são viáveis e consistentes. Mas se “as ciências, as artes, as filosofias são igualmente criadoras” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 11), o que distingue as ciências e as artes das filosofias? Ora, a ciência opera por funções e proposições nos sistemas discursivos; a arte por sensações e a filosofia é acontecimento enquanto devir.

Dessa forma, a filosofia não deve apenas conformar-se com os conceitos dados pelos filósofos ao longo da tradição para somente reproduzi-los, mas que em ressonância com a tradição, possa criá-los. E como atividade criadora, ela se opõe à contemplação, à reflexão e à comunicação. Deleuze explica o porquê:

Ela não é contemplação, pois as contemplações são as coisas elas mesmas enquanto vistas na criação de seus próprios conceitos. Ela não é reflexão, porque ninguém precisa de filosofia para refletir sobre o que quer que seja: [...]. E a filosofia não encontra nenhum refúgio último na comunicação, que não trabalha em potência a não ser de opiniões, [12] para criar o “consenso” e não o conceito (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 12).

Como se pode ver, a contemplação, a reflexão e a comunicação não criam conceitos, elas são “máquinas de construir Universais em todas as disciplinas” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 13) e os universais, como princípio filosófico, sempre necessitam de explicações.

⁸ “Criar conceitos sempre novos é o objeto da filosofia.” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 11).

A atividade de criar conceitos envolve um *gosto* filosófico, e esse ocorre com violência, e o filósofo se vale das palavras para criar seus conceitos; sendo assim, ele pode utilizar palavras correntes e comuns, como o conceito de substância em Aristóteles, que podem passar por despercebido aos ouvidos dos não filósofos; mas também ele pode lançar mão de uma palavra extraordinária como elemento de seu estilo, como por exemplo o conceito *hecceidade*⁹ do próprio Deleuze. E é nessa condição de criar conceitos que o filósofo se vê na necessidade do uso com as palavras, bem como o de sua escolha. É nesse proceder violento do *gosto* filosófico solicitado pela assinatura do conceito que ele se depara com a filosofia menor que é constituída da filosofia maior, ou como afirma Deleuze (2010, p. 14), o *gosto* filosófico “constitui na língua uma língua da filosofia, não só um vocabulário, mas uma sintaxe que atinge o sublime ou uma grande beleza”.

Deleuze, em “Conversações” (2013), ressalta que o pensamento anda mal porque há um retorno às abstrações, há uma volta ao problema das origens, e que as análises em termo de movimentos, de vetores são bloqueadas. Ele afirma que ao invés de se voltar para as origens, “o fundamental é como se fazer acertar pelo movimento de uma grande vaga, de uma coluna de ar ascendente, ‘chegar entre” (2013, p. 151); em vez de pensar o movimento, a filosofia se volta aos valores eternos. Os direitos do homem exercem a função de valores eternos. As noções de estado de direito e outras mais são abstratas; essas noções abstratas impedem os movimentos e freiam o pensamento. Deleuze (2013, p. 156) diz que:

Sempre que se está numa época pobre, a filosofia se refugia na reflexão “sobre”. Se ela mesma nada cria, o que poderia fazer, senão refletir sobre? Então reflete sobre o eterno, ou sobre o histórico, mas já não consegue ela própria fazer o movimento.

Como se vê, o que importa para a filosofia, na perspectiva deleuziana, é criar conceitos, e não refletir, pois o filósofo não é reflexivo, e sim criador. O que importa para a filosofia é o movimento no conceito “porque não basta dizer: os conceitos se movem. É preciso ainda construir conceitos capazes de movimentos intelectuais” (DELEUZE, 2013, p. 156).

⁹ Entende-se por *hecceidade* formas acidentais suscetíveis a intensidades ou graus de um indivíduo e esses se compõem com outras intensidades ou graus para formar um outro indivíduo. Há na *hecceidade* um modo de individuação que não se confunde com o sujeito ou pessoa, é uma relação de movimento e repouso, o poder de afetar e ser afetado. Sobre o conceito de *hecceidade* C.f. **Mil Platôs**, vol. 4, 1997, p. 49.

Para o autor, o que importa são as relações entre as artes, as ciências e a filosofia, afirmando que não há privilégio de uma em relação às outras, isso porque para ele todas as formas de pensamento estão no mesmo nível: “cada uma delas é criadora. O verdadeiro objeto da ciência é criar funções, o verdadeiro objeto da arte é criar agregados sensíveis e objeto da filosofia, criar conceitos” (DELEUZE, 2013, p. 158). Com isso, deve-se pensar sobre a possibilidade de encontro entre elas. As relações de vizinhança entre a filosofia, a ciência e as artes se dão em relação de assinatura ou criação. Todas elas são igualmente criadoras. Há criação na ciência e nas artes, mas criação de prospectos e de perceptos e afectos respectivamente. Na filosofia, há criação de conceitos. No primeiro caso, enunciações científicas, há observadores parciais, que são extrínsecos e definíveis em relação a tal eixo de referência; enquanto que no segundo caso, nas enunciações filosóficas, há personagens conceituais, intrínsecos, que compõem o plano de imanência. As relações entre elas estão nas maneiras com que fazem usos da linguagem, usos esses que, ao mesmo tempo que definem a diferença entre elas, constituem também seus constantes cruzamentos.

A relação dessas disciplinas se dá por vizinhanças, são conexões que se fazem de uma infinidade de maneiras possíveis, e não são predeterminadas. Tais conexões se dão por autonomia, por interação, por cruzamento entre elas. Tomaz Tadeu ([n. d.]), em seu artigo “Tinha horror a tudo que apequenava...”, afirma que não há sentido algum em fazer filosofia *de* algo, como também não faz sentido fazer teoria *de* algo. O que há, como já foi dito, é uma autonomia, uma interação, um cruzamento entre elas. Elas “entram em relações de ressonância mútua e em relações de troca, mas cada vez por razões intrínsecas. É em função de sua evolução própria que elas percutem uma na outra” (DELEUZE, 2013, p. 160). Se a função da filosofia é criar conceitos, isso se dá por meio de intercessores.

O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas; [...] – mas também coisas, plantas, até animais, como e, Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores. (DELEUZE, 2013, p. 160).

É por meio dos intercessores que se cria, seja na arte, ciência ou em filosofia. Só se pode criar com a ajuda de intercessores, “eu preciso de meus intercessores para me exprimir, e eles jamais se exprimem sem mim: sempre se trabalha em vários, mesmo quando isso não se vê” (DELEUZE, 2013, p. 160). Há, segundo o autor,

intercessores qualitativos, que são mutações qualitativas ou ideias, são novos estilos que se fazem com base num estilo precedente e em ruptura com ele. A criação, na filosofia, passa por esses inventores, que constituem as mutações, sem as quais a filosofia permaneceria sem importância nem interesse porque: “As noções de importância, de necessidade, de interesse são mil vezes mais determinantes que a noção de verdade. De modo algum porque elas a substituem, mas porque medem a verdade do que digo” (DELEUZE, 2013, p. 166).

A criação é um caminho traçado entre impossibilidades, e é com um conjunto de impossibilidades que se terá a linha de fuga, a saída que se constitui a criação, a potência do falso que constitui a verdade. No conceito, não há estatuto de verdade, a noção de verdade não tem importância no conceito, o que importa e o que realmente interessa é o sentido expresso pelos conceitos, o sentido que eles expressam. Na concepção deleuziana da verdade e a essência das coisas são falsos problemas.

A criação se faz em gargalos de estrangulamento. [...] se um criador não é agarrado pelo pescoço por um conjunto de impossibilidades, não é um criador. Um criador é alguém que cria suas próprias impossibilidades, e ao mesmo tempo cria um possível (DELEUZE, 2013, p. 171).

Portanto, para que haja criação é preciso criar um novo estilo, é preciso criar intercessores qualitativos, e esse novo estilo não se faz combinando frases, utilizando ideias, compondo palavras, mas em “abrir as palavras, rachar as coisas” para dar possibilidade à linha de fuga, à criação. É a partir da importância dos intercessores para a criação filosófica que essa pesquisa tem como intercessores os professores de filosofia do Ensino Médio, os livros de Deleuze, Guattari, artigos, comentadores, enfim, tudo aquilo que contribuiu para a construção desta dissertação.

O professor de filosofia é um filósofo, e seus estudantes, de certa forma, também são. Na perspectiva de filosofia adotada nesta pesquisa, o professor, como criador de conceitos, tem como objetivo desencadear devires que são sempre moleculares, e a partir do desencadeamento dos acontecimentos, enquanto devires, que se têm aí instaladas as condições de criação. E com isso, acredita-se que as práticas docentes são constituídas dos processos da geofilosofia, um constante territorializar-se, desterritorializar-se e reterritorializar-se como meio de criação e que favorece tais condições para a noção de filosofia como atividade criadora. É nessas práticas, enquanto docentes nômades, que saem do território da filosofia para habitar outros territórios não filosóficos, como a literatura, o cinema, a música, o teatro, entre

outras, e extrair desses territórios elementos não filosóficos para criar de forma singular suas práticas é que está instaurada a função da filosofia, conforme o pensamento deleuziano, como a arte de criar conceitos.

Segundo Roberto Machado¹⁰, Deleuze cria conceitos de duas maneiras: extraindo conceitos dos filósofos que ele estudava e trazendo tais conceitos para compor sua filosofia, ressignificando-os, pois ao apropriar-se de tais conceitos, Deleuze dava um novo sentido a eles. Buscava, nos filósofos estudados, os conceitos que entram em ressonância, que fazem vizinhança, que têm relação com seu pensamento. Como exemplo podemos ver o conceito de simulacro¹¹, que Deleuze extraiu de Platão, esses conceitos têm ressonâncias, mas não se equivalem, porque Deleuze imprime no conceito a sua singularidade, a sua assinatura ao criar tal conceito.

A outra maneira que Deleuze utilizou para criar seus conceitos foi desterritorializando-se, ou seja, ele saía do território da filosofia e entrava em outros territórios, como a literatura, o cinema, a matemática, a biologia, a geografia, entre outros; extraía os elementos que se conectavam, que faziam uma conjunção com seu pensamento, imprimindo sua singularidade aos novos conceitos criados por ele, ao reterritorializar-se. Como conceitos advindos de outros territórios temos: rizoma, cartografia, diferença, entre outros.

É baseado nessa segunda maneira deleuziana de criar conceitos que procuramos cartografar, nas práticas docentes, a partir de suas próprias narrativas, a maneira como criam conceitos utilizando os processos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização.

2.2.1 O que é um conceito para Deleuze

Se a filosofia é tomada por esse filósofo como atividade de criação conceitual, deve-se esclarecer o que é um conceito, segundo a sua perspectiva. Assim, para Deleuze e Guattari (2010, p. 23), “não há conceito simples”, o conceito é uma

10 Palestra proferida por Roberto Machado intitulada: Deleuze e a filosofia, na Universidade Federal do Acre, em 02-09-2014. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_ttmrtLORBA. Acesso em: 18 dez. 2019.

11 Deleuze (1974), em “Lógica do Sentido”, propõe uma perversão do conceito de simulacro refutado por Platão para compor seu rizoma conceitual para fugir do modelo de pensamento fundado no Princípio de Identidade.

multiplicidade porque o que os define são seus componentes, que são vários (heterogêneos) e inseparáveis (são traços intensivos); são absolutos, devido ao lugar que ocupam sobre o plano de imanência (imagem do pensamento); relativos ao plano do qual se delimitam; remetem a um problema que lhe dá sentido e sua compreensão se dá à medida de sua solução; são devires em relação com outros conceitos situados sob o mesmo plano; são incorporais, porque embora se efetuem nos corpos, não se confundem com o estado de coisas; não são discursivos, porque não encadeiam proposições (não são extencionais) e são autorreferentes. É o que se vê na definição de conceito dada por eles:

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

Na concepção deleuziana, o conceito é o puro acontecimento; isso fica evidente quando ele afirma: “Erigir o novo evento das coisas e dos seres, dar-lhes sempre um novo acontecimento: o espaço, o tempo, a matéria, o pensamento, o possível como acontecimento [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 42). Por isso, a filosofia lida com acontecimentos que estão sempre por vir.

Quanto à competência do filósofo em criar conceitos, essa tarefa não se dá somente por criar, mas deve fazê-lo “sob a condição de novos problemas e de um outro plano [...]. Certamente, os novos conceitos devem estar em relação com problemas que são os nossos, com nossa história e sobretudo com nossos devires” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 36). Nesse sentido, um conceito é considerado melhor que o precedente à medida que ele observa as novas variações do plano de imanência antes não percebidas e os devires históricos, pois os conceitos não são eternos.

2.2.2 A trindade filosófica em Deleuze: criar, traçar e inventar

Deleuze (2010), em sua obra “O que é Filosofia?”, aponta que a filosofia, como ato criativo, apresenta três elementos que a constituem, e que ele chama de trindade filosófica – criar, traçar e inventar. A filosofia, nessa perspectiva, deve criar conceitos, traçar o plano de imanência entendido como orientação no pensamento sob o qual os

conceitos povoam e inventar os personagens conceituais, pois são eles que movimentam o pensamento numa enunciação filosófica.

Na obra “Conversações” (1992, p. 170), Deleuze afirma que “a filosofia consiste sempre em inventar conceitos. [...] A filosofia tem uma função que permanece perfeitamente atual, criar conceitos. Ninguém pode fazer isso no lugar dela”. Nesse sentido, a função da filosofia não é redizer o que os filósofos já disseram, mas dizer o que está subentendido naquilo que disseram, por isso a filosofia é criadora por natureza, porque ela não para de criar novos conceitos. “O conceito é o que impede que o pensamento seja uma simples opinião, um conselho, uma discussão, uma tagarelice” (DELEUZE, 1992, p. 170).

Segundo o autor (2010, p. 45), “os conceitos filosóficos são totalidades fragmentárias que não se ajustam umas às outras, [...]”. Assim entendidos, os conceitos compreendem um plano de consistência, ou melhor dizendo, um plano de imanência, e esse é concebido na concepção deleuziana como a imagem do pensamento.

A filosofia como construtivismo possui dois aspectos complementares que se diferem: criar conceitos e traçar um plano. Embora conceito e plano sejam correlatos, não podem ser confundidos. Deleuze explica o porquê:

Os conceitos são superfícies ou volumes abstratos, disformes e fragmentários, enquanto o plano é o absoluto ilimitado, informe, nem superfície nem volume, mas sempre fractal. Os conceitos são agenciamentos concretos como configurações de uma máquina, mas o plano é a máquina abstrata cujos agenciamentos são as peças (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 46).

O plano de imanência é fazer uso do pensamento, é “a imagem que ele se dá do que significa pensar” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 47), é orientar-se no pensamento. Enquanto o conceito é a configuração de um acontecimento por vir, o plano de imanência “é o horizonte dos acontecimentos” puramente conceitual. Tal horizonte é absoluto e independe do observador, e que torna o acontecimento como conceito independente de um estado de coisas visível. O plano é o meio em que os conceitos habitam e distribuem-se, sem romper a continuidade deles.

O plano de imanência é a imagem que faz uso do pensamento e que reivindica o movimento do infinito. E esse não remete a coordenadas espaço-temporais, mas sim ao próprio horizonte. “O que define o movimento infinito é uma ida e volta, porque

ele não vai na direção de uma destinação sem já retornar sobre si, a agulha sendo também o polo” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 48).

Vale ressaltar que o plano de imanência é sempre único, mas ele mesmo sendo variação pura, há planos de imanência variados, distintos que se sucedem na história segundo os movimentos infinitos.

Tracemos então a diferença entre o plano de imanência e os conceitos que o ocupam. Os elementos do plano são traços diagramáticos, são movimentos do infinito que se constituem cada vez mais uma superfície ou um volume, enquanto os conceitos são traços intensivos, são ordenadas intensivas, ou seja, são movimentos finitos. Vejamos o que diz Deleuze:

Os primeiros são *direções* absolutas de natureza fractal, ao passo que os segundos são *dimensões* absolutas, superfícies ou volumes sempre fragmentários, definidos intensivamente. Os primeiros são *intuições*, os segundos, *intensões* (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 50).

No livro “O que é a filosofia?” Deleuze traz um exemplo que explica melhor a afirmação de que os conceitos são ordenadas intensivas e se condensam em totalidades fragmentadas. Pois bem, ele traz o cogito cartesiano, o Eu de Descartes como conceito filosófico assinado – um conceito sempre leva a assinatura de quem o criou. Segundo ele, esse conceito tem três componentes: duvidar, pensar e ser. Esses componentes são ligados por ordenadas intensivas e, “E’ - duvidar, E” - pensar, E”” - ser” (2010, p. 33); são essas ordenadas intensivas que constituem a zona de vizinhança entre os componentes. Nesse sentido, o conceito de Eu em Descartes, enquanto multiplicidade, é: “Eu que duvido, eu que penso, eu sou, eu sou uma coisa que pensa” (2010, p. 33), e é assim que se dá o fechamento do conceito como totalidade fragmentária: “eu sou uma coisa pensante” (2010, p. 34).

O plano constitui o solo absoluto, sua terra, sua fundação sobre os quais a filosofia cria seus conceitos. Ou seja, nos processos da geofilosofia, a terra é o plano de imanência traçado pelo filósofo, é como o filósofo orienta-se no pensamento e os conceitos compõem o território da filosofia, pois só ela cria conceitos¹². “O plano de imanência é como um corte no caos e age como um crivo” (DELEUZE, 2010, p. 53); o caos, na concepção deleuziana, é entendido como a impossibilidade de uma relação entre duas determinações, uma só aparece quando a outra já tiver desaparecido e

¹² Os processos da geofilosofia serão tratados no capítulo 3 - A geofilosofia: os processos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização.

não como um estado inerte. Adquirir consistência sem perder o infinito no qual o pensamento mergulha é o problema da filosofia.

Além da criação de conceitos e da instauração de um plano de imanência, há outro elemento que aparece em certos momentos na filosofia, que parece ter uma existência intermediária entre o conceito e o plano, é o personagem conceitual:

Na enunciação filosófica, não se faz algo dizendo-o, mas faz-se o movimento pensando-o, por intermédio de um personagem conceitual. Assim, os personagens conceituais são verdadeiros agentes de enunciação. Quem é Eu? é sempre uma terceira pessoa (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 79).

Os personagens conceituais não são figuras, personificações ou o representante do filósofo, eles “são os ‘heterônimos’ do filósofo, e o nome do filósofo, o simples pseudônimo de seus personagens” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 78). O filósofo é a peculiaridade de seus personagens conceituais, tendo como destino transformar-se em seus personagens conceituais e esses são os sujeitos ou o devir de uma filosofia.

Os personagens conceituais não se reduzem a tipos psicossociais, embora remetam um ao outro, sem jamais se confundir. Os tipos psicossociais tornam-se traços de personagens conceituais sobre o plano instaurado e sob os conceitos que criam, à medida que se tornam suscetíveis de uma determinação puramente pensante, que os arrancam dos estados de coisas históricos de uma sociedade.

A filosofia, segundo Deleuze (2010), apresenta três elementos considerados em si mesmos, e cada um se lança sobre os outros dois, são eles: o plano pré-filosófico (imanência), os personagens pró-filosóficos (insistência) e os conceitos filosóficos (consistência). “Traçar, inventar, criar, esta é a trindade filosófica. Traços diagramáticos, personalísticos e intensivos” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 93).

Como nenhum dos elementos da trindade se deduz dos outros, Deleuze afirma ser necessária uma adaptação, que ele chama de *gosto*, que seria a regra de correspondência das três instâncias que diferem em natureza. Todavia, a atividade de criar conceitos necessita de um longo tempo de trabalho com os conceitos, é necessário precaução. É nisso que consiste o *gosto filosófico* – é esse longo tempo de trabalho com a filosofia, os conceitos e os problemas que lhes dão sentido; é lentidão! Como não se criam conceitos de uma hora para outra, começa-se como na pintura – antes de saber e conseguir criar conceitos, tem-se que fazer retratos. Sobre o gosto, Deleuze (2010, p. 95) diz:

O gosto filosófico não substitui a criação de conceitos, nem a modera, é, ao contrário, a criação de conceitos que faz apelo a um gosto que modula. A livre criação de conceitos determinados precisa de um gosto do conceito indeterminado. O gosto é essa potência, este ser-em-potência do conceito: [...].

Um bom plano, na concepção deleuziana, é aquele que as três atividades que compõem a filosofia não cessam de se alternar, em que uma consiste em criar conceitos (é uma solução), outra em traçar um plano e um movimento sobre o plano (como condições de um problema) e a outra em inventar um personagem (como incógnita do problema). Assim, a filosofia se desenvolve no paradoxo, porque não se pode dizer de antemão se um problema está bem colocado, se uma solução convém e se um personagem é viável, pois cada uma das atividades filosóficas só encontra critério nas outras duas. O sucesso ou o fracasso de uma filosofia não consiste em saber a verdade, se são verdadeiros ou falsos, mas se são interessantes ou importantes para o leitor.

3 A GEOFILOSOFIA: os processos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização

Neste capítulo, serão abordados os conceitos deleuzianos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização, processos que compõem a geofilosofia, bem como o próprio conceito de geofilosofia e a relação deles na criação de conceitos. Será feito, também, o deslocamento desses conceitos para relacioná-los com as práticas dos professores de filosofia do Ensino Médio, no intuito de entender como esses criam, de forma singular, suas práticas docentes.

3.1 A criação conceitual a partir dos processos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização

Deleuze, em “O que é a filosofia?”, afirma que “os filósofos são estrangeiros, mas a filosofia é grega” (2010, p. 105-106). Mas o que ele quis dizer com isso? Ao fazer tal afirmação, entende-se que ele quis dizer que a filosofia nasceu na Grécia, ou seja, tem origem grega, e que todo filósofo, ao fazer filosofia, utiliza a herança ou característica grega no seu modo de filosofar. A terra da filosofia é a Grécia, e o filósofo é um estrangeiro que sai do seu território para movimentar o pensamento, entrando em agenciamentos¹³, que se conectam a outros agenciamentos, constituindo-se, assim, movimentos de desterritorialização absoluta, ele sai do território – esse é percorrido por movimentos de desterritorialização relativa em que os elementos heterogêneos de agenciamento, em alguns casos, adquirem independência suficiente para formar uma desterritorialização absoluta. Há formação de novos agenciamentos, há movimentos, componentes de passagem nos agenciamentos territoriais. As forças de desterritorialização trabalham o território fazendo passar agenciamentos territoriais a outros agenciamentos.

Um agenciamento comporta dois segmentos, um de conteúdo, outro de expressão. O primeiro é agenciamento maquínico de corpos, de ações e de paixões, mistura de corpos reagindo uns sobre os outros; e o segundo é agenciamento coletivo de enunciação, de atos e de enunciados, transformações incorpóreas atribuindo-se aos corpos. Um agenciamento “se define por uma latitude e uma longitude, por velocidades e afectos, independentemente das formas e dos sujeitos que pertencem

13 Os agenciamentos, para Deleuze, são entendidos como aquilo que se relaciona, se conecta a algo, que faz ressonância, ligação com algo, são componentes de passagem.

tão somente a outro plano” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 52). Isso porque no plano de imanência os agenciamentos comportam hecceidades que não têm começo nem fim, mas um meio, é rizoma. O indivíduo que é latitude e longitude tem uma individuação ou uma hecceidade em “que param de ser sujeitos para devir acontecimentos em agenciamentos” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 52).

Há agenciamentos que comportam segmentos de conteúdo e de expressão, segundo Deleuze e Guattari (1997, p. 53), “pois o plano de consistência só tem por conteúdo hecceidades, ele tem também toda uma semiótica particular que lhe serve de expressão. Plano de conteúdo e plano de expressão”. No plano de consistência ou imanência há hecceidades de agenciamentos – corpo como longitude e latitude e hecceidades de interagenciamentos – linhas que se cruzam entre longitude e latitude. Há uma composição, uma semiótica que serve ao segmento de expressão de um agenciamento, essa semiótica é “composta de nomes próprios, de verbos no infinitivo e de artigos ou pronomes indefinidos” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 53); como exemplos: um devir-animal, um devir-criança, um devir-imperceptível. O tempo do verbo no infinitivo é do acontecimento ou do devir, que se opõe ao tempo cronológico.

Deleuze e Guattari, em “Mil Platôs” - Vol. 4 (1997), fazem uma crítica à psicanálise, afirmando que essa quer a todo custo interpretar os indefinidos como um definido, um possessivo escondido por trás do indefinido. Já esses autores pensam o contrário. Pensam o indefinido como um agenciamento coletivo, como um individuante e não como uma determinação de subjetividade como condição de toda enunciação. O agenciamento coletivo de enunciação relaciona-se com o manejo do indefinido como individuante em um coletivo.

Um agenciamento tem, ao mesmo tempo, lados territoriais ou reterritorializados. Esses se referem ao campo de experiência em que se elaboram o plano de imanência, é máquina abstrata. Um agenciamento é máquina abstrata num plano de imanência porque esse implica uma destratificação de formas, funções e de sujeitos do plano transcendente para extrair afectos, agenciamentos, por isso que não para de reconstituir-se um no outro, de extrair-se um do outro, implicando, assim, movimentos de desterritorialização – saída do território dado – que o plano transcendente sempre tenta cortar as linhas de fuga, ou seja, reterritorializar-se, interromper os movimentos de desterritorialização. É abstrata porque não se sabe de antemão quando acontece a passagem de um plano ao outro.

A Grécia é a terra da filosofia, e o filósofo é aquele que sai do território – seu modo de filosofar – para reterritorializar-se sobre a terra. A filosofia grega possui três traços, são eles: a imanência, a amizade e a opinião ou conversação. Quando o filósofo reterritorializa ele se apropria, de algum modo, desses três traços gregos. A terra e o território, segundo Deleuze e Guattari (1997), estão sempre em defasagem, um em relação ao outro; a primeira como ponto intenso em profundidade, como razão de ser, e a segunda como condição de conhecimento, como saber. É essa defasagem que faz com que o agenciamento viva o território, mas como território perdido, desterritorializado. O essencial na filosofia está em tornar o pensamento móvel, movimentá-lo e não o tomar como juízo sintético. O essencial está nas forças e intensidades desses movimentos, e não nas formas e matérias.

Na filosofia aparece um princípio de razão contingente, mas os gregos captaram a relação do objeto com o sujeito como contemplação, e é nesse sentido que Deleuze e Guattari (2010) afirmam que o sujeito e objeto oferecem uma má aproximação do pensamento; pensar se faz na relação entre o território e a terra. E esses são dois componentes indiscerníveis: desterritorialização (do território à terra) e reterritorialização (da terra ao território).

A reterritorialização refere-se às tentativas, a todo custo, de retorno ao plano transcendente, das linhas molares¹⁴ e ao território. A memória ou a lembrança tem a função de reterritorializar, ela faz voltar-se ao território, por isso o “devir é uma antimemória” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 96), porque no devir a memória é molecular, pois não integra um sistema molar, a desterritorialização comporta componentes moleculares.

Ainda em “Mil Platôs” - vol. 4 (1997), Deleuze e Guattari apontam que os sistemas de territorialização e de reterritorialização são sistemas pontuais – nesses sistemas a linha e a diagonal servem de coordenadas ou ligações de um ponto a outro – enquanto que os sistemas de desterritorialização, rizomático são sistemas lineares ou multilineares porque “a linha libera-se do ponto como origem; a diagonal libera-se da vertical e da horizontal como coordenadas; da mesma forma, a transversal libera-se da diagonal como ligação localizável de um ponto a outro” (DELEUZE; GUATTARI,

14 As linhas molares, para Deleuze, referem-se aos sistemas binários – homem/mulher, criança/adulto, etc., arborescentes, circulares e segmentares. Sobre as linhas de segmentaridade ver Mil Platôs vol. 3, 2012.

1997, p. 102). Sendo assim, é necessário que se faça funcionar, ao mesmo tempo, componentes de territorialização, desterritorialização e reterritorialização.

A desterritorialização pode ser de dois modos: relativa, “na medida em que concerne à relação histórica da terra com os territórios que nela se desenham”; absoluta, “quando a terra entra no puro plano de imanência de um pensamento que absorve a terra” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 107).

A desterritorialização absoluta sempre encontra uma maneira, sobre o plano de imanência, de tomar o lugar de uma desterritorialização relativa, pois “pensar implica aqui numa projeção do transcendente sobre o plano de imanência” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 107). Quando a desterritorialização relativa é transcendente o elemento transcendente deve inclinar-se para se inscrever sobre o plano de imanência. Nesse caso, “a transcendência que se projeta sobre o plano de imanência [...] o povoa de figuras” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 108). Os hexagramas e a mandala são exemplos de pensar por figuras.

Esses autores (2010) afirmam que a desterritorialização relativa, quando é transcendente ela é vertical, celeste, mas quando ela se projeta sobre o plano de imanência como espiral, a vertical celeste desce sobre a horizontal do plano de pensamento, ou seja, sobre a imanência. É nesse ponto que a desterritorialização deixa de ser relativa para ser absoluta; também é nesse ponto que se pensa por conceitos, e não mais por figuras, e isso acontece quando o pensamento deixa de projetar-se em termos para conectar-se aos conceitos, pois os conceitos não se projetam, eles se conectam. Na criação conceitual, em Deleuze, os conceitos entram num sistema de relação, de conexão, de conjunção para compor o pensamento.

Deleuze e Guattari (2010) afirmam que a filosofia é uma geofilosofia, isso porque “a geografia não se contenta em fornecer uma matéria e lugares variáveis para a forma histórica” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 115). Para eles, a filosofia é devir, e o devir não é história, mas contingência. É nesse sentido que o conceito é mais geográfico que histórico, porque “nasce na história, nela recai, mas não pertence a ela. Não tem em si mesmo início e nem fim, mas somente um meio. Assim, é mais geográfico que histórico” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 132). Criar conceitos é puro acontecimento, é puro devir sobre o plano de imanência. O acontecimento é contingente e não histórico.

Deleuze e Guattari (2010) não pensam a filosofia de forma linear e progressiva, mas como espaços em que dá movimentos ou possibilidades de pensamento. Assim,

o plano de imanência, entendido como o solo, a terra ou a fundação em que a filosofia vai criar seus conceitos.

Como foi discorrido no segundo capítulo, Deleuze (1988) critica a filosofia clássica, entendida como imagem dogmática do pensamento, a fim de engendrar a sua filosofia como pensamento sem imagem. É o que Roberto Machado afirmou em sua palestra¹⁵, que Deleuze criou dois espaços antagônicos. Segundo Machado (2014), Deleuze cria o espaço da filosofia como imagem dogmática do pensamento e o espaço da filosofia como pensamento sem imagem. É nesses dois espaços que Deleuze situa a sua filosofia, e não numa dimensão histórica. Por isso que Machado (2014) afirma que sua palestra também poderia intitular-se: “A geografia deleuziana do pensamento”.

Sendo assim, pode-se perceber que o pensamento filosófico deleuziano é engendrado em espaços e não numa dimensão histórica. Por isso que Deleuze (2010) afirma que a filosofia é uma geofilosofia. E sendo uma geofilosofia os seus processos acontecem da seguinte maneira: o filósofo traça o plano de imanência, sua terra, o qual utiliza para orientar-se no pensamento; a filosofia é o seu território e a partir do seu território o filósofo pode criar seus conceitos, sem sair do seu território, ou pode sair dele (desterritorializar-se) para outros territórios e extrair elementos não-filosóficos, para então retornar ao território (reterritorializar-se) ressignificando-os e, assim, criar conceitos. Então, indagamo-nos: é possível a criação de conceitos no ensino de filosofia com estudantes do Ensino Médio? Como já foi falado no capítulo 2, criar conceitos envolve o gosto filosófico que é o longo tempo que se leva, lidando com a história da filosofia e os conceitos criados pelos filósofos, que se pode ousar criar conceitos. Sabe-se que não há a pretensão de transformar os estudantes do Ensino Médio em filósofos, e nem o tempo necessário para tal ousadia, não é algo fácil de se alcançar, tanto por parte do professor como do estudante, mas também não é impossível. Pode-se que em algum momento, raro é claro, um estudante ou professor crie um conceito.

É a partir dos processos da geofilosofia que se busca cartografar a prática dos professores de filosofia, entendida como ato de criação, no sentido de que cada professor possui seu modo de trabalhar a filosofia em sala de aula e desse modo cria

¹⁵ Palestra proferida por Roberto Machado intitulada: Deleuze e a filosofia, na Universidade Federal do Acre, em 02-09-2014. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_ttmrtLORBA: Acesso em: 18 dez. 2019.

seu estilo próprio de ser professor, como modo singular numa repetição autêntica, que não se assemelha e nem visa a um modelo ideal de prática a ser seguido. Nesse sentido, a prática docente não se trata da simples adoção de um método para ensinar filosofia, mas de criar um estilo próprio que faz parte da própria individuação e que pode ser entendida como ato de criação.

Nesta pesquisa, busca-se, a partir das narrativas docentes, cartografar como os professores ministram suas aulas de filosofia, procurando perceber os movimentos realizados, o seu caminhar dentro do território (filosofia), bem como suas possíveis saídas (desterritorialização) do território e seu retorno (reterritorialização) para compor suas práticas vivenciadas como um ato de criação, para a composição de seu estilo próprio de ser no fazer docente, pois para Deleuze (2010), o que importa é criar, é tentar fugir do modelo de identidade, da representação, da forma do Mesmo.

4 CARTOGRAFIA: um caminhar possível no território da filosofia no Ensino Médio

Deleuze e Guattari, na obra “Mil Platôs” - Vol. 1 (1995), fazem uma crítica ao pensamento ocidental, apontando-o como um pensamento dominado pelos sistemas arborescentes. “É curioso como a árvore dominou a realidade ocidental e todo o pensamento ocidental, [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 28). Baseado em sistemas arborescentes, o pensamento ocidental ancora-se no modelo representacional do mundo, na reflexão, no Uno; e assim também procede a filosofia clássica ocidental. Todavia, o pensar, para esses pensadores, é engendrado pelo sistema rizomático, pois esse compreende a multiplicidade, é emaranhado sem começo e nem fim, contendo apenas um meio que, ao contrário dos sistemas arborescentes, não busca o Uno, a representação do mundo, a transcendência, e sim o múltiplo, a imanência, as conexões e rupturas.

Ao trabalhar com a perspectiva deleuziana de filosofia da diferença, que concebe o conhecimento como rizoma que sai do modelo e da representação e constitui-se como um emaranhado que tem múltiplas conexões, buscou-se um caminhar no território instituído com suas linhas de forças que lá existem. Caminho esse que pretende sair do modelo tradicional de pesquisa e procurar um caminhar diferente que seja coerente com a perspectiva deleuziana. Este caminhar possível, flexível e aberto à multiplicidade é a cartografia, que Passos e Barros (2015, p. 20-21) entendem como pesquisa-intervenção em que “não há neutralidade do conhecimento, pois toda pesquisa intervém sobre a realidade mais do que apenas a representa ou constata em um discurso cioso das evidências.”

Nesta pesquisa, busca-se um caminhar sem tomar um modelo, com a pretensão de sair do modelo de pesquisa baseado no método quantitativo ou qualitativo, pois esses não são suficientes para dar conta da realidade múltipla, já que no contexto da ciência moderna deve haver a distinção entre sujeito e objeto, como garantia do saber produzido, para que esse saber possa ser validado pela comunidade científica. Mas um caminhar aberto e flexível, em que se sabe mais ou menos como se começa, mas não se sabe como termina, devido à contingência do acontecimento, em que o pesquisador esteja implicado no ato de pesquisar, onde não há sujeito e objeto, mas um território existencial com suas linhas de forças, mapear tensões. Nesse sentido, é constituir-se no próprio caminho. Na pesquisa cartográfica:

Sempre que o cartógrafo entra em campo há processos em curso. A pesquisa de campo requer a habitação de um território que, em princípio, ele não habita. Nessa medida, a cartografia se aproxima da pesquisa etnográfica e lança mão da observação participante (BARROS; KASTRUP, 2015, p. 56).

Segundo as autoras acima citadas, o cartógrafo, ao habitar o território do qual ele não fazia parte, passa a observar e a participar desse território, modificando-o e sendo modificado por ele, e “nessa medida, o cartógrafo se encontra sempre na situação paradoxal de começar pelo meio, entre pulsações” (BARROS; KASTRUP, 2015, p. 58). Nesse contexto, pretende-se, nesta pesquisa, fugir de um modelo de metodologia. Mas como apresentar uma alternativa de superação de um modelo sem com isso acarretar a construção de um outro modelo? Ao romper com o modelo existente, implica estabelecer as condições de possibilidades que permitam ao pensamento atuar a partir de novas perspectivas.

Entendendo a realidade e o pensamento como rizoma, como multiplicidade, Deleuze (1995) aponta seis princípios característicos do rizoma. Um deles é o princípio da cartografia. Aqui o filósofo toma de empréstimo o conceito de cartografia da geografia, deslocando-o, ressignificando-o e trazendo-o para a filosofia, ao trabalhar o conceito de rizoma.

Segundo Suely Rolnik, em “Cartografia Sentimental, Transformações Contemporâneas do Desejo” (1989), a cartografia, na perspectiva do geógrafo:

É um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem. Paisagens psicossociais também são cartografáveis. A cartografia, nesse caso, acompanha e se faz ao mesmo tempo que o desmanchamento de certos mundos – sua perda de sentido – e a formação de outros: mundos que se criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigentes tornaram-se obsoletos (ROLNIK, 1989, p. 23).

Ainda na obra “Mil Platôs” - Vol. 1, Deleuze e Guattari (1995) concebem a realidade como multiplicidade, em que não supõe uma unidade, uma totalidade ou um sujeito, mas esses são vistos na realidade múltipla como processos que se produzem e aparecem nela. Essa multiplicidade possui elementos característicos que se remetem sempre a singularidades, relações que estão sempre em movimento num constante devir, a seus acontecimentos que são hecceidades por serem individuações sem sujeito, que constituem espaços e tempos livres – entendido como tempo do acontecimento, como devir, opondo-se ao tempo cronológico, que tem o rizoma no plano de imanência e que constituem territórios e seus graus de desterritorialização.

A pesquisa cartográfica entra num território que já está em movimento, com suas linhas de forças instituídas. Segundo Barros e Kastrup (2015, p. 57), “o objetivo da cartografia é justamente desenhar a rede de forças à qual o objeto ou o fenômeno em questão se encontra conectado, dando conta de suas modulações e de seu movimento permanente”. O cartógrafo, ao movimentar-se nesse território, buscará mapear tais linhas de forças, em que os professores ora cedem ao já instituído, ora criam linhas de fuga para fugir e romper com o instituído. Esse caminhar que ora cede ao instituído, ora cria linhas de fuga, dá-se não somente de forma vertical ou horizontal, mas também transversalmente. A transversalidade que se problematiza no fazer do professor de filosofia constitui as dimensões do professor como um sujeito com sua história e sua construção como professor em curso, quando esse cria suas desterritorializações que possibilitam a criação e, desse modo, criam estilos próprios de ser professor como individuação.

A pesquisa-intervenção entendida como cartografia deve ser vista como operação de transversalização, que se realiza entre esses dois processos. Quando há ruptura com o instituído é quando consegue criar suas linhas de fuga, desterritorializa. O professor-filósofo, no seu fazer pedagógico, lida o tempo todo com essas forças, isso faz parte da sua experiência, de sua autoformação, que vive em constante construção. Ao adentrar esse território de vivências dos professores-filósofos o cartógrafo encontrará, a partir das narrativas de experiências, conexões entre suas práticas, como também encontrará uma realidade essencialmente heterogênea; por isso, esta pesquisa faz uso do memorial de formação como um exercício ou como uma prática importante, que problematiza, faz com que o professor se debruce sobre seu fazer docente. Este exercício da escrita de memorial de formação é de uma potência grandiosa para o aperfeiçoamento e formação do professor de filosofia do Ensino Médio, pois proporciona a possibilidade de problematizar sua prática e assim compor seu estilo no fazer docente. Nesse sentido, o memorial de formação pode ser entendido como um estilo de produção.

Na cartografia, não há objeto e nem sujeito, mas apenas determinações, dimensões que não crescem sem que mudem de natureza. “Considerando que objeto, sujeito e conhecimento são efeitos coemergentes do processo de pesquisar, não se pode orientar a pesquisa pelo que se suporia saber de antemão acerca da realidade” (PASSOS; BARROS, 2015, p. 18). Essas dimensões crescem à medida que mudam de natureza e quando aumentam suas conexões, forma-se, assim, um agenciamento.

O olhar do cartógrafo não se dá de um ponto central, de uma posição de observador, mas de um olhar que se encontra sempre à espreita de um encontro com signos que se emitem na heterogeneidade, na multiplicidade, num território rizomático. Segundo Kastrup (1995, p. 39): “A atenção a si é, nesse sentido, concentração sem focalização, abertura, configurando uma atitude que prepara para o acolhimento do inesperado”. O cartógrafo se mistura ao território, à realidade estudada.

Num território concebido como rizomático a pesquisa cartográfica possui múltiplas entradas e saídas, conectando-se e rompendo-se em qualquer parte; não há início e nem fim, mas somente um meio. Ao mapear tensões e linhas de forças numa realidade múltipla e em constante movimento, não cabem aqui procedimentos fechados, com vistas a alcançar metas e resultados preestabelecidos. É necessário que se lance mão de elementos abertos, que possam captar as vibrações, as conexões e dimensões que acontecem no território mapeado. Sendo assim, precisa-se fazer a reversão do método tradicional, pois os procedimentos fechados não são suficientes para captar a realidade rizomática. A essa reversão do método tradicional, Passos e Barros (2015, p. 17) falam que:

O desafio é o de realizar uma reversão do sentido tradicional de método – não mais um caminhar para alcançar metas prefixadas (*metá-hódos*), mas o primado do caminhar que traça no percurso, suas metas. A reversão, então, afirma um *hódos-metá*.

Na escola, o professor encontra-se envolvido com modos/práticas de ministrar aulas, práticas essas concebidas como bons modelos a serem seguidos; ao tentar criar novos modos para trabalhar em sala de aula, ou seja, de criar seu estilo no fazer docente, ele cria uma ruptura com o instituído, para se desterritorializar, para criar linhas de fuga. E o seu fazer como professor encontra-se nesse constante deslizar entre práticas instituídas (modelos a serem seguidos) e modos inventivos de ser professor (linhas de fuga ou desterritorialização).

Esta pesquisa pretende cartografar as narrativas dos professores de filosofia do Ensino Médio da cidade de União-PI, bem como a narrativa da própria pesquisadora, no intuito de compreender como esses professores criam suas práticas, seus estilos próprios de ser professor, a partir dos processos da geofilosofia. Para tanto, utiliza-se o memorial de formação como instrumento de produção de dados. Os participantes da pesquisa tiveram acesso a todas as informações acerca dos objetivos da pesquisa e tiveram as dúvidas prontamente respondidas.

De posse dos dados produzidos a partir dos memoriais de formação dos professores participantes, partiu-se para a leitura e organização das experiências docentes, cujo resultado será apresentado no capítulo seguinte, em forma de diálogos peripatéticos. Foram utilizados, para nomear os professores participantes, nomes de filósofos peripatéticos discípulos de Aristóteles, como pseudônimos, a fim de preservar a identidade dos mesmos. Os nomes escolhidos foram: Temístio, Alexandre de Afrodísias, Andrônico de Rodes e Aristóxeno de Tarento.

5 CARTOGRAFIA DOS DIÁLOGOS PERIPATÉTICOS REFERENTES À CRIAÇÃO CONCEITUAL DOCENTE A PARTIR DOS PROCESSOS DA GEOFILOSOFIA

Neste capítulo, será cartografado, por meio de diálogos de filósofos peripatéticos utilizados aqui como personagens conceituais, as experiências dos docentes de filosofia no Ensino Médio, colhidas através da escrita de um Memorial de Formação por cada professor participante, inclusive pela pesquisadora. O que se buscou, em tais narrativas, foi a existência ou não de elementos inerentes aos processos geofilosóficos na constituição de suas práticas docentes tomadas como um ato de criação, como prática singular de cada docente no seu caminhar no território de professor-filósofo e em outros territórios.

5.1 Os processos da geofilosofia e a criação conceitual na prática docente do Ensino Médio

Retomando a discussão suscitada no início desta pesquisa, de que o ensino de filosofia vai além do que é estabelecido nos documentos legais – nos currículos escolares – e que se desconfia que tais referenciais adotam a concepção de filosofia criticada por Deleuze (1988), como um ensino que visa a construir uma representação universalizante do pensamento, com propensão a buscar o verdadeiro, propõe-se pensar a educação filosófica como potência criadora que se realiza no ato de pensar.

O ensino de filosofia, especialmente no Ensino Médio, tomado como um ensino que não visa a refletir sobre as coisas, sobre os fatos históricos, muito menos contemplar a realidade, mas pensado nesta pesquisa como ato de criação, que busca fugir do instituído, de métodos e modelos, e que está constantemente pensando e criando sua prática docente. A prática docente encontra-se em constante devir, atualizando-se, desterritorializando-se e reterritorializando-se; porém, cada vez que volta ao território, problematiza-o, modifica-o, ressignifica-o, transforma-o e recria-se, de acordo com os elementos disponíveis, para torná-lo outro. E é nesse sentido que afirmamos que todo professor cria seu estilo próprio de ser professor, que é algo inerente e singular a cada um.

É nessa perspectiva que se busca cartografar a prática dos professores de filosofia em escolas de Ensino Médio localizadas na zona urbana do município de União-PI, procurando identificar em tais práticas os processos da geofilosofia de

territorialização/desterritorialização/reterritorialização na criação conceitual. Cartografou-se como os professores compõem suas aulas a partir dos processos acima citados, na constituição de suas práticas de sala de aula como ato criativo e singular.

Utilizou-se como instrumento de produção de dados o Memorial de Formação de quatro professores de filosofia da rede estadual da zona urbana da cidade de União-Pi. As narrativas dos respectivos professores serão apresentadas a seguir, em forma de diálogos peripatéticos – dos filósofos discípulos de Aristóteles – em razão do hábito desses de ministrar aulas ao ar livre, caminhando enquanto liam e davam preleções por sob os portais cobertos do Liceu, conhecidos como “peripatoi”. Como já colocado, os participantes serão nomeados por pseudônimos – nomes de filósofos peripatéticos: Temístio, Alexandre de Afrodísias, Andrônico de Rodes e Aristóxeno de Tarento.

5.2 O movimento geofilosófico e a criação conceitual dos filósofos peripatéticos

Caminhando pelos jardins do Liceu estavam os filósofos peripatéticos discípulos de Aristóteles. Ao tempo que percorriam o jardim, conversavam sobre suas experiências, compartilhavam suas angústias e dificuldades como professores.

Alexandre de Afrodísias: _ O gosto pela filosofia foi de imediato, conheci a filosofia com esse nome de filosofia no 1º ano do ensino médio, pois meu professor de história já usava a filosofia em suas aulas, eu que é que não sabia... Então, após conhecer a “filosofia” propriamente dita, não tive mais dúvida: entrei na Universidade Federal do Piauí (Campus Teresina) em 2007.

Temístio: _ Também tive contato com a filosofia no 1º ano do magistério, mas não havia em mim o desejo de cursar licenciatura em filosofia. Sabia que queria ser professor! E foi como professor do ensino fundamental que iniciei minha carreira docente.

Andrônico de Rodes: _ Também comecei a carreira docente como pedagogo - professor no ensino fundamental, e em 2011 entrei na Universidade Federal do Piauí, com a licenciatura em Filosofia na modalidade EaD no polo de União-Pi.

Temístio: _ Eu e Andrônico de Rodes cursamos filosofia juntos na UFPI, mas já éramos amigos e colegas de profissão – somos concursados e atuamos como docentes na mesma instituição pública: Prefeitura de União.

Andrônico de Rodes: _ É verdade, meu amigo Temístio.

Aristóxeno de Tarento: _ Também sou licenciado em Filosofia pela Universidade Federal do Piauí, detentor, pela mesma instituição, de especialização em Ética e Política e em Teoria do Conhecimento. Tenho

mestrado em Ciências da Educação, na Universidad Autónoma de Asuncion (UAA), em Assunção, com pesquisa voltada para a área do ensino de Filosofia. Atualmente curso doutorado pela mesma universidade, desenvolvendo pesquisa na área de ética.

Temístio: _ Foi na especialização em Ensino de Filosofia no Ensino Médio pela Universidade Estadual do Piauí, polo de União, que eu, o amigo Andrônico e Alexandre estudamos juntos. Concluímos nossa especialização em 2016.

Aristóxeno de Tarento: _ Que legal! Então vocês já se conhecem há um bom tempo.

Alexandre de Afrodísias: _ Sim, caro colega! Como eu havia falado antes, em 2007 entrei no curso de filosofia, mas mesmo sendo um curso de licenciatura, não queria dizer que eu queria ser professor, a única coisa que eu pensava é que eu gostava de filosofia. E, ao longo do curso e das oportunidades de emprego que apareciam, percebi que eu tinha receio ou até medo mesmo de ser professor de filosofia. Até que concluí que não queria mesmo ser professor, por não sentir segurança em repassar tais conhecimentos adquiridos, por me sentir pouco inteligente perto dos colegas de curso e sentir falta de encontrar um professor que me olhasse de forma mais humana, mas eu só encontrava um filósofo. Pois os professores de filosofia quase não dão nenhuma importância para a pedagogia, muitas vezes até a rebaixam...

Andrônico de Rodes: _ Minha primeira experiência como docente de filosofia foi em 2013, ainda no quinto período do curso, assim como meu amigo Temístio.

Aristóxeno de Tarento: _ E como foi que você percebeu que queria ser professor de filosofia, meu caro Alexandre?

Alexandre de Afrodísias: _ Foi quando encontrei uma professora da disciplina de Prática de Ensino I, não lembro mais o nome dela, mas lembro que o primeiro dia de aula ela fez a seguinte pergunta: Quem aqui quer ser professor de filosofia? E ela apontou para mim, esperando uma resposta. Eu disse: _ Professora, eu não sei, estou com uma esperança que essa disciplina me responda. Até que em uma de suas aulas ficamos encarregados de ministrar uma aula para ela e nossos colegas de sala de aula. Meu tema foi filosofia da linguagem, achei mais ruim ainda, descobri no curso que têm áreas que eu não gosto. Ela foi dando dicas de forma bem prática e o meu medo foi se esvaecendo. Eu tinha medo também de minhas aulas serem chatas! Eu já tinha experiência em ser professor de teatro, mas não de filosofia, e o teatro me ajudou muito.

Aristóxeno de Tarento: _ Você é professor de teatro? Que interessante!

Alexandre de Afrodísias: _ Sim, sou. Pois é, cara, continuando. Preparei minha aula e, instintivamente, percebi que faltava algo, algo de “pegada”, até que encontrei o fio condutor para eu “passear” naquela aula.

Temístio: _ E qual foi esse fio condutor, caro colega?

Alexandre de Afrodísias: _ Lembrei de um amigo, nós nos chamávamos de “amigo opinador”, o nome opinador fazia alusão às nossas opiniões sobre nossas dores, nós conversávamos sobre muitos assuntos. Então me veio a ideia de que as minhas aulas seriam “opinações”, igual eu fazia com meu amigo, os estudantes seriam meus “amigos opinadores”. E assim eu fiz! No

final da aula a professora elogiou minha desenvoltura e principalmente a minha movimentação pela sala.

Andrônico de Rodes: _ Que legal!

Alexandre de Afrodísias: _ Ela me perguntou porque eu me movimentava daquele jeito, e eu disse que fazia teatro. Ela falou para eu investir nisso, pois tem tudo a ver em ser professor de filosofia. Tirei 10,0 nesse trabalho. Desde então comecei a pesquisar mais e olhar com mais atenção as influências do teatro nas aulas de filosofia, escrevi até um artigo.

Temístio: _ Quando tive minha primeira experiência como professor de filosofia no ensino médio já trabalhava como professor no ensino fundamental há 11 anos. Minha dificuldade com o ensino de filosofia foi o grande número de turmas que tive que assumir para fechar minha carga horária de 20h e principalmente ministrar mais aulas de sociologia do que de filosofia. Me vi com muitas turmas (superlotadas, em média 40 alunos/turma), fichas de rendimento, diários, provas e trabalhos para dar conta e ainda alimentar o sistema da SEDUC. Sobrava-me pouco tempo para pesquisar e planejar melhor minhas aulas.

Aristóxeno de Tarento: _ Entendo, nobre colega. Todos nós, professores de filosofia que trabalha no ensino médio passa por isso.

Alexandre de Afrodísias: _ Minha primeira experiência na sala de aula foi com a disciplina Prática de Ensino II. Fui parar na escola Joca Vieira, lá assumi três turmas do ensino médio e sabe o que eu fiz? Eu pirei com a turma, especialmente mais com uma, acredito hoje que uma boa aula não depende só do professor, mas também dos estudantes, como as peças de teatro (as de rua pelo menos, onde foi minha maior área de atuação) o público tem muita importância, quando o público não contribui não existe o “jogo”, a interação. Uma das perguntas que me motivam, que me puxam a orelha quando esqueço é: “Coloque-se no lugar do estudante, lembre-se de quando você era estudante, qual o tipo de professor lhe inspirava?” E eu respondia: “É aquele professor que eu vejo que ele gosta do que faz”.

Andrônico de Rodes: _ No campo educacional, específico do ensino de filosofia, observo no âmbito do ensino médio alunos com desinteresse pelos processos interpelativos e pela busca do saber. Desinteressados pela leitura dos clássicos, tanto do âmbito filosófico como literário. Sendo os aspectos da leitura e da escrita e compreensão do que se lê e escreve um dos maiores problema do âmbito educacional.

Aristóxeno de Tarento: _ Concordo, caro colega! A primeira coisa que percebi é o grau de dificuldade de muitos alunos na interpretação e produção de textos. Então, o caminho é buscar uma interdisciplinaridade ou montar oficinas para, obviamente, tratar de textos filosóficos, argumentativos.

Andrônico de Rodes: _ Verdade, nobre colega! Sobre este contexto sempre me interrogo: Como nós professores podemos ensinar a filosofia no contexto educacional atual? Ou melhor, como podemos acrescentar algo de novo nas perspectivas que os alunos levam para a escola? Como deixar claro que filosofia traz história, faz parte da história. Mas, não é apenas esta área de interesse do filósofo. Filosofia é mais do que um amontoado de teorias.

Aristóxeno de Tarento: _ A boa prática pedagógica requer leitura, debate de temas e textos filosóficos interessantes. Na minha dissertação demonstrei que é precária e fragmentada a aprendizagem de temas filosóficos nas aulas ministradas por professores não graduados em Filosofia. Esse percentual será maior com o profissional da área. Logo, a conclusão é que a disciplina

necessariamente tem de ser ministrada por Filósofos. Há um grande número de teólogos lecionando Filosofia. Ora, eles deveriam ser evangelizadores! Precisam deixar a Filosofia para os filósofos!

Andrônico de Rodes: _ E eu me pergunto, em relação à importância do ensino da filosofia: Impondo? Expondo? Ou propondo? Sempre buscamos levar algo de novo para assuntos que já foram debatidos. Levando algo que possa ser um “bummm” ou um “Agora, entendi!” nas aulas que parece não ter foco ou aparentam ser; Como aconteceu? Qual foi a razão? Por quê? Penso que deveria ser dessa forma...

Aristóximo de Tarento: _ Penso que a aula de Filosofia não pode ser chata, tradicional, mas envolve o uso de instrumentos e práticas diversas, que vão da produção de um vídeo à visitação de espaços públicos. A aula de Filosofia nem sempre necessariamente deve ocorrer na sala de aula. Pode ser em qualquer lugar, até debaixo de uma árvore ou num cemitério. Por exemplo, neste caso, ao falar de morte, leva-se os alunos a visitarem um cemitério e lá mesmo ocorre um debate sobre o tema.

Andrônico de Rodes: _ Por exemplo: Como filosofar ao descrever a alegoria da caverna de Platão nos primeiros momentos que iniciamos as leituras para os alunos do ensino médio? E como narrar de forma minuciosa, passo a passo, os homens acorrentados às correntes em uma caverna escura, aprisionados, sem poder se mover, olhando apenas para a parede. Em que se observa a sombra de pessoas projetadas pela luz da fogueira. Sendo assistidas, admiradas e involuntariamente imóvel a qualquer manifestação de interesse em se desprender da ilusão confortável que traz aquelas formas de viver. Trago isso para a sala de aula, e recordo os momentos iniciais da profissão que gritamos, chamamos e insistimos nos alunados em sair dessa zona de conforto. Insistindo para despertar para o “novo mundo”. Não, um mundo físico, no entanto um lugar ou espaço em que se possa entender que “verdades” que trazemos merecem ser refutadas, indagadas, sabatinadas para que o caminho possa ser menos íngreme e não tão escuro.

Temístio: _ Quanto ao trabalho em sala de aula, desde o início foi marcado por dúvidas e insatisfações, no sentido de sempre me questionar sobre minha maneira de trabalhar (metodologia) filosofia com os jovens do ensino médio. Acredito que, por conta da falta de experiência, por falta de uma afinidade com outras áreas do conhecimento ou até mesmo por não dispor de tempo para pesquisar e aprofundar os conhecimentos em outras áreas ao planejar as aulas, eu ficava apenas no território da filosofia. Não buscava em outras áreas meios para criar uma prática diferente e sair da aula como história da filosofia e não uma aula que tem por base a problematização do conhecimento filosófico.

Andrônico de Rodes: _ Nas poucas oportunidades de levar músicas para aulas de filosofia recordo-me de um dia atípico, depois de várias tentativas de levar seminários, documentários, rodas de debate. Levei uma música da cantora Pitty intitulada “Admirável chip novo”, um rock, de letra totalmente reparadora. Em que retrata para uma abertura para novos olhares, para uma percepção mais filosófica e menos mecânica das coisas. Um ponto marcante foi que após meses de busca para chamar a atenção dos jovens para expor, propor ou para simplesmente dizer: “Poderia ser outra música”. Percebi que tinha encontrado um elo entre o que eu gostaria de propor com o interesse do alunado. O chamado contemporização do assunto.

Aristóximo de Tarento: _ Há 12 anos ministro aulas. Migrei do Jornalismo para a área e não me arrependo. Educar jovens e promover a cidadania com a Filosofia é um prazer. Enquanto fazia reportagens, já ia atrás das raízes dos acontecimentos. Penso que as aulas se tornam interessantes com temáticas

que ampliam a consciência e a percepção dos jovens diante do mundo. A escola tem de tratar o jovem como pessoa que quer educação de qualidade, que respeite sua inteligência, confie em seu potencial criativo, considere seus interesses, necessidades e curiosidades e contemple sua singularidade existencial.

Andrônico de Rodes: _ Como estava relatando anteriormente, minha experiência com o recurso utilizado, uma formidável descoberta, contudo impossível ser aplicada em todas as aulas de filosofia. Pelos fatores tempo, planejamento e cronograma de horários. Por ser a disciplina lecionada uma vez por semana, é pouco provável que se possa ser utilizada apenas com música. Logo, também é necessário explicar que nem sempre podemos assumir essa didática para desempenhar nas aulas de filosofia. A música foi agradável aos discentes, na sonoridade, na contemporaneidade e também na letra. A cantora Pitty, ao iniciar a música com esses seguintes versos: **“Pare no sistema, alguém me desconfigurou. Aonde estão meus olhos de robô? Eu não sabia, não tinha percebido. Eu sempre achei que era vivo...”** Permitiu-me falar sobre a alienação, as formas obscuras que nos submetemos ao acreditar nas “fakes news”, ao apoiarmos nossas concepções nas formas alienatórias de um sistema manipulador e interligado para reprimir, inibir e iludir as massas populacionais, principalmente a categoria juvenil.

Temístio: _ Trabalhei em minhas aulas em grande parte com seminários e aulas expositivas. Uma vez trabalhei com uma turma de terceiro ano da escola Barão de Gurgueia um café filosófico realizado no Centro Cultural Martins Napoleão, num sábado pela manhã, que tratava do Hedonismo. Convidei um professor amigo meu, formado em filosofia, para dar a palestra e os estudantes encarregaram-se de fazerem uma apresentação para o encerramento. E me surpreendi! Eles trataram a temática numa encenação (teatro mudo), tudo criado e planejado por eles. Fiquei encantado com o trabalho deles. Mas infelizmente, devido ao pouco tempo para planejarmos aulas mais dinâmicas e que desperte a criatividade dos jovens, acabam nos levando para as maçantes aulas expositivas com no máximo uns slides como recurso didático.

Aristóxeno de Tarento: _ Quanto à questão de tornar as aulas interessantes, penso que tem que se ter em mente o desafio de atingir metas de excelência na disciplina e deve-se levar em consideração: identificar quem é o aluno (ou que tipo de aluno quer formar a escola pública?), para determinar objetivos do ensino. Em seguida, saber o que será estudado? Como será estudado? Além disso, há uma falta de entendimento do que seja a Filosofia, pois muitas escolas acham a disciplina como redentora, que leva o aluno a pensar e se comportar segundo o que educa. Diante de um cenário como esse, que atitudes adotamos? As aulas serviram de instrumento para despertar a reflexão crítica, ou seja, criando momentos favoráveis à experiência do pensar, aumentando a compreensão do que seja filosofia e sua importância. Utilizamos: cinema, fotografia, literatura, mídias); conduzimos os alunos a desenvolverem a capacidade da crítica perante problemas filosóficos. Filosofar subentende um sujeito que é capaz de fazer uma leitura do real e a partir daí produzir um pensamento, uma reflexão própria. Um salto de qualidade na aprendizagem.

Temístio: _ No meu caso, essa minha postura sempre me incomodou, trazendo-me vários questionamentos, angústias e dúvidas sobre o real papel da filosofia – movimentar o pensamento, problematizar e sair da postura de apenas redizer o que já foi dito pelos filósofos, ao invés de criar nossos próprios problemas, nossas próprias questões e assim criar formas criativas e singulares para pensarmos tais problemas ou questões.

Andrônico de Rodes: _ É fundamental descrever que a desterritorialização nas minhas aulas de filosofia foi crucial para chamar a atenção dos alunos, para desmistificar que a filosofia pode ser interessante. Contudo, não tirando o caráter filosófico dos assuntos. Mas, acrescentando, ao perceber que os alunos na atualidade estão absorvidos pelos mecanismos tecnológicos, pelo acesso à informação de maneira rápida, e desta maneira, muitas vezes não se dá ao trabalho de verificar a veracidade dos fatos. E com isso, faz-se necessário acrescentar, nas ideias filosóficas, aspirações que os alunos têm para com a história, a literatura, a dança, teatro as formas lúdicas de aprender.

Aristóximo de Tarento: _ Como sou o mais experiente em relação ao ensino de filosofia, tenho muitos exemplos de atividades desenvolvidas com meus alunos, as quais terei o prazer de relatar a vocês.

Alexandre de Afrodísias: _ Conte-nos, nobre colega. Teremos o prazer em ouvir!

Aristóximo de Tarento: _ Então, vamos lá! A primeira é a atividade com propaganda – as aulas de filosofia seguem este caminho: o professor apresenta os temas com a isenção que eles merecem – de um jeito que os alunos passem a tomar decisões. Mas sem dizer qual é a melhor. É aqui onde os alunos passam a filosofar na prática, ou seja, adotam uma atitude filosófica. Vou citar um exemplo:

“Tim. Viver sem fronteiras”. Os alunos avaliaram a propaganda.

Será que podemos viver sem fronteiras? Ou a liberdade tem limites? Será que minha liberdade termina onde começa a do outro? E o que são fronteiras em nossas vidas?

A outra atividade chamava-se: **VIVA A DIFERENÇA!** - Existe uma recomendação da UNESCO para se expandir a educação filosófica em todo canto, especialmente junto à juventude, que pode mudar a realidade. A educação filosófica torna as pessoas menos dogmáticas, mais tolerantes e dispostas a promover ações de cidadania. Vou citar um exemplo claro de um processo assim, na educação ética realizada na Unidade Escolar Marcos Parente, desde 2008:

A partir da leitura coletiva do Livro “A Metamorfose”, de Franz Kafka, alunos da Unidade Escolar Marcos Parente apresentaram trabalhos na disciplina de Filosofia, mostrando situações reais de pessoas que são vítimas de discriminação. Há oito anos realizamos na Unidade Escolar Marcos Parente, em União (PI), uma experiência cuja memória estou retratando na futura tese de doutorado.

Em todos os casos os alunos apresentaram na escola pessoas que são vítimas de preconceitos, em depoimentos ao vivo, com a interação da plateia, ou com a gravação de vídeos. A diversidade: portadores de deficiências, idosos, racismo, violência contra a mulher, alcoolismo, dependentes químicos, profissionais do sexo, LGBT, obesos, autistas etc.

Os casos emblemáticos: duas meninas de 15 e 16 anos respectivamente, tinham uma rara doença de pele e por isso eram vítimas de preconceito. São elas mesmo que falam do problema no vídeo. O grupo que fez o vídeo se emocionou. Os alunos afirmaram que essa experiência mudou totalmente a forma de pensar e encarar quem é diferente.

Outro caso: da menina chamada Pedrina, que tinha problema de lábio leporino. A deformação era extrema, com toda a dentição à mostra. No vídeo há o depoimento dela, da mãe, amigos da escola, professores. E ela revelou: “Meu maior sonho é ficar boa da boca”. O vídeo foi levado a um cirurgião da Fundação Funlábio e ele garantiu a cirurgia da criança. Um ano depois, na escola, exibimos o vídeo cinco minutos antes dela chegar na escola. A plateia inteira levantou para vê-la. Ela foi contar sua história e agradecer.

Outro caso: no abrigo São Lucas, de idosos, em Teresina. O documentário produzido por alunos sensibilizou a todos. Em depoimentos, os alunos

manifestaram que modificaram seu modo de ver as diferenças. E que foi a experiência mais marcante da vida deles.

Alexandre de Afrodísias: _ Interessante!

Aristóxeno de Tarento: _ Trabalhei também com a atividade intitulada: **Miss Brasil** - um grupo de alunos enviou um vídeo com as perguntas para entrevista com a miss Brasil 2017, Monalysa Alcântara, que estava em São Paulo. A miss gravou um vídeo com as respostas falando sobre racismo e enviando uma mensagem aos alunos da escola sobre o respeito às diferenças. A escola inteira testemunhou uma voz contra o racismo.

Os objetivos alcançados na disciplina:

O trabalho em grupo incentivou o companheirismo, a divisão de responsabilidades, despertou a curiosidade, a criatividade e aumentou a autoestima dos alunos na medida em que se descobriram capazes de falar sobre coisas que nunca discutiram antes por medo ou por falta de oportunidades.

O QUE APRENDERAM COM A LEITURA DO LIVRO E OS TEMAS DISCUTIDOS:

As noções de inclusão social, solidariedade, respeito ao outro, generosidade, cidadania, combate ao preconceito e tolerância. Trabalhei também um **CAFÉ FILOSÓFICO**. Em 2017, realizamos um café filosófico denominado “Amor à sabedoria”, no ginásio “Pindugão”. Foram formadas comissões de recepção, som e imagem, distribuição de lanches, de organização, e escolhida uma coordenadora geral. As oficinas foram realizadas nas salas de aulas. Os recursos do Proeemi no valor de R\$ 5 mil foram usados na aquisição de todos os materiais.

Os temas apresentados pelos alunos: o legado da filosofia grega para o ocidente, o mundo de Sófia, de como filosofar é aprender a morrer, de Epicuro, a filosofia no mundo, a finalidade última da filosofia, sobre a obrigatoriedade do ensino de filosofia, a filosofia entre a religião e a ciência, a filosofia como busca da verdade, moda: uma sociedade com sentidos embotados. Houve a encenação de uma peça teatral baseada no livro “Crônica de uma morte anunciada”, de Gabriel Garcia Marquez, com o grupo abordando sobre investigação e reflexão na filosofia. Outros temas: memórias e temporalidades, as relações entre matemática e filosofia, “A consolação da filosofia”, de Boécio, filosofia para crianças (com teatro), o que fazem os filósofos, o valor da inutilidade.

Animal político

Nos terceiros anos, nas aulas sobre filosofia política, os alunos produziram vídeos de entrevistas com cidadãos na cidade de União; ouviram de comerciantes a políticos sobre o papel da política. Os alunos leram textos de Aristóteles e Platão.

“A quem pertence a cidade?” - Os alunos, a partir da leitura do texto de Aristóteles denominado “A importância da cidade”, no qual ele explica por que considera a cidade importante e porque o homem é o pior longe da lei e da justiça, produziram vídeos nas zonas rural e urbana, mostrando os problemas dessas áreas.

Um registro do que é a cidade e do que ela precisa para ser justa e feliz como leram no texto.

Temístio: _ Bem criativas suas estratégias metodológicas!

Aristóxeno de Tarento: _ Tem mais! Teve outra chamada de **AULA MAGNA DE FILOSOFIA**. Em 2019, realizamos uma aula magna de filosofia aos terceiros anos sobre filosofia política com a leitura dos textos “O que é democracia”, de Alexis de Tocqueville e “A servidão voluntária”, de Boétie. Exibimos vídeo do Jornal Nacional mostrando uma reportagem sobre “o muro da vergonha”, que separa ricos de pobres em Lima, capital do Peru. E exibimos então um mapa da América do Sul, com a participação da

professora de Geografia para falar sobre as peculiaridades dos países. E onde a democracia foi afetada. Além disso, teve o esclarecimento da professora de História sobre as aspirações separatistas da Europa.

APOLÍNEO E DIONISÍACO COMO DIMENSÕES DA VIDA

Após leituras de textos de Nietzsche, os alunos em grupos de seis, buscaram recursos de outras áreas para apresentar e discutir os conceitos de Apolíneo e Dionisíaco. O resultado foi surpreendente, nas ocasiões nas quais foi realizado o trabalho. O que escolheram: os filmes “Ensina-me a viver”, “O cisne negro” (nesse caso apresentaram um balé mostrando dois momentos distintos), a interpretação de músicas do Capital Inicial, o filme e o livro *Madame Bovary*, “A Divina comédia”, de Dante, a Barbie humana, danças de jazz, rock, pagode, o filme “A menina que roubava livros”, com alunas caracterizadas como a personagem principal, encenação teatral do livro “A morte de Ivan Ilich”, de Tolstói, As pinturas “Banhistas”, Moça com brinco de pérola, de Vermeer, “Os retirantes”, de Di Cavalcanti, o filme “Anna Karenina”, arte barroca.

Outra atividade foi *O DIÁRIO DE ANNE FRANK*.

Em 2017, realizamos na Unidade Escolar Marcos Parente”, a exposição “O Diário de Anne Frank, uma história para hoje”. Houve a leitura coletiva do livro, as contextualizações históricas. Um grupo de seis alunos realizou uma palestra e todas as turmas se envolveram na montagem cronológica dos painéis da exposição. Os grupos fizeram camisetas e crachás personalizados, a de palestrantes e expositores. Alunos das escolas Maria Simplícia e Barão de Gurgueia, foram convidados para o evento. As professoras de Geografia e História explicaram como era o mapa da Europa e onde foram instalados os campos de concentração. Além disso, foi sorteado um exemplar do livro. Os alunos esclareceram que os motivos da exposição era mostrar o diário como testemunho de um evento que a humanidade precisa evitar e esclarecer que a história não é um processo mecânico, regido exclusivamente por causas políticas e econômicas. Ela também tem uma dimensão humana e dramática que não deve ser esquecida. Uma semana antes da exposição foi realizada uma sessão de cinema com exibição do filme “O Diário de Anne Frank”, organizado pelos grupos, com arrecadação de recursos para distribuição de sacos de pipocas e refrigerantes.

Outra atividade também realizada foi **O BIG BROTHER DA VIDA REAL**. As turmas de terceiros, em 2019, após a leitura coletiva do livro “1984”, de George Orwell, e de debates e leitura de textos de Michel Foucault sobre vigilância, controle e disciplina, fizeram um projeto denominado “O Big-Brother da vida real”, com palestras sobre DISTOPIAS, mostrando a crítica do totalitarismo, mídia e linguagem. Os alunos mostraram que esse tipo de ficção reflete as ansiedades modernas como epidemias globais, alterações climáticas, guerras e que são contos de advertência não sobre um governo particular ou tecnologia, mas a própria ideia de que a humanidade pode ser moldada em uma forma ideal.

Como foi: Cada grupo tinha um líder. Eles fizeram *emojis* gigantes, câmeras fakes, espalhadas por toda a escola, um arco de balões na entrada da escola, um corredor com as imagens do “Grande Irmão”, personagem do livro, a alegoria gigante da capa do livro e a montagem da SALA NEGRA, que retrata situações apresentadas no livro.

O impacto foi extraordinário: filas para ver o que tinha na SALA NEGRA. Era permitida a entrada de seis pessoas por vez. Os alunos do Barão de Gurgueia, acompanhados das professoras de Filosofia e Sociologia, tiveram um impacto: havia a encenação de uma tortura, referente ao capítulo do livro. A sala tinha uma luz vermelha, fumaça e velas em todo o chão, e a música de fundo.

Os visitantes voltaram ao pátio para debater o tema.

Alexandre de Afrodísias: _ É, meu caro colega, vc tem uma boa bagagem em relação ao ensino de filosofia. Hoje, há 4 anos trabalhando no ensino médio como professor de filosofia, deixo (ou tento) cada vez mais o teatro me

influenciar nas aulas. Dedico-me a levar o melhor para meus estudantes, mas admito que hoje meu principal inimigo que atrapalha minhas aulas é o tempo. Infelizmente, ainda não dá pra viver do salário de professor que ganho (nem concursado eu sou, apenas professor temporário) e, conseqüentemente, falta tempo para dedicar-se a planejar as aulas, estudar mais fontes. Isso acaba interferindo de modo ruim na aula. Muitas vezes, saio da sala de aula dizendo a mim mesmo: "Hoje a aula foi ruim". E me enche o peito quando digo: "Hoje a aula foi massa".

Andrônico de Rodes: _ É, meu caro! A filosofia não é algo que rapidamente é aprendido nas verbalizações das aulas, com textos enciclopédicos, é necessária a utilização e proveito do tempo. Dentro deste segmento recorro a um fato clássico da aula de Filosofia que citei a máxima de Sócrates "Só sei que nada sei". Frase que causou espanto, admiração e inquietações como: Então, sabe de nada, é burro. Como pode não saber de nada? E sendo usada sempre como resposta para quando não sabia ou não entendia o assunto. Depois de várias aulas, recorrendo ao método socrático "maiêutica", que induzia os alunos a descobrirem suas próprias percepções de verdade. Sobre constantes indagações sobre as ideias que traziam de suas formações acadêmicas, entenderam o que "nada sabia" e que o conhecimento adquirido até aquele momento era insuficiente para imensidão a ser desvendada. Aflorando as ideias e parindo o conhecimento.

Alexandre de Afrodísias: _ Pois é, meu caro! O papel do Estado como organizador da educação precisa melhorar muito, muito mesmo. Só quem está na escola entende o amontoado de problemas que ela enfrenta e tudo isso me afeta, mais uma influência do teatro, da arte na profissão de professor, o afeto. Na escola desenvolvi projetos ligados à arte, um é o grupo de teatro da escola, em que eu ministro aulas de teatro e outro é o Concurso Filosófico Mentas Perigosas, que surgiu em uma aula de filosofia. O papel da filosofia sempre será importante na escola, não tenho dúvida disso. E para esse papel continuar é preciso que a educação seja mais valorizada, mas não é o que vemos no atual Governo Federal, na verdade o Governo Federal é uma ameaça à educação, e especialmente à filosofia. Por quê? Rs, isso a gente discute numa aula de filosofia...

Temístio: _ Com o mestrado profissional em filosofia e com o encontro com a perspectiva filosófica de Gilles Deleuze suscitou-me outras possibilidades no trato com o ensino de filosofia e seus conceitos na minha experiência como docente de filosofia. Descobri que não há métodos para trabalhar filosofia, o que há é uma contingência, e com ela infinitas possibilidades de criar o fazer em sala de aula. Entendi também que a intervenção filosófica, característica própria do prof-filo, não ocorreu em uma escola ou com os professores participantes da pesquisa, mas essencialmente em mim enquanto pesquisadora e profissional que está em constante devir, inacabado, em constante processo de constituição e que a insatisfação é o que me estimula a encontrar novas possibilidades e nunca me acomodar na minha prática docente.

A partir de interpretações feitas das experiências dos filósofos peripatéticos, percebe-se que boa parte dos professores realiza os movimentos da geofilosofia de territorialização, desterritorialização e reterritorialização. No entanto, não foi relatada e nem percebida a criação de conceitos, ou mesmo a desterritorialização de algum conceito. O que se percebe é que esses buscaram elementos não filosóficos em outras formas de conhecimento, ou seja, em outros territórios, para suas aulas de

filosofia, mas não conseguindo transformar esses elementos não filosóficos em elementos filosóficos para que proporcionasse a possibilidade de criação de conceitos. Todos ficaram na não filosofia¹⁶, não houve a criação de conceitos nem por parte do estudante, nem do professor.

Vale ressaltar que o ensino de filosofia no Ensino médio não tem a pretensão de transformar os estudantes em filósofos e que o ato de criar conceitos envolve um longo tempo de preparação e de contato com conceitos criados por filósofos na história da filosofia. Diante disso, pode-se entender que dificilmente os estudantes consigam criar conceitos. Não se acredita que com isso a criação de conceitos pelo estudante do Ensino Médio seja algo impossível. Pode ser que a criação ocorra, de forma esporádica, mas se tem a consciência que em toda aula de filosofia isso não é possível.

Algo interessante foi percebido nesta intervenção filosófica e que vale a pena ser enfatizado: que os professores constantemente pensam e problematizam suas práticas, buscando meios de criar aulas interessantes que possam afetar os estudantes para problemas filosóficos pertinentes, e com isso criam estilos de ser professor como parte da própria individuação, como singularização. Daí a importância da escrita do memorial de formação como um exercício importante de grande potência na formação e aperfeiçoamento dos professores. Pois possibilita um mergulho na própria experiência de ser professor e pensar novas formas para compor esse estilo próprio de ser e, dessa forma, provocaria mudanças significativas no ensino de filosofia no Ensino Médio.

5.3 Algumas considerações acerca da cartografia dos diálogos peripatéticos

A escolha da cartografia como caminho possível deve-se ao fato de que ela permite um caminhar diferente no território instituído, e mapear em tal território; nesse caso, as práticas docentes, os movimentos geofilosóficos de territorialização/desterritorialização/reterritorialização realizados pelos professores de

¹⁶ Em relação aos elementos não filosóficos se tornarem conceitos filosóficos que são exteriores à filosofia, ou seja, que vieram de outros campos do pensamento, como da arte ou da ciência, são criados quando entram em conexão com o sistema filosófico deleuziano, pois segundo Machado (1990), a filosofia deleuziana é um sistema de relação conceitual, por caracterizar-se como uma teia conceitual ou, utilizando-se de um conceito deleuziano, como um rizoma.

filosofia do Ensino Médio da zona urbana da cidade de União-PI como um caminhar flexível, aberto e coerente com a perspectiva filosófica adotada nesta pesquisa.

A produção de dados, realizada por meio do Memorial de Formação escrito pelos participantes e apresentados nesta pesquisa em forma de diálogos peripatéticos, vem mostrar como os professores de filosofia do Ensino Médio da cidade de União criam suas práticas de sala de aula, visto que assim como não se sabe como uma pessoa aprende, também não existe métodos para ensinar, principalmente ao se adotar uma perspectiva filosófica que se coloca como crítica a modelos a serem seguidos, propondo-se como ato criativo.

A realidade tomada como multiplicidade, como acontecimento, não se podendo prever como será uma aula. Então, como trabalhar a filosofia se não se pode prever o que se está por vir? Ora, não se pode prever o futuro, mas se pode pensar as práticas e criar possibilidades para a sua realização. Segundo Deleuze (1994), em “O abecedário na letra P de Professor”, “uma aula é ensaiada. E como no teatro e nas canções, há ensaios, se não tivermos ensaiado bastante, não estaremos inspirados. Uma aula quer dizer momentos de inspiração, senão não quer dizer nada” (DELEUZE, 1994, p. 80). Sendo assim, o professor, ao ensaiar suas aulas e ao ministrá-las, deve achar interessante a matéria da qual fala, tem de gostar do que faz. Há todo um preparo ao planejar uma aula.

Pode-se perceber, nas falas dos filósofos peripatéticos, essa preocupação ao preparar suas aulas. Há preocupação em tornar aquilo que eles falam interessante também para os estudantes. Essa preocupação também se estende ao observarem o desinteresse e as dificuldades demonstradas pelos estudantes. E, para isso, busca-se elementos que possam integrar às suas aulas.

Há professores que ficam somente no território da filosofia. Isso porque afirmam ter pouco tempo disponível para dedicar-se mais ao preparo das aulas. Mas isso não significa que os mesmos não consigam ter momentos de inspiração e de também afetarem os estudantes. Para Deleuze (1994), uma aula, para ser considerada, boa não precisa afetar todos os estudantes ao mesmo tempo e durante toda a aula, mas que em algum momento consiga afetá-los. Percebe-se que há uma constante inquietação e questionamentos sobre suas práticas docentes.

Há também os professores que se desterritorializam e reconhecem a importância desse processo na criação de suas aulas como elementos que consideram uma potência, por serem capazes de afetar os jovens do Ensino Médio.

Viu-se, nas falas de alguns filósofos peripatéticos, a saída do território da filosofia para buscarem elementos do teatro, da música, da literatura, da publicidade, entre outros que consideram pertinentes e potencializadores, por provocarem afectos nos estudantes e assim trazerem tais elementos não-filosóficos ao retornarem, ou melhor dizendo, ao se reterritorializarem novamente na filosofia, conferindo a tal território uma modificação, pois cada vez que se reterritorializa, algo novo surge, modificando-o.

No entanto, o surgimento desse algo novo e que mesmo modificando a aula em algum momento, não foi possível que houvesse a criação de um conceito filosófico nem por parte do estudante, nem por parte do professor.

Percebeu-se também nas falas dos filósofos peripatéticos, a realidade de muitas vezes a filosofia ser conferida a professores de outras áreas do conhecimento, pois defendem que a filosofia deve ser ministrada por filósofos. Afirmaram que tanto os professores quanto as escolas enfrentam muitos problemas, e que o Governo deveria dar mais atenção à educação e à filosofia, e apontam a atual situação da filosofia, que se encontra ameaçada com a chegada do governo de direita ao poder público.

Contudo, ficou evidente que todos os filósofos peripatéticos sujeitos desta pesquisa percebem que suas práticas docentes são constantemente problematizadas, repensadas sem a posse de posturas acomodadas. A angústia, preocupação e a inquietação são os combustíveis para não se acomodarem, e sim possibilitarem a criação de novas formas de problematizar e pensar a filosofia e seu ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da problemática levantada em relação às práticas dos professores de filosofia no Ensino Médio da zona urbana da cidade de União, evidenciou-se, a partir dos relatos de experiências numa atitude nômade, que boa parte dos professores cria formas de trabalhar a filosofia, não só como um saber instituído curricularmente, mas como formas inventivas e criando, desse modo, possibilidades de tornar essa área do conhecimento algo interessante e prazeroso, que possa, de alguma forma, afetar os estudantes por meio de encontros, conexões entre o filosófico, o artístico e o científico.

Essas evidências foram percebidas pela pesquisadora por meio do instrumento de produção de dados – relatos feitos pelos professores por meio do memorial de formação – já que a mesma não indagou previamente aos mesmos se tinham conhecimento da perspectiva filosófica deleuziana. O instrumento de produção de dados e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido entregues aos participantes da pesquisa, documentos exigidos pelo Comitê de Ética da UFPI, expõem um breve esboço sobre o objeto da pesquisa e seus respectivos objetivos, e os participantes não manifestaram nenhum tipo de dúvida ou questionamento sobre a problemática apontada na pesquisa. Vale ressaltar que não foi aplicado nenhum tipo de questionário, entrevistas ou entrevistas semiestruturadas, haja visto que esses instrumentos são vistos como incoerentes com a perspectiva filosófica adotada nesta pesquisa e que, portanto, não dá conta da realidade compreendida como uma multiplicidade. Por isso, as evidências apontadas por esta pesquisadora se deram pelas percepções da mesma ao interpretar os relatos dos participantes da pesquisa, e não como resultado de uma postura explicitamente assumida pelos professores.

Na visão de Roberto Machado (1990), ao falar da questão da existência ou não de um privilégio da filosofia em relação à arte e à ciência, percebe-se que os elementos artísticos e científicos, portanto, não conceituais, são colocados a partir da própria filosofia, da tradição filosófica. Sendo assim, os conceitos vindos de fora, suscitados pela exterioridade das criações artísticas ou científicas, são pertinentes ao pensamento deleuziano como meio de combater a filosofia como imagem dogmática para dar espaço ao pensamento sem imagem, conceitos esses incorporados à sua filosofia a partir dos problemas filosóficos suscitados pela própria filosofia.

Os conceitos filosóficos que são exteriores à filosofia, ou seja, que vieram de outros campos do pensamento, como da arte ou da ciência, são criados quando

entram em conexão com o sistema filosófico deleuziano, pois segundo Machado (1990), a filosofia deleuziana é um sistema de relação conceitual, por caracterizar-se como uma teia conceitual ou, utilizando-se de um conceito deleuziano, como um rizoma. O sistema de relação conceitual em Deleuze é rizomático, pois um conceito sempre se conecta com outros conceitos, e devem ser entendidos numa teia de relação, e nunca de maneira isolada.

Ao caminhar por outros territórios os professores trazem desses territórios elementos que serão utilizados como meios para pensar questões filosóficas e problemas de seu tempo, conferindo à filosofia o seu destaque no currículo educacional, não a atrelando a discussões acerca de sua utilidade ou finalidade, e sim como algo interessante, que sai do patamar da “reflexão sobre”, da contemplação, da tagarelice, porque para Deleuze (2014) a filosofia tem que ser interessante, e o filósofo deve achar interessante aquilo que diz. É contagiar, é afetar, provocar possibilidades de bons encontros, movimentar o pensamento, é contingência, é acontecimento por vir.

Os professores, com suas posturas nômades, buscam constantemente desterritorializar-se e reterritorializar-se, com o intuito de provocar possíveis bons encontros a partir dos elementos não filosóficos, para tornarem suas aulas interessantes e afastar-se da recongnição. Mas é claro que isso não é possível de se fazer em todas as aulas, dada a realidade vivenciada em cada escola e suas inúmeras dificuldades – algumas dessas dificuldades foram relatadas pelos filósofos peripatéticos. Às vezes, ficam no próprio território, e mesmo que, momentaneamente, acomodam-se por aqui. E ficar no território da filosofia não significa que o professor não movimente o pensamento e não consiga afetar os estudantes. Isso também é possível dentro do território filosófico.

Evidenciou-se, a partir da interpretação feita das práticas docentes obtidas por meio dos memoriais, que quase todos os professores, cientes ou não da perspectiva filosófica deleuziana, efetuam os processos da geofilosofia em suas práticas de sala de aula. Eles se desterritorializam em busca de elementos não filosóficos como filmes, programas de televisão, teatro, literatura, entre outros, para reterritorializar-se na filosofia e trabalhar seus problemas filosóficos de maneira interessante e que possam criar possibilidades de provocar afectos e, conseqüentemente, dar o que pensar aos estudantes, a partir de tais elementos não filosóficos. E assim, evidenciou-se também que mesmo não havendo criação de conceitos em suas aulas, os professores criam

suas práticas docentes, tornando-as criadoras, inventivas e suscitando possíveis encontros com signos capazes de afetar os estudantes.

Em alguns momentos, prefere-se a zona de conforto do instituído, pois sair do território requer mais de si, abrir mão da zona de conforto e se desdobrar para encontrar tempo e meios para realizar o processo geofilosófico não é algo tão fácil de fazer. Mas quando o professor gosta do que faz não há dificuldade que o impeça de realizar tal processo. Pelo contrário, é algo gratificante e desafiador.

Vale ressaltar aqui uma característica diferencial do Mestrado Profissional em Filosofia – a intervenção filosófica. Quanto a essa, percebeu-se que a prática da escrita do memorial de formação configurou-se um potente e importante elemento que possibilita o mergulho na própria experiência docente, problematizando-a e, com isso, compor o estilo de ser inerente à individuação de cada professor. Acreditamos que a prática da escrita de memorial de formação é um exercício fecundo para pensar a experiência docente ao se tratar de formação de professores de filosofia do Ensino Médio.

Enfim, há inúmeras possibilidades de criação de práticas que sempre necessitarão de ajustes, adequações e modificações, visto que a realidade é entendida como uma multiplicidade. E que a prática da escrita de memoriais de formação configura-se pertinente, ou porque não dizer, fundamental para se pensar a experiência docente, e assim propor as modificações necessárias para o ensino de filosofia. Entende-se que se deve buscar conexões possíveis de se efetuarem para criar suas práticas e, dessa forma, suscitar a criação de possibilidades de bons encontros que possam ser capazes de afetar os estudantes.

REFERÊNCIAS

BARROS, L. P.; KASTRUP, V. Cartografia é acompanhar processos. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. 207 p.

BIANCO, G. Gilles Deleuze Educador: sobre a pedagogia do conceito. Trad. Tomaz Tadeu. **Educação & Realidade**, jul./dez. 2002.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm Acesso em: 25 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1971. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71> Acesso em: 25 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referente à profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 out. 1982. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 25 set. 2019.

BRASIL. LDB – Lei nº 9.384, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 25 set. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2015. 404 p. Disponível em: portal.inep.gov.br. Acesso em: 8 maio 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.494**, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm Acesso em: 25 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 06 jun. 2008a.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e nº 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, 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 25 set. 2019.

BRASIL. **Portaria Capes nº 251**, de 9 de novembro de 2018. Dispõe sobre a reestruturação do Programa Demandas Espontâneas e Induzidas – PDES, Processo nº 23038.016662/2018-15, para seleção de propostas no âmbito da Capes e aprova o Regulamento do Programa. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2632/portaria-capes-n-251>. Acesso em: 25 set. 2019.

BRASIL. **Portaria Capes nº 59**, de 20 de março de 2019. Revoga a Portaria nº 251, de 9 de novembro de 2018, que dispõe sobre a reformulação do Programa Demandas Espontâneas e Induzidas no âmbito dos programas geridos pela Diretoria de Relações Internacionais da Capes. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2715/portaria-capes-n-59>. Acesso em: 25 set. 2019.

BRASIL. **Projeto de intervenção MEC**. Disponível em: http://escoladegestores.mecgov.br/site/2-sala_projeto_vivencial/pdf/projetointervencao.pdf. Acesso em: 10 mar. 2018.

CERLETTI, A. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Ensino de Filosofia).

CESAR, R. P. O ensino de Filosofia no Brasil. **Revista Pandora Brasil**, Rio de Janeiro, n. 38, 2012 – ISSN 2175 – 3318 “Filosofia, educação e virtude: o caminho para a felicidade” Texto de Renata Paiva Cesar. Disponível em: <http://revistapandora.sites.uol.com.br>. Acesso em: 23 out. 2018.

DELEUZE, G. **Conversações** (1972-1990). Tradução de Peter Pál Pelbart. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2013. 240 p. (Coleção TRANS)

DELEUZE, G. **Crítica e Clínica**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, G. **Diferença e Repetição**. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, G. **Lógica do sentido**. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectivas. Ed. da Universidade de São Paulo, 1974.

DELEUZE, G. **Proust e os signos**. 2. ed. Tradução de Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**. Capitalismo e Esquizofrenia. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 1995. Vol. 1.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**. Capitalismo e Esquizofrenia. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 1996. Vol. 3

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**. Capitalismo e Esquizofrenia. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2ª Edição - 2012. Vol. 4

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a Filosofia?** 3. ed. Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2010.

GALLO, S. **A filosofia e seu ensino**: conceito de transversalidade. Rio de Janeiro, v. 13, n.1, p. 17-35, 2006.

GALLO, S. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

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

GARCIA, W. A. C. A lógica do contágio. **Revista Educação**. Deleuze pensa a educação: a docência e a filosofia da diferença. Edição Especial Biblioteca do Professor. 2. ed. n. 6, S/D.

GELAMO, R. P. A imanência como “lugar” do ensino de filosofia. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 127-137, jan./abr. 2008.

GELAMO, R. P. O ensino de filosofia entre a questão pedagógica e a problemática filosófica. In: GELAMO, R. P. **O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade**: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia? [on-line]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 178p.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, E., KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

KOHAN, W. (Org.). **Ensino de filosofia**: perspectivas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 296p.

L'ABÉCÉDAIRE DE GILLES DELEUZE – versão legendada em português pela TV Escola - MEC, na série Ensino Fundamental. Entrevista publicada por Claire Parnet e Pierre-André Boutang em 1994.

MACHADO, R. **Deleuze e a filosofia**. Universidade Federal do Acre em 02-09-2014. Palestra. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_ttmrtLORBA

Acesso em: 18 dez. 2019.

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

MAURICIO, E.; MANGUEIRA, M. Imagens do pensamento em Gilles Deleuze: Representação e Criação. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 23, n. 2, p. 291-304, maio/ago. 2011.

MAZAI, N.; RIBAS, M. A. C. Trajetória do Ensino de Filosofia no Brasil. **Disciplinarum Scientia**. Série: Ciências Sociais e Humanas, Santa Maria, v. 2, n. 1, p. 1-13, 2001.

NIETZSCHE, F. **Escritos sobre educação**. Rio de Janeiro: PUC – Rio; São Paulo: Loyola, 2003.

PASSOS, E.; BARROS, Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PIAUI. **Lei Estadual nº 5.253**, de 15 de julho de 2002. Torna obrigatório o Ensino de Filosofia e de Sociologia aos estudantes do ensino médio no Estado do Piauí, e dá outras providências. Lei de autoria da Dep. Estadual Francisca Trindade (Informações determinadas pela Lei nº 5.138, de 07 de julho de 2000). Publicada no Diário Oficial nº 136, em 17 de julho de 2002.

PRADO JÚNIOR, B. A Ideia de Plano de Imanência. **Folha de S. Paulo**, Caderno Mais!, 08/06/97, p. 5-8.

ROLNIK, S. **Cartografia Sentimental**: Transformações Contemporâneas do Desejo. Porto Alegre: Sulina, 2007.

TADEU, T. Tinha horror a tudo que apequenava... **Revista Educação**. Deleuze pensa a educação: a docência e a filosofia da diferença. Edição Especial Biblioteca do Professor. 2. ed. n. 6.

TADEU, T. A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze. **Educação&Realidade**, 27(2):47-57, jul./dez. 2002.

VASCONCELOS, J. **A filosofia e seus intercessores**: Deleuze e a não-filosofia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1.217-1.227, set./dez. 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Instrumento de Produção de Dados

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

Instrumento de produção de dados: Memorial de formação

Pesquisa: Cartografia da prática dos professores de filosofia do ensino médio: os processos de territorialização/desterritorialização/reterritorialização e a criação conceitual.

Pesquisadora: Mônica Sampaio da Silva

O memorial é um texto narrativo-descritivo em que o professor analisa e reflete sobre acontecimentos de sua trajetória acadêmico-profissional e intelectual, avaliando cada etapa de sua experiência.

Como instrumento de produção de dados para esta pesquisa, toma-o como sendo o mais adequado aos seus fins, pois por meio deste instrumento, pretende-se cartografar a partir das narrativas docentes, quais elementos filosóficos e/ou não filosóficos os professores recorrem para compor suas aulas e vivencia-las como momentos de criação conceitual. Portanto, todos os elementos minuciosamente relatados serão de grande relevância a essa pesquisa.

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TALE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Cartografia da prática dos professores de filosofia do ensino médio: os processos de territorialização/desterritorialização/reterritorialização e a criação conceitual”, coordenada pela professora Mônica Sampaio da Silva.

Quero cartografar a prática docente dos professores de filosofia do ensino médio da cidade de União-PI no intuito de perceber como esses professores criam conceitos a partir dos processos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização na perspectiva da filosofia como atividade de criação conceitual, tendo como fundamentação teórica Gilles Deleuze.

Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. A pesquisa se dará com alguns professores de filosofia do ensino médio da cidade de União-PI. Para isso, será solicitado dos mesmos que relatem suas experiências acadêmica e profissional como professores de filosofia por meio de um memorial de formação como instrumento de produção de dados. É um projeto de pesquisa considerado seguro, mas é possível ocorrer riscos como: estresse ou cansaço ao ter que reservar um tempo e narra sua formação. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelos seguintes contatos: pelo telefone: (86) 99468-5992 ou pelo e-mail: monicasamapio79@gmail.com. Mas há coisas boas que podem acontecer como: análise e reflexão sobre acontecimentos de sua trajetória acadêmico-profissional e intelectual, avaliando cada etapa de sua experiência.

A pesquisa será desenvolvida nos horários que você estiver disponível ou achar melhor e não terá despesas financeiras e caso tenha alguma despesa dessa natureza, o valor será ressarcido.

Ninguém saberá que você estará participando da pesquisa: não falarei a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados na dissertação de conclusão do mestrado, mas sem identificar os sujeitos que participaram.

Este termo será assinado em duas vias, sendo que uma ficará com o pesquisador e a outra com o participante.

Contato do Comitê de Ética da Universidade Federal do Piauí, Campus Petrônio Portela, bairro Ininga, Teresina-PI. [http: leg.ufpi.br/cep](http://leg.ufpi.br/cep). CEP/UFPI/CMPP. Tel. (86) 3237- 2332. E-mail. cep.ufpi@ufpi.edu.br.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu, _____ aceito participar da pesquisa “Cartografia da prática dos professores de filosofia do ensino médio: os processos de territorialização/desterritorialização/reterritorialização e a criação conceitual”. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que a qualquer momento posso dizer “não” e desistir e que não terá nenhum problema. A pesquisadora tirou minhas dúvidas.

Recebi uma cópia deste termo de consentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Teresina-PI, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do professor (a)

Assinatura do pesquisador

USO DE IMAGEM/OU ÁUDIO

Autorizo o uso de imagem e/ou de áudio para fins da pesquisa sendo seu uso restrito à análise da prática de produção da dissertação do mestrado.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do (a) pesquisador(a).

APÊNDICE C - Memorial de Formação - TEMÍSTIO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

MEMORIAL DE FORMAÇÃO

UNIÃO
2020

MEMORIAL DE FORMAÇÃO

Memorial de formação apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade Federal do Piauí, como instrumento de coleta de dados da dissertação: Cartografia da prática dos professores de filosofia do ensino médio: os processos de territorialização/desterritorialização/reterritorialização e a criação conceitual.

Apresentação

Sou a segunda dos cinco filhos de sr. Osvaldo e de dona Lucí Elena. Nasci no dia nove de abril de mil novecentos e oitenta, na cidade de Teresina. Minha infância foi marcada pelas constantes mudanças entre a terra natal de minha mãe (União) e a terra natal de meu pai (Teresina). Isso se devia ao fato de meus pais não possuírem, na época, casa própria.

Além das constantes mudanças de cidade, minha infância foi bastante difícil. Meu pai era o único provedor da família, e nem sempre arrumava emprego. Minha mãe ocupava-se das tarefas domésticas e com o cuidado dos cinco filhos. Como tínhamos poucos recursos, pois o pouco que meu pai ganhava dava mal para comprar alimentos, ficando os cuidados com a saúde, vestimenta e brinquedos a cargo da minha avó paterna e meus tios paternos. No caso das roupas e sapatos, ganhávamos apenas uma vez ao ano, e sempre no mês de dezembro.

Lembro que íamos a Teresina e a nossa avó nos levava ao centro comercial da capital para experimentarmos as roupas e calçados. Quando tínhamos sorte, ganhávamos as roupas de acordo com o nosso gosto, pois o que era levado em conta eram os gastos – comprar o que fosse mais barato, até porque vestir e calçar cinco crianças no contexto econômico da época era algo muito difícil.

Tive uma infância humilde, bem simples, mas bastante feliz. Muitas vezes, nossos brinquedos eram gravetos, restos de tijolos, enfim, qualquer objeto virava brinquedo na nossa imaginação. O que mais fazíamos era inventar – brinquedos e brincadeiras.

Brincávamos de subir em árvores – cajueiro, pitombeira, goiabeira, dentre outras. Comíamos frutas silvestres como: muta, maria preta, maracujá brabo. Brincávamos na chuva, no riacho que tinha perto de casa. No período chuvoso passávamos o dia tomando banho no riacho e pescando – de anzol, garrafa e até com mangará (haste do cacho do coco babaçu).

Essa foi uma das épocas em que eu fui mais feliz em minha vida. Tudo era brincadeira, fantasia, inocência, amor, liberdade (pelo menos era a sensação que eu tinha), felicidade.

Minha formação

Uma característica visível em mim é o gosto pelos estudos. Amo aprender algo novo. É um desejo insaciável em mim. Nunca me dou por satisfeita. Pois bem, sentei pela primeira vez em um banco escolar aos 7 anos, na primeira série do ensino fundamental numa escola com telhado de palha de babaçu e paredes de barro (pau a pique) e chão batido. Poucos meses depois a escola de alvenaria da localidade (zona rural de União) foi inaugurada e logo nos mudamos para as novas instalações.

Durante o ensino fundamental foi o período que mais mudei de cidade e, respectivamente, de escola. Fui alfabetizada com 8 anos, ao repetir a primeira série. Ainda no ensino fundamental I perdi um ano letivo por conta de uma greve dos professores da rede estadual.

Aos quatorze anos, ainda menina, por atos inconsequentes, me casei. Na época estudava na 6ª série do ensino fundamental. Por conta da vida conjugal, acabei me matriculando no turno da noite, e logo depois desisti dos estudos. Passei dois anos sem estudar, e nesse intervalo de tempo tive minha primeira filha.

O tempo que fiquei sem estudar nunca me tirou o amor que tenho pelos estudos e de aprender sempre mais. Foi então que decidi voltar aos estudos, mesmo contra a vontade de algumas pessoas de minha família. Concluí o fundamental na modalidade EJA, no turno da noite.

Em 1998, iniciei o 2º grau (profissionalizante) – magistério também no turno da noite. Em 2002, iniciei minha primeira graduação – licenciatura em Normal Superior pela Universidade Estadual do Piauí. Em 2009, fui aprovada no vestibular da Universidade Federal do Piauí, para filosofia, na modalidade EaD no polo de União. Em 2016, especializei-me em Ensino de Filosofia no Ensino Médio pela Universidade Estadual do Piauí, e em 2017 fui aprovada na seleção do Mestrado Profissional em Filosofia pela Universidade Federal do Piauí, o qual estou cursando e que este memorial faz parte como instrumento de produção de dados de minha pesquisa que tem como título: Cartografia da prática dos professores de filosofia do ensino médio: os processos de territorialização/desterritorialização/reterritorialização e a criação conceitual.

Minha experiência como docente

Em 2001, fui aprovada no concurso público da rede municipal da cidade de União para o cargo de professor do ensino fundamental I da zona rural, empossada somente em julho de 2002. Foi em 2002 que iniciei minha carreira docente.

Minha primeira experiência em sala de aula foi no ensino fundamental II (mesmo sendo concursada para atual no ensino fundamental I), no turno da noite, em turmas multisseriadas – 6º e 7º anos numa sala e 8º e 9º anos noutra sala – com a disciplina de ciências numa escola localizada na zona rural. Estudava Licenciatura em Normal Superior à tarde, na modalidade regular e presencial, e à noite ministrava aulas.

No ano seguinte, fui transferida para uma outra escola, que fica um pouco depois da escola que trabalhava anteriormente, também assumi aulas numa escola de turmas multisseriadas do 1º ao 5º anos, e além de acumular cinco turmas/ano numa única sala de aula, também fui responsável pelos serviços de secretaria e de direção de escola. A escola funcionava apenas no turno matutino, com 19 alunos ao todo, uma professora (no caso eu) e uma auxiliar de serviços gerais. Trabalhei nessa escola até 2005.

Em 2006, já formada, recebi mais 20h. Fiquei lotada pela manhã na escola multisseriadas de antes e à tarde na escola que trabalhei no meu primeiro ano de magistério. Nessa última, trabalhei com a disciplina de Língua Portuguesa no 6º e 7º anos e com redação no 8º e 9º ano.

Em 2008 saí da escola multisseriada que trabalha pela manhã e fiquei as 40h somente na outra escola, com 3º ano pela manhã e no turno vespertino com a mesma lotação dos dois últimos anos.

Em 2010, minha carga horária do turno da manhã foi transferida para trabalhar em outra escola, permanecendo o turno da tarde na mesma escola em que já trabalhava.

Em 2013, fui transferida da zona rural para a zona urbana da cidade. Fui lotada em duas escolas diferentes, pela manhã numa turma de 4º ano, com português, matemática e ciências; e, à tarde, também numa turma de 4º ano com as mesmas disciplinas do turno da manhã.

Também em 2013 foi minha primeira experiência no Ensino Médio. Fui contratada pelo Governo do Estado do Piauí, por meio de teste seletivo para a

disciplina de filosofia. Fui lotada numa escola da zona urbana da cidade, com uma aula filosofia e uma aula de sociologia em cinco turmas de 1º ano e duas aulas de sociologia em três turmas de 2º ano, distribuídas nos turnos manhã e tarde.

Minha primeira dificuldade no Ensino Médio foi o grande número de turmas assumidas para fechar a carga horária de 20h. Minha frustração foi por eu ter que ministrar mais aulas de sociologia do que de filosofia, isso sem contar a quantidade de turmas, fichas, diários, provas e trabalhos para dar conta.

Com a lei nº 11.684 /2008, que tornou o ensino de filosofia e sociologia disciplinas obrigatórias em todo o país e, conseqüentemente, houve aumento no número de questões no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, a carga horária sofreu modificações. Em 2014, a carga horária ficou da seguinte forma: uma aula de filosofia e uma aula de sociologia em cada ano do Ensino Médio.

Em 2015, passei a trabalhar em duas escolas estaduais, com as mesmas disciplinas, no turno da tarde na zona rural e completando algumas aulas no turno da manhã em outra escola da zona urbana.

Em 2016, trabalhei apenas na escola da zona rural, com filosofia e sociologia, nos turnos tarde e noite (Ensino de Jovens e Adultos).

Em 2017, permaneci na mesma escola e com praticamente as mesmas disciplinas, a única mudança foi a troca de duas aulas do turno da noite que foram para o turno da tarde, com a disciplina de ensino religioso de uma turma de 1º ano.

Em 2018 e 2019, pedi afastamento de todos os meus vínculos empregatícios para me dedicar somente ao mestrado em filosofia na UFPI.

Percepções sobre minha prática docente em filosofia

Como já foi dito anteriormente, minha primeira dificuldade no ensino de filosofia foi o fato de ter que lecionar em um grande número de turmas. Percebi que meu trabalho era multiplicado, em comparação com o trabalho de outros professores de outras disciplinas de carga horária maior.

A filosofia possui apenas uma aula por semana em cada ano do Ensino Médio. Com isso, o professor de filosofia precisa ter um número de turmas bem maior do que os outros professores. Sendo assim, além de lecionar em todas as turmas com filosofia, deve lecionar também outra disciplina – no meu caso, sociologia. O mais difícil disso tudo é o grande número de diários, fichas de rendimento, trabalhos, provas

e ainda cadastrar todas essas informações no sistema da SEDUC, tornando assim o meu trabalho bastante cansativo e estressante.

Quanto ao trabalho em sala de aula, desde o início foi marcado por dúvidas e insatisfações, no sentido de sempre me questionar sobre minha maneira de trabalhar (metodologia) filosofia com os jovens do Ensino Médio.

Acredito que por conta da falta de experiência, por falta de uma afinidade com outras áreas do conhecimento ou até mesmo por não dispor de tempo para pesquisar e aprofundar os conhecimentos em outras áreas ao planejar as aulas, eu ficava apenas no território da filosofia. Não buscava em outras áreas meios para criar uma prática diferente e sair da aula como história da filosofia e não uma aula que tem por base a problematização do conhecimento filosófico.

Uma vez trabalhei com uma turma de terceiro ano da escola Barão de Gurgueia um Café Filosófico realizado no Centro Cultural Martins Napoleão, num sábado pela manhã, que tratava do Hedonismo. Convidei um professor amigo meu, formado em filosofia, para dar a palestra, e os estudantes se encarregaram de fazer uma apresentação para o encerramento. E me surpreendi! Eles trataram a temática numa encenação (teatro mudo), tudo criado e planejado por eles. Fiquei encantada com o trabalho deles. Mas infelizmente, devido ao pouco tempo para planejarmos aulas mais dinâmicas e que despertem a criatividade dos jovens, acaba nos levando para as maçantes aulas expositivas com no máximo uns slides como recurso didático.

Essa minha postura sempre me incomodou, trazendo-me vários questionamentos, angústias e dúvidas sobre o real papel da filosofia – movimentar o pensamento, problematizar e sair da postura de apenas redizer o que já foi dito pelos filósofos, ao invés de criar nossos próprios problemas, nossas próprias questões e assim criar formas criativas e singulares para pensarmos tais problemas ou questões.

O mestrado profissional em filosofia e com o encontro com a perspectiva filosófica de Gilles Deleuze suscitou outras possibilidades no trato com o ensino de filosofia e seus conceitos na minha experiência como docente de filosofia. Descobri que não há métodos para trabalhar filosofia, o que há é uma contingência e com ela infinitas possibilidades de criar o fazer em sala de aula. Entendi também que a intervenção filosófica, característica própria do prof-filo, não ocorreu em uma escola ou com os professores participantes da pesquisa, mas, essencialmente, em mim, enquanto pesquisadora e profissional que está em constante devir, inacabado, em

constante processo de constituição e que a insatisfação é o que me estimula a encontrar novas possibilidades e nunca me acomodar na minha prática docente.

Enfim, a intervenção filosófica ocorreu em mim, me fazendo pensar e problematizar minha prática docente, levando-me a uma mudança na minha postura, na minha perspectiva enquanto docente. Acredito que em 2020 voltarei à sala de aula com mais clareza de que posso buscar encontros com outras formas de pensamento, no intuito de colher elementos que possam ser interessantes ao compor minhas aulas. Não há modelos, mas infinitas possibilidades, ou como dizia Deleuze ao falar do rizoma na obra *Mil Platôs* vol.1:

Faça rizoma e não raiz, nunca plante! Não semeie, pique! Não seja nem uno nem múltiplo, seja multiplicidade! Faça a linha e nunca o ponto! A velocidade transforma o ponto em linha! Seja rápido, mesmo parado! Linha de chance, jogo de cintura, linha de fuga. Nunca suscite um General em você! (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 35-36).

Não preciso de um modelo ou método de prática docente ou me centrar numa representação de aula ideal, mas sempre estar em movimento, mover-se em várias direções, ser nômade, territorializar-me aqui, desterritorializar-me ali, pois o que importa é o movimento, a velocidade, criar minhas linhas de fuga, fugir do instituído.

ANEXOS

Anexo A - Memorial de Formação – ANDRÔNICO DE RODES

MEMORIAL

UNIÃO – PIAUÍ
2020

MEMORIAL

“A função da escola é ensinar às crianças como o mundo é, e não instruí-las na arte de viver.”

Hannah Arendt

Apresentação:

Sou Antonio, nascido em 09 de outubro de 1987, filho de pais humildes e cultural social campesina. Graduado nos cursos de Pedagogia e Filosofia, pelas universidades estadual UESPI (Universidade Estadual do Piauí) e federal UFPI (Universidade Federal do Piauí) respectivamente. Professor atuante da rede pública nas séries iniciais do ensino fundamental e professor celetista da rede estadual de ensino, na área da filosofia.

No campo educacional, específico do ensino de filosofia, observo no âmbito do ensino médio, alunos com desinteresse pelos processo interpelativos e pela busca do saber. Desinteressados pela leitura dos clássicos, tanto do âmbito filosófico como literário. Sendo os aspectos da leitura e da escrita e compreensão do que se lê e escreve um dos maiores problema do âmbito educacional.

Sobre este contexto sempre me interrogo; Como nós professores podemos ensinar a filosofia no contexto educacional atual? Ou melhor, como podemos acrescentar algo de novo nas perspectivas que os alunos levam para escola? Como deixar claro que filosofia traz história, faz parte da história. Mas, não é apenas esta área de interesse do filósofo. Filosofia é mais do que do que um amontoado de teorias.

Impondo? Expondo? Ou propondo? Sempre buscamos levar algo de novo para assuntos que já foram debatidos. Levando algo que possa ser um “bummm” ou um “Agora, entendi!” nas aulas que parece não ter foco ou aparentam ser; Como aconteceu? Qual foi a razão? Por quê? Penso que deveria ser dessa forma..

Como filosofar ao descrever a alegoria da caverna de Platão nos primeiros momentos que iniciamos as leituras para os alunos do ensino médio? E como narrar de forma minuciosa, passo a passo os homens acorrentados as correntes em uma caverna escura, aprisionados, sem poder se mover, olhando apenas para a parede. Em que se observa a sombra de pessoas, que projetadas pela luz da fogueira. Sendo assistida, admirada e involuntariamente imóvel a qualquer manifestação de interesse em se desprender da ilusão confortável que traz aquelas formas de viver.

Trago isso para a sala de aula, e recordo os momentos iniciais da profissão que gritamos, chamamos e insistimos nos alunados em sair dessa zona de conforto. Insistindo para despertar para o “novo mundo”. Não, um mundo físico, no entanto um lugar ou espaço em que se possa entender que “verdades” que trazemos

merecem ser refutadas, indagadas, sabatinadas para que o caminho possa ser menos íngreme e não tão escuro.

Nas poucas oportunidades de levar músicas para aulas de filosofia. Recordo me, de um dia atípico, depois de várias tentativas levar seminários, documentários, rodas de debate. Levei uma música da cantora Pitty intitulada “Admirável chip novo”, um rock, de letra totalmente reparadora. Em que retrata para uma abertura para novos olhares, para uma percepção mais filosófica e menos mecânica das coisas.

Um ponto marcante foi que após meses de buscar para chamar a atenção dos jovens para expor, propor ou para simplesmente dizer; “poderia ser outra música”. Percebi que tinha encontrado um elo entre o que eu gostaria de propor com o interesse do alunado. O chamado contemporização do assunto.

É uma formidável descoberta, contudo impossível ser aplicada em todas as aulas de filosofia. Pelos fatores tempo, planejamento, e cronograma de horários. Por ser a disciplina lecionada uma vez por semana, é pouco provável que se possa ser utilizada apenas com música. Logo também, é necessário explicar que nem sempre podemos assumir essa didática para desempenhar nas aulas de filosofia.

A música foi agradável aos discentes, na sonoridade, na contemporaneidade e também na letra. A cantora Pitty ao iniciar a música com esses seguintes versos: “Pane no sistema, alguém me desconfigurou. Aonde estão meus olhos de robô? Eu não sabia, não tinha percebido. Eu sempre achei que era vivo...” Permitiu me falar sobre a alienação, as formas obscuras que nos submetemos ao acreditar nas “fakes news”, ao apoiarmos nossas concepções nas formas alienatórias de um sistema manipulador e interligado para reprimir, inibir e iludir as massas populacionais, principalmente a categoria juvenil.

É fundamental descrever que a desterritorialização nas minhas aulas de filosofia foi crucial para chamar a atenção dos alunos, para desmistificar que a filosofia pode ser interessante. Contudo, não tirando o caráter filosófico dos assuntos. Mas, acrescentando, ao perceber que os alunos na atualidade estão absorvidos pelos mecanismos tecnológicos, pelo acesso a informação de maneira rápida, e desta maneira, muitas vezes não se dá ao trabalho de verificar a veracidade dos fatos. E com isso, faz-se necessário acrescentar nas ideias filosóficas. Aspirações que os alunos têm para com a história, a literatura, a dança, teatro as formas lúdicas de aprender.

A filosofia não algo que rapidamente é aprendido nas verbalizações das aulas, com textos enciclopédicos e necessária a utilização e proveito do tempo. Dentro deste segmento recordo ao um fato clássico da aula de Filosofia que citei a máxima de Sócrates “Só sei que nada sei”. Frase que causou espanto, admiração e inquietações como: Então, sabe de nada, é burro. Como pode não saber de nada? E sendo usada sempre como resposta para quando não sabia ou não entendia o assunto.

Depois de várias aulas, recorrendo ao método socrático “maiêutica” que induzia aos alunos a descobrirem suas próprias percepções de verdade. Sobre uma constante indagações sobre as ideias que traziam de suas formações acadêmicas, entenderam o que “nada sabia” e que o conhecimento adquirido até aquele momento era insuficiente para imensidão a ser desvendada. Aflorando as ideias e parindo o conhecimento.

Anexo B - Memorial de Formação – ARISTÓXENO DE TARENTO

“Devemos manter acordado o pensamento que medita” (Heiddegger).

Formação docente

Tive uma formação sólida, uma vez que a apreensão dos temas filosóficos não foi restrita a obras de comentadores, mas com ênfase direta e contínua em textos a uma cultura geral, o que inclui o conhecimento de línguas, tradução de textos, produção de textos, leitura de clássicos.

Licenciado em Filosofia pela Universidade Federal do Piauí e detentor pela mesma instituição de especialização – em Ética e Política, e em Teoria do Conhecimento. Participo sempre de fóruns, congressos em todo o país e conclui o Mestrado em Ciências da Educação, na Universidad Autónoma de Asuncion (UAA), em Assunção, com pesquisa voltada para a área do ensino de Filosofia. Atualmente curso doutorado pela mesma universidade, desenvolvendo pesquisa na área de ética.

Prática pedagógica

A primeira coisa que percebi é o grau de dificuldade de muitos alunos na interpretação e produção de textos. Então, o caminho é buscar uma interdisciplinaridade ou montar oficinas para, obviamente, tratar de textos filosóficos, argumentativos.

Há o risco potencial (tanto no caso dos profissionais da área quanto os professores não filósofos) de gerar um aluno de generalidade, de um conhecimento superficial, de frase de efeito. É necessário então que cada turma, cada aula, seja um desafio novo todos os dias, principalmente porque ensina-se a um público que não necessariamente vai seguir a carreira de professor ou pretende filosofar de verdade.

A boa prática pedagógica requer leitura, debate de temas e textos filosóficos interessantes. Na minha dissertação, demonstrei que é precária e fragmentada a aprendizagem de temas filosóficos nas aulas ministradas por professores não graduados em Filosofia. Esse percentual será maior com o profissional da área. Logo, a conclusão é que a disciplina necessariamente tem de ser ministrada por Filósofos.

Há um grande número de teólogos lecionando Filosofia. Ora, eles deveriam ser evangelizadores! Precisam deixar a Filosofia para os filósofos!

A aula de Filosofia não pode ser chata, tradicional, mas envolve o uso de instrumentos e práticas diversas, que vão da produção de um vídeo a visitação de espaços públicos. A aula de Filosofia nem sempre necessariamente deve ocorrer na sala de aula. Pode ser em qualquer lugar, até debaixo de uma árvore ou num cemitério. Por exemplo, neste caso, ao falar de morte, leva-se os alunos a visitarem um cemitério e lá mesmo ocorre um debate sobre o tema.

De maneira geral fica evidente para gestores que o ensino de Filosofia extrapola os limites dos muros da escola e é preciso promover atividades que tragam a comunidade para a escola, a própria família do aluno, não só para participar de reuniões. Os jovens querem mostrar do que são capazes e todos têm de colaborar com isso.

Há 12 anos ministro aulas. Migrei do Jornalismo para a área e não me arrependo. Educar jovens e promover a cidadania com a Filosofia é um prazer. Enquanto fazia reportagens, já ia atrás das raízes dos acontecimentos.

FILOSOFIA NA SALA DE AULA

Existem duas situações: uma precária e outra nobre. A precária é a má formação em faculdades particulares onde há ênfase mais em Teologia que em Filosofia. O antídoto contra a má-filosofia é a Filosofia cristalina e pura. Não podemos transformar as escolas em salas-capelas. Outra coisa são os cursos à distância: são oportunos, mas não dá a garantia da formação de profissionais realmente preparados, com uma bagagem que lhes permita enfrentar debates com uma macro visão dos problemas. Duvido: quantas obras filosóficas os acadêmicos destes cursos lêem por ano? Nenhuma. Lêem textos de comentadores. Como saber se eles sabem? Conversando com alguns recém-formados é triste constatar a falta de fundamentação teórica de alguns temas bem fáceis e até básicos na Filosofia.

Há professores que são completamente ignorantes em relação a textos filosóficos porque não leram obras realmente essenciais, logo a qualidade da aula é péssima porque vai ficar restrita aos livros didáticos, sem uma metalinguagem, sem levar o aluno a apreender os conceitos, a discutir com argumento as questões abordadas em todas as áreas da Filosofia, como a Ética, estética, teoria do conhecimento, política e lógica.

Há professores com padrão de qualidade. E são esses que lutam para garantir mais espaço para a filosofia nas escolas. Nós temos um déficit de 131 mil professores de Filosofia no País. Apenas 25% dos professores que ministram aulas da disciplina é que tem formação específica. Isto implica que milhões de jovens estão apreendendo filosofia de forma precária, fragmentada. Logo, este grupo e os novos professores têm de dar uma boa aula, de excelência, para que o público jovem se sinta incentivado a filosofar e ter em mente que a Filosofia não é só para se obter certos conhecimento, mas que também é um modo de vida e que vale a pena Filosofar. O mundo atual está cheio de gurus que pregam mentiras e daí surgem ceticismos, dogmatismos e intolerâncias de toda ordem. É aqui onde entra o papel da Filosofia, de derrubar os mitos, de esclarecer, porque o pensamento filosófico é livre, reflexivo, criativo e solidário. A Filosofia não serve para essa gente que mente!

Outra coisa: o professor tem que definir-se: é filósofo ou apenas um mero professor? Se for filósofo, tem que trabalhar dobrado uma vez que filosofar é uma prática diária como dar aulas. Às vezes a graduação tende a fazer o aluno se especializar num autor, numa época e isso é prejudicial a quem se propõe realmente a ser filósofo, o que busca a sabedoria. Não devemos só buscá-la mas encontrá-la. Lembremos da frase do Nietzsche: filosofar é agir. Quer dizer, a filosofia é um empreendimento poderoso na vida do indivíduo. É um instrumento de transformação.

PERSPECTIVAS

Infelizmente o horizonte apresenta-se turvo para a Filosofia, exatamente quando ela se torna tão necessária. Existem tentativas de eliminar a disciplina (de novo!) do currículo. E não estamos seguros. Filosofia e sociologia quase foram descartadas da reforma do ensino médio. Mas precisamos continuar lutando para assegurar a legitimidade da Filosofia como disciplina.

PRÁTICA DE CIDADANIA E EXPERIÊNCIAS MULTIDISCIPLINARES:

A filosofia é um exercício de liberdade do pensamento que não aceita ser tutelado por ideologias, religiões, projetos políticos, ou crenças de qualquer espécie. A filosofia pode ser compreendida como prática de cidadania.

A maioria das aulas de outras disciplinas ignora o potencial pedagógico de textos importantes. Faltam metas para incentivar a leitura, que transcendam a forma tradicional baseada na ideia de que leitura é 'PASSATEMPO' ou obrigatória.

As aulas se tornam interessantes com temáticas que ampliam a consciência e a percepção dos jovens diante do mundo. A escola tem de tratar o jovem como pessoa que quer educação de qualidade, que respeite sua inteligência, confie em seu potencial criativo, considere seus interesses, necessidades e curiosidades e contemple sua singularidade existencial.

O desafio de atingir metas de excelência na disciplina leva em consideração identificar-se quem é o aluno (ou que tipo de aluno quer formar a escola pública?), para determinar objetivos do ensino.

Em seguida, saber o que será estudado? Como será estudado?

Além disso, há uma falta de entendimento do que seja a Filosofia, pois muitas escolas acham a disciplina como redentora, que leva o aluno a pensar e se comportar segundo o que educa. Diante de um cenário como esse, que atitudes adotamos?

As aulas serviram de instrumento para despertar a reflexão crítica, ou seja, criando momentos favoráveis a experiência do pensar, aumentando a compreensão do que seja filosofia e sua importância. Utilizamos: cinema, fotografia, literatura, mídias); conduzimos os alunos a desenvolverem a capacidade da crítica perante problemas filosóficos.

Filosofar subentende um sujeito que é capaz de fazer uma leitura do real e a partir daí produzir um pensamento, uma reflexão própria. Um salto de qualidade na aprendizagem.

PROPAGANDA - As aulas de filosofia seguem este caminho: o professor apresenta os temas com a isenção que eles merecem - de um jeito que os alunos passem a tomar decisões. Mas sem dizer qual é a melhor. É aqui onde os alunos passam a filosofar na prática.ou seja, adotam uma atitude filosófica. Vou citar um exemplo:

“Tim. Viver sem fronteiras”. Os alunos avaliaram a propaganda.

Será que podemos viver sem fronteiras? Ou a liberdade tem limites? Será que minha liberdade termina onde começa a do outro? E o que são fronteiras em nossas vidas?

VIVA A DIFERENÇA

Existe uma recomendação da UNESCO para se expandir a educação filosófica em todo canto, especialmente junto à juventude, que pode mudar a realidade. A educação filosófica torna as pessoas menos dogmáticas, mais tolerantes e dispostas a promover ações de cidadania. Vou citar um exemplo claro de um processo assim, na educação ética realizada na Unidade Escolar Marcos Parente, desde 2008:

A partir da leitura coletiva do Livro “A Metamorfose”, de Franz Kafka, alunos da Unidade Escolar Marcos Parente apresentaram trabalhos na disciplina de Filosofia, mostrando situações reais de pessoas que são vítimas de discriminação. Há oito anos realizamos na unidade escolar Marcos Parente, em União (PI) uma experiência cuja memória estou retratando na futura tese de doutorado.

Em todos os casos os alunos apresentaram na escola pessoas que são vítimas de preconceitos, em depoimentos ao vivo, com a interação da platéia, ou com a gravação de vídeos. A diversidade: portadores de deficiências, idosos, racismo, violência contra a mulher, alcoolismo, dependentes químicos, profissionais do sexo, LGBT, obesos, autistas, etc.

Os casos emblemáticos: duas meninas de 15 e 16 anos respectivamente, tinham uma rara doença de pele e por isso eram vítimas de preconceito. São elas mesmo que falam do problema no vídeo. O grupo que fez o vídeo se emocionou. Os alunos afirmaram que esta experiência mudou totalmente a forma de pensar e encarar quem é diferente.

Outro caso: da menina chamada Pedrina, que tinha problema de lábioleporino. A deformação era extrema, com toda a dentição à mostra. No vídeo, há o depoimento dela, da mãe, amigos da escola, professores.. E ela revelou: “meu maior sonho é ficar boa da boca”.

O vídeo foi levado a um cirurgião da Fundação Funlábio e ele garantiu a cirurgia da criança. Um ano depois, na escola, exibimos o vídeo cinco minutos antes dela chegar na escola. A platéia inteira levantou para vê-la. Ela foi contar sua história e agradecer.

Outro caso: no abrigo São Lucas, de idosos, em Teresina. O documentário produzido por alunos sensibilizou a todos. Em depoimentos, os alunos manifestaram que modificaram seu modo de ver as diferenças. E que foi a experiência mais marcante da vida deles.

Miss Brasil – Um grupo de alunos enviou um vídeo com as perguntas para entrevista com a miss Brasil 2017, Monalysa Alcântara, que estava em São Paulo. A miss gravou um vídeo com as respostas falando sobre racismo e enviando uma mensagem aos alunos da escola sobre o respeito às diferenças. A escola inteira testemunhou uma voz contra o racismo.

Os objetivos alcançados na disciplina:

O trabalho em grupo incentivou o companheirismo, a divisão de responsabilidades, despertou a curiosidade, a criatividade e aumentou a auto-estima dos alunos na medida em que se descobriram capazes de falar sobre coisas que nunca discutiram antes por medo ou por falta de oportunidades.

O QUE APRENDERAM COM A LEITURA DO LIVRO E OS TEMAS DISCUTIDOS:

As noções de inclusão social, solidariedade, respeito ao outro, generosidade, cidadania, combate ao preconceito e tolerância.

CAFÉ FILOSÓFICO

Em 2017 realizamos um café filosófico denominado “Amor à sabedoria”, no ginásio “Pindugão”. Foram formadas comissões de recepção, som e imagem, distribuição de lanches, de organização, e escolhida uma coordenadora geral. As oficinas foram realizadas nas salas de aulas. Os recursos do Proeemi no valor de R\$ 5 mil foram usados na aquisição de todos os materiais.

Os temas apresentados pelos alunos: o legado da filosofia grega para o ocidente, o mundo de Sofia, de como filosofar é aprender a morrer, de Epicuro, a filosofia no mundo, a finalidade última da filosofia, sobre a obrigatoriedade do ensino de filosofia, a filosofia entre a religião e a ciência, a filosofia como busca da verdade, moda: uma sociedade com sentidos embotados. Houve a encenação de uma peça teatral baseada no livro “Crônica de uma morte anunciada”, de Gabriel Garcia Marquez, com o grupo abordando sobre investigação e reflexão na filosofia. Outros temas: memórias e temporalidades, as relações entre matemática e filosofia, “A consolação da filosofia”,

de Boécio, filosofia para crianças (com teatro), o que fazem os filósofos, o valor da inutilidade.

Animal político

Nos terceiros anos, nas aulas sobre filosofia política, os alunos produziram vídeos de entrevistas com cidadãos na cidade de União; ouviram de comerciantes a políticos sobre o papel da política. Os alunos leram textos de Aristóteles e Platão.

“A quem pertence a cidade?” - Os alunos, a partir da leitura do texto de Aristóteles denominado “A importância da cidade”, no qual ele explica porque considera a cidade importante e porque o homem é o pior ser longe da lei e da justiça, produziram vídeos nas zonas rural e urbana, mostrando os problemas dessas áreas. Um registro do que é a cidade e do que ela precisa para ser justa e feliz como leram no texto.

AULA MAGNA DE FILOSOFIA

Em 2019, realizamos uma aula magna de filosofia aos terceiros anos sobre filosofia política com a leitura dos textos “O que é democracia”, de Alexis de Tocqueville e “A servidão voluntária”, de Boétie. Exibimos vídeo do Jornal Nacional mostrando uma reportagem sobre “o muro da vergonha”, que separa ricos de pobres em Lima, capital do Peru. E exibimos então um mapa da América do Sul, com a participação da professora de Geografia para falar sobre as peculiaridades dos países. E onde a democracia foi afetada. Além disso, teve o esclarecimento da professora de História sobre as aspirações separatistas da Europa.

APOLÍNEO E DIONISÍACO COMO DIMENSÕES DA VIDA

Após leituras de textos de Nietzsche, os alunos em grupos de seis, buscaram recursos de outras áreas para apresentar e discutir os conceitos de Apolíneo e Dionisíaco. O resultado foi surpreendente, nas ocasiões nas quais foi realizado o trabalho.

O que escolheram: os filmes “Ensina-me a viver”, “O cisne negro” (nesse caso apresentaram um balé mostrando dois momentos distintos), a interpretação de músicas do Capital Inicial, o filme e o livro Madame Bovary, “A Divina comédia de Danthe, a Barbie humana, danças de jazz. rock, pagode, o filme “A menina que roubava livros”, com alunas caracterizadas como a personagem principal, encenação teatral do livro “A morte de Ivan ilicht, do Tolstói, As pinturas “Banhistas”, Moça com brinco de pérola, de Vermeer, “Os retirantes”, de Di Cavalcanti, o filme “Anna Karenina”, arte barroca.

O DIÁRIO DE ANNE FRANK

Em 2017 realizamos na Unidade Escolar Marcos Parente”, a exposição “O Diário de Anne Frank, uma história para hoje”. Houve a leitura coletiva do livro, as contextualizações históricas. Um grupo de seis alunos realizou uma palestra e todas as turmas se envolveram na montagem cronológica dos painéis da exposição. Os grupos fizeram camisetas e crachás personalizados, a de palestrantes e expositores. Alunos das Escolas Maria Simplícia e Barão de Gurguéia, foram convidados para o evento.. Alunos das escolas Maria Simplícia e Barão de Gurguéia, foram convidados para o evento.

As professoras de Geografia e História explicaram como era o mapa da Europa e onde foram instalados os campos de concentração. Além disso, foi sorteado um exemplar do livro. Os alunos esclareceram que os motivos da exposição era mostrar o diário como testemunho de um evento que a humanidade precisa evitar e esclarecer que a história não é um processo mecânico, regido exclusivamente por causas políticas e econômicas. Ela também tem uma dimensão humana e dramática que não deve ser esquecida. Uma semana antes da exposição foi realizada uma sessão de cinema com exibição do filme “O Diário de Anne Frank”, organizado pelos grupos, com arrecadação de recursos para distribuição de sacos de pipocas e refrigerantes.

O BIG-BROTHER DA VIDA REAL.

As turmas de terceiros, em 2019, após a leitura coletiva do livro “1984”, de George Orwell, e de debates e leitura de textos de Michel Foucault, sobre vigilância, controle e disciplina, fizeram um projeto denominado “O Big-Brother da vida real”, com palestras sobre DISTOPIAS, mostrando a crítica do totalitarismo, mídia e linguagem. Os alunos mostraram que esse tipo de ficção reflete as ansiedades modernas como epidemias globais, alterações climática, guerras e que são contos de advertência não sobre um governo particular ou tecnologia, mas a própria ideia de que a humanidade pode ser moldada em uma forma ideal.

Como foi - Cada grupo tinha um líder. Eles fizeram emogis gigantes, câmeras fakes, espalhadas por toda a escola, um arco de balões na entrada da escola, um corredor com as imagens do “Grande Irmão”, personagem do livro, a alegoria gigante da capa do livro e a montagem da SALA NEGRA, que retrata situações apresentadas no livro. O impacto foi extraordinário: filas para ver o que tinha na SALA NEGRA. Era permitida a entrada de seis pessoas por vez. Os alunos do Barão de Gurguéia, acompanhados das professoras de Filosofia e Sociologia, tiveram um impacto: havia a encenação de

uma tortura, referente ao capítulo do livro. A sala tinha uma luz vermelha, fumaça e velas em todo o chão, e a música de fundo.

Os visitantes voltaram ao pátio para debater o tema.

EINSTEIN

Nas aulas de Filosofia da Ciência, alunos se caracterizaram de Einstein para explicar as Teorias da Relatividade, após estudar é a de Einstein. Deste modo, todas as experiências tiveram impacto por terem a informação organizada, contextualizada e analisada.

Anexo C - Memorial de Formação – ALEXANDRE DE AFRODÍSIAS

O gosto pela filosofia foi de imediato, conheci a filosofia com esse nome de filosofia no 1º ano do Ensino Médio, pois meu professor de história já usava filosofia em suas aulas, eu é que não sabia... E então, após conhecer a “filosofia” propriamente dita, não tive mais dúvida: entrei na Universidade Federal do Piauí (campos Teresina) em 2007.

Porém, escolher filosofia para cursar, mesmo sendo um curso de licenciatura não queria dizer que eu queria ser professor, a única coisa que eu pensava é que eu gostava de filosofia, ao longo do curso e das oportunidades de emprego que apareciam, percebi que eu tinha receio ou até mesmo medo em ser professor de filosofia, até que um dia eu concluí que eu realmente não sabia se queria ser professor de tal área. Hoje, pensando nos motivos dessa conclusão penso que foram: 1 – eu não me sentia seguro em repassar tais conhecimentos adquiridos, 2 – eu me sentia “pouco inteligente” perto dos meus parceiros de curso, 3 – houve momentos que eu precisei de um professor que me olhasse de forma mais humana, mas eu só encontrava um filósofo. Os professores de Filosofia da Universidade Federal do Piauí dão quase nenhuma importância para a pedagogia, muitas vezes até à rebaixam...

O curso foi seguindo, até eu encontrar uma professora da disciplina de Prática de Ensino I, não lembro mais o nome dela, mas lembro que o primeiro dia de aula ela fez a seguinte pergunta: quem aqui quer ser professor de filosofia? E ela apontou para mim esperando uma resposta, eu disse: - professora, eu não sei, estou com uma esperança que essa disciplina me responda.

Eu tardei em pegar essas disciplinas de práticas porque eram justamente elas que nos colocavam em sala de aula como professores. Em uma de suas aulas ficamos encarregados de ministrarmos uma aula para ela e nossos colegas de sala de aula. Meu tema foi filosofia da linguagem, achei mais ruim ainda, descobri no curso que tem áreas que eu não gosto. Antes disso ela nos deu uma aula de como dar aula, eu não sabia por onde começar, à medida que ela foi dando dicas de forma bem prática o meu medo foi se esvaecendo, eu tinha medo também de minhas aulas serem chatas, eu já tinha experiência em ser professor de teatro, mas não de filosofia, e o teatro me ajudou muito.

Quando no dia seguinte fui preparar minha aula, eu instintivamente, percebi que faltava algo, mas não era de conteúdo, era de “pegada”, até que eu encontrei um

foi condutor para eu “passear” por aquela aula. Eu lembrei de um amigo, nós nos chamávamos de “amigo opinador” o nome opinador fazia alusão às nossas opiniões sobre nossas dores, nós conversávamos sobre muitos assuntos. Então me veio a ideia de que as minhas aulas seriam “opinações” igual eu fazia com meu amigo, os estudantes seriam meus “amigos opinadores”. Finalizei meu planejamento e fui ministrar a aula para minha professora e meus colegas de sala de aula, no fim a professora disse: “-Cléverson, você disse que não sabia se queria ser professor e que tinha medo de suas aulas serem chatas... hahaha, eu tenho certeza que tem um monte de estudantes que irão amar suas aulas”. Por final, elogiou minha movimentação pela sala... Perguntou porque eu me movimentava daquele jeito e eu disse que fazia teatro e ela completou dizendo: - invista nisso, isso tem tudo haver em ser professor de filosofia, parabéns! Ela me deu 10,0 por esse trabalho. Desde então comecei a pesquisar mais e olhar com mais atenção as influências do teatro nas aulas de filosofia, escrevi até um artigo.

Minha primeira experiência na sala de aula foi com a disciplina seguinte: Prática de Ensino II. Torci para ser a mesma professora, mas infelizmente não foi, mas sem problema. Fui parar na escola Joca Vieira, lá assumi três turmas do ensino médio e sabe o que eu fiz? Eu pirei com a turma, especialmente mais com uma, acredito hoje que uma boa aula não depende só do professor, mas também dos estudantes, como as peças de teatro (as de rua pelo menos, onde foi minha maior área de atuação) o público tem muita importância, quando o público não contribui não existe o “jogo”, a interação. Uma das perguntas que me motivam, que me puxam a orelha quando esqueço é: “coloque-se no lugar do estudante, lembre-se de quando você era estudante, qual o tipo de professor lhe inspirava?” E eu respondia: “é aquele professor que eu vejo que ele gosta do que faz”.

Hoje, há 4 anos trabalhando no ensino médio como professor de filosofia, deixo (ou tento) cada vez mais o teatro me influenciar nas aulas. Dedico-me a levar o melhor para meus estudantes, mas admito que hoje meu principal inimigo que atrapalha minhas aulas é o tempo. Infelizmente, ainda não dá pra viver do salário de professor que ganho (nem concursado eu sou, apenas professor temporário) e conseqüentemente falta tempo para dedicar-se a planejar as aulas, estudar mais fontes. Isso acaba interferindo de modo ruim na aula. Muitas vezes, saio da sala de aula dizendo a mim mesmo: “hoje a aula foi ruim”. E me enche o peito quando digo “hoje a aula foi massa”.

O papel do Estado como organizador da educação precisa melhorar muito, muito mesmo. Só quem está na escola entende o amontoado de problemas que ela enfrenta e tudo isso me afeta, mais uma influência do teatro, da arte na profissão de professor, o afeto. Na escola desenvolve projetos ligados à arte, um é o grupo de teatro da escola, em que eu ministro aulas de teatro e outro é o Concurso Filosófico Mentos Perigosas, que surgiu em uma aula de filosofia.

O papel da filosofia sempre será importante na escola, não tenho dúvida disso. E para esse papel continuar é preciso que a educação seja mais valorizada, mas não é o que vemos no atual governo federal, na verdade o governo federal é uma ameaça à educação e especialmente à filosofia. Por quê? Rs, isso a gente discute numa aula de filosofia...