



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA UFPR - UNIMONTES



GÉDSON PABLO MENDES SANTOS

NIETZSCHE: DOS IMPULSOS ARTÍSTICOS À TESSITURA DO FILOSOFAR

MONTES CLAROS/MG
Novembro/2020

GÉDSON PABLO MENDES SANTOS

NIETZSCHE: DOS IMPULSOS ARTÍSTICOS A TESSITURA DO FILOSOFAR

Dissertação apresentada Programa de Pós-Graduação
Mestrado Profissional em Filosofia, área de
concentração em Ensino de Filosofia e Prática de
Ensino de Filosofia, Centro de Ciências Humanas,
Universidade Estadual de Montes Claros, como parte
das exigências para obtenção do título de Mestre em
Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Ildenilson Meireles Barbosa

MONTES CLAROS
Novembro/2020

TERMO DE APROVAÇÃO

GÉDSON PABLO MENDES SANTOS

NIETZSCHE: DOS IMPULSOS ARTÍSTICOS A TESSITURA DO FILOSOFAR

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Filosofia do programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade Estadual de Montes Claros pela seguinte banca examinadora:

Orientador(a): Prof. Dr. Ildenilson Meireles Barbosa - Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES

Examinador(a) Externo: Prof^a. Dr^a. Angela Couto Machado Fonseca - Universidade Federal do Paraná - UFPR

Examinador(a) Interno: Prof. Dr. Paulo Henrique Dias Costa – Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES

Montes Claros, de novembro de 2020.

Prof. Dr. Alex Fabiano Correia Jardim
Coordenador PROF-FILO/UNIMONTES

AGRADECIMENTOS

Como afirma Deleuze em *A Literatura e a Vida*, escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida. Esta tentativa é uma experiência existencial com os problemas que levantamos durante a vida. Assemelha-se a um espinho na carne que nos incomoda, mas que sem ele não somos impulsionados a pensar a vida e o sentido que ela tem para nós. Por isso, Nietzsche observa que o dever do filósofo e do artista é pensar e criar a vida em meio ao formigamento da realidade problemática. Neste sentido, a escrita deste trabalho é a busca de responder a mim mesmo e ao mundo as perguntas que me inquieta em relação à existência e ao ensino da Filosofia. Tarefa árdua, mas necessária! Por isso, ao fim deste caminho tortuoso e cheio de obstáculos cabe a mim agradecer. Agradeço a minha maravilhosa esposa Juni pelo companheirismo e pelo apoio incondicional em todos os momentos da minha vida. Agradeço ao meu sogro José Resende e a minha sogra Maria Anunciação por me apoiar e encorajar. Agradeço ao meu pai Gedeon Mendes Santos por ser meu suporte e amigo e *in memoriam*, minha mãe Norma Suely Santos por toda educação e por todo ensinamento que me foi dado. Agradeço aos meus colegas de turma que durante as prosas na lanchonete da Unimontes me fizeram pensar e ri das diversidades dos nossos estudos. Agradeço aos meus amigos Marcos Dantas, Danillo Raiam e Fernando Sander pela parceria em todos os momentos e por sempre estarem ao meu lado. Agradeço aos meus queridos alunos do 3º Ano Cecília Meireles da Escola Estadual Santos Dumont por dar sentido a minha vocação de professor e aos professores e diretores desta escola pelo suporte durante a pesquisa. Agradeço imensamente ao meu orientador Prof. Dr. Ildenilson Meireles pela paciência, disponibilidade e, sobretudo, por confiar e acreditar em mim, mesmo quando nem eu mesmo acreditava. Professor que aprendi a admirar pelo comprometimento com o seu trabalho, por defender os interesses de uma universidade melhor para todos e pela história de vida. Agradeço aos professores do Mestrado Profissional de Filosofia que contribuíram para a minha formação e pesquisa. Por fim, agradeço a Deus que por meio da fé acredito ter me ajudado a perseverar e ter sabedoria para fazer as escolhas certas na minha vida.

RESUMO

Pensar o problema do ensino de Filosofia no ensino médio sempre será uma tarefa árdua e necessária daqueles que buscam criar possibilidades de ensino para além dos métodos que promovem o engessamento do pensamento e o empobrecimento da experiência filosófica. Friedrich Nietzsche, Gilles Deleuze, Félix Guattari, Jacques Rancière e Sílvio Gallo, para citar alguns, buscaram problematizar e criar linhas de fuga e resistência à filosofia da reprodução do conhecimento e à educação maior. A fim de seguir a linha de pensamento destes filósofos, este presente trabalho tem como objetivo criar um método-didático que possibilite aos alunos vivenciar uma experiência filosófica de pensamento tanto por meio da arte, conforme está expressa na filosofia de Nietzsche em *O nascimento da tragédia* (1992), quanto por meio da filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari, em *O que é a filosofia?* (1992) e *Diferença e Repetição* (2006). Com estes filósofos e Jacques Rancière (2002), se estabelece a crítica ao ensino de Filosofia que se caracteriza por duas vertentes predominantes: O ensino baseado na transmissão e reprodução do conhecimento e o ensino baseado em discussões, bate-papos e debates por meio de temas filosóficos. Estas formas de ensino configuram as metodologias que promovem a “reprodução do mesmo”, o “embrutecimento” e o “empobrecimento” da vida dos alunos. Tais propostas de ensino partem da ideia de que o professor é o “mestre explicador” e o aluno é um sujeito passivo que será preenchido com o conhecimento reproduzido pelo mestre. Esta prática, como vimos em Deleuze (2006), tem como base estrutural as *imagens dogmáticas do pensamento* que estabelecem os métodos e os conteúdos que são tidos como verdadeiros. Esta crítica foi fundamental para que o projeto de intervenção: *Laboratórios de Arte e Filosofia: uma experiência de pensamento no ensino médio* torna-se uma alternativa para desenvolver no ensino médio uma experiência e uma vivência com a arte e a filosofia a partir dos conceitos: acontecimentos problemáticos, plano de imanência, experienciação e “pedagogia do conceito”. Estes conceitos formulados por Deleuze e Guattari (1992) possibilita pensar em uma prática de ensino enquanto o “lugar” propício para a experiência com o filosofar e com a criação de conceitos. Este lugar da experienciação singular com os acontecimentos problemáticos é o plano de imanência onde, por meio dos 4 passos didáticos: **Sensibilização, Problematização, Investigação e Conceituação** – desenvolvidos por Sílvio Gallo (2012) foi desenvolvido os Laboratórios de Arte e Filosofia na Escola Estadual Santos Dumont na cidade de Pai Pedro – Minas Gerais. O projeto realizado entre os meses de setembro e novembro de 2019 com 25 alunos do terceiro ano do ensino médio tem como objetivo principal utilizar da arte para provocar nos alunos a tessitura do filosofar e a criação e recriação de conceitos.

Palavras-chaves: ensino de filosofia; estética-existencial; filosofia e arte; plano de imanência; acontecimento problemático; criação de conceito.

ABSTRACT

Thinking about the problem of teaching Philosophy in high school will always be an arduous and necessary task for those who seek to create teaching possibilities beyond the methods that promote the inflexibility of thought and the impoverishment of philosophical experience. Friedrich Nietzsche, Gilles Deleuze, Félix Guattari, Jacques Rancière and Sílvio Gallo, to name a few, went after problematizing and creating escape routes and resistance to the philosophy of knowledge reproduction and higher education. In order to follow the line of thought of these philosophers, this work aims to create a didactic method that allows students to live a philosophical experience of thought both through art, as expressed in Nietzsche's philosophy in *The Birth of Tragedy* (1992), as well as through the philosophy of Gilles Deleuze and Félix Guattari, in *What is philosophy?* (1992) and *Difference and Repetition* (2006). With these philosophers and Jacques Rancière (2002), criticism to Philosophy teaching is established, which is characterized by two predominant aspects: Teaching based on the transmission and reproduction of knowledge and teaching based on discussions, chats and debates through philosophical themes. These forms of teaching, configure the methodologies that promote the "itself reproduction", the "abruptness" and the "impoverishment" of the students' lives. Such teaching proposals start from the idea that the teacher is the "master explainer" and the student is a passive subject who will be filled with the knowledge reproduced by the master. This practice, as we saw in Deleuze (2006), is structurally based on the dogmatic images of thought that establish the methods and contents that are considered to be true. This criticism was fundamental for the intervention project: *Laboratories of Art and Philosophy: an experience of thinking in high school*, to become an alternative to develop in high school an experience and an opportunity to be in touch with art and philosophy from the concepts: problematic events, immanence plan, experience and "concept pedagogy". These concepts formulated by Deleuze and Guattari (1992) make it possible to think of a teaching practice as the conducive "place" to the experience with philosophizing and the creation of concepts. This place of singular experience with problematic events is the plan of immanence where, through the 4 didactic steps: Awareness, Questioning, Investigation and Conceptualization - developed by Sílvio Gallo (2012), the Art and Philosophy Laboratories were developed at Santos Dumont State School in the city of Pai Pedro - Minas Gerais. The project, carried out between the months of September and November 2019 with 25 students in the last year of high school, has the main objective of using art to provoke in students the weaving of philosophizing and the creation and recreation of concepts.

Keywords: philosophy teaching; existential-aesthetic; philosophy and art; immanence plan; problematic event; concept creation.

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| INTRODUÇÃO | 7 |
| 1. PEDAGOGIA TRADICIONAL: UM ENSINO A-FILOSÓFICO | 14 |
| 1.1. Experiência em sala de aula com o problema do Ensino de Filosofia..... | 14 |
| 1.2. A decadência da estrutura ensino-aprendizagem | 17 |
| 1.3. Ensino de Filosofia: lugar da experiência ou da transmissão de conteúdo? ... | 26 |
| 1.4. Nietzsche: Da educação sem “vida” à experiência estético-existencial..... | 33 |
| 2. O FILOSOFAR NA PERSPECTIVA ESTÉTICO-EXISTENCIAL DE NIETZSCHE | 46 |
| 2.1. A experiência filosófica por meio da arte trágica | 46 |
| 2.2. O filósofo-artista: a era do homem trágico..... | 58 |
| 2.3. Dos impulsos artísticos da natureza ao filosofar estético-existencial | 66 |
| 3. LABORATÓRIOS DE ARTE E FILOSOFIA: A POSSIBILIDADE DO FILOSOFAR EM SALA DE AULA | 73 |
| 3.1. Os acontecimentos problemáticos como motor do pensamento | 73 |
| 3.2. Plano de imanência: dos acontecimentos problemáticos à criação de conceitos | 82 |
| 3.3. Projeto - Arte e Filosofia: uma experiência com o filosofar..... | 92 |
| 3.3.1. Processo metodológico do projeto de intervenção – Laboratórios de Arte e Filosofia | 93 |
| 3.3.2. Aplicação do projeto de intervenção – Laboratórios de Arte e Filosofia ... | 96 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 104 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 109 |
| APÊNDICES | 119 |
| APÊNDICE 1 Termo de consentimento de participação | 119 |
| APÊNDICE 2 Termo de autorização de pais ou responsáveis..... | 121 |
| APÊNDICE 3 Entrevista | 122 |
| APÊNDICE 4 Questionário..... | 123 |
| ANEXOS | 125 |
| ANEXO I Termo de autorização para a realização da pesquisa | 125 |
| ANEXO II Projeto de Intervenção..... | 126 |

INTRODUÇÃO

O professor é aquele que conduz, que aponta o norte, o sul, e depois diz ao aluno: 'Vire-se você, faça o seu próprio caminho'. Nietzsche dizia que um bom mestre é aquele que ensina os alunos a se desligarem dele. Então é preciso ensinar as pessoas a se desligarem de seus mestres, a serem mestres de si mesmas. É um estranho paradoxo, mas nós, professores, somos feitos para não existir. O que interessa é que as pessoas tenham uma relação direta com a filosofia, na qual eu serei apenas um mediador. Eu sou feito para desaparecer (Entrevista a Alcino Leite Neto. *Folha de S. Paulo*, Caderno Sinapse, 17/12/02, pp. 4-5).

Durante as experiências como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência–PIBID/CAPES no período dos estudos na faculdade e como professor de filosofia no Ensino Médio, tenho notado que a nossa atuação como professor de filosofia caracteriza-se, primordialmente, em três eixos curriculares¹ nos quais se destacam predominantemente em sala de aula o *eixo histórico* e o *eixo temático*. Ou seja, por um lado, exercemos nossa prática por meio da transmissão e reprodução do pensamento dos filósofos mais privilegiados – Heráclito, Platão, Aristóteles, Agostinho, Descartes, Kant, Nietzsche, Sartre, Foucault e Deleuze, por exemplo; e, por outro lado, o nosso ensino configura-se por meio de temas e conteúdos que promovem discussões e debates, tais como: liberdade, felicidade, alteridade, verdade, justiça e política.

Segundo Sílvio Gallo em *Metodologia do ensino de filosofia – Uma didática para o ensino médio* (2012), “os dois primeiros eixos de construção curricular nos colocam muito próximos de cair na armadilha do enciclopedismo ou do ensino explicativo e embrutecedor” (GALLO, 2012, p. 122). Percebi com o tempo por meio da minha prática em sala de aula que o ensino é realizado desta forma devido ao apego as metodologias que visam à reprodução do conhecimento adquirido com os estudos na graduação ou devido ao comodismo que as discussões e os bate-papos nos concedem durante o nosso exercício como professor.

¹ Sílvio Gallo em *Metodologia do ensino de filosofia – Uma didática para o ensino médio* (2012) descreve três possíveis eixos curriculares, a saber, *eixo histórico*, *eixo temático* e *eixo problemático*. Neste trabalho, buscaremos problematizar a forma como os dois primeiros são desenvolvidos na prática de ensino de Filosofia em sala de aula, em seguida, defenderemos o terceiro (eixo problemático) enquanto possível alternativa para criar a tessitura do filosofar e a possibilidade da “pedagogia do conceito”.

Tendo em vista o que já foi dito acima, no primeiro capítulo buscaremos analisar e problematizar estas formas de ensino que por si só não possibilitam uma experiência de pensamento com os conceitos filosóficos ou, como afirma Deleuze em *Diferença e Repetição* (2006), não possibilitam pensar a diferença como potência criativa e múltipla que elimina os pressupostos dogmáticos recorrentes na história da Filosofia. Desta forma, muitos professores transitam por entre a reprodução doutrinária e enciclopédica do pensamento dos filósofos promovendo a repetição e o engessamento do pensamento ou, em outros momentos, sem a mínima preocupação didática, recusando a história da Filosofia com o objetivo de desenvolver debates e bate-papos de temas em sala de aula que, na maioria das vezes, promovem somente a *doxa*², ou seja, opiniões vazias.

No entanto, diante deste problema surge um primeiro questionamento: Afinal, quais as bases que fundamentam o ensino conteudista e doutrinário da Filosofia? Para isso responder a esta questão, utilizaremos da filosofia da diferença de Gilles Deleuze, Guattari, Jacques Rancière entre outros, a fim de demonstrar os pressupostos pelos quais a pedagogia tradicional busca, por meio da transmissão de conteúdo, desenvolver o processo de ensino-aprendizagem. Este processo tem na sua base as imagens dogmáticas do pensamento que, segundo Deleuze (2006), nos leva a presunção do pensamento verdadeiro, não importando se o pensamento filosófico comece pelo objeto ou pelo sujeito, pelo ser ou pelo ente. Nesta presunção apontada por Deleuze, acredita-se que são constituídos os métodos verdadeiros que determinam como o professor de filosofia deve ensinar os conteúdos para que os alunos alcancem as habilidades e as competências necessárias como forma de comprovação da eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

Este tipo de pedagogia não cria possibilidades para que os alunos vivenciem e façam uma experiência filosófica de pensamento, ou seja, filosofem e experimentem os conceitos à luz dos seus problemas imanentes. Uma vez que, o ensino tradicional defende que o importante não é pensar, mas compreender e reproduzir o que foi transmitido. Com isso, este problema leva-nos a mais uma

² *Doxa*: palavra grega δόξα que significa opinião ou crença comum. O conceito de *doxa* foi utilizado pela primeira vez pelo pré-socrático Parmênides. Para ele, a *doxa* parte dos sentidos, dos desejos e das experiências. O segundo a pensar o conceito dela foi o filósofo grego Platão, de acordo com o qual a *doxa* é um conhecimento que depende das aparências, desse modo, ela é um falso conhecimento, sendo, portanto, enganosa.

pergunta: Como podemos desenvolver o ensino de Filosofia no ensino médio que seja contrário ao ensino conteudista e enciclopédico a fim de provocar nos alunos uma experiência de pensamento com os acontecimentos problemáticos da sua realidade imanente? A partir desta pergunta e no decorrer da nossa pesquisa, buscar-se-á demonstrar de que forma foi possível desenvolver a tessitura do filosofar por meio da arte, diferente do ensino enciclopédico e erudito que, segundo Nietzsche e Sílvio Gallo, estão a serviço do Estado e das “formas democráticas de controle” (GALLO, 2012, p. 31).

No final do primeiro capítulo, buscaremos abordar a crítica de Nietzsche à educação e à cultura da sua época por meio das cinco conferências professadas no primeiro semestre de 1872 intituladas: *Sobre o Futuro dos Nossos Estabelecimentos de Ensino* e por meio da *Segunda Extemporânea: Da utilidade e desvantagem da história para a vida* (1874) e da *Terceira Extemporânea: Schopenhauer como educador* (1874). Nestas obras, o jovem Nietzsche detecta que o ensino da nova Alemanha promove um tipo de educação que enfraquece a cultura.

Uma certa educação especializada que visa o acúmulo de conhecimento histórico ou uma aprendizagem técnica que produz homens cultos, “cidadãos de rebanho” conforme o querer do Estado, contrário a afirmação da existência e a crítica as estruturas de controle. É neste sentido que os problemas educacionais enfrentados por Nietzsche são semelhantes aos problemas contemporâneos do ensino de Filosofia. Uma vez que, o problema da transmissão de conteúdo que visa o acúmulo de conhecimento para a erudição e a realização de provas são os mesmos criticados por Nietzsche em relação aos estabelecimentos de ensino da Alemanha. Em nenhum dos casos, como veremos, tem a pretensão de fazer da filosofia uma experiência filosófica de pensamento com a realidade imanente dos alunos.

No segundo capítulo, buscar-se-á seguir um caminho contrário e alternativo em relação ao problema do ensino de Filosofia que tem como fundamento os pressupostos dogmáticos do pensamento e a educação que visa a formação de homens teóricos e cultos. Para isso, tomaremos o pensamento estético-existencial de Nietzsche sobre a arte em alguns textos, sobretudo, em *O nascimento da tragédia*, obra publicada no final de 1871. Sobre ela, Rosa Dias em *Nietzsche*

educador (1991) afirma que a sua publicação não foi muito exitosa, pois sofreu inúmeras críticas por parte dos filólogos e filósofos contemporâneos e colegas da Universidade de Basiléia, na Suíça.

Apesar disso, *O nascimento da tragédia* com o passar do tempo marcou a história da Filosofia por apresentar uma crítica à cultura erudita da tradição filosófica ao exaltar a cultura grega pré-socrática por meio da arte trágica. Nietzsche demonstra como a tragédia transfigura a vida dos gregos tornando-a digna de louvor apesar de toda dor e sofrimento. Este aspecto trágico, segundo Deleuze em *Nietzsche e a Filosofia* (1976), “[...] designa a forma estética da alegria, não uma fórmula médica, nem uma solução moral da dor, do medo ou da piedade” (DELEUZE, 1976, p. 11). O trágico em Nietzsche apresenta-se como superação e afirmação da vida; ele tem o papel de reverter a tirania da cultura moderna, como observa Deleuze (1976).

Portanto, por meio da arte e da filosofia de Nietzsche, pretendemos, neste primeiro momento, levar os alunos a uma experiência com a nossa realidade caótica e trágica com o objetivo de reverter os pressupostos que empobrece e que nos leva a negar a existência. Como veremos, isto só é possível por meio do renascimento da arte trágica e do encontro conflitante, mas preciso, dos dois deuses gregos Apolo e Dionísio. Estes deuses gregos constituem os impulsos artísticos enquanto força criadora da natureza e que, por sua vez, configuram a tragédia grega.

Esta filosofia de Nietzsche levou-me a uma experiência com o pensamento estético-existencial de Nietzsche durante os estudos acadêmicos na Universidade Federal de Juiz de Fora. Nesta ocasião iniciou-se a ideia de relacionar a arte trágica de Nietzsche com o ensino de Filosofia, uma vez que, o ensino desenvolvido pelos professores do ensino médio não promovia uma experiência filosófica com a vida dos alunos, algo que fosse para além do conhecimento curricular e do conteúdo transmitido. Foi então que tivemos a ideia de fazer da arte um meio para a problematização e o exercício do filosofar.

Desta maneira, conseguíamos proporcionar aos alunos uma experiência artístico-filosófica com os acontecimentos problemáticos do seu cotidiano. Foi então que por meio destas experiências de sensibilização através da arte e das leituras dos textos de Nietzsche que foi elaborado um projeto de docência denominado -

Arte e Filosofia: da perspectiva ontológica do mundo e da existência a partir da obra de arte - que serviu para concluir a licenciatura em Filosofia. Com este projeto que foi possível ingressar no Mestrado Profissional de Filosofia - UNIMONTES.

Além da arte, contaremos com alguns conceitos fundamentais que darão base a nossa prática de ensino por meio do nosso projeto de intervenção – Laboratórios de Arte e Filosofia. Estes conceitos serão mencionados durante todo o trabalho, mas será desenvolvido mais precisamente no terceiro capítulo. São eles: acontecimento problemático, plano de imanência, experiênciação e a própria ideia de conceito que por meio da filosofia de Gilles Deleuze, Félix Guattari, Sílvio Gallo, entre outros, nos ajudarão a construir os nossos passos didáticos enquanto caminho para a criação do lugar da experiência filosófica de pensamento e da “pedagogia do conceito”. Pois, como afirmam Deleuze e Guattari em *O que é a filosofia?* (1992), “a filosofia é um construtivismo, e o construtivismo tem dois aspectos complementares, que diferem em natureza: criar conceitos e traçar um plano” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 51).

Por fim, no terceiro capítulo, buscaremos aprofundar alguns conceitos que serão mencionados nos capítulos anteriores a fim de desenvolver a possibilidade da prática de ensino de Filosofia por meio da relação entre arte e filosofia; arte entendida, como veremos no segundo capítulo, a partir do pensamento estético-existencial de Nietzsche na obra: *O nascimento da tragédia* (1871). Para demonstrar esta relação entre arte e filosofia em nossa prática de ensino iremos “roubar” e desenvolver alguns conceitos fundamentais do pensamento de Gilles Deleuze e Félix Guattari.

Estes conceitos nos conduzirão a uma experiência de pensamento sem imagens e sem pressupostos. Após discorrermos sobre estes conceitos, iremos, de fato, estabelecer a estrutura didática por meio do pensamento de Sílvio Gallo no seu livro: *Metodologia do ensino de filosofia: Uma didática para o ensino médio* (2012). Com esta didática, queremos possibilitar a participação dos alunos na problematização dos acontecimentos e na criação de conceitos.

Com isso, realizar-se-á um processo de intervenção com o intuito de desenvolver a tessitura do filosofar por meio de laboratórios artístico-filosóficos. Ou seja, passos didáticos que têm na relação teórico-prática: filosofia-arte-vida – a

possibilidade do exercício do filosofar. Para que isto seja possível, desenvolver-se-á nos laboratórios algumas manifestações artísticas contidas na poesia, na música e na literatura com intuito de provocar nos alunos uma experiência singular com os acontecimentos e, com isso, possibilitar uma experiência filosófica de pensamento.

Nesta relação entre arte e filosofia, queremos pensar a vida, os problemas singulares do nosso plano de imanência a fim de criar uma relação estético-existencial com a filosofia. No entanto, nesta prática de ensino, o papel do professor de filosofia, segundo Sofiste, em *Sócrates e o ensino de filosofia* (2007), é de filosofar para que os alunos possam também exercer esta ação. Notemos que o papel do professor não é de um mero transmissor de conteúdo, mas de colaborador para que os alunos desenvolvam o exercício do filosofar. Neste sentido, Renata Aspís, em *O professor de filosofia: o ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica* (2004), afirma que

Nas aulas de filosofia como experiência filosófica, o professor é um orientador, ele põe à disposição para os seus alunos os instrumentos que conhece para uma disciplina filosófica no pensamento [...] O professor sabe que sua orientação é limitada ao seu modo de compreender a filosofia e a realidade, e que, portanto, sua orientação deve conter incentivo e atenção para as possíveis criações de novos modos por parte de seus alunos. (ASPIS, 2004, p.311).

Neste trabalho, isto ocorre no plano de imanência que denominamos de laboratórios artístico-filosóficos enquanto meio “possibilitador” de uma prática de ensino.

Além disso, no projeto de intervenção ajudaremos os alunos a pensar e problematizar a sua realidade estético-existencial por meio da relação de três “alertas” fundamentais desenvolvidos por Sílvio Gallo em *A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade* (2007): “**atenção ao filosofar como ato/processo**”; “**atenção à história da filosofia**” e, por fim, “**atenção à criatividade**” (GALLO, 2007, p. 15, grifos do autor). Na relação entre estes processos, pretendemos relacionar a história da Filosofia e os temas filosóficos que surgirão por meio das experiências com as expressões artísticas apresentadas.

Neste sentido, nos Laboratórios de Arte e Filosofia, temos como objetivo relacionar a vivência dos problemas com os conceitos formulados pelos filósofos. Por meio desta relação, buscar-se-á investigar os temas filosóficos que surgirão das várias manifestações artísticas tendo na história da Filosofia o embasamento teórico dos temas apresentados. Esta relação está de acordo com o *eixo problemático* que,

segundo Sílvio Gallo (2012) abarca o *eixo histórico* e o *eixo temático*, uma vez que, os problemas levantados por meio da arte podem ser abordados através de temas e da história da Filosofia. Neste aspecto, a arte além de provocar um pensamento estético-existencial, como vimos em Nietzsche, ela se apresenta como meio prático das vivências com os problemas singulares que se manifestam em nosso plano de imanência.

Percebam que os laboratórios têm a intenção de evitar que as aulas de Filosofia se tornem uma mera transmissão de conteúdo, um lugar da repetição e reprodução do mesmo. Para evitar que isto aconteça, devemos lançar mão dos quatro passos didáticos propostos por Sílvio Gallo no livro: *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio* (2012). Os quatro passos são: *sensibilização, problematização, investigação* e, por fim, *conceituação*. Eles nos ajudarão a criar um ambiente propício ao filosofar.

Para criar o lugar da tessitura do filosofar utiliza-se da arte enquanto um meio de provocação e sensibilização da experiência artístico-filosófica de forma que os alunos possam levantar os problemas e os possíveis temas para que sejam investigados, tendo no diálogo o meio para uma construção do pensamento, ou seja, para o exercício do filosofar e a criação de conceitos. Portanto, este processo didático nos dará condições de aprender filosofia, filosofando, ou seja, ele irá contribuir para que os alunos criem o hábito de filosofar.

Por isso, os laboratórios aqui propostos configuram-se enquanto um ambiente diferente da transmissão de conhecimento utilizado pelo ensino tradicional. Visto que, trata-se de um ambiente onde predomina o diálogo no aprofundamento de um assunto e, com isso, a liberdade de expressão e a construção de um pensamento. Neste ambiente, o professor não é o detentor do conhecimento e nem das condições de possibilidade do problema, muito menos um guia para as verdades absolutas da filosofia. Pelo contrário, neste lugar da experiência, tanto professor quanto aluno levantam e pensam juntos os problemas e os conceitos que tem como característica o devir criativo do próprio ato de pensar. Com isso, o professor e o aluno tornam sujeitos da experiência filosófica de pensamento, ou seja, de linhas de forças que levam à risca o ato de pensar e de experimentar os problemas imanentes.

1. PEDAGOGIA TRADICIONAL³: UM ENSINO A-FILOSÓFICO

1.1. Experiência em sala de aula com o problema do Ensino de Filosofia

Quando se pensa o ensino de Filosofia no ensino médio logo vem à mente a discussão entre as metodologias que possibilitam, por um lado, a transmissão da história da Filosofia, ou seja, a transmissão das teorias e dos conceitos da tradição filosófica e, por outro lado, os métodos que valorizam o ensino por meio de temas. Sívio Gallo e Walter Kohan⁴ veem um problema nestes lugares-comuns do ensino de Filosofia no Brasil devido eles se apresentarem como formas dominantes que determinam a prática de ensino dos professores. Estas duas formas de ensino nos induz a dois problemas fundamentais - o problema da transmissão e reprodução da história da Filosofia que é, portanto, contrária a um ensino criador da diferença; e o problema dos debates, da *doxa*, do mero bate-papo sobre temas cotidianos, sem a mínima preocupação com os conceitos desenvolvidos pela tradição filosófica.

Visto que esta forma de ensino configura-se um problema para a prática de ensino, buscaremos, neste capítulo, problematizar estes modelos de ensino que comumente tem sido utilizado nas salas de aula a fim de encontrar outros caminhos possíveis para a prática de ensino de Filosofia, ou seja, para a experiência filosófica de pensamento. Portanto, neste primeiro momento, a nossa intenção é tentar responder a seguinte pergunta: *como* o professor-filósofo deve provocar nos alunos a experiência filosófica de pensamento, ou seja, o filosofar? Possibilidade esta que se configura para além da mera transmissão da história da Filosofia, porém sem cair no erro de promover um ensino baseado em debates e opiniões sem nenhuma preocupação didática.

Desde já é importante deixar bem claro que não se trata de “jogar fora” estas formas de ensino que veem sendo desenvolvidas, a saber, o ensino dos conceitos da história da Filosofia e os temas essenciais à Filosofia. Pelo contrário, o nosso objetivo é problematizá-las e repensá-las com a intenção de configurar a

³ Nesta pesquisa estamos problematizando as pedagogias tradicionais denominada por Louis Not em *As Pedagogias do Conhecimento (1981)* como hetero-estruturação. Estas pedagogias tradicionais partem do pressuposto que o objeto do conhecimento deve ser transmitido com base na tradição histórica (pedagogia católica (tomista) e pedagogia herbartiana, por exemplo).

⁴ GALLO, S.; KOHAN, W. **Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a filosofia no ensino médio**. In: S. GALLO; W. KOHAN (org.), *Filosofia no ensino médio*. 3ª ed., Petrópolis: Vozes, 2001. p. 174-196.

possibilidade da experiência filosófica, até mesmo, como veremos, por meio da relação didática entre a história da Filosofia e os temas filosóficos. Vejam bem, elas serão utilizadas, mas sem cair no problema apresentado: o conteudismo e a *doxa*. Para trazer à baila tal problematização do ensino de Filosofia, partiremos das minhas experiências com os acontecimentos vivenciados no “chão” da sala de aula; plano de imanência onde os acontecimentos problemáticos se apresentam ao pensamento.

Deparei-me com este problema durante algumas experiências enquanto bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência–PIBID/CAPES e professor de filosofia no Ensino Médio⁵. Por meio das experiências como bolsista do PIBID, notei que o ensino de Filosofia baseava-se em um tipo de ensino enciclopédico que buscava promover a aprendizagem por meio da transmissão dos conceitos filosóficos historicamente constituídos. A função do professor era de “encher a cabeça” dos alunos de conteúdos e conceitos filosóficos que, no entanto, pouco faziam sentido e eram apreendidos por eles. Apesar de não ter, naquela época, compreensão dos pressupostos que fundamentavam este problema do ensino da Filosofia, já percebia que esta forma de ensino não provocava nos alunos uma experiência filosófica da Filosofia.

Diante destas experiências, por um lado, percebi que os professores de filosofia transmitiam o conteúdo filosófico e o pensamento dos filósofos por meio da reprodução da história da Filosofia. Mas, por outro lado, outros professores, a fim de tornar as aulas mais interessantes, desenvolviam o ensino por meio de temas, tais como: amor, felicidade, alteridade, rede sociais etc. Porém, estas aulas se demonstravam pouco didáticas e metodológicas, visto que elas não passavam de bate-papos que resumiam em opiniões e “achismos”. Com isso, o ensino de Filosofia não passava de discussões sobre determinados assuntos. Gilles Deleuze e Félix Guattari em *O que é a filosofia?* (1992) diziam que “o filósofo tem muito pouco prazer em discutir. [...] foge, quando houve a frase: vamos discutir um pouco. [...]. A filosofia tem horror às discussões. Ela tem mais que fazer” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 41).

⁵ Este pesquisador atuou como bolsista do PIBID/CAPES durante dois anos (2013 a 2015) no período da graduação (2012 a 2015) em filosofia pela Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF. Em seguida, iniciei a carreira de professor de filosofia na Educação Básica no Estado de Minas Gerais desde 2017 até os dias atuais.

Libâneo em *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos* (1986) detecta o problema afirmando que por meio destas formas de ensino os professores de filosofia camuflam “[...] sua deficiência profissional, escondendo-se atrás de “pseudodebates” discentes, alegando que sua intervenção poderia castrar o desenvolvimento intelectual dos alunos” (LIBÂNEO, 1986, p.28). Esta forma de ensino, por vezes, atrai a curiosidade dos alunos, porém não possibilita uma experiência com o pensamento filosófico, pois os participantes ficam somente no campo da *doxa* sobre os temas, crendo que isto é filosofar. Sobre este assunto, Sílvio Gallo e Kohan em *Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a filosofia no ensino médio* (2001) afirmam que “a discussão pela discussão remete-nos ao reino da *doxa*, da opinião, e não leva à filosofia” (GALLO, KOHAN, 2001, p. 193).

Diferentemente dos debates, notei que os professores, por vezes, utilizavam metodologias que não provocavam nos alunos uma empatia em relação aos problemas que eles deparavam em sua realidade imanente. Desta maneira, apresentavam-se dois aspectos do ensino de Filosofia no Ensino Médio, a saber, “ensinar a história da Filosofia” ou “ensinar por meio de temas”. Dalton José em *A Filosofia como matéria de ensino: História e questões metodológicas* (2009), afirma que impera no Brasil uma falsa polêmica “entre aqueles que julgam necessário o estudo da história da Filosofia e aqueles que julgam mais adequada a abordagem por temas e problemas atuais como modelo didático-metodológico [...]” (ALVES, 2009, p. 185-186). Para Alves (2009) estes aspectos não são inconciliáveis, pelo contrário, eles devem ser trabalhados de “modo integrado” a fim de estabelecer a possibilidade do filosofar educação básica.

Com isso, entende-se que o ensino enciclopédico da história da Filosofia por meio de métodos dogmáticos, da transmissão do conteúdo e da *filodoxia* que, segundo Comte-Sponville, em *Uma educação filosófica* (2001), visa a exposição de ideias e opiniões em uma proposta de debate e discussões, sem se preocupar com os conceitos filosóficos historicamente instituídos, tornam-se um erro. Conclui-se, portanto, que estas formas de ensino não promovem nem a experiência de pensamento e nem o exercício do filosofar. Neste sentido, Claudio Luis em *Didática e filosofia no ensino médio; um diálogo possível* (2008) afirma que não faz sentido trabalhar com os “grandes temas” nem os “filósofos clássicos” se nós os utilizarmos como pretexto para apenas repetir o que eles fizeram ou deveriam fazer.

1.2. A decadência da estrutura ensino-aprendizagem

Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só. Antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos (RANCIÈRE, 2002, p. 20).

Tendo em vista as experiências descritas acima, buscaremos analisar as gêneses do problema da transmissão de conteúdo e dos métodos didáticos que, por meio da relação entre ensino-aprendizagem, baseiam-se na *explicação* das doutrinas filosóficas historicamente constituídas. Pois, como afirma Sofiste, em *Sócrates e o ensino de filosofia* (2007), o ensino de Filosofia não é o ensino de conteúdos com o fim em si mesmo, “mas meio para se colocar em ação o filosofar” (SOFISTE, 2007, p. 62).

No entanto, para colocar em *ação o filosofar*, como afirma Silmara e Genivaldo, em *Experiência e aprendizagem no ensino de Filosofia* (2013), deve-se criar um *lugar da experiência* onde o pensar filosófico relaciona-se com os problemas filosóficos nos quais deparamos em nossa realidade existencial - condição sem qual não haveria o filosofar. Contudo, este lugar de experiencição não deve basear-se na transmissão acrítica da história da Filosofia, pelo contrário, deve levar os alunos a uma vivência filosófica de forma que eles olhem para as suas histórias, a realidade e o mundo de forma crítica e criativa. Neste sentido, Rodrigo Gelamo, em *O ensino de filosofia no limiar da contemporaneidade* (2009), conclui que a experiência é um acontecimento imanente que nos leva a imergir nos problemas que cintilam no presente do nosso fazer filosófico em sala de aula.

Portanto, não cabe aqui discutirmos os diversos problemas do ensino de Filosofia, mas apenas aquele que diz respeito à prática de ensino do professor em sala de aula, ou seja, as metodologias e os processos didáticos que são comumente utilizados para que o professor reproduza o conhecimento. A grande maioria dos acadêmicos de filosofia quando conclui o curso de licenciatura na faculdade sentem-se aptos a ensinar o pensamento dos filósofos aos quais dedicou tantos anos. No entanto, quando deparam-se com a sala de aula e colocam em prática as metodologias de ensino aprendidas na faculdade, estes novos professores, tornam-se transmissores e repetidores do que lhes foram ensinados.

Eles, simplesmente, reproduzem o conhecimento porque desconhecem uma outra forma de ensinar. A este tipo de professor, Sívio Gallo (2012), em *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio* (2012), o chamou de “reprodutor do mesmo”. Este professor, de acordo com Sívio Gallo (2012), diante dos alunos em sala de aula tem a tendência de reproduzir as experiências que ele teve enquanto aluno da graduação. Conseqüentemente, segundo Gelamo (2009), isto provoca nos alunos o empobrecimento do pensamento, o empobrecimento da experiência do filosofar e da própria vida.

O resultado desta transmissão do conhecimento filosófico é a impossibilidade de que o aluno pense por si mesmo os problemas inerentes à sua própria existência (GELAMO, 2009). Com isso, os alunos são privados da capacidade de realizar sua própria experiência de mundo a fim de *experimentar seus problemas* que emergem do seu olhar singular dos acontecimentos. Neste sentido, Sívio Gallo, em *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio* (2012), afirma que, para fazer uma experiência com os conceitos filosóficos, “[...] os alunos precisam adentrar nos campos problemáticos, precisa experimentar sensivelmente os problemas, a fim de poder ver engendrado o ato de pensar em seu próprio pensamento” (GALLO, 2012, p. 84).

No entanto, a realidade que deparamos em sala de aula tem nos levado exclusivamente a mera transmissão do conhecimento tornando-o distante da vida dos alunos e, por isso, desinteressante. Com isso, os alunos não se sentem impulsionados a pensar sobre a vida, uma vez que o conteúdo filosófico apresentado não possui relação com os problemas nos quais eles vivem. Há uma distância intransponível entre os conceitos filosóficos que são transmitidos e a realidade, os problemas e interrogações que fazem parte da vida dos alunos. Neste sentido, Sívio Gallo (2012) observa que, sem a relação com os problemas, os alunos não são forçados e nem mobilizados a pensar e a conceituar, por isso, basta-lhes repetir e reproduzir o que é ensinado das histórias filosóficas.

Este problema levou-nos as seguintes questões: *Como fazer com que as aulas de filosofia tornem-se mais filosóficas?*, *Como proporcionar aos alunos uma experiência de pensamento, ou seja, a tessitura do filosofar?* e *Como provocar nos alunos uma atitude filosófica?*. Estas perguntas nortearam a minha prática de ensino

e, posteriormente, a nossa pesquisa. Com o tempo percebi que um dos maiores erros dos professores de Filosofia da Educação Básica é acreditar que a única forma de ensinar é transmitindo aos alunos as verdades prontas e acabadas estabelecidas pelos filósofos clássicos. Com isso, repetimos feito papagaios o que disse Platão, Aristóteles, Descartes, Kant, Nietzsche, Heidegger, entre outros.

A fim de assegurar a eficiência do ensino, alguns professores utilizam de metodologias tradicionais para *transmitir* aos alunos aquilo que os filósofos disseram por que estes partem do pressuposto que a filosofia, tal como as outras disciplinas (matemática, física etc.), deve ser conhecida por meio de fórmulas doutrinárias, isto é, por meio da reprodução de um conteúdo pronto e acabado. Diante disso, Claudio Barbosa em *Didática e filosofia no ensino médio: um diálogo possível* (2008) afirma que a preocupação dos professores é a de transmitir aos alunos o máximo de informações sobre a história da Filosofia e os sistemas de pensamento dos filósofos para que eles ao concluir o ensino médio tenham o maior número de conhecimento possível. Porém, os professores não percebem que por meio deste tipo de pedagogia busca-se ensinar aos alunos “uma “filosofia morta”, “empoeirada”, presa a mais de dois mil e quinhentos anos de tradição ocidental” (BARBOSA, 2008, p. 141).

Neste mesmo sentido, afirma Rancière, em *O mestre ignorante* (2002), que pela *lógica da explicação* o professor-mestre, detentor do saber, transmite aos seus alunos o conteúdo filosófico a fim de que eles adquiram o conhecimento desejado. Porém, desta maneira os alunos não fazem uma experiência com o filosofar, uma vez que, segundo Rancière (2002),

O segredo do mestre é saber reconhecer a distância entre a matéria ensinada e o sujeito a instruir, a distância, também, entre *aprender e compreender*. O explicador é aquele que impõe e abole a distância, que a desdobra e que a reabsorve no seio de sua palavra (RANCIÈRE, 2002, p. 18).

Esta lógica parte do pressuposto que nós professores possuímos a inteligência para ensinar e os nossos alunos são ignorantes, por isso, devem aprender aquilo que é ensinado, somos nós os responsáveis de eliminar a distância entre aquele que sabe, ou seja, o professor e aqueles que não sabem, isto é, e os alunos.

Com isso, nós professores partimos do pressuposto de que somos detentores da luz do conhecimento que irá tirá-los da escuridão da ignorância. Sobre este assunto, Sílvio Gallo em *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio* (2012) observa que é disso que se trata a *alegoria da caverna* de Platão, no sentido que o filósofo (professor) é aquele que se liberta da contemplação das sombras e, por isso, tem o “dever moral” de libertar os outros (alunos) da escuridão da ignorância. Neste sentido, segundo Rancière (2002), o professor é o sujeito que busca explicar alguma coisa a alguém, porque ele parte do pressuposto que o aluno não pode compreender por si só.

Rancière observa que “a explicação é a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes, capazes e incapazes, inteligentes e bobos” (RANCIERE, 2002, p. 20). Há uma inteligência superior e uma inteligência inferior. O professor é a inteligência superior capaz de instruir, ensinar aos alunos que possuem uma inteligência menor. Esta maneira de ensino tem provocado a defasagem do ensino de Filosofia entendido enquanto a experiência de pensamento ou do filosofar. Desta maneira, no entender de Amanda Garcia e Rodrigo Gelamo em *Repensando o lugar da representação, da transmissão e da experiência no ensino da Filosofia* (2012) a explicação que busca a transmissão de conteúdo “[...] desconsiderando o contexto no qual os alunos estão inseridos, não parece promover a aprendizagem filosófica da Filosofia, mas sim fornecer conhecimentos abstratos sobre sua História” (GARCIA; GELAMO, 2012, p. 48).

Esta relação entre o professor que transmite por meio da explicação e os alunos que compreendem tais conteúdos ensinados promove, segundo Sílvio Gallo (2012) uma educação embrutecedora e antifilosófica, uma vez que, não tem nenhuma relação com a existência e o contexto social dos alunos. Com este tipo de ensino há uma reprodução do mesmo, uma reprodução dos conceitos como se estes não pudessem ser problematizados (GALLO, 2012). Este ensino provoca o distanciamento por parte dos alunos de uma experiência filosófica de pensamento com a sua própria existência, com os conceitos e os seus problemas. Pois, como afirma Libâneo (1986), os conteúdos são ensinados sem vínculo com as experiências dos alunos e descontextualizados das realidades sociais nas quais eles vivem.

Em outro texto denominado *Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente: estudo introdutório sobre pedagogia e didática* (1990), Libâneo observa que o professor, por meio da lógica da pedagogia tradicional, tem o papel de expor bem a matéria, mas a aprendizagem do aluno depende exclusivamente da sua vontade e capacidade de receber o conteúdo e reproduzi-lo. Se o aluno não aprende é porque sua capacidade é fraca. Com isso, predomina a ideia de que o conteúdo deve ser exposto aos alunos por meio da transferência do saber daquele que sabe para aquele que não sabe. Ou seja, a relação pedagógica é identificada como uma relação em que o professor transfere ao aluno o conhecimento constituído na tradição. Neste mesmo sentido, Barbosa (2008, p. 137) conclui que “nessa abordagem, considera-se o aluno um receptáculo vazio que deve ser preenchido com os conhecimentos da história da Filosofia acumulados pelas gerações adultas e repassados ao aluno como verdades inquestionáveis”. (BARBOSA, 2008, p. 137).

Professores de filosofia agem metodologicamente desta maneira, primeiro porque têm dificuldades em desenvolver um ambiente propício para o exercício do filosofar, com isso, apoiam-se no ensino da história da Filosofia porque é mais “fácil” de ser ensinada. Uma vez que, falar do que os filósofos falaram é mais cômodo do que criar uma experiência de pensamento em relação aos conceitos filosóficos criados por eles. Alguns justificam este tipo de metodologia por haver apenas 50 minutos/aula por semana. Outros dizem que devem seguir à risca os conteúdos curriculares porque é exigência do governo, das secretarias e das supervisoras. Outros, ainda, justificam esta forma de ensino a partir das exigências em relação às provas do vestibular e do ENEM.

Diante disso, o ensino de Filosofia fica aprisionado a uma certa reprodução e transmissão histórica de pensamentos de forma que os professores ensinam e os alunos absorvem o que é transmitido com o objetivo tecnicista e utilitário. Juarez Sofiste chamou este tipo de ensino de “pedagogia de armazém”, pois, segundo ele, o ensino de Filosofia pautado pela relação entre transmissão de conteúdos e a absorção destes não passa de uma comercialização fria dos conceitos filosóficos. Eis o que afirma Sofiste (2007) em relação a este assunto:

Denominamos de “pedagogia de armazém” o modelo de educação onde: 1) A escola é entendida como a socializadora do conhecimento, uma espécie de intermediária entre alguém que produz e alguém que consome conhecimentos. 2) O professor é o balconista, alguém encarregado de

transmitir ou vender o conhecimento, que ele não produziu, mas que copia de alguém. 3) O estudante é o consumidor, também à imagem e semelhança do professor e da escola, não pensa, não produz, apenas escuta aula, anota e faz prova (SOFISTE, 2007, p. 24).

Neste momento, levantamos a seguinte questão: aprender filosofia é o mesmo que conhecer a história dela? Notamos que através desta forma de ensino, os alunos não são impulsionados a desenvolver um pensamento crítico-filosófico, visto que o importante é conhecer e apreender as verdades dogmáticas da tradição filosófica. Desde o início, afirma Alejandro Cerletti, em *O ensino de filosofia como problema filosófico* (2009), transmitir ou ensinar a filosofia foi o objetivo das escolas filosóficas e dos filósofos, por outro lado, a partir da modernidade houve uma institucionalização do ensino da filosofia cabendo aos professores transmitir os conteúdos de acordo com os critérios estabelecidos pelos planejamentos oficiais.

Contrária a esta concepção de ensino, defendemos o ensino de Filosofia enquanto um lugar para se fazer uma experiência filosófica de pensamento com a própria existência. Neste sentido, Cerletti (2009) afirma que ensinar filosofia é ensinar a filosofar, ou seja, este ensino vai além da aquisição de certos conhecimentos, pois o filosofar significa levantar problemas e perguntas acerca da realidade. No entanto, para provocar a experiência filosófica de pensamento nos alunos, nós professores, de acordo com Barbosa (2008), devemos nos libertar do “túmulo da filosofia” a fim de provocar e chamar a atenção para uma vivência da filosofia viva e criativa. Vivência esta que é “[...] livre de estereótipos e tradições: livre das amarras dos currículos que tentam cristalizá-la e torná-la “letra morta”, algo chato e sem vida” (BARBOSA, 2008, p. 141).

Mas, como relacionar os conhecimentos históricos da Filosofia com o exercício do filosofar enquanto uma “atitude” e uma experiência de pensamento? Como relacionar os conteúdos (conceitos) tradicionais da filosofia com a intervenção criativa daqueles que participam de uma aula de filosofia? Estes questionamentos provocam-nos a pensar em torno do problema que estamos levantando neste trabalho e a pensar um meio possível para que a experiência filosófica de pensamento, ou seja, a tessitura do filosofar aconteça.

No entanto, não pretendemos encontrar uma solução definitiva criteriosamente verdadeira e, portanto, inquestionável, mas, sim, a possibilidade de pensar o ensino de Filosofia a partir dos problemas imanentes nos quais os sujeitos,

a saber, professor e aluno, estão inseridos. Pois, acreditamos e defendemos a possibilidade da experiência de pensamento, ou seja, da tessitura do filosofar por meio da problematização dos acontecimentos que nos circundam. Vemos esta experiência na própria história da Filosofia ao notar que os filósofos somente criaram os conceitos a partir das suas experiências tanto com a sua realidade existencial quanto com os conceitos filosóficos.

É neste sentido que Cerletti (2009) afirma que o professor de filosofia e os alunos experimentam os problemas que outrora outros filósofos investigaram através de novas perguntas de acordo com a realidade atual. Pois, “em toda filosofia há algo de repetição e de criação” (CERLETTI, 2009, p. 17). Algo de continuação com a história da Filosofia e algo que surge a partir do fazer filosófico.

A este dualismo, Cerletti (2009) chamou de duas dimensões do ensino de Filosofia, a saber, dimensão objetiva (a história da filosofia, os comentários etc.) e a dimensão subjetiva (a novidade do exercício do filosofar, a re-criação de problemas através da re-leitura dos conceitos filosóficos). Portanto, entende-se o exercício do filosofar na relação intrínseca entre os saberes estabelecidos pelos filósofos e a maneira original de pensar os problemas da nossa realidade. Percebe-se que o foco não é a transmissão de um passado filosófico sem ao menos importarmos com o presente.

Pelo contrário, trata-se da releitura da tradição à luz das perguntas e dos problemas das nossas experiências existenciais com os fenômenos contemporâneos. Portanto, filosofar, ou seja, experimentar pensar não é uma mera repetição de uma história; dos conceitos filosóficos, mas uma recriação de problemas e, por sua vez, de novos conceitos. Cerletti (2009) denominou esta relação entre repetição e criação como “repetição criativa” que, quer dizer, atualizar os conceitos formulados pelos filósofos através dos problemas atuais.

Cerletti (2009, p. 36) afirma que “o desafio de todo docente – e muito em especial de quem ensina filosofia – é conseguir que em suas aulas, para além da transmissão de informação, produza-se uma mudança subjetiva”. Uma mudança subjetiva significa dizer que só há re-criação de valores estéticos e existenciais a partir da experiência filosófica de pensamento com os problemas singulares.

Em relação ao transmitir a filosofia, segundo Cerletti (2009, p. 8), surge um suposto pedagógico trivial: “Há alguém que “sabe” algo e alguém que não o sabe”, de alguma maneira aquele que sabe “passa” (basicamente “explica”) ao que não sabe certos conteúdos e, em seguida, certifica se aquele que não sabia aprendeu. Para Cerletti (2009) ensinar filosofia e ensinar a filosofar se encontram unidos de forma que o professor e os alunos compõem um espaço comum de pensamento.

Muitos professores têm medo de desenvolver um método de ensino que proporcione o exercício do pensamento, assim preferem falar uma linguagem filosófica ortodoxa dificultando com isso o entendimento por parte dos alunos. Neste sentido, afirma Foucault, em *A ordem do discurso* (1996), que

O que é, no fim das contas, um sistema de ensino, senão uma ritualização da fala; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis dos sujeitos falantes; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com os seus poderes e os seus saberes? (FOUCAULT, 1996, p. 44-45)

Com isso, nós professores utilizamos e amparamo-nos nos discursos dogmáticos acerca dos pensamentos dos filósofos, pois da mesma forma que nos foram transmitidos, também nós buscamos transmitir aos nossos alunos. Assim, nos tornamos sujeitos falantes que utilizam do discurso doutrinário e pobre em experiência acreditando que os alunos estão aprendendo tais conceitos filosóficos.

Na linha de poder do discurso, ao agirmos assim, estamos colaborando, como afirma Deleuze em *Conversações* (1992), com a criação de uma *sociedade de controle*, de forma que o ensino de Filosofia preconizado na educação maior atua como instrumento de controle (Gallo, 2012). Isto tem como objetivo, como afirma a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/96), criar um ensino de Filosofia que contribua com o desenvolvido de “conhecimentos filosóficos necessários ao exercício da cidadania” (art. 36, § 1º, inciso III). Em relação a esta forma de ensino dos sistemas educacionais, Sílvio Gallo (2012) propõe uma postura de resistência à educação maior por meio de uma educação menor⁶. Vejamos como ele aborda o assunto:

⁶ Sílvio Gallo buscou fazer um jogo de palavras com os conceitos “literatura menor” e “literatura maior”. Conceitos estes criados por Deleuze e Guattari em 1975, na qual os filósofos buscam analisar a obra e o pensamento de Franz Kafka. Deleuze e Guattari já vêm nos apresentando e dando tamanha importância ao conceito de “literatura menor” já no título da obra, intitulada Kafka: Por uma Literatura menor. “Deleuze e Guattari analisaram a obra de Kafka como uma literatura de resistência.

Uma educação menor é um ato de revolta e resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheiras, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula com espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional (GALLO, 2016b, p. 64-65).

Resistir à instrumentalização do ensino promovido pela *educação maior* e *macropolítica*, que “é aquela do âmbito político de ensino gestadas nos ministérios e secretarias, a dos grandes planos, dos macroplanejamentos, [...]” (GALLO, 2012, p. 26). Resistir, portanto, por meio das potencialidades criadas pela *educação menor* e *micropolítica*, que

[...] é aquela que se pratica nas salas de aula, entre as quatro paredes, no âmbito pequeno, como resistência, como produção de algo que se coloca para além e para aquém das grandes políticas [...]. Uma educação menor é um empreendimento de militância (GALLO, 2012, p. 26).

Neste sentido, como afirma Adhemar Santos em *Pedagogia do conceito e pedagogia da percepção: filosofia e cinema na prática de ensino de filosofia* (2019), a educação menor, ou seja, a experiência com o filosofar na sala de aula é uma linha de fuga, é uma forma de luta contra a burocracia e o empobrecimento do fazer filosófico que é determinado pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais*⁷. Neste aspecto, a educação menor segue à linha de raciocínio contrária à pedagogia dos sistemas curriculares que, na grande maioria das vezes, a doutrinação do pensamento. Sobre isso, Sílvio Gallo no artigo: *Em torno de uma educação menor: variáveis e variações* (2016b), afirma que o trabalho do professor no dia a dia é de criar ações que possibilitem uma experimentação com o que é ensinado por ele.

Por isso, os problemas filosóficos desenvolvidos por nós professores não são os mesmos que os alunos trazem, pois estamos afixados em uma linguagem

Para tanto, criaram os conceitos de ‘literatura maior’, aquela produzida numa língua estabelecida, segundo os padrões culturais de um povo ou nação, e de ‘literatura menor’, aquela – como a de Kafka – produzida no contexto de uma língua maior, estabelecida, mas que a subverte, cria nela linhas de fuga, faz dela trincheira de resistência, de minoridade. [...] A obra de Kafka é uma subversão e uma resistência à literatura alemã; em outras palavras, uma ‘literatura menor’” (GALLO, 2012, p. 25-26). Não obstante, os conceitos maior e menor retornam ao pensamento dos filósofos na obra *Mil Platôs: No Tratado de Nomadologia* vol. 5, texto este em que os autores pensaram a ação política na disjunção aparelho de Estado – máquina de guerra, sedentarismo – nomadismo, em que os autores exploraram em torno dos conceitos de “ciência menor” ou “ciência nômade” e a “ciência maior” ou “ciência régia”.

⁷ Cabe ressaltar que estes parâmetros têm por objetivo desenvolver na educação básica as *habilidades e competências* necessárias para a comprovação de que os alunos atingiram a aprendizagem de acordo com os conteúdos transmitidos. Nesta pesquisa, buscamos criar um pensamento contrário a esta estrutura de ensino característica da “educação maior”, ou seja, a educação das secretarias federais, estaduais e municipais.

diferente da realidade dos alunos. Sem uma linguagem comum não há a possibilidade de criar uma experiência de pensamento, pois esta é desenvolvida quando relacionamos os conceitos com a realidade e o tempo que vivemos. O aluno é subordinado ao mestre, pois ele se apresenta como tabula rasa, carente daquilo que o mestre, aparentemente, poderá lhe conceder. Sua inteligência se coloca inferior e sua possível *experiência* com o objeto do conhecimento, submissa à representação do professor que a comunicada através da explicação.

1.3. Ensino de Filosofia: lugar da experiência ou da transmissão de conteúdo?

A filosofia não pode ser ensinada no sentido de ser transmitida, [...], porque ela depende uma atitude tão vivencial e ativa do sujeito que se situa como suposto transmissor da filosofia se coloca num não-lugar filosófico. [...] a transmissão é um não-lugar da filosofia, porque ela não pode ser enfrentada externamente, como aquilo que um outro: ou ela se exerce, se pratica, ou se faz outra coisa (GALLO; KOHN, 2001, p. 182-183).

Neste tópico, iremos problematizar os pressupostos que fundamentam criteriosamente as metodologias tradicionais e os métodos doutrinários do pensamento enquanto base sólida para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem por meio da explicação e da transmissão da história da Filosofia. Para isso, irão nos acompanhar nesta experiência de pensamento: Gilles Deleuze, Félix Guattari, Sílvio Gallo, entre outros que propuseram pensar o conhecimento filosófico por meio da experiência com os problemas imanentes. Neste sentido, Deleuze, em *Conversações* (1992), afirma que a história da Filosofia não deve repetir o que os filósofos disseram, mas dizer o que está subentendido, a saber, os problemas que os levaram a criarem os conceitos. Deleuze (1992) acreditava que a história da Filosofia tornar-se-ia desinteressante se se limitasse somente em repetir os conceitos adormecidos.

Uma vez que, segundo Deleuze e Guattari, em *O que é a filosofia?* (1992), “os conceitos não nos esperam inteiramente feitos, como corpos celestes. [...]. Eles devem ser inventados, fabricados ou antes criados” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 13)⁸, através de uma potência criadora. Vejam, ainda sobre este assunto, o que eles afirmam:

⁸ Será desenvolvido o pensamento de Deleuze e Guattari em *O que é a filosofia?* (1992) sobre a “pedagogia do conceito” no terceiro capítulo desta dissertação.

Nietzsche determinou a tarefa da filosofia quando escreveu: "os filósofos não devem mais contentar-se em aceitar os conceitos que lhes são dados, para somente limpá-los e fazê-los reluzir, mas é necessário que eles comecem por fabricá-los, criá-los, afirmá-los, persuadindo os homens a utilizá-los (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 13-14).

Neste sentido, entendemos que este tipo de ensino que se baseia em uma mera repetição dos conceitos da história da Filosofia impossibilita os alunos a terem uma *experiência de pensamento*, ou seja, a desenvolver a *tessitura do filosofar*. A tessitura do filosofar se dá por meio do ensino que busca provocar nos alunos uma experiência com os problemas, pois só assim há a possibilidade da diferença e da criação. Isto será possível por meio do projeto de intervenção que são os Laboratórios de Arte e Filosofia. Com isso, por meio dos laboratórios não faz sentido pensar um ensino que fundamenta-se na repetição e transmissão de conteúdos porque não cria novos conceitos através das vivências dos próprios problemas.

Neste sentido, Silvio Gallo, em *O que é filosofia da educação – anotações a partir de Deleuze e Guattari* (2000), afirma que cabe ao filósofo criar e inventar os conceitos a partir de um plano de imanência⁹ onde são circunscritos os problemas e os acontecimentos que emergem das experiências singulares. Nesta mesma linha de pensamento, Silvio Gallo, em *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio* (2012), irá afirmar que os problemas são os motores da experiência filosófica de pensamento, pois é a partir das experiências com os problemas que somos impulsionados a filosofar.

Por isso, entendemos que a experiência com os problemas singulares nos quais os alunos e o professor estão inseridos evita que o ensino de Filosofia se torne "um contar e escutar histórias" (PORTA, 2002, p. 29). Pois, os problemas nos impulsionam a pensar os conceitos filosóficos a fim de problematizá-los e recriá-los. Neste sentido, Gallo e Kohan, em *Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a filosofia no ensino médio* (2000), afirmam que

[...] a remissão à História da Filosofia não pode significar um retorno ao mesmo: essa remissão deve ser essencialmente crítica e criativa [...]. Retomar um conceito é problematizá-lo, recriá-lo, transformá-lo de acordo com nossas necessidades, torná-lo outro (Gallo; Kohan, 2000, p. 71).

⁹ O conceito de *plano de imanência* é o objeto do segundo capítulo do livro de Gilles Deleuze e Félix Guattari: *O que é a filosofia?*. Neste momento da nossa pesquisa, iremos apenas mencionar este termo, pois ele será conceituado e relacionado com a nossa proposta de prática de ensino apenas no terceiro capítulo.

Para entender melhor os pressupostos que fundamentam tal problemática que dissemos acima, precisamos investigar o que tornou esta pedagogia da repetição e da transmissão do conteúdo algo criteriosamente verdadeira e dogmática. Para isso, vamos roubar alguns conceitos de forma a criar e produzir novos conceitos (Gallo; Kohan, 2000) que nos ajudarão a seguir tal caminho de pensamento em torno do problema fundamentado pela pedagogia tradicional que relaciona ensino-aprendizagem.

Quem nos acompanhará neste caminho será Deleuze que, em *Diferença e Repetição* (2006), estabelece alguns pressupostos denominados: “*imagens dogmáticas do pensamento*”, que fundam a possibilidade do conhecimento verdadeiro e, conseqüentemente, de métodos verdadeiros que legitimam a forma como pensamos, como devemos pensar e o que é importante pensar. Apesar de Deleuze não ter escrito textos sobre a educação, as suas obras contêm conceitos que nos ajudarão a pensar em relação a alguns problemas do ensino de Filosofia na Educação Básica. Para entender estes problemas, buscaremos relacionar alguns postulados¹⁰ dentre 8 desenvolvidos por Deleuze a fim de pensá-los enquanto fundamentos das metodologias verdadeiras.

Uma das questões primordiais que levantamos aqui é a da naturalização do pensamento que, segundo Deleuze (2006), está disseminada em toda história da Filosofia, desde Platão até a Idade Moderna - Descartes e Kant, por exemplo. Os conceitos estabelecidos na história da Filosofia se fundam no pressuposto de *natura universalis* da razão de forma que, segundo Deleuze (2006, p. 131), “[...] o pensamento conceitual filosófico tem como pressuposto implícito uma Imagem do pensamento, pré-filosófica e natural, tirada do elemento puro do senso comum”. Com isso, compreende-se que a fórmula deste princípio é a de que: *todos sabem* o que é uma mesa, *todos sabem* o que é uma maçã, *todos sabem* o que é isto e o que é aquilo.

¹⁰ Os oito postulados e as “figuras” de composição da imagem do pensamento estão, resumidamente, da seguinte forma: 1) A boa vontade do pensador e a boa natureza do pensamento; 2) O senso comum como *concordia facultatum* e o bom senso como divisor que garante essa concordia; 3) Do modelo ou da reconhecimento; 4) Do elemento ou da representação; 5) Do negativo ou do erro; 6) Da função lógica ou da proposição; 7) Da modalidade ou das soluções. 8) A subordinação do aprender ao saber e da cultura ao método. (DELEUZE, G. 2006, p. 189-190; 239-240). Destes oito postulados, iremos utilizar alguns que nos ajudarão entender os fundamentos do problema de ensino apresentado.

Esta concepção fundamenta a transmissão de conhecimento, pois o homem possui naturalmente a capacidade de pensar que, segundo Deleuze (2006, p. 131), “[...] está em afinidade com o verdadeiro, possui formalmente o verdadeiro e quer materialmente o verdadeiro. E é sobre esta imagem que cada um sabe que se presume que cada um saiba o que significa pensar”. É nesta imagem que a pedagogia tradicional institui o método verdadeiro no qual o professor teórico e enciclopédico deve ensinar o seu aluno. Com o objetivo dele se adequar aos pressupostos que determinam o pensamento verdadeiro que vai lhe ser útil para a realização do ENEM ou, simplesmente, para concluir o ensino médio.

No entanto, Deleuze (2006) aponta-nos um caminho de “pensamento sem imagens”, mas para isso, cabe à filosofia destruir e renunciar a todo tipo de representação e todo elemento do senso comum que doutrina o pensamento, semelhante a um pássaro engaiolado. Neste sentido, Deleuze, em *Nietzsche e a filosofia* (1962), define a filosofia como forma de desmistificação, que procura fazer espíritos livres, espíritos que não confundem os fins da cultura com os fins do Estado, da moral e da religião. Nisto consiste a ideia de destruição em que Deleuze acredita ser necessária através “[...] do poeta, que fala em nome de uma potência criadora, apto a reverter todas as ordens e todas as representações, para afirmar a Diferença no estado de revolução permanente do eterno retorno” (DELUZE, 2006, p. 61).

Assim, tanto para Deleuze quanto para Nietzsche, devemos criticar de forma radical as imagens do pensamento combatendo todo tipo de dogmatismo a fim de encontrar outro começo, um começo isento de pressupostos, mesmo que isso custe derrubar as verdades que temos como mais certas (Deleuze, 2006). Notamos que Deleuze (2006) faz uma crítica ao conceito estabelecido por Descartes, na Segunda Meditação, onde ele instaura a primeira verdade clara e distinta de que - *penso, logo existo*. Com isso, Descartes estabelece o pressuposto da razão universal que funda a verdade indubitável. Dirá Deleuze (2006) que tanto Descartes quanto Kant fundam o sujeito identitário, a saber, o Eu penso enquanto aquele que reúne em si todas as faculdades que enquadram e representam o objeto em uma unidade. Veja nas palavras de Deleuze: O Eu penso é o princípio mais geral da representação, isto é, a fonte destes elementos e a unidade de todas estas faculdades: eu concebo, eu

julgo, eu imagino e me recordo, eu percebo - como os quatro ramos do Cogito (DELEUZE, 2006, p. 137).

Neste postulado, vemos a imagem do professor enquanto o sujeito da representação que possui o conhecimento e o método verdadeiro que determina o *que*, ou seja, quais conteúdos o aluno irá aprender e *como* acontecerá esta aprendizagem. Tais fundamentos, segundo Deleuze (2006), provocam a impotência e o enfraquecimento do pensar a *diferença* em si mesma, pois “o que há é a repetição do Mesmo da semelhança, da reconhecimento” (VALÉRIO, 2010, p. 72). Um dos objetivos de Deleuze (2006) em *Diferença e Repetição* é libertar a diferença da “maldição” que a tornou em pura representação que aprisiona e limita a diferença em quatro aspectos: analogia, identidade, oposição e semelhança.

Deleuze quer demonstrar que na história da Filosofia, por vezes, os filósofos viam a diferença como um mal, por isso, preferiam a representação racional dos conceitos. Vejam o que Deleuze fala sobre o assunto:

A diferença deve sair de sua caverna e deixar de ser um monstro; ou, pelo menos, só deve subsistir como monstro aquilo que se subtrai ao feliz momento, aquilo que constitui somente um mau encontro, uma má ocasião. Aqui, portanto, a expressão "estabelecer a diferença" muda de sentido (DELEUZE, 2006, p. 38).

Neste sentido, pensar a “diferença em si mesma”, significa fazer com que a diferença não seja aniquilada nas normas da identidade, da analogia, da semelhança e da oposição. Nisto, segundo Valério (2010), consiste a verdadeira redução da diferença à representação. Pensar a filosofia da diferença em Deleuze é criar um agenciamento com os acontecimentos que não são configurados pelas imagens do pensamento que fundamentam os pressupostos verdadeiros, pelo contrário, a diferença em si é o próprio ato da criação que não tem imagens.

Com isso, pensar a diferença no ensino de Filosofia é agir contra os pressupostos que fundamenta as metodologias verdadeiras e o conhecimento verdadeiro. Neste sentido, busca-se um ensino de Filosofia que não se estabelece numa forma dogmática, mas que se abre à possibilidade do novo e da diferença, no sentido de promover no pensamento potências criadoras que provocam uma experiência existencial e contínua com a realidade imanente. Com isso, entendemos que as imagens dogmáticas dizem respeito somente aos conceitos e às verdades já estabelecidas e constituídas pela história da Filosofia.

Sobre este assunto, Deleuze, em *Nietzsche e a filosofia* (1976), afirma que aqueles que defendem as imagens dogmáticas do pensamento dizem que basta um *método* para pensar bem, ou seja, pensar verdadeiramente. É neste método que o professor insere o aluno em um conhecimento universal e abstrato, adverso do pensamento que parte das experiências singulares e reais com os problemas cotidianos. Tal ensino é caracterizado pela reconhecimento, ou seja, uma *ciência pura* que através dos pressupostos dogmáticos fundamenta-se pelo critério de verdade. Contrário a isso, Deleuze (2006) afirma que o pensar é diferente da reconhecimento, pois esta despreza a singularidade da experiência.

Neste sentido, Carlos Fernando Carrer em *Deleuze e a crítica aos postulados da imagem dogmática do pensamento* (2019) conclui que por meio do processo de reconhecimento tudo o que experimentamos remete a um conhecimento verdadeiro, a algo já dado para um sujeito pensante, apenas reforçando aquilo que ele é e faz. Temos nesta concepção justamente a relação de adequação entre o pensamento que *a priori* nos induz a um conhecimento verdadeiro sobre a experiência fenomênica. Com isso, entendemos que a experiência provocada pelo ensino da pedagogia tradicional não cria o novo a partir dos problemas imanentes, pois a verdade dos conceitos filosóficos já está dada.

Nesta concepção de conhecimento verdadeiro, segundo Gelamo (2009), não há lugar para o erro e nem para as incertezas diante da afirmação das verdades produzidas pelas imagens dogmáticas. Neste sentido, Deleuze (2006) observa que, por um lado, os problemas já veem resolvidos e que, por outro lado, eles desaparecem quando se encontram as respostas certas. Pois, o que importa é a solução e não o problema. Deleuze (2006) caracteriza esta imagem dogmática enquanto [...] um preconceito infantil, segundo o qual o mestre apresenta um problema, sendo nossa a tarefa de resolvê-lo e sendo o resultado desta tarefa qualificado de verdadeiro ou de falso por uma autoridade poderosa (DELEUZE, 2006, p. 154).

Portanto, nesta concepção o que importa é alcançar a verdade, com isso, não se admite o erro, o falso e as incertezas. No sétimo postulado: a modalidade das soluções, Deleuze demonstra como as soluções eliminam a possibilidade de fazer uma experiência filosófica de forma sempre nova com os acontecimentos problemáticos que surgem dia a dia. Esta postura empobrece a vida ao silenciar as

potências criadoras da tradição filosófica impossibilitando o surgimento de novos conceitos em torno dos problemas imanentes. Uma vez que, o importante é chegar a uma solução lógica com um valor de verdade.

É como se os conceitos filosóficos do passado não tivessem mais nada a contribuir no presente. Com isso, se admitíssemos que o que foi dito pelos filósofos já são problemas resolvidos e não nos cabe mais investigar, deveríamos cessar de filosofar e apenas acolher os modelos conceituais prontos. No entanto, os problemas outrora investigados pelos filósofos são até hoje problematizados e novamente conceituados.

Contrário à filosofia do mesmo e da repetição, entendemos que os conceitos e os problemas abordados pelos filósofos nos auxiliam na nossa experiência de pensamento e na criação dos nossos próprios conceitos através do recorte que fazemos da imanência que é o mundo. Mais uma vez, pedimos auxílio a Gilles Deleuze que, desta vez, juntamente com Félix Guattari, em *O que é a filosofia?* (1992), ajudam-nos a entender alguns conceitos fundamentais para esta pesquisa. Na mencionada obra, Deleuze e Guattari (1992) afirmam que pensar a experiência não é o mesmo que interpretar, dar significado e representar os problemas que surgem dos acontecimentos mundanos. Pelo contrário, realizar uma experiência de pensamento significa adentrar na realidade imanente que potencializa as forças de criação, pois “nenhuma criação existe sem experiência” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 166).

No entanto, para pensar a experiência dos acontecimentos singulares, faz necessário, segundo Deleuze e Guattari (1992), criar um plano de imanência onde os fatos, os problemas, os conceitos e todo tipo de acontecimentos emergem numa velocidade infinita. Neste sentido, afirma Gelamo (2012) que o plano de imanência é um recorte no caos a fim de desacelerar as velocidades do fluxo contínuo do rio heraclítico. Pois é por meio desta desaceleração que podemos experienciar/pensar a imanência de forma que, segundo Deleuze, em *A imanência: uma vida...* (2002), a vida é tida enquanto a imanência da imanência, ou seja, a imanência absoluta... uma potência criadora.

A vida é o lugar da experiênciação, ou seja, “aquilo em cuja direção o pensamento se volta (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 55). Neste sentido, diferentemente dos pressupostos das imagens dogmáticas que se fundam no critério

de verdade estabelecido pela razão, o plano de imanência, entendido enquanto vida, é a abertura para o desdobrar contínuo do pensar e do ser. De forma que a experiência filosófica de pensamento pressupõe, segundo Deleuze e Guattari (1992), um plano de imanência pré-filosófico no qual os conceitos filosóficos são criados. Portanto, é neste sentido que defendemos que os laboratórios de Arte e Filosofia, que iremos conhecer melhor no 3ª capítulo, são planos de imanência pré-filosóficos e filosóficos onde através da experiência de pensamento com os problemas imanentes se dá a criação de conceitos.

É no plano de imanência, isto é, na vida que a experiência de pensamento se dá através de infinitos “horizontes de acontecimentos” singulares, infinitos movimentos misturados uns com os outros (DELEUZE, 1992). Dizendo com outras palavras, é através deste plano que acreditamos que a tessitura do filosofar e os conceitos em sala de aula se constituem, pois é a partir da experiência com os problemas e os acontecimentos existenciais que tanto o aluno quanto o professor são impulsionados a pensar.

Portanto, é neste plano de imanência denominado “sala de aula” que constitui o problema do ensino de Filosofia por meio dos pressupostos das imagens dogmáticas do pensamento e, também, a possibilidade de pensar uma experiência filosófica sem estas amarras metodológicas e doutrinárias que impedem o fluir da tessitura do filosofar na qual torna-se possível a criação e a instauração dos conceitos.

1.4. Nietzsche: Da educação sem “vida” à experiência estético-existencial

E agora pense-se em uma cabeça juvenil, sem muita experiência da vida, em que cinquenta sistemas em palavras e cinquenta críticas desses sistemas são guardados juntos e misturados - que aridez, que selvageria, que escárnio, quando se trata de uma educação para a filosofia! Mas, de fato, todos reconhecem que não se educa para ela, mas para uma prova de filosofia: cujo resultado, sabidamente e de hábito, é que quem sai dessa prova - ai, dessa provação! - confessa a si mesmo com um profundo suspiro: "Graças a Deus que não sou filósofo, mas cristão e cidadão do meu Estado!" (NIETZSCHE, 1999d, p. 300).

Dando continuidade no caminho que estamos propondo neste trabalho, convidamos você a aproximar-se das críticas que Nietzsche faz em relação à

educação e à cultura de sua época. Para isso, faz-se necessário uma breve contextualização histórica e cultural na qual o pensamento e as críticas do jovem professor foram elaborados. O recorte histórico que aqui fazemos diz respeito ao período de 1869 a 1876. Período em que o jovem Nietzsche torna-se professor de filologia clássica na Universidade e no *Pädagogium* da Basileia, na Suíça (DIAS, 1991, p. 27).

É nesta experiência como professor que Nietzsche detecta nos estabelecimentos de ensino da nova Alemanha um tipo de educação que enfraquece a cultura. Em suas cinco conferências professadas no primeiro semestre de 1872 intituladas: *Sobre o Futuro dos Nossos Estabelecimentos de Ensino*, Nietzsche tem a intenção de “percorrer pela via das profundezas das experiências até o cume dos verdadeiros problemas da cultura [...]” (NIETZSCHE, 2003, p. 46).

O período é marcado pelo ideal alemão de unificar os 39 estados, tendo como objetivo desenvolver uma renovação cultural no país. Fato este que teve início com a derrota da França pelo exército alemão liderado pelo primeiro-ministro prussiano Otto Von Bismack. Sobre o assunto, José Aírton Oliveira, em *Educação, arte e vida no pensamento do jovem Nietzsche* (2014) afirma que: “o Império Alemão vence a guerra, entretanto seu declínio cultural se inicia” (OLIVEIRA, 2014, p. 54), pois se criara um modelo educacional que buscava formar homens dóceis e domesticados para servir os interesses do Estado e do mercado. Eis a gênese da industrialização alemã. Olhe o que Scarlett Marton, em *Nietzsche: a transvaloração dos valores* (2006), afirma sobre isso:

Concluído o processo de unificação, a Prússia vê-se obrigada a criar novos laços, para manter unidos em torno dela todos os Estados alemães. Uniformizando a cultura e o ensino, logra suprimir as diferenças e as especificidades regionais. Por outro lado, com a industrialização, surge a necessidade de ampliação do mercado interno e de formação de mão de obra especializada (MARTON, 2006, p. 18).

Esta educação especializada visa o acúmulo de conhecimento histórico ou uma aprendizagem técnica que produz homens cultos, cidadãos conforme o querer do Estado, contrário a um sujeito consciente da sua existência crítica perante a vida e o mundo a sua volta.

Nestas conferências de 1872, Nietzsche afirma haver duas vertentes responsáveis por provocar a degradação da cultura por meio dos estabelecimentos

de ensino. Tanto a democratização da cultura e da educação quanto a redução e especialização destas, fazem parte do plano do Estado para tornar-se mais forte. Eles produzem futuros técnicos para o trabalho burocrático estatal e domestica os homens para o enquadramento no modelo cultural, uma vez que serão consumidores e enriquecerão os empresários e o Estado. Veja o que Nietzsche diz a este respeito:

Duas correntes aparentemente opostas, ambas nefastas nos seus efeitos, mas unidas enfim nos seus resultados, dominam atualmente os estabelecimentos de ensino: a tendência à *extensão*, à *ampliação* máxima da cultura, e a tendência à *redução*, ao *enfraquecimento* da própria cultura. A cultura, por diversas razões, deve ser estendida a círculos cada vez mais amplos. A outra, ao contrário, exige que a cultura abandone as suas ambições mais elevadas, mais nobres, mais sublimes e se submeta como uma serva a uma outra forma de vida, especialmente aquela do Estado (NIETZSCHE, 2003, p. 61).

Portanto, o objetivo da educação moderna é formar os alunos de modo que eles enquadrem em um determinado conhecimento e em uma determinada cultura negando com isso a vida em detrimento do lucro. Forma-se uma cultura de “homens correntes”, ou seja, homens cultivados por meio de uma cultura rápida. Eis a verdadeira felicidade! Eis o molde de uma “sociedade de rebanho” que se adequa aos interesses mercadológicos e do Estado.

É neste sentido que entendemos que este tipo de educação que, portanto, é semelhante aos problemas contemporâneos do ensino de Filosofia, não têm a preocupação em proporcionar aos alunos uma experiência que resulta da “totalidade da potencialidade humana, processada pela dualidade imanente do corpo e do espírito e principalmente livre do patrulhamento do Estado” (ABDALLA, 2015, p. 60).

Diante deste contexto em que Nietzsche estabelece sua crítica, buscaremos aproximar os problemas do ensino da Filosofia, descritos acima, com a concepção de Nietzsche em relação à educação. No entanto, não cabe a nós neste momento interpretar e analisar todas as críticas e os problemas que Nietzsche estabelece sobre a educação. Por isso, aqui iremos abordar alguns aspectos, dos textos mencionados abaixo, que são relevantes para o nosso trabalho.

Os textos que iremos utilizar para pensar a respeito da educação, dizem respeito ao início do professorado do “jovem Nietzsche¹¹” que, apesar da tenra idade, tem a ousadia de falar diretamente com professores especialistas em teorias pedagógicas. Aqui estamos falando das *cinco conferências* intituladas: *Sobre o Futuro dos Nossos Estabelecimentos de Ensino* (1872) que provocam uma reflexão aos seus interlocutores. Dando continuidade, na mesma linha de pensamento, também mencionaremos a *Segunda Extemporânea: Da utilidade e desvantagem da história para a vida* (1874) e, por fim, a *III Extemporânea: Schopenhauer como educador* (1874), esta última, Rosa Dias afirmara que Nietzsche utilizou-se de: “[...] anotações que fizera para a sexta e a sétima conferências, não proferidas, *Sobre o Futuro dos Nossos Estabelecimentos de Ensino*” (DIAS, 1991, p. 43). Com isso, nosso objetivo é traçar uma linha de raciocínio entre as críticas de Nietzsche em relação à educação e a cultura alemã com o texto publicado no final de 1871 - *Nascimento da Tragédia no espírito da música* – que será abordado no segundo capítulo desta dissertação.

Demonstraremos que tanto as obras sobre a educação e a cultura quanto esta que se trata da arte trágica no mundo pré-socrático, enquanto fundamento para uma estética-existencial, possuem uma relação entre si e, também, está de acordo com a proposta que estabeleceremos neste trabalho. Conforme havíamos discorrido anteriormente sobre a crítica do ensino de Filosofia, fundamentado na transmissão de conteúdo e na história da Filosofia de forma doutrinária e meramente teórica, queremos, neste momento, relacionar os problemas deste ensino com as críticas proferidas por Nietzsche com a possibilidade de um ensino estético-existencial. Pois, como afirma Rosa Dias, em *Nietzsche Educador* (1991),

O valor de uma filosofia não reside na esfera do conhecimento, mas na vida; que a filosofia e a vida de um pensador devam ser apreciadas como apreciamos uma obra de arte, por sua beleza e por servir como modelo de uma “bela possibilidade de vida” (DIAS, 1991, p. 114).

¹¹ De acordo com Oswaldo Giacóia Junior (2000, p. 29-30), apesar de não haver um consenso entre os principais comentadores da obra de Nietzsche, é comum dividir sua produção filosófica em três fases, determinadas, sobretudo, pela sequência das obras características de cada uma das fases. A primeira fase, situada, aproximadamente, entre os anos de 1870 e 1876, se caracterizaria pelos escritos do assim chamado “jovem Nietzsche” e coincidiria, em grande parte, com seu tempo de docência na Universidade de Basileia como catedrático de filosofia clássica; a segunda fase estaria situada entre 1876 a 1882, seguida pela derradeira fase, iniciada em 1882 e interrompida abruptamente em 1889. Vale lembrar, contudo, que, a despeito do aspecto assistemático de seu pensamento, essa periodização será interessante, principalmente, para fins didáticos e expositivos.

Tendo em vista a conexão entre a arte e a educação, de acordo com a interpretação de Oliveira (2014) em relação a Nietzsche, concluímos que a arte é um ingrediente necessário à educação, não apenas no sentido das manifestações artísticas: música, artes plásticas, poesias, teatros, mas como forma de compreensão da totalidade da vida, pois através dela podemos criar e recriar nossa existência em infinitas possibilidades e sentidos.

Neste sentido, entendemos que tanto o pensamento sobre a educação quanto o pensamento sobre a arte, na concepção de Nietzsche, podem contribuir para analisarmos o ensino de Filosofia no ensino médio, ensino este que pretende livrar-se das amarras teóricas e históricas de um ensino empoeirado do pensamento dos filósofos a fim de ressuscitar nos alunos uma experiência com os conceitos filosóficos de forma criativa e transformadora. Mais uma vez, não queremos desmerecer a história da Filosofia, mas, sim, o ensino morto dos conceitos que, apesar do tempo, possuem uma pulsão de vida. É neste sentido que Rosa Dias afirma que:

Em lugar de levar os estudantes a levantarem questões sobre a existência, preocupa-se com minúcias da história da filosofia; assim, a filosofia reduz-se a um ramo da filologia. Como consequência, do mesmo modo que a filologia está interessada apenas nas etimologias, e não em um trabalho com a palavra viva, a filosofia restringe-se a estudar o pensamento morto, que não mais serve à vida. (DIAS, 1991, p.104)

Queremos, portanto, provocar nos alunos um ensino de Filosofia que busca a afirmação da vida de forma que ele deva “aprender a viver, e só utilizar da história quando ela estiver a serviço da vida” (DIAS, 1991, p. 60). Este pensamento podemos contemplar mais explicitamente na *Segunda Extemporânea: Da utilidade e desvantagem da história para a vida*, publicada em 1874, onde Nietzsche acusa a educação histórica de buscar instruir os alunos com o maior número de conhecimento teórico possível, sem se preocupar em provocar neles a criação e a afirmação da vida a partir das suas experiências.

É neste sentido que entendemos que um ensino fundamentado na transmissão da história da Filosofia de forma meramente instrutiva a fim de que o aluno adquira um conhecimento conteudista acerca do pensamento dos filósofos não provoca neles uma experiência de pensamento com a sua própria existência. Vemos esta concepção no pensamento de Abdalla que em *Educação e cultura à luz*

das categorias da tragédia ática em Nietzsche (2015) afirma que este tipo de educação impede a transformação, aborta a gênese do novo e o fluir natural da vida. Ou seja, esta educação não abre a possibilidade do devir que configura a própria existência enquanto realidade imanente.

Rosa Dias (1991) vê na pessoa do professor-erudito um mero conhecedor dos pensadores, com os quais sempre poderá contar para poder dizer algo aos seus alunos. Dando continuidade à ideia, Dias (1991) dirá que o professor de filosofia, ao dar-se e ao ceder-se ao Estado, emprega todo o seu tempo em conhecer apenas sistemas que a história apresenta como sendo dignas da atenção de todos, veneram o passado e devotam à morte as novas ideias. Vejam o que Nietzsche, em *Schopenhauer como educador* (1874), fala sobre o tema:

A história erudita do passado nunca foi a ocupação de um filósofo verdadeiro, nem na Índia nem na Grécia; e um professor de filosofia, se se ocupa com o trabalho dessa espécie, tem de aceitar que se diga dele, no melhor dos casos: é um competente filólogo, antiquário, conhecedor de línguas, historiador - mas nunca: é um filósofo. (NIETZSCHE, Obras Incompletas, 1999d, p. 299 e 300).

É neste ponto preciso que a nossa crítica vai ao encontro da crítica de Nietzsche em relação à educação e, especificamente, ao ensino de Filosofia estabelecido nas nossas instituições de ensino hoje. Pois, percebemos que tal ensino não busca desenvolver nos alunos a sua experiência existencial, mas, pelo contrário, busca construir uma sociedade de eruditos e especialistas que favorecem o interesse científico e econômico que estão a serviço do poder do Estado. Este tipo de educação, segundo Nietzsche (1999d), em *Schopenhauer como educador*, nega a vida em troca da criação de uma cultura e de uma concepção de história que visam reforçar e satisfazer o interesse do Estado e do mercado.

Os estabelecimentos de ensino aprisionam o pensamento filosófico criativo dos alunos, uma vez que, a preocupação das escolas é com a formação e não transformação e criação do pensamento. Por isso, Nietzsche com o seu “martelo” pontua as questões:

E, por fim, em que neste mundo importa a nossos jovens a história da filosofia? Será que eles devem, pela confusão das opiniões, ser desencorajados de terem opiniões? Será que devem ser ensinados a participar do coro de júbilo: como chegamos tão esplendidamente longe? Será que, porventura, devem aprender a odiar ou desprezar a filosofia? Quase se poderia pensar este último, quando se sabe como os estudantes têm de se martirizar por causa de suas provas de filosofia, para imprimir as

idéias mais malucas e mais espinhosas do espírito humano, ao lado das mais grandiosas e mais difíceis de captar, em seu pobre cérebro (NIETZSCHE, 1999d, p. 300).

Ainda sobre o texto – *Schopenhauer como educador*, Nietzsche (1999d) afirma que somente aquele que se propõe olhar firmemente para a vida e a sua existência se servirá das ciências particulares sem afetar-se e sem perder o curso de sua vida em um labirinto. Nesta mesma linha de pensamento, ele conclui que a educação está a serviço do Estado e que, portanto, a verdade a ser ensinada, os conteúdos a serem desenvolvidos, a formação que deve ser executada são aqueles determinados pela autoridade do Estado. A consequência disso é um ensino que promove uma “cultura de rebanho” e que forma sujeitos passivos que reproduzem o mesmo.

Dias (1991) vai dizer que aquele que pensa, fala, escreve e ensina sobre a filosofia dentro dos limites da história não possui, muito das vezes, a menor preocupação em relacionar o pensamento dos filósofos com a vida e com a experiência dos problemas cotidianos nos quais os alunos estão inseridos. Por isso, “quem, portanto, no sentido mais amplo, nasceu para a história, nunca verá as coisas pela primeira vez e nunca será ele próprio uma tal coisa vista pela primeira vez” (NIETZSCHE, 1999d, p. 297). É neste sentido que problematizamos o ensino que torna os alunos conhecedores dos pensamentos dos filósofos e de seus conceitos, ou seja, dentro de uma pedagogia que visa o acúmulo do conhecimento histórico da filosofia.

De acordo com Abdalla (2015), esta pedagogia da “cultura histórica”, tão veementemente criticada por Nietzsche nas conferências sobre o futuro dos estabelecimentos de ensino, é responsável pela degradação da educação e da “cultura autêntica”. Este tipo de pedagogia subordinada ao interesse do Estado e dos comerciantes privilegia “o método científico de especialização, memorização e aquisição teórica, preservando com isso aquilo que já está posto” (ABDALLA, 2015, p. 34). Por isso, Nietzsche combate de modo tão veemente os eruditos em *Sobre o Futuro de Nossos Estabelecimentos de Ensino* (1872), pois o erudito, segundo ele,

[...], exclusivamente especializado, se parece com um operário de fábrica que, durante toda sua vida, não faz senão fabricar certo parafuso ou certo cabo para uma ferramenta ou uma máquina determinada, tarefa na qual ele atinge, é preciso dizer, uma incrível virtuosidade (NIETZSCHE, 2003, p.64).

Este tipo de pedagogia para o Estado e as instituições de ensino, segundo Oliveira (2014), serve para formar mão-de-obra para o mercado enquanto meio para subsidiar as necessidades de sobrevivência. Não é uma formação humana do homem, muito menos se tem a preocupação com a cultura e a vida.

O modelo de educação nestes moldes enfraquece a vida e a cultura, pois institui o homem em um conhecimento vago sobre o que é a vida e o seu sentido. Por isso, Nietzsche afirma que a história vivenciada em excesso é curada somente através da arte. Pois, ela nos leva a uma experiência de pensamento com os problemas iminentes, fazendo com que os alunos criem valores estéticos a fim de redimir-se do sofrimento, da decadência e da dor, dando sentido à vida (NIETZSCHE, 2009).

Diante destas questões nietzschianas, precisamos entender sobre a concepção de formação que Nietzsche está refletindo com os seus interlocutores nas *cinco conferências* já citadas. Se, por um lado, a formação, de acordo com os estabelecimentos de ensino, repousa sobre a transmissão de conhecimento a fim de produzir homens teóricos, por outro lado, a transformação, de acordo com Nietzsche (2003) remete a uma mudança de lugar, ao deslocamento dos pontos de vista: cada nova perspectiva instaura, por sua vez, uma nova "verdade".

Segundo Alexandro Marques em *Cultura, educação e filosofia na perspectiva Nietzscheana* (2016) o que está em pauta para esta formação que busca ajustar os indivíduos às estruturas existentes, é a formação de um "homem teórico" que prioriza o intelecto como algo dissociado da própria vida. Esta é uma formação do homem de rebanho que caminha contrário a uma vida criadora que transforma a existência. Este tipo de formação, criticada por Nietzsche, busca domesticar o homem com o objetivo de "transformá-lo em uma criatura dócil e frágil" segundo as normas do mercado e do sistema estatal.

Contrária a esta ideia, Nietzsche propõe uma transvalorização¹² da educação que exige uma postura ativa diante da vida por meio de uma transformação de si que eleva a vida. Neste sentido, Rosa Dias (2012), em *Nietzsche educador da humanidade*, afirma que a meta de Nietzsche é conduzir o ser humano à sua humanização e isso é afirmado através da máxima de Píndaro: "Como alguém se

¹² Este termo é utilizado por Nietzsche em algumas obras posteriores tal como *Para além de bem e mal* (1886) e a *Genealogia da moral: uma polêmica* (1887). Resolvemos colocá-lo aqui pois o termo enquadra-se bem na proposta de Nietzsche de resgatar a educação e a cultura.

torna o que é” em oposição à máxima utilizada por Sócrates: “conhece-te a ti mesmo”. Tornar-se o que se é, de acordo com o pensamento de Nietzsche, trata-se de uma educação enquanto superação de si mesmo de forma que o homem continuamente vive um processo de aperfeiçoamento da vida em uma criação e autocriação da vida como um artista cria sua obra de arte. Vejamos como Rocha (2006) interpreta este ponto do pensamento de Nietzsche:

[...] tornar-se quem se é não significa *formar-se*, mas *transformar-se*, isto é: ser, a cada momento, aquele que nos tornamos. [...] Tornar-se aquele que se é não equivale a manifestar uma essência, atualizar uma potência (o que conduziria a um sujeito uno e idêntico), mas ser, a cada momento, aquele que nos tornamos; se a formação conduz à identidade, o segundo abre-se para a diferenciação (ROCHA, 2006, p. 277).

Logo, tornar-se o que se é, de acordo com Nietzsche (1999d) nos remete à superação do que se é, não à manutenção de algo supostamente já dado. Tal princípio de conservação está associado ao “conhece-te a ti mesmo” socrático, perspectiva que remete a uma visão estática do ser humano e aponta para algo que deve ser alcançado, ou seja, trata-se da procura por uma essência fixa no homem. Como afirmam Von Zuben e Medeiros em *Nietzsche e a educação: autonomia, cultura e transformação* (2013), o “tornar-se quem se é” representa um sinônimo de transformação, que é um movimento constante, um devir, um vir-a-ser, um inventar-se, criar-se, recriar-se incessantemente.

Se, por um lado, o modelo de educação moderna proposto pelos estabelecimentos de ensino no tempo de Nietzsche buscava a formação de um indivíduo especializado que seguia as normas estabelecidas por sua sociedade de rebanho; por outro lado, o que Nietzsche propõe é uma transformação que provoca o contínuo devir de forma que o homem cria e recria a sua vida através de suas experiências com os acontecimentos mais diversificados da sua existência. Esta ideia de criar a vida é entendida por Nietzsche, em o *Nascimento da tragédia* (1999c), enquanto fenômeno estético, pois a arte é “[...] a grande possibilitadora da vida, a grande aliciadora da vida, a grande estimulante da vida” (NIETZSCHE, 1999c, p. 50).

Por isso, Nietzsche estabelece sua crítica aos pressupostos utilizados pela pedagogia tradicional que visa criar um homem teórico que faça bom uso da sua razão. Contrário a este ensino, acreditamos em um ensino que está associado com

a experiência imanente da vida, ou seja, uma experiência de pensamento existencial. Pois, segundo Rosa Dias (1991), em – *Nietzsche educador*, afirma que

Nietzsche despreza o sistema educacional que tem sob seus olhos. Esse sistema visa a promover o "homem teórico", que domina a vida pelo intelecto, separa vida e pensamento, corpo e inteligência. Em lugar de procurar colocar o conhecimento a serviço de uma melhor forma de vida, coloca-o em função de si próprio, de criar mais saber, independentemente do que isso possa significar para a vida (DIAS, 1991, p. 32).

É neste sentido que Nietzsche nota que a educação de sua época é utilitarista e tecnicista, pois visa formar alunos de forma rápida e teórica, objetivando o lucro e a adequação do pensamento ao poder do Estado. E, por outro lado, ele nota uma educação erudita que busca formar homens enciclopédicos e meros especialistas para fornecer “homens correntes” ao mercado adequando-os aos anseios do Estado.

Neste tipo de educação, o aluno não pensa sobre as questões filosóficas ligadas ao sentido da existência, alimentando, com isso, um modo de vida conformista e de adequação ao *status quo*. Cria-se um sujeito dócil que se adequa às ideologias do Estado e à cultura de rebanho. Mata-se a criação para dar lugar à repetição. No entanto, a concepção nietzschiana de educação, segundo Marques, busca

[...] a formação de indivíduos que saibam lidar com a vida e o pensamento de forma a criar e recriar incessantemente. Uma concepção de educação que desenvolva nos estudantes a personalidade ativa e criadora frente a sociedade em que se encontra (MARQUES, 2016, p. 97).

Por isso, tal como Nietzsche, aqui criticamos um ensino que forma indivíduos teóricos e alienados da vida. Contrária a isso, propomos um ensino que, através da experiência, provoque a possibilidade de vivenciar os problemas imanentes. A experiência para nós diz respeito tanto à vivência com os acontecimentos do nosso cotidiano e os problemas que surgem destas vivências quanto à experiência que se relaciona com o pensamento. Portanto, trata-se de uma experiência filosófica que tem nos acontecimentos existenciais um insumo, pois “no homem estão unidos *criador* e *criatura*: [...] matéria, fragmento, abundância, lodo, argila, absurdo, caos; mas no homem há também criador, escultor, dureza de martelo, deus-espectador e sétimo dia (...)” (NIETZSCHE, 1992, p. 150).

Neste sentido, Rosa Dias afirma que “Nietzsche não pretende conduzir os jovens para um frio e estéril conhecimento dobrado sobre si mesmo, indiferente ao mundo que o rodeia, mas, sim, educá-los para uma humanidade rica e transbordante de vida” (DIAS, 2012, p. 12). Pelo contrário, a proposta realizada por Nietzsche, em *Schopenhauer como educador*, era a de criticar a formação da sua época com o intuito de construir uma nova cultura e uma nova educação que tenha no vir-a-ser da vida o seu foco. Para isso, deveria construir uma educação humanista, voltada para a existência de acordo com a filosofia e a vida dos gregos pré-socráticos.

Isto torna as críticas de Nietzsche atuais e significativas para este presente trabalho. Pois estas são pertinentes à problematização do tipo de ensino de Filosofia que temos visto na educação básica. Vemos nas nossas instituições, nos dias atuais, uma educação tecnicista e erudita que promove o acúmulo vazio de conteúdo tendo como objetivo preencher os cursos acadêmicos que deem lucro, vemos também um ensino teórico que visa o acúmulo de conhecimento através da transmissão e explicação do professor.

Este ensino caracteriza-se por ser um ensino desvinculado da realidade existencial dos alunos. É, neste sentido, que, tal como Nietzsche, propomos um ensino de Filosofia contrário a esta *pseudoeducação*, onde haja uma relação com as manifestações artísticas, como forma cultural e enquanto “meio” sensibilizador do filosofar, e os problemas imanentes dos alunos.

Nisto o pensamento extemporâneo de Nietzsche ecoa até os dias atuais fazendo com que a intempestividade de sua filosofia nos ajude a pensar a educação e, de modo específico, o ensino de Filosofia. Assim, como no período das críticas de Nietzsche às instituições de ensino, devemos dirigir as nossas críticas à educação brasileira que também visa o desenvolvimento dos

[...] jovens aptos para o mercado de trabalho, exigindo uma imediatividade no processo de ensino, na exaltação exacerbada da ciência em detrimento das disciplinas humanas e nas tendências pedagógicas tradicionais que distanciam professor e educando [...]. (HOSSON, 2018. p. 07)

Nós professores, nesta linha de raciocínio que estamos refletindo, não devemos ser tidos como historiadores de um passado erudito, pelo contrário, cabe-nos adentrar nos problemas imanentes a fim de desenvolver uma experiência filosófica existencial enquanto filósofos que somos. Nietzsche, segundo Oliveira

(2014), vê em Sócrates o senhor de rebanho, pois ele funda um modelo de pensamento limitador do homem, limita o homem através da instrumentalização da razão, pois, por meio dela pode-se explicar tudo.

A questão é que, de Sócrates à modernidade, o homem foi formado e educado tendo na razão o seu próprio declínio. Deste modo, Nietzsche em *Crepúsculo dos Ídolos* (1999a) observa que em Sócrates nega a vida e elege a razão “tirânica” que tem na dialética o poder de autoridade de convencimento. É por meio da razão dialética que Sócrates desenvolve os seus conceitos absolutos enquanto verdades eternas e inquestionáveis. Verdades estas que aprisionam a criação e a transformação de formas de vida.

De nada vale as novas experiências que surgem da problematização do cotidiano, pois a verdade está dada e escrita historicamente; ela, por meio do preconceito da razão, dizia Nietzsche, “nos obriga a estipular unidade, identidade, duração, substância, causa, materialidade, ser, [...]” (NIETZSCHE, 1999a, p. 375). Nietzsche via nisto um fechamento ao “erro, *forçados* ao erro; tão seguros estamos nós, com base em rigoroso exame, que aqui está o erro” (NIETZSCHE, 1999a, p. 375). Este erro perpassou pela Filosofia Medieval e culminou na fundamentação de sujeito racional cartesiano.

Neste sentido, a proposta neste trabalho não é de uma busca de um sujeito racional transcendente, assim como a concepção cartesiana do *cogito, ergo sum*. O que propomos é a transformação existencial a partir da relação entre arte e filosofia, esta transformação parte do pressuposto da experiência existencial e da experiência de pensamento no plano imanente no qual os alunos vivem os seus problemas. O ambiente para ser desenvolvido estas experiências com os problemas imanentes e a vivência com os acontecimentos se dará nos laboratórios de arte e filosofia.

Propomos um tipo de ensino onde acreditamos que o aluno é um sujeito imanente que possui suas vivências com os problemas imanentes na sua realidade existencial. Acreditamos que tanto a arte quanto a filosofia podem contribuir para um impulso de transformação existencial. Nos textos aqui citados, vemos que Nietzsche acreditava em uma educação da vida onde a existência está acima da razão. É importante ressaltar que, segundo Von Zuben e Medeiros (2013, p. 85)

A cultura, para tal filósofo (Nietzsche), só pode ser construída, desenvolvida pelo estilo, pela unidade, pela criação e experimentação, por isso a cultura autêntica, superior, nobre, não pode se resumir à memorização e reprodução de saberes, e sim é algo a ser criado, experimentado, vivenciado.

Com isso, queremos realizar uma virada de pensamento a fim de mudarmos a direção imposta pelo ensino baseado nos métodos dogmáticos que são estruturados racionalmente por regimes de verdades que fundamenta e estabelece a pedagogia tradicional – ensino-aprendizagem – como sendo a maneira mais precisa para se ensinar Filosofia. Estes pressupostos metodológicos, baseados numa racionalidade extrema desde Sócrates até a modernidade, são contrários e impossibilitam um ensino estético-existencial, que visa, segundo Nietzsche, fazer uma experiência existencial tal como os gregos pré-socráticos.

Estes, por meio da arte, afirma Nietzsche (1992), justificam a existência e o mundo enquanto fenômeno estético. Portanto, propomos um ensino que leve os alunos a uma experiência de pensamento estético-existencial, ou seja, leve-nos a filosofar tendo como plano de imanência os problemas nos quais nos deparamos nos acontecimentos cotidianos tendo na vida uma obra de arte que deve ser criada e recriada continuamente.

Neste sentido, damos ênfase a um ensino que desenvolva nos alunos a sensibilidade estético-existencial, pois é por meio da arte que o aluno contempla e vive suas experiências de vida. Neste sentido, a arte, vista na perspectiva de Nietzsche e enquanto meio possibilitador da experiência existencial com os problemas imanentes, leva-nos à tessitura do filosofar a fim de realizar uma experiência com os fenômenos estéticos e as várias manifestações artísticas que provocam a nossa sensibilidade e a criação de formas de existir. Pois, segundo Rosa Dias, em *Nietzsche e Foucault: a vida como obra de arte* (2008), a vida como obra de arte é “a arte de tornar-se a si mesmo como obra de arte”, a “arte de viver” “tornar-se mestre e escultor de si mesmo”, “o cultivo de si permanente” (DIAS, 2008, p. 54).

2. O FILOSOFAR NA PERSPECTIVA ESTÉTICO-EXISTENCIAL DE NIETZSCHE

2.1. A experiência filosófica por meio da arte trágica

Dionísio afirma tudo o que aparece, "mesmo o mais áspero sofrimento", e aparece em tudo o que é afirmado. A afirmação múltipla ou pluralista é a essência do trágico. Compreenderemos melhor se pensarmos nas dificuldades existentes para fazer de tudo um objeto de afirmação. São necessários aí o esforço e o gênio do pluralismo, o poder das metamorfoses, a laceração dionisíaca. A angústia e a repulsa surgem em Nietzsche sempre neste ponto: será tudo passível de tornar-se objeto de afirmação, isto é, de alegria? (DELEUZE, 1976, p. 11).

Como afirma Nietzsche no prefácio para Richard Wagner escrito no final do ano de 1871 na obra *O Nascimento da Tragédia* (1992), este capítulo nada tem a dizer aos “homens sérios” que defendem o poder da razão e respiram o ar do mundo teórico, negando, com isso, a reverberação artística e a vida. Pois, juntamente com Nietzsche, estamos convencidos de que “a arte é a tarefa suprema e a atividade propriamente metafísica desta vida [...]” (NIETZSCHE, 1992, p. 26). Por meio dela, vivenciamos e experimentamos os acontecimentos da nossa realidade imanente que são contrários às verdades instituídas pela razão que despreza a vida em vista da afirmação do homem teórico/civilizado.

Consequentemente, nesta mesma linha de raciocínio, somos contrários ao “*socratismo estético*, cuja suprema lei soa mais ou menos assim: “Tudo deve ser inteligível para ser belo”, [...]” (NIETZSCHE, 1992, 81). Sócrates é a imagem do espírito não-dionisíaco e do otimista teórico que, segundo Nietzsche (1992), vê no saber e no conhecimento verdadeiro a força e a “medicina universal” da humanidade, mas no erro e na aparência o mal em si mesmo. Nietzsche opõe-se ao otimismo teórico-racional que confia de forma desmesurada no poder da razão e, com isso, é “amparado nas *aeternae veritatis* [verdades eternas]” (NIETZSCHE, 1992, p. 110). Por isso, de forma oposta a estas verdades repulsivas, como afirma Nietzsche na projetada *A Vontade de Poder* (2008b)¹³, obra póstuma organizada por sua irmã Elizabeth Nietzsche e Peter Gast: “*nós temos a arte para não sucumbirmos junto à verdade*” (NIETZSCHE, 2008b, § 822, p. 411). Ou seja, nós temos a tragédia

¹³ Segundo Gilvan Fogel, na *apresentação* do texto *A vontade de poder – tentativa de uma transvaloração de todos os valores* (2008), afirma que há nesta coletânea *textos* e não uma *obra* de Friedrich Nietzsche. Ou seja, “[...] trata-se de um apanhado de textos, de uma coletânea de anotações e de fragmentos, com base no vasto acervo póstumo [*Nachlass*] de Nietzsche [...]”. Gilvan Fogel, afirma que “tal coletânea foi organizada por Elizabeth Förster-Nietzsche (livros 1 e 3), irmã do filósofo, e por Peter Gast (livros 2 e 4), dileto amigo [...]”, após a morte de Nietzsche em 1900.

grega enquanto representação da aparência e afirmação da vida para continuar a criar, transfigurar e redimir todo pessimismo teórico do homem moderno.

Aqui encontramos dois pontos conflitantes denominados por Nietzsche (1992, p. 104) de “luta eterna entre *a consideração teórica e a consideração trágica do mundo*”. De um lado: está a arte e a vida; do outro lado: está a razão e o conhecimento. A questão deste conflito não é desprezar um e afirmar o outro, mas em quais deles colocamos a maior importância: a vida/arte ou a razão/conhecimento. Sobre estes pontos, Nietzsche diz que a vontade ávida “a um algema-o ao prazer socrático do conhecer e a ilusão de poder curar por seu intermédio a ferida eterna da existência, a outro enreda-o, agitando-se sedutoramente diante de seus olhos, o véu de beleza da arte, [...]” (NIETZSCHE, 1992, p. 108).

Clarice Lispector, em sua crônica: *Não entender*¹⁴, não coloca o conhecimento como prioridade, pois, ao relacionar o entender com o viver, ela nos convida a não nos preocuparmos em entender, porque o entender é limitado, por isso, “viver ultrapassa todo entendimento”. Neste mesmo sentido, em *Grande Sertão: Veredas* (2001), Riobaldo, em meio aos tormentos, estabelece uma conversa com o seu interlocutor, dizendo: “O senhor por ora mal me entende, se é que no fim me entenderá. Mas a vida não é entendível” (ROSA, 2001, 156). Rosa Dias (2011), em *Nietzsche, vida como obra de arte* (2011), em consonância com esse raciocínio, afirma que não nos cabe interpretar e conhecer o mundo, mas criá-lo, ou seja, cabe-nos experimentar os acontecimentos da nossa realidade fenomênica a fim de configurar a vida esteticamente.

Portanto, percebemos que a vida nada tem a ver com uma questão cognitiva do sujeito racional que interpreta o mundo e a própria existência, pelo menos não do modo como a tradição nos transmitiu e nos fez acreditar. Por isso, Nietzsche “ver a ciência com a óptica do artista, mas a arte, com a da vida...” (NIETZSCHE, 1992, p. 15) e Rosa Dias (2011) vê a vida como obra de arte. Segundo Heidegger no volume I da obra: *Nietzsche* (2010), “Ver a ciência sob a ótica do artista' significa: apreciá-la segundo sua força criadora, e não segundo sua utilidade imediata ou segundo um senso de eternidade vazia” (HEIDEGGER, 2010, p. 195).

¹⁴ Clarice Lispector: *Não entender*, crônica publicada em 01.02.69. In: A descoberta do mundo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984, p. 172.

Neste sentido, contrário aos pressupostos da razão e ao homem teórico, Zordan, em *Arte com Nietzsche e Deleuze* (2005), interpreta Nietzsche dizendo que pela ótica da arte santifica-se a mentira, magnifica-se 'o mundo enquanto erro' e elege-se um conhecimento pautado pela aparência. Neste aspecto, Nietzsche, em *Tentativa de Autocrítica* (1992), conclui que a arte "[...] repousa sobre a aparência, [...], a ilusão, a óptica, a necessidade do perspectivístico e do erro" (NIETZSCHE, 1992, p. 19).

É por meio da aparência que o homem vive a sua redenção, lançado em um ininterrupto vir-a-ser do tempo (NIETZSCHE, 1992). Com isso, percebemos que tanto a arte quanto a vida, segundo o pensamento de Nietzsche, são contrárias à concepção racional dominante de um homem teórico que, por excesso de racionalidade, torna-se um ser anêmico e aberrante (DIAS, 2011). Esta concepção de homem, moldado pela cultura moderna, visa instituir as verdades científicas em todas as áreas do conhecimento. Neste sentido, a questão que levantamos aqui é o fato de que

Todo o nosso mundo moderno está preso na rede da cultura alexandrina e reconhece como ideal o homem teórico, equipado com as mais altas forças cognitivas, que trabalha a serviço da ciência, cujo protótipo e tronco ancestral é Sócrates. Todos os nossos meios educativos têm originariamente esse ideal em vista: qualquer outra existência precisa lutar penosamente para pôr-se à sua altura, como existência permitida e não como existência proposta (NIETZSCHE, 1992, p. 108-109).

De acordo com o trecho acima, lembremos que no primeiro capítulo abordamos a crítica de Nietzsche aos estabelecimentos de ensino e a esta cultura moderna. Uma cultura que forma o homem de rebanho e o homem teórico por meio dos alicerces e dos pressupostos da razão teórica. A pedra fundamental desta cultura, e conseqüentemente dos pressupostos da razão que estrutura a pedagogia tradicional, é Sócrates. É por meio dele que é constituído o império da racionalidade do homem moderno. Na visão de Nietzsche, Sócrates é a encarnação do homem teórico.

Estes homens da cultura moderna que são denominados por Nietzsche como "críticos" ou "socráticos-críticos", com suas "pretensões meio doutas e morais" (NIETZSCHE, 1992, p. 133), estabelecem uma relação artificial e aparente com a vida. O homem teórico, neste tipo de cultura e educação moderna, segundo Vieira (2008), constitui a sociedade de homens decadentes e doentes: que estão em coma,

pois sofrem de niilismo. Sobre este assunto, Deleuze em *Nietzsche e a Filosofia* (1976) afirma que

Sócrates é o primeiro gênio da *decadência*: ele opõe a idéia à vida, julga a vida pela idéia, coloca a vida como devendo ser julgada, justificada, redimida pela idéia. O que ele nos pede é que cheguemos a sentir que a vida, esmagada pelo peso do negativo, é indigna de ser desejada por si mesmo, experimentada nela mesma: Sócrates é “o homem teórico”, o único verdadeiro contrário do homem trágico (DELEUZE, 1976, p. 9).

Com isso, juntamente com Nietzsche, estabelecemos uma postura contrária à cultura moderna, porque acreditamos que a arte helênica, enquanto vontade criadora e negação dos pressupostos racionais e dogmáticos que fundamentam o método verdadeiro no qual o professor transmite ao seu aluno o conhecimento verdadeiro é o meio possibilitador da experiência filosófica e da vida em potência. Ou seja, a arte é o remédio que nos cura e salva dos pressupostos dogmáticos do pensamento que buscam a todo custo as verdades absolutas, sem levar, muitas das vezes, em consideração os acontecimentos problemáticos da vida.

Neste aspecto, Ildenilson Barbosa em *Arte trágica, pessimismo e redenção em O nascimento da tragédia* (2011), observa que a arte trágica, em Nietzsche, combate “a idéia de que aquilo que há de valor inestimável para o homem está nos interesses transcendentais da razão” (BARBOSA, 2011, p. 11). Com isso, entende-se que “a arte não pensa por imagens, mas por sensações intensas que dão força vital para a matéria, que não o é” (ZORDAN, 2005, p. 263). Neste sentido, de acordo com o pensamento de Nietzsche, queremos inverter os fundamentos teóricos da razão dogmática que fundamenta o ensino de Filosofia, trazendo à tona a tragédia grega enquanto o meio possibilitador da experiência filosófica e da experiência que “redime o homem do sofrimento sem ter que negar a vida” (BARBOSA, 2011, p. 11).

Portanto, vemos que em Nietzsche, a arte trágica dos deuses divinatórios, diferentemente da razão que busca trazer à luz, desvelar e descobrir todas as coisas é uma força cega que encontra na ilusão e na aparência a celebração e a afirmação da vida. Notemos que enquanto as imagens dogmáticas estabelecem os pressupostos verdadeiros do sujeito identitário e racional, a arte é a não-verdade, ela é potencialização da vida por meio das experiências, das vivências com os acontecimentos imanentes. Temos nesta concepção de arte a gênese e a possibilidade de fazer do ensino de Filosofia uma experiência de pensamento filosófico. No entanto, não se trata, como já vimos anteriormente, de uma transmissão teórica, mas uma experiência artística e filosófica com a vida. Pois, de

acordo com Rosa Dias, em *Nietzsche, vida como obra de arte* (2011), é por meio da experiência artística que as “forças expansivas transfiguradoras e afirmadoras da vida” cria um campo potencial “contra a hegemonia do saber teórico, que não faz mais do que negar a vida” (DIAS, 2011, p. 57).

Portanto, aqui propomos um ensino de Filosofia que parta da experiência artístico-filosófica e que trace uma relação com os problemas que nos deparamos no dia-a-dia da nossa existência. Acreditamos que só por meio desta experiência que os alunos poderão vivenciar os conceitos filosóficos, pois, assim, eles se tornam mais próximos da sua realidade. Para demonstrarmos a possibilidade de um ensino estético-existencial que relaciona a arte com a tessitura do filosofar, estabeleceremos um diálogo com as obras de Nietzsche. Isso porque, desde a sua grande obra: *O Nascimento da Tragédia*, escrita em 1871, e em toda a sua filosofia, Nietzsche propõe um caminho de pensamento por meio da arte enquanto pressuposto para a afirmação da vida e a superação dos sofrimentos inerentes à existência.

Assim, Nietzsche (1992), com o advento da tragédia, acreditava no renascimento da Antiguidade grega, pois, só por meio dela havia a “esperança de uma renovação e purificação do espírito alemão através do fogo mágico da música” (NIETZSCHE, 1992, p. 122). Ou seja, a cultura grega para Nietzsche é o berço de onde renascem as forças que plasmam e conferem um sentido estético à existência. Com isso, Nietzsche estabelece que por meio do ressurgimento da tragédia o tempo do homem socrático torna-se passado para dar lugar, através do encontro divinatório, ao homem trágico, ou seja, ao dionisíaco (Nietzsche, 1992). Este tempo dionisíaco nos possibilita a redenção e a transfiguração por meio da arte e não pela razão. Por isso, Nietzsche afirma que:

A tragédia está sentada em meio a esse transbordamento de vida, sofrimento e prazer; em êxtase sublime, ela escuta um cantar distante e melancólico - é um cantar que fala das Mães do Ser, cujos nomes são: Ilusão, Vontade, Dor. - Sim, meus amigos, crede comigo na vida dionisíaca e no renascimento da tragédia (NIETZSCHE, 1992, p. 123).

Com o advento do renascimento da tragédia, acreditamos que nós, professores e estudantes, podemos realizar uma experiência filosófica com os acontecimentos problemáticos imanentes à luz dos problemas enfrentados pelos gregos pré-socráticos. Pois, segundo Nietzsche, “O grego conheceu e sentiu os temores e os horrores do existir: para que lhe fosse possível de algum modo viver, teve de colocar ali,

entre ele e a vida, a resplendente criação onírica dos deuses olímpicos” (NIETZSCHE, 1992, p. 36). Nesta linha de pensamento, Nietzsche lança o seguinte questionamento:

De que outra maneira poderia aquele povo tão suscetível ao sensitivo, tão impetuoso no desejo, tão singularmente apto ao sofrimento, suportar a existência, se esta, banhada de uma glória mais alta, não lhe fosse mostrada em suas divindades? (NIETZSCHE, 1992, p. 37).

Para os gregos não haveria outro modo de superar os sofrimentos e suportar a existência se não fossem instituídas tais divindades, pois é por meio delas e da “vontade” criadora que o “lamento se converte em hino de louvor à vida” (NIETZSCHE, 1992, p. 37). No final da obra *O nascimento da tragédia*, Nietzsche (1992), na voz de um velho ateniense, afirma: “quanto precisou sofrer este povo para poder tornar-se tão belo!” (NIETZSCHE, 1992, p. 144). Por isso, Nietzsche via nos gregos o povo que soube afirmar a existência graças à *tragédia ática*, o coro dramático e os deuses que representam o desejo e a vontade pela vida.

Assim, na arte dos deuses divinatórios surge o canto que silencia os lamentos que soavam do grande sábio Sileno que dizia: “O melhor de tudo é para ti inteiramente inatingível: não ter nascido, não ser, nada ser. Depois disso, porém, o melhor para ti é logo morrer”. Contrário a este lamento, a este pessimismo e a esta negação da vida, Nietzsche afirma que para o povo grego, depois da manifestação artística apolíneo-dionisíaca, “a pior coisa de todas é para eles morrer logo; a segunda pior é simplesmente morrer um dia” (NIETZSCHE, 1992, p. 37). Pois, a tragédia deu-lhes um sentido para querer viver e fazer da vida uma manifestação artística.

Neste sentido, Nietzsche buscava superar todo pessimismo da vida por meio do coro de sátiros, visto que nele a existência é vista de forma mais real e mais completa. O coro sublimava a vida em meio às representações e à náusea pelo absurdo. Diante disso, Rosa Dias (2011, p. 18) conclui que “por meio da arte, o povo grego — tão singularmente apto ao sofrimento — justificou a existência, unindo vida e arte”. Como veremos mais precisamente na terceira parte deste capítulo, a superação dos sofrimentos enfrentados pelos gregos só foi possível através da “misteriosa união conjugal” entre os impulsos apolíneo-dionisíacos que são configuradores da arte e da vida.

Por meio da tragédia, em sua *Tentativa de Autocrítica* (1992), Nietzsche afirma que os gregos – as eternas crianças - foram “a mais bem-sucedida, a mais bela, a mais invejada espécie de gente até agora, a que mais seduziu para o viver,

[...]” (NIETZSCHE, 1992, p. 13-14). Dado que, por meio da arte, eles colocaram “o grande ponto de interrogação sobre o valor da existência” (NIETZSCHE, 1992, p.14) de forma que a arte desperta o fluxo contínuo do vir-a-ser existencial o qual vivenciamos desde o nascer até o morrer. Porque a arte, tal como a vida, não é algo pronto e acabado; elas sofrem um contínuo fluir estético-existencial de forma que em meio à guerra caótica dos contrários emergem novos modos de ser/existir.

Por isso, Guimaraes Rosa, em *Grande Sertão: Veredas* (2001), no diálogo de Riobaldo com o seu interlocutor, afirma: “O senhor... mire, veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando” (ROSA, 2001, p. 39). Portanto, entende-se que a manifestação artística e a existência não têm um sentido completo, terminado, pois, segundo Rosa Dias (2011) a criação do artista que pinta por pintar e do músico que toca por tocar se assemelha com a criação da vida que vive por viver.

Mais uma vez, Guimarães Rosa conclui que a existência vive uma força criadora de forma que “o correr da vida embrulha tudo. A vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem” (ROSA, 2001, p. 334). E isso se coaduna com o espírito poético de Nietzsche (1992, p. 28) que afirma que “Toda a arte da poesia e todo o poetar / Nada mais é que interpretação de sonhos verazes”. Entendemos que a arte e a vida são processos de transformação da existência, assim como o artista que cria sua obra sem por que.

Por isso, a esfera da poesia e da arte em geral não se encontra fora do mundo (Nietzsche, 1992), pois que elas são justamente a expressão dos acontecimentos imanentes da nossa vida. Vemos isso no poema: *No meio do caminho*¹⁵, onde Carlos Drummond de Andrade nos leva a entender que a pedra que ele encontrara no caminho representa um “acontecimento” doloroso na sua vida, acontecimento este que ele afirma jamais esquecer. É por este motivo que Nietzsche (1992) entende a arte enquanto reforço, acréscimo metafísico¹⁶ da nossa

¹⁵ Este poema se encontra na obra de Carlos Drummond de Andrade intitulada: *Alguma poesia*, publicado pela primeira vez no ano de 1930, com uma pequena tiragem de 500 exemplares.

¹⁶ O conceito de metafísica em Nietzsche, como afirma Rosa Dias em *Nietzsche, vida como obra de arte* (2011), configura-se às avessas, uma vez que, a arte não é pensada apenas “como a atividade humana que se encarna em obras, [...]” (DIAS, 2011, p. 88), mas como “a atividade verdadeiramente metafísica” dessa vida. Isto significa que a arte, que se constitui nos impulsos artísticos da natureza apolíneo-dionisíaco, nos possibilita a afirmar a vida.

realidade mundana que conduz o homem à superação e transfiguração por meio da tragédia.

É nesta concepção de arte que estabelecemos uma relação com o fazer filosófico, ou seja, com o filosofar, porque “[...] assim como o filósofo procede para com a realidade da existência [Dasein], do mesmo modo se comporta a pessoa suscetível ao artístico, em face da realidade do sonho; [...]” (NIETZSCHE, 1992, p. 28). Neste sentido, Rosa Dias (2011) observa que, enquanto filósofo e artista, nós só criamos e pensamos o mundo, a realidade e o fenômeno estético por meio da vontade de potência. É esta vontade que nos leva a crer que, segundo Nietzsche, “[...] só como *fenômeno estético* podem a existência e o mundo *justificar-se eternamente*” (NIETZSCHE, 1992, p. 47). Com isso, entendemos que as manifestações artísticas possibilitam-nos a criar, em meio aos acontecimentos do cotidiano, os nossos valores existenciais. Uma vez que, a arte, na filosofia de Nietzsche, tem como objetivo transfigurar os sofrimentos em possibilidades de vida. Nesta mesma linha de pensamento, no aforismo §107 de *A Gaia Ciência* (2013), Nietzsche afirma que

Enquanto fenômeno estético, a existência nos parece sempre *suportável* e, por meio da arte, nos são dados os olhos e as mãos, sobretudo a boa consciência, para *poder crer*, por nós mesmos, em semelhante fenômeno. É preciso de vez em quando descansarmos de nós próprios, olhando-nos do alto, com uma distância artística, para rir, para chorar *sobre nós* [...] (NIETZSCHE, 2013, p. 115).

Entende-se, com isso, que a arte, em nossa prática de ensino, deve provocar nos alunos uma experiência de pensamento com os problemas em torno da sua existência e do mundo no qual vivemos e, com isso, desenvolver a tessitura do filosofar. Neste sentido, Luis Fernando, em *A arte e a sua articulação com a filosofia* (2017), afirma que por meio da experiência com a arte, potencializa-se e transforma-se a vida do sujeito, pois, a arte desperta percepções e sentimentos que provocam o fluxo das suas ações. Neste aspecto, Nietzsche, em *Crepúsculo dos Ídolos* (2006), observa que “[...] na arte, o ser humano frui a si mesmo enquanto perfeição” (NIETZSCHE, 2006, p. 42 §9). Fluir a si mesmo por meio da arte significa que o homem enquanto artista da sua vida busca configurá-la tornando-a mais bela e harmônica diante de todos os seus problemas.

Nesta linha de pensamento, Nietzsche, no texto: *A arte em “O Nascimento da Tragédia”* (2008b, §853), conclui que a arte é o meio configurador do homem e

“[...] a grande possibilitadora da vida, a grande aliciadora da vida, a grande estimulante da vida” (NIETZSCHE, 2008b, p. 427). Portanto, notemos que a arte, na filosofia nietzschiana, está intrinsecamente relacionada com a vida. De forma que a vida é compreendida a partir da arte e, ao mesmo tempo, é tida como obra de arte. Nesta relação entre arte e vida, Nietzsche (2008b) afirma que a arte, enquanto vontade e embriaguez na vida, combate todo sintoma de decadência e de niilismo da nossa cultura. A arte reflete o devir da vida de forma que o viver é uma grande construção, um desdobrar de força e de potência onde, enquanto criadores das belas formas, damos sentido à existência.

Portanto, de acordo com Nietzsche, em *A filosofia na era trágica dos gregos* (2008a), a vida é um “vir-a-ser e perecer, um erigir e destruir, sem qualquer imputação moral e numa inocência eternamente igual, possui apenas o jogo do artista e da criança” (NIETZSCHE, 2008a, p. 67). Ainda sobre este assunto, Nietzsche (1992) afirma que o fenômeno dionisíaco do devir nos revela de forma lúdica o construir e o destruir do mundo individual tal como Heráclito, o Obscuro, que pela “força plasmadora do universo” e por meio da “criança que, brincando, assenta pedras aqui e ali e constrói montes de areia e volta a derrubá-los” (NIETZSCHE, 1992, p. 142) configura a existência.

Neste sentido, Rosa Dias (2011), concordando com Nietzsche, afirma que só existe a realidade do devir; sem ele não há a possibilidade da metamorfose e da transfiguração da vida. É, pois, pelo devir da vida que o estado de potência provoca em nós o duro embate entre criação e destruição. No entanto, para dar conta do fluxo da vida, Nietzsche verá na arte trágica, no coro satírico, o consolo metafísico e o meio para continuar plasmando de forma estética a existência, ou seja, uma forma de transfigurar e redimir o homem. Veja o que ele diz em relação a isto:

O consolo metafísico - com que, como já indiquei aqui, toda a verdadeira tragédia nos deixa - de que a vida, no fundo das coisas, apesar de toda a mudança das aparências fenomenais, é indestrutivelmente poderosa e cheia de alegria, esse consolo aparece com nitidez corpórea como coro satírico [...]” (NIETZSCHE, 1992, p. 55).

Neste mesmo sentido, Rosa Dias, em *Arte e vida no pensamento de Nietzsche* (2015), observa que Nietzsche em *O Nascimento da Tragédia* buscou pensar a arte na perspectiva da vida, pois,

[...] a questão metafísica – “que é a arte?” – coincide com a questão existencial – “qual o sentido da vida?” A vida como propósito da arte, a arte

como necessária proteção da vida, a vida só se justificando como fenômeno estético, [...] (DIAS, 2015, p. 228).

Com isso, Nietzsche (2008b, §853) entende que a arte é uma força superior que contrapõe toda vontade de negação da vida; ela é a redenção do que “conhece”, do que “age” e do que “sofre”. É neste aspecto que queremos relacionar a arte e a filosofia, pois, de acordo com o pensamento de Nietzsche, elas são os meios que possibilitam uma experiência existencial, uma elevação potencial da vida, pois “ele [o homem] é salvo pela arte, e através da arte salva-se nele - a vida” (NIETZSCHE, 1992, p. 55). Com isso, afirma Rosa Dias, em *A influência de Schopenhauer na filosofia da arte de Nietzsche em O nascimento da tragédia* (1997), que a vida, por um breve momento, em meio à mudança dos fenômenos, é indestrutivelmente alegre e poderosa.

No dizer de Deleuze e Guattari, em *O que é a Filosofia?* (1992), a arte e a filosofia enfrentam e recortam o caos, cada uma à sua maneira, mas com a mesma finalidade de criar forças potenciais de existência. Enquanto que a filosofia cria e pensa por meio de conceitos, a arte cria e pensa por meio de afectos e perceptos. Vejam como estes filósofos relacionam os conceitos de afectos e perceptos com a arte:

As sensações, perceptos e afectos, são seres que valem por si mesmos e excedem qualquer vivido. Existem na ausência do homem, podemos dizer, porque o homem, tal como ele é fixado na pedra, sobre a tela ou ao longo das palavras, é ele próprio um composto de perceptos e de afectos. A obra de arte é um ser de sensação, e nada mais: ela existe em si (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 213).

Tanto os perceptos quanto os afectos são independentes daqueles que criam e experimentam as obras de arte, pois a obra em si emite infinitas sensações que surgem a cada encontro, a cada acontecimento singular. Interpretando Deleuze e Guattari, Silvio Gallo, em *Metodologia do Ensino de Filosofia: uma didática para o ensino médio* (2012), afirma que as três potências do pensamento: arte, ciência e filosofia nos convidam a experimentar, a pensar e a buscar novos acontecimentos e caminhos. Nestes acontecimentos, tanto a filosofia quanto a arte nos leva à experiência de pensamento sobre os problemas imanentes. Nesta relação, segundo Sílvia Gallo (2012), há uma interferência criativa, no sentido que a filosofia cria conceitos por meio de um “plano de composição estético, isto é, no terreno da arte” (GALLO, 2012, p. 67).

Deleuze e Guattari afirmam que isto é um tipo de interferência intrínseca que ocorre “quando conceitos e personagens conceituais parecem sair de um plano de imanência que lhes corresponderia, para escorregar sobre um outro plano [...], entre as sensações e as figuras estéticas; [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 278). Este outro plano que a filosofia transita para criar seus conceitos é, segundo Deleuze e Guattari, o *fora*, dizendo com outras palavras, é o Não; a não-filosofia. Assim também acontece com a arte que precisa da não-arte, o *fora*, para “nos formar, nos despertar, nos ensinar a sentir [...]” (DELEUZE; GUATTARI, p. 279). Nietzsche em sua filosofia estabelece esta interferência entre a filosofia e a arte de forma que ambas agem no homem como potência criativa e existencial. Vejamos como Nietzsche, em *A Gaia Ciência* (2013), entende esta relação.

[...] toda arte, toda filosofia podem ser consideradas como remédios e auxílios a serviço da vida em crescimento e em luta: supõem sempre sofrimento e sofredores. Mas há duas espécies de sofredores: há em primeiro lugar aqueles que sofrem de *superabundância de vida*, aqueles que reclamam uma arte dionisiaca e também uma visão trágica da vida interior e exterior – e há em seguida aqueles que sofrem de um *empobrecimento de vida*, que pedem à arte e ao conhecimento a calma, o silêncio, o mar tranquilo [...] (NIETZSCHE, 2013, p. 245).

Neste sentido, Deleuze, em *Conversações* (1992), complementa este raciocínio dizendo que: se por um lado, a arte e a filosofia expressam formas de sofrimento, por outro, elas também resistem à intolerância, à morte, à servidão, à infâmia e à vergonha. Mas, afinal, pergunta Deleuze (1992, p. 215, grifo nosso), “como [o povo] poderia criar para si e criar a si próprio em meio a abomináveis sofrimentos?”. A resposta a este questionamento de Deleuze se encontra no pensamento de Nietzsche que vê na arte o hino dos sofrimentos dos gregos pré-socráticos e a superação destes por meio dos impulsos estéticos que configuram a arte trágica e a vida enquanto obra de arte. Sobre este assunto, Vieira (2008) afirma que “[...] através da arte e suas manifestações na música, no teatro e em outras criações, é possível atingir o âmago da vida, evitar a decadência, libertar o homem do niilismo, criar sentido e intensificar o viver” (VIEIRA, 2008, p. 2).

Portanto, a arte impede a negação da vida e nos leva a superação do espírito moderno decadente, pois, a arte torna a vida mais bela, fazendo-a mais suportável diante da dor e do sofrimento. Com isso, Nietzsche (2008b) conclui que “o essencial na arte permanece a *plenificação* da existência, a produção de perfeição e plenitude; arte é, essencialmente, *afirmação, bênção, divinização da*

existência...” (NIETZSCHE, 2008b, p. 411 § 821). No texto *Humano, demasiado humano -Miscelâneas de Opiniões e Sentenças* (1999b - §174), Nietzsche continua o raciocínio dizendo que

A arte deve antes de tudo e primeiramente embelezar a vida, portanto, fazer com que nós próprios nos tornemos suportáveis e, se possível, agradáveis uns aos outros: com essa tarefa em vista, ela nos modera e nos refreia, cria formas de trato, impõe aos indivíduos leis do decoro, do asseio, de cortesia, de falar e calar no momento oportuno. [...] – (NIETZSCHE, 1999b, p. 115 §174).

Temos nesta concepção de arte o meio para a tessitura do filosofar, diferentemente da concepção de ensino tradicional. Nesta concepção de ensino estético-existencial, a arte possibilita que nós, professores e estudantes, desenvolvamos uma prática de ensino que tenha nos acontecimentos e nos problemas existenciais o impulso para a experiência filosófica de pensamento. Com isso, conclui-se que é por meio da arte que buscamos potencializar a vida dos estudantes acreditando que ao relacionarmos a arte com a filosofia eles irão criar e recriar a sua existência tornando-a suportável diante de todos os acontecimentos problemáticos da nossa realidade cotidiana. Portanto, o nosso objetivo com esta prática de ensino de Filosofia é fazer com que a arte oculte e reinterprete

“[...] tudo que é feio, aquele lado penoso, apavorante, repugnante que, a despeito de todo esforço, irrompe sempre de novo, de acordo com o que é próprio à natureza humana: deve proceder desse modo especialmente em vista das paixões e das dores e angústias da alma e, no inevitável e irremediavelmente feio, fazer transparecer o significativo. [...] – (NIETZSCHE, 1999b, p. 115 §174).

Mas este ocultar-se se constitui com o advento de uma nova cultura e de novos valores que surgem do envolvimento com o fazer artístico e a própria existência. É importante destacar que os novos valores, segundo Rosa Dias (2011), são resultados de uma criação, com isso, não há valores eternos e absolutos, pois, o mundo e tudo que há nele estão sujeitos ao devir, inclusive os valores. A criação de novos valores reflete na nossa forma de criação e configuração de mundo, da cultura e do contexto social no qual estamos inseridos. Eles são a pura manifestação da vontade de potência. Por isso, com o renascimento de um novo tempo - tempo da arte trágica e da estética-existencial – surge a era do filósofo e do artista que veem a vida enquanto manifestação de impulsos que a transfiguram em bela obra de arte. Eis, portanto, a era do homem trágico, contrário aos alicerces dogmáticos da razão teórica.

2.2. O filósofo-artista: a era do homem trágico

Trágico designa a forma estética da alegria, não uma fórmula médica, nem uma solução moral da dor, do medo ou da piedade (54). O que é trágico é a alegria. Mas isto quer dizer que a tragédia é imediatamente alegre, que ela só suscita o medo e a piedade do espectador obtuso, ouvinte patológico e moralizante, que conta com ela para assegurar o bom funcionamento de suas sublimações morais ou de suas purgações médicas. "O renascimento da tragédia acarreta o renascimento do ouvinte artista cujo lugar no teatro, por um estranho quiproquó, foi ocupado até agora pelas pretensões meio morais, meio eruditas, o crítico" (DELEUZE, 1976, p. 11).

Neste trecho do nosso trabalho, buscaremos conceituar, de acordo com o pensamento de Nietzsche, a imagem do filósofo-artista, ou seja, a constituição do homem trágico por meio da concepção da tragédia grega. O advento do renascimento da arte trágica, como vimos acima, configura o sujeito trágico que cria campos de força contrários à razão. Isto significa, que arte enquanto afirmação da existência combate aos pressupostos da razão que engessa a vida em teorias e conceitos abstratos. Portanto, na concepção do homem trágico, segundo o pensamento de Nietzsche, está presente a contraposição da cultura moderna que sucumbiu ao levantar para si o império da racionalidade. Por isso, segundo Giacóia Junior,

Nietzsche se volta para a Grécia pré-socrática, com o propósito de nela buscar uma força originária, de que esperava um renascimento do espírito trágico na Europa, um contra movimento em relação ao cientificismo otimista dos tempos modernos (GIACÓIA JÚNIOR, 2000, p. 32).

Com isso, Nietzsche tem como propósito trazer à tona a era do renascimento da tragédia grega, pois só por meio dela que o homem tornará a fazer uma experiência trágica, redentora e autêntica com a vida. Neste sentido, Paulo Pinheiro, em *Prolegômenos a uma história nietzschiana da arte* (2000), observa que a cultura dos homens trágicos é constituída pelo estado de afecção trágica da própria existência. Diante da imagem do homem trágico, queremos aproximá-lo com a imagem do nosso estudante na educação básica que por meio da arte e da filosofia fará uma experiência de pensamento no sentido estético-existencial. Nietzsche, em *O Nascimento da Tragédia ou Helenismo e Pessimismo - tentativa de autocrítica* (1992), conceitua e dá sentido metafísico ao artista.

Visto que, na sua concepção, o artista é aquele que, por meio dos impulsos artísticos apolíneo e dionisíaco, se redime dos diversos acontecimentos que produz a negação da existência. Estes impulsos artísticos, que são constituídos na relação fraterna e dicotômica entre estes deuses, configura a arte trágica e, conseqüentemente, dá voz ao homem trágico que cria a si e ao mundo por meio da “vontade” helênica. Neste sentido, Nietzsche, em *A filosofia na era trágica dos gregos* (2008a), afirma que o homem estético cria e contempla o mundo enquanto obra de arte, uma vez que o artista faz emanar da realidade imanente a existência e a visão trágica do mundo fenomênico. É neste sentido que Nietzsche vê no renascimento da arte trágica a *arché* da era do homem trágico, contrário ao “socratismo estético” e do homem teórico.

O projeto de Nietzsche, portanto, é pensar a constituição do filósofo-artista por meio da metafísica da arte. Porquanto, só é possível justificar o mundo e a vida como obra de arte quando o filósofo e o artista sentem-se impulsionados pela força criadora a criar novas formas de ser/existir diante da realidade que se nos apresenta. É por este motivo que Martins, em *Nietzsche e a prioridade do artista sobre a arte* (2011), afirma que o filósofo-artista tem a capacidade de criar a sua própria vida a partir da “Vontade” e, em seguida, a espelha por meio da obra de arte. O ato do artista de criar, segundo Nietzsche, é impulsionado pela vontade de vir-a-ser da vida que não está pronta e determinada. Ou seja, o artista potencializa sua criação em meio à contínua mudança caótica do mundo fenomênico. Neste sentido, de acordo com Ildenilson Barbosa, em *Arte trágica, pessimismo e redenção em O nascimento da tragédia* (2011), entendemos que o filósofo-artista vive o

[...] jogo da eterna criação no interior do devir, correlato a dois instintos fundamentais da criação artística. O jogo de luz e sombra, característico da tragédia, o ciclo de vida e morte acontecendo constantemente às vistas do homem grego, a eterna repetição do ciclo envolvendo ser e não-ser caracteriza tudo o que constitui matéria para a produção de sentido (BARBOSA, 2011, p. 13).

Neste aspecto, o trágico busca um equilíbrio entre tensões inerentes à vida que tem sua manifestação nos dois impulsos configuradores do homem trágico. Por meio deles o filósofo e o artista transformam o que é disforme, caótico e todo sofrimento em belas manifestações artísticas.

No entanto, cabe aqui ressaltar que Nietzsche defende que o artista é aquele que está liberto da sua vontade individual, pois ele é um *medium* que “celebra a sua redenção na aparência” (NIETZSCHE, 1992, p. 47). O artista, por

meio da arte, nos remete a uma “bela aparência do mundo do sonho, em cuja produção cada ser humano é um artista consumado [...]” (NIETZSCHE, 1992, p. 28). Isto faz com que tanto o artista quanto o filósofo busquem na vida, nos acontecimentos e nas formas existências o insumo que possibilita a experiência filosófica e estética. Experiência que, como vimos no capítulo anterior, só é possível quando vivenciamos os acontecimentos problemáticos que emergem do nosso plano de imanência, este entendido enquanto vida. Ou seja, é por meio da experiência com a arte que nós somos afetados pelos acontecimentos que nos provocam a pensar e a criar a própria existência e o mundo.

Neste sentido, Nietzsche entende que tanto o filósofo quanto o artista configuram a vida e a realidade fenomênica por meio da vontade criadora, ou seja, a vontade de crescer e de devir que leva o homem à experiência dos acontecimentos do seu presente imanente. Portanto, o filósofo-artista não tem nada a ver com um tipo de sujeito que se encontra em um estado de ânimo estético puramente contemplativo (NIETZSCHE, 1992). Ou seja, como afirma Rosa Dias (2011), um sujeito que busca adaptar-se às circunstâncias externas, levado a manter o *status quo* por meio do instinto de sobrevivência. Neste sentido, a vida é um querer preservar a si mesmo, pois se vive em conformidade com um certo estado decadente e niilista, vivendo enquanto sujeitos de rebanho. Nesta imagem de homem não há criação, não há a diferença e nem a pulsão transformadora, somente o mesmo. Neste sentido, o homem não cria para si novos valores existenciais, pois o seu objetivo principal é adaptar-se aos valores estabelecidos pela cultura teórica e moral.

Contrário a esta imagem, o filósofo-artista, segundo a concepção de Nietzsche, possui uma postura criativa perante a vida; sua vida é acima de tudo um impulso selvagem que não se acomoda e nem se afoga no niilismo passivo, pois quer ir sempre mais além do que já é. Neste sentido, Rosa Dias (2011) afirma que o filósofo e o artista fazem da vida uma vontade de mudança e transformação de forma que viver é uma luta potencial para expandir e resistir a todas correntes que nos aprisionam ao mesmo, que são as forças de adaptação e preservação.

Para que o homem não se torne mero fantoche do espírito racional, Nietzsche traz à tona a tragédia grega enquanto constituição da imagem do homem trágico. Este homem torna-se criador, configurador da existência e de novas possibilidades de vida. Este homem é o herói matador de dragões que vive na

plenitude e completude da sua existência a “boa vontade da ilusão”, ou seja, como afirma Ávila (2000), ele vive a mais alta potência capaz de tornar em leveza, alegria e ligeireza o peso que levamos durante a vida. Ele não se conforma com a imposição de uma norma e de uma cultura que coloca acima da vida, o poder político, a economia e a ciência. Pois, a força configuradora do ser artístico-trágico quebra os grilhões das imposições contrárias à vida, à arte e à filosofia.

Diante disso, surge a seguinte questão: Mas, afinal, como possibilitaremos, por meio da relação entre arte e filosofia, constituir o homem trágico enquanto aquele que afirma a vida em meio aos aspectos sombrios da existência? De acordo com o pensamento de Nietzsche (1992), só conseguiremos desenvolver tal experiência filosófica por meio da arte trágica que nos leva a transfigurar a vida, os acontecimentos mundanos e a imagem do herói sofredor. Mas, para isso acontecer, Nietzsche, em *A gaia ciência* no aforismo 107, intitulado: *Nossa última gratidão para com a arte*, diz que nos “são dados olhos e mãos, sobretudo a boa consciência [...]” (NIETZSCHE, 2013, p. 115) para experimentar e fazer da existência um fenômeno estético-existencial. Com isso, Nietzsche (1992) vê na arte trágica do artista plástico aquele que domina e vence o sofrimento por meio da aparência de forma que a beleza triunfa sobre os tormentos e as aflições inerentes à vida.

Por isso, segundo Dias (1997), a tragédia tem como razão de ser a alegria, uma vez que, ela transforma o horror e o absurdo em sublime, mesmo sabendo que “viver é muito perigoso”, porque quase sempre acaba em morte (ROSA, 2001). Neste sentido, o artista é aquele que cria sua obra ao mergulhar nos acontecimentos mundanos, ou seja, ele não é um ser que possui um sentimento de elevação e transcendência para além dos fenômenos e dos acontecimentos do nosso mundo. Ele é um sujeito imanente que, segundo o pensamento de Deleuze, em *Imanência: Uma vida...* (2002), experimenta a vida enquanto “imanência da imanência, a imanência absoluta” (DELEUZE, 2002, p. 12). Neste sentido, a vida é tida como uma potência e uma beatitude completa, pois ela é o plano no qual o homem trágico torna-se a si mesmo um sujeito estético-existencial.

Por isso que Nietzsche vê no impulso artístico dionisíaco a possibilidade do surgimento da era do homem trágico enquanto aquele que nos convence do prazer da existência por meio da embriaguez artística. Mas este prazer, de acordo com Nietzsche (1992), só é possível quando adentramos o nosso olhar por detrás da aparência, ou seja, dos “horrores da existência individual” (NIETZSCHE, 1992, p.

102). Portanto, não se trata de viver um lamento pessimista, como afirmou Schopenhauer em sua obra *O mundo como vontade e representação*, escrita em 1865, e nem uma *via crucis*¹⁷ tal como é vivido pela tradição cristã através de choro e ranger de dentes. Mas, sim, superá-los por meio da “vontade” no solo imanente e da tragédia helênica que transfigura e afirma a vida. Por isso, o artista trágico, por meio da vontade helênica, livrou o povo grego de sucumbir à destruição ao colocar diante de si um espelho transfigurador (DIAS, 2011).

Só por meio de uma imersão no caos do presente imanente o artista poderá criar novos valores estético-existenciais. Vemos isso no pensamento de Martins quando ele afirma que o filósofo-artista “sem a experiência pessoal do solo fecundo da existência, [...] não consegue cristalizar a expressividade da vida em obra” (MARTINS, 2011, p. 69). Zordan (2005), nesta mesma linha, afirma que o artista, por meio da sua criação artística, é aquele que “desafia as ilusões provocadas pela morte, [...] nos permite provar do caos sem perigo de abandono, morte e aniquilação” (ZORDAN, 2005, p. 268).

Segundo Deleuze e Guattari (1992), o artista cria por meio de intensos blocos de sensações presentes, que são perceptos e afectos nos quais ele pinta, esculpe, compõe e escreve a sua obra de arte. Estas sensações são os acontecimentos, as vivências que provocam a produção artística. As criações artísticas, segundo Zordan (2005), são produtoras de sentido, são matérias de derives. Neste sentido, Deleuze e Guattari (1992) afirmam que os afectos, que são compostos de sensações que vibram e transformam, são invenções e criações dos artistas.

O artista é aquele que transforma a vida dando a ela o estatuto de perfeição em meio ao caos dos acontecimentos, ou seja, como afirma Nietzsche (2006), o artista transforma as coisas e a vida até serem reflexos de sua perfeição, pois, ele não perdeu o perfume da vida. A atitude do artista de criar relaciona com o “[...] *ter* de transformar no que é perfeito é - arte” (NIETZSCHE, 2006, p. 42 §9). Ainda sobre o artista, Nietzsche (2008a) conclui que ele é aquele que se encontra em uma primavera eterna, o seu ser jovem é fecundo e pro-criativo.

¹⁷ *Via crucis*, que significa *caminho da cruz*, refere-se ao relato bíblico que afirma que Jesus levou sua cruz em meio aos sofrimentos físicos e a vivência tradicional dos fiéis católicos que celebram todos os anos os passos de Jesus por meio de rezas e orações da Via Sacra”.

Assim, ele cria e potencializa a vida por meio da embriaguez e do estado de prazer e do canto de alegria. Neste sentido, vemos na arte o meio possibilitador do filosofar; filosofar sobre os acontecimentos que nos levam ao encontro do caos e da perfeição inerentes à existência. Com isso, somos chamados a poetizar a nossa vida, ver no cotidiano a matéria do ser artístico-filosófico. Porque, sem nos relacionarmos com estes acontecimentos imanentes, nem o filósofo nem o artista realizam sua experiência estético-existencial.

Como artistas da nossa própria vida e do mundo não temos somente a postura de criatura, pois também adquirimos hábitos de criador (DIAS, 2011).
Porque

[...] no homem estão unidos *criador* e *criatura*: no homem há matéria, fragmento, abundância, lodo, argila, absurdo, caos; mas no homem há também criador, escultor, dureza de martelo, deus-espectador e sétimo dia (...). (NIETZSCHE, 1992, p. 150).

O homem, em nosso caso os e as estudantes, torna-se criador da sua própria existência feito o artista que molda a matéria e, enquanto criatura, ele é a pura obra de arte na qual a sua vida se expressa artisticamente. E, assim, segundo Nietzsche (1992), cantando e dançando, o homem manifesta-se “como membro de uma comunidade superior” de forma que seus gestos expressem um hino de alegria pela obra de arte que sua vida tornara.

Portanto, a prática de ensino de Filosofia, proposta neste trabalho, tem a pretensão de desenvolver uma experiência filosófica de pensamento que vai para além da mera repetição, ou seja, para além de uma reprodução dos conceitos abordados pelos filósofos. Diante disso, queremos provocar nos alunos a sua capacidade criativa enquanto sujeitos da sua própria existência; em alguém que, por meio da arte e da filosofia, transforme a sua vida dando-lhe sentido.

Por isso, entendemos que a vida se expressa pela ótica da arte e nos possibilita uma reflexão filosófica existencial de forma que, segundo Rosa Dias em *Nietzsche, vida como obra de arte* (2011), a arte seja essencialmente a “divinização da existência”. Neste sentido, a arte, na relação com o ensino de Filosofia, deve potencializar a nossa existência triunfante, onde tudo que é presente é divinizado, “não importando que seja mau ou bom” (NIETZSCHE, 1992, p. 36). Com isso, a arte, juntamente com o fazer filosófico, leva-nos a transfigurar a vida como obra de arte a fim de que cheguemos à conclusão de que “o homem não é mais artista, tornou-se

obra de arte: a força artística de toda a natureza, para a deliciosa satisfação do Uno-primordial” [...] (NIETZSCHE, 1992, p. 31 §1).

Nota-se que o ensino que estamos propondo: primeiro, deve provocar nos alunos o seu ser filósofo-artista por meio do estudo da filosofia e da imersão nas manifestações artísticas; segundo, torna a nossa existência em obra de arte, pois buscamos transfigurar a tragédia em belas formas de vida. Assim é constituído o homem trágico enquanto aquele que por meio da filosofia e da arte potencializa a vida em meio à consciência de todo caos e dos acontecimentos problemáticos nos quais experimentamos no cotidiano da nossa vida.

Neste sentido, o ensino estético-existencial busca provocar nos estudantes o encantamento filosófico do mundo e da vida, pois, entendemos que todo “encantamento é o pressuposto de toda a arte dramática” (NIETZSCHE, 1992, p. 60). No entanto, não se trata do encantamento que transcende os acontecimentos mundanos, pelo contrário, o encantar-se se dá por meio da imanência que, no sentido deleuziano, nada mais é do que a própria vida. A imanência, ou seja, a vida, é repleta de todo tipo de acontecimentos: problemas, sofrimentos, dores, alegrias, amores, etc.; de forma que eles são a matéria, o barro, o insumo do nosso plano estético-existencial, sem o que nem o artista e nem o filósofo poderiam criar, pensar e redimir a existência e o mundo.

Logo, entendemos que a filosofia e a arte, na perspectiva da tragédia grega, configuram o modo de encarar a existência e o mundo dando-lhes sentido, alegria e beleza, mesmo diante do caos, da tristeza e dos horrores da vida. É neste sentido que Ávila em *A vontade de poder como arte* afirma que “toda arte, toda filosofia, estão a serviço da vida; elas supõem sempre sofrimento e sofredores” (ÁVILA, 2000, p. 51). Por meio desta relação entre a arte e a filosofia, buscamos desenvolver nos estudantes o seu ser filósofo-artista. Visto que, tanto a arte quanto a filosofia provocam nos alunos a reflexão da sua existência enquanto sujeitos do filosofar e do produzir artístico-existencial.

Por isso, Nietzsche (1992) percebe que a relação e a união misteriosa entre a *música alemã* e a *filosofia alemã* apontam para uma nova forma de existência, uma nova cultura espelhada pela cultura helênica. Uma vez que, a arte helênica tornou-se um espelho transfigurador no qual alguns artistas alemães se espelharam, a exemplo do povo grego. Neste sentido, Rosa Dias (2011) afirma que tal espelho outrora transfigurou a imagem dos deuses olímpicos em formas luminosas e

brilhantes com o objetivo de que os gregos pudessem nele se mirar. Com isso, nossa dissertação propõe que a arte leve a transfigurar a vida dos alunos em belas e perfeitas imagens estética-existenciais.

Com isso, de acordo com Leôncio Basbaum em *Sociologia do materialismo* (1978), entendemos que a filosofia não é, de modo algum, uma simples abstração independente da vida. Ela é, ao contrário, a própria manifestação da vida humana e a sua mais alta expressão. Segundo Nietzsche, em *A filosofia na era trágica dos gregos* (2008a), o juízo dos filósofos pré-socráticos

[...] sobre a vida e sobre a existência em geral é muito mais significativo do que um juízo moderno, porque tinham diante de si a vida numa plenitude exuberante e porque neles o sentimento do pensador não se enreda, como em nós, na cisão do desejo da liberdade, da beleza, da grandeza da vida, e do instinto de verdade, que só pergunta: o que é que a vida vale? (NIETZSCHE, 2008a, p. 22).

Neste mesmo sentido, Dias (2011), interpretando Nietzsche, nos afirma que o filósofo-artista possui a arte de criar a si mesmo como obra de arte, configurando e potencializando a sua existência em meio aos acontecimentos mundanos da realidade imanente. Neste sentido, vejamos como Nietzsche vê a relação do filósofo-artista com o mundo:

Até onde alcança a arte o âmago do mundo? E há, além do 'artista', outros ímpetus artísticos? Essa questão foi, como se sabe, meu ponto de partida: e eu disse sim à segunda questão; e à primeira 'o próprio mundo não é nada senão arte' (NIETZSCHE [fragmentos póstumos], 1885-1888, p.119).

De acordo com Nietzsche, existem outros seres capazes de criar e recriar modelos artísticos e, até mesmo, a vida enquanto vontade criadora, isto é, desejo estimulante de criar a própria existência feito um artista que cria a sua obra de arte. Tanto o artista quanto o filósofo são seres que veem o mundo e a existência humana na perspectiva artística, uma vez que, o mundo, por meio dos acontecimentos, revela-se a nós de forma misteriosa.

O mundo é o cenário onde o artista encena e canta um coro de lamento e glória, pois, por mais que a vida seja difícil de ser vivida, ainda nos resta a beleza transfiguradora da arte. Por isso, segundo a concepção de Resende (2012), o mundo é o lugar do fluxo contínuo onde o homem vive sua vontade de potência criando todas as possibilidades por meio da configuração artística. Ou seja, de acordo com Nietzsche (2008a), o mundo, enquanto palco do fenômeno artístico,

revela-se como obra de arte. É neste palco chamado mundo que o homem trágico experimenta novas concepções existenciais de vida nas suas relações sociais, políticas e econômicas. Portanto, a constituição do homem trágico na educação, por meio da arte e da tessitura do filosofar, torna-se possível a partir do momento que o estudante faça uma experiência artística e filosófica com a sua realidade imanente.

2.3. Dos impulsos artísticos da natureza ao filosofar estético-existencial

Apolíneo e dionisíaco são impulsos artísticos que emergem do seio da natureza, independentemente da mediação do artista. A perfeição do mundo dos sonhos existe sem que seja necessária a cultura artística do indivíduo e a realidade da embriaguez existe, sem levar em conta o próprio indivíduo, já que se encontra aniquilado, embora redimido num sentimento místico de unidade (DIAS, 2011, p. 89-90).

Nietzsche, em *O Nascimento da Tragédia* (1992), descreve a imagem de dois deuses, Apolo e Dioniso, enquanto representações diferentes do desenvolvimento da obra de arte e da vida na perspectiva da tragédia grega. No encontro destas duas divindades gregas configuram-se os “*impulsos artísticos da natureza*” que por meio do espelhamento da beleza artística redime o homem grego da dor e do sofrimento. Nietzsche (2008a) afirma que tal poder da natureza, constituído por meio da fusão entre o apolíneo e o dionisíaco, configura a vida tal como o artista cria sua obra de arte. Neste sentido, estes impulsos fazem com que a existência se torne suportável e digna de ser vivida. De forma que, por meio deles, o artista cria para si novas condições de existência.

O mesmo impulso que chama a arte à vida, como a complementação e o perfeito remate da existência que seduz a continuar vivendo, permite também que se constitua o mundo olímpico, no qual a “vontade” helênica colocou diante de si um espelho transfigurador (NIETZSCHE, 1992, p. 37).

Portanto, o povo grego constitui para si o mundo olímpico como lugar da redenção e configuração da existência por meio da “vontade” criadora, ou seja, dos impulsos artísticos. Neste aspecto, Nietzsche, no seu texto *A Visão Dionisíaca do Mundo* (2005), afirma que, para os gregos,

[...] a Vontade queria se contemplar transfigurada em obra de arte: para magnificar-se; as suas criaturas precisavam se sentir como dignas de magnificação, elas precisavam se rever em uma mais alta esfera, como que elevadas ao ideal [...] (NIETZSCHE, 2005, p. 60).

Isto foi possível por meio do encontro antagônico e configurador entre Apolo e Dioniso. Eles, na cultura grega pré-socrática, são considerados impulsos que representam duas faculdades mentais do ser humano. Uma produz a imaginação figurativa, ou seja, as artes da imagem (a escultura, a pintura e parte da poesia) e a outra a potência emocional que encontra sua voz na linguagem musical. Por meio destes dois deuses, a saber, Apolo e Dioniso, Nietzsche (2005) afirma que o homem alcança o sentimento de prazer da existência.

Estes deuses e suas manifestações da natureza compõem a mais bela potência da arte trágica dos gregos pré-socráticos. Duas divindades distintas que em “pé de guerra” constituem o ar rarefeito da existência que nos impede de afogar em nossa racionalidade intoxicante. É neste sentido que Apolo e Dioniso surgem para constituir uma nova era, a idade do filósofo-artista que não vê limites em sua criação artística, pois o impulso artístico o eleva “para além do bem e do mal” e o liberta das correntes do racionalismo dogmático. Com isso, para entendermos o papel estético-existencial e, portanto, o que estes impulsos artísticos significam para a tessitura do filosofar na educação básica, devemos seguir a proposta feita por Nietzsche:

Para nos aproximarmos mais desses dois impulsos, pensemo-los primeiro como os universos artísticos, separados entre si, do sonho e da embriaguez, entre cujas manifestações fisiológicas cabe observar uma contraposição correspondente à que se apresenta entre o apolíneo e o dionisíaco (NIETZSCHE, 1992, p. 27-28).

Nietzsche os descreve separadamente caracterizando-os enquanto duas divindades que torna a arte trágica do povo helênico algo que provoca o advento de uma era trágica onde seja possível a superação do processo de decadência e de empobrecimento da vida. Vejamos o que Nietzsche fala sobre eles:

A seus dois deuses da arte, Apolo e Dionísio, vincula-se a nossa cognição de que no mundo helênico existe uma enorme contraposição, quanto a origens e objetivos, entre a arte do figurador plástico [Bildner], a apolínea, e a arte não-figurada [unbildlichen] da música, a de Dionísio: ambos os impulsos, tão diversos, caminham lado a lado, na maioria das vezes em discórdia aberta e incitando-se mutuamente a produções sempre novas, para perpetuar nelas a luta daquela contraposição sobre a qual a palavra comum "arte" lançava apenas aparentemente a ponte; até que, por fim, através de um miraculoso ato metafísico da "vontade" helênica, apareceram emparelhados um com o outro, e nesse emparelhamento tanto a obra de arte dionisíaca quanto a apolínea geraram a tragédia ática (NIETZSCHE, 1992. p. 27).

Neste trecho acima, vemos que no entender de Nietzsche (1992) a arte é um ato metafísico da “vontade” helênica de forma que ambos os impulsos artísticos,

representados pelos deuses Apolo e Dionísio estão relacionados mutuamente e são configuradores da tragédia grega. Portanto, de um lado temos Apolo, “o gênio transfigurador do *principium individuationis*, o único por meio do qual se pode alcançar de verdade a redenção na aparência [...]” (NIETZSCHE, 1992, p. 97) e, por meio das artes, tornar a vida possível e digna de ser vivida.

Apolo, segundo Rosa Dias em *A influência de Schopenhauer na filosofia da arte de Nietzsche em O nascimento da tragédia* (1997), é aquele que a partir do caos originário faz surgir um princípio de luz, ele é deus que tem como princípio ordenador a regra. Enquanto deus da ordem, Apolo delimita e dá contorno às formas existenciais, impondo ao devir uma lei, uma medida (DIAS, 1997). Ele, o “[...] deus dos poderes configuradores, é ao mesmo tempo o deus divinatório” (NIETZSCHE, 1992, p. 29).

Ele configura a vida de forma cadente por meio da “bela aparência do mundo do sonho, em cuja produção cada ser humano é um artista consumado” (NIETZSCHE, 1992, p. 28). Veja o que Nietzsche conclui sobre a arte em Apolo:

Eis o verdadeiro desígnio artístico de Apolo: sob o seu nome reunimos todas aquelas inumeráveis ilusões da bela aparência que, a cada instante, tornam de algum modo a existência digna de ser vivida e impelem a viver o momento seguinte (NIETZSCHE, 1992, p. 143).

Apolo, enquanto deus ético, determina, por meio da arte, o imperativo que rege a lei e a medida, tendo como luz racional o autoconhecimento. Temos em Apolo, segundo a terminologia de Schopenhauer, o deus que simboliza o mundo da representação. Concluimos, com isso, que

[...] o apolíneo nos arranca da universalidade dionisíaca e nos encanta para os indivíduos: neles encadeia o nosso sentimento de compaixão, através deles satisfaz o nosso senso de beleza sedento de grandes e sublimes formas; faz desfilar ante nós imagens de vida e nos incita a apreender com o pensamento o cerne vital nelas contido (NIETZSCHE, 1992, p. 127).

Por outro lado, temos Dioniso, o deus que rompe com todas as barreiras da individuação a fim de constituir-se na unidade mais fundamental e originária – o Uno-primordial. O deus que quebra os grilhões que prendem os homens a uma razão dominadora; aquele que enche o povo de alegria pela reconciliação com o filho perdido (NIETZSCHE, 1992). Sobre Dioniso, Rosa Dias afirma:

Dioniso, o nome grego para o êxtase, é o deus do caos, da desmesura, da fúria sexual e do fluxo de vida; é o deus da fecundidade da terra e da noite criadora do som: é o deus da música, arte universal, mãe de todas as artes.

Seu espaço está sob o mundo das aparências, das formas, da beleza, da justa medida. Nascido da fome e da dor, perseguido e dilacerado pelos deuses hostis, Dioniso renasce a cada primavera, e aí cria e espalha alegria (DIAS, 1997, p. 15).

Diferente de Apolo, Dioniso é o deus do devir, da guerra entre os contrários anunciada por Heráclito. Por este motivo que a arte dionisíaca, tal como a vida, se expressa num fluxo contínuo de acontecimentos, de modo que experimentamos no devir da existência alegria e tristeza, prazer e dor, construção e destruição, vida e morte. Dioniso representa o deus da vontade que, por meio da arte, “quer nos convencer do eterno prazer da existência: só que não devemos procurar esse prazer nas aparências, mas por trás delas” (NIETZSCHE, 1992, p. 102). Nietzsche (1992) observa que por meio das festas de redenção universal e dos dias de transfiguração, Dioniso leva os gregos a alcançar a natureza e o júbilo artístico perdidos, uma vez que, com elas o *principium individuationis* é rompido e transfigurado em um fenômeno artístico. Neste sentido, Rosa Dias afirma que

Com o colapso do *principium individuationis* pela intensificação das emoções dionisíacas, tudo volta a seu ponto de origem, à unidade primeira. Com a morte ou aniquilação das individualidades, o homem retorna ao estado natural, reconcilia-se com a natureza (DIAS, 1997, p. 17).

Assim, configura-se a dicotomia estético-existencial por meio da relação entre o deus da representação, da bela aparência do mundo do sonho e o deus da vontade, do fluxo extático e embriagante da vida. Estes dois deuses, segundo Adriel Dutra Vieira (2008), são formas de interpretação da vida enquanto impulsos estéticos que pertencem à própria natureza e dos quais surgiu a tragédia grega. Na tensão entre Dioniso e Apolo configura-se a criação estética-existencial de forma que tal relação faz surgir de dentro do caos a *arché* transfiguradora da vida. Neste sentido, Nietzsche observa que

[...] a difícil relação entre o apolíneo e o dionisíaco na tragédia poderia realmente ser simbolizada através de uma aliança fraterna entre as duas divindades: Dionísio fala a linguagem de Apolo, mas Apolo, ao fim, fala a linguagem de Dionísio: com o que fica alcançada a meta suprema da tragédia e da arte em geral (NIETZSCHE, 1992, p. 129-130).

No encontro entre estas duas divindades, Nietzsche (1992) afirma que a potência artística originária e eterna transfigura a existência em aparência a fim de que a unidade primordial faça manter firme a vida apesar de toda fragmentação. Esta relação tem como objetivo trazer à tona o melhor de Apolo e o melhor de Dioniso a fim de que

[...] o dionisíaco, medido com o apolíneo, se mostre como a potência artística eterna e originária que chama à existência em geral o mundo todo da aparência: no centro do qual se faz necessária uma nova ilusão transfiguradora para manter firme em vida o ânimo da individuação (NIETZSCHE, 1992, p. 143).

Por isso, Vieira (2008) conclui que estes impulsos estão na base da civilização e da cultura, pois eles possibilitam a criação originária de novos começos, ou seja, novos acontecimentos. Com isso, podemos afirmar que por meio deles há de fato a possibilidade de uma criação do mundo da existência, dá superação dos horrores da vida e da transfiguração da existência em arte de viver. Neste sentido, Barbosa (2011) concluiu que Nietzsche, ao estabelecer uma relação de completude entre Apolo e Dioniso, a saber, entre o sonho e a realidade, a ordem e o caos, a sobriedade e a embriaguez, a vida e morte, institui essas duas divindades ou impulsos “como dois momentos de uma mesma condição vital” (BARBOSA, 2011, p. 16).

Portanto, por meio destes impulsos configuradores queremos desenvolver a prática de ensino de filosofia, de forma que, segundo Nietzsche (1992), a arte possa reverter os pensamentos repugnantes sobre o absurdo e o horrível da existência através de representações que possibilitem continuar vivendo. Por isso, Nietzsche (1992) afirma que a arte dionisíaca busca convencer-nos da alegria da existência através dos fenômenos. Pois, segundo Nietzsche (1992), os instintos artísticos da natureza presentes em nós conduzem-nos à afirmação da vida enquanto obra de arte. A vida, esteticamente falando, é o bem maior que possuímos, mas não se trata, na concepção de Nietzsche, de uma visão moral, mas a superação desta. Estes impulsos artísticos é que plasmam a vida, redimindo o homem “deste vale de lágrimas”.

Neste sentido, Rosa Dias (2011) afirma que cada um desses impulsos artísticos descritos por Nietzsche manifesta-se na vida das pessoas e, sobretudo, do artista, por meio de dois estados fisiológicos: o sonho e a embriaguez. Rosa Dias (2011) assegura que o artista, sem entrar nestes estados, não consegue criar. Por um lado, temos o sonho que é a força artística que configura os cenários nos quais o artista torna possível a arte. Sobre este estado, Rosa Dias (2011) afirma que Apolo é o nome grego para a realidade do sonho; ele

[...] é o princípio da luz, que faz surgir o mundo a partir do caos originário; é o princípio ordenador que tendo domado as forças cegas da natureza,

submete-as a uma regra. Símbolo de toda aparência, de toda energia plástica, que se expressa em formas individuais, Apoio é o magnífico quadro divino do princípio de individuação e a mais bela expressão do repouso do homem em seu invólucro de individualidade (DIAS, 2011, p. 86-87).

Por outro lado, temos a embriaguez enquanto o estado que destrói e despedaça o aspecto individual, ou seja, segundo Rosa Dias (2011, p. 67), por meio da embriaguez “se desfazem os laços do princípio de individuação, rasga-se o véu das ilusões para deixar aparecer uma realidade mais fundamental: a união do homem com a natureza”. Para este estado temos como imagem o deus Dioniso. Nietzsche (2008a) afirma que a *embriaguez* é a mais alta sensação de poder de forma que ela busca, por meio dos fenômenos, refletir a plenitude e a perfeição. Com isso, Rosa Dias afirma que “a embriaguez é um estado de plenitude através do qual nós transfiguramos as coisas, nós as elaboramos imaginativamente até que reflitam nossa própria plenitude e nosso próprio prazer de viver” (DIAS, 2011, p. 68). É, portanto, por meio deste estado fisiológico que o homem cria a sua existência levado à plenitude do impulso que configura continuamente a vida como obra de arte.

Neste sentido, vemos nestes dois estados fisiológicos algo indispensável para a reprodução artística e, conseqüentemente, para experiência filosófica diante da própria existência enquanto uma manifestação estética. O filósofo, segundo Dias (2011), joga com o sonho e a embriaguez assim como o artista trágico na era pré-socrática. Desta forma, tal como o artista que precisa de impulsos internos que o levem ao encantamento, ao belo e ao sublime que lhe é apresentado no cotidiano da sua existência, assim, também é o filósofo que contempla e se encanta com as manifestações ontológicas do mundo e de sua própria existência cotidiana.

Neste sentido, afirma Nietzsche (1992) que assim como o filósofo procede para com a realidade da existência, do mesmo modo se comporta a pessoa suscetível ao artístico, pois, a partir dessas imagens interpretam a vida e com base nessas ocorrências exercita-se para a vida. Estes impulsos configuram e redimem o homem pela aparência. Por meio deles, o filósofo-artista, enquanto aquele que afirma a vida e transforma esteticamente a sua realidade, justifica a sua “opulenta e triunfante existência”.

De acordo com Resende (2012), a “força artística da natureza” e a “vontade de poder” possuem o mesmo sentido na filosofia nietzschiana. Na tradição grega esta Vontade é entendida como forma estratégica de luta contra o sofrimento e a dor. Na concepção de Nietzsche, foi através desta luta que nasceu a tragédia como monumento da vitória dos gregos (NIETZSCHE, 2005). Notemos que Nietzsche, desde as suas primeiras obras, estabelece o conceito de Vontade de Potência a partir da filosofia estético-existencial do mundo grego pré-socrático. O impulso artístico é o mesmo que a “vontade” helênica e a vontade de potência de forma que ambas as denominações levam ao mesmo caminho que é a configuração da vida enquanto fenômeno estético.

Nietzsche vê na vontade de potência a mais alta potência da arte, pois a arte trágica é o meio de elevar o Homem ao nível superior da sua existência. Ela, de acordo com Walquiria Pereira em *A arte além da razão: A tragédia na reflexão do jovem Nietzsche* (2014), é capaz de levar-nos à essência da vida e da condição humana. Neste sentido, Rosa Dias (1997) afirma que a arte e a tragédia transfiguram o existente e expressam a crença na eternidade da vida e na configuração dos valores da humanidade.

Por isso, no dizer de Resende (2012), o homem em sua condição trágica está lançado em meio ao “jogo de impulsos configuradores”, estes impulsos configuram o homem e a sua vida por meio da vontade de potência. Neste sentido, Rosa Dias afirma que

A arte trágica demonstra uma notável capacidade alquímica de transmutar o estado de náusea, “estado negador da vontade”, em afirmação, de modo que esse horror possa ser experimentado não como um horror, mas como algo sublime, e esse absurdo possa ser vivenciado não como absurdo mas como cômico (DIAS, 1997, p. 19).

Neste mesmo sentido, Ildenilson Barbosa, em *Arte trágica, pessimismo e redenção em O nascimento da tragédia* (2011), afirma que o acontecimento vivido pelos gregos na tragédia

[...] não está ancorado na razão, mas, ao contrário, na vida enquanto *potência* capaz de oscilar da negação à afirmação, do fundo obscuro regido por Dionísio ao plano de superfície recortado e ordenado pelo *principium individuationis* regido por Apolo, sem, contudo, cair no pessimismo (BARBOSA, 2011, p. 11).

Portanto, é por meio da relação apolíneo-dionisíaca que a vida, com toda sua força vital, cria correntes de superação contra os ímpetus caóticos e horríveis da

existência. Por isso, a arte trágica é vista como a forma de redimir o homem libertando-o das angústias da própria existência. É neste sentido que entendemos e propomos que o ensino de Filosofia seja desenvolvido, tendo em vista o papel da arte e dos impulsos artísticos na configuração da existência e enquanto possibilidade de uma experiência filosófica de pensamento que provoca nos estudantes a redenção por meio da arte e da filosofia, na perspectiva do pensamento de Nietzsche. No próximo capítulo demonstraremos como esta relação foi desenvolvida, na prática, por meio dos Laboratórios de Arte e Filosofia.

3. LABORATÓRIOS DE ARTE E FILOSOFIA: A POSSIBILIDADE DO FILOSOFAR EM SALA DE AULA

3.1. Os acontecimentos problemáticos como motor do pensamento

[...] a experiência problemática é sentida, vivenciada, para que possa ser racionalmente equacionada como problema. Por isso o problema é sempre fruto do encontro; há um encontro, uma experiência que coloca em relação elementos distintos e que gera o problemático. E se o problema é o que

força pensar, somos levados a admitir que o princípio (origem) do pensamento é sempre uma experiência sensível (GALLO, 2012, p. 72).

Após todo percurso de pensamento que experimentamos, neste último capítulo, buscaremos estabelecer os alicerces conceituais que irão dá sustentabilidade ao nosso projeto de intervenção: Laboratórios de Arte e Filosofia. Para isso, convidamos você para experimentar, pensar e recriar o conceito – acontecimentos problemáticos enquanto pressuposto para uma experiência filosófica de pensamento, ou seja, a tessitura do filosofar. Nossa base hermenêutica se encontra na filosofia de Gilles Deleuze que, em *Lógica do sentido* (1974), afirma que “o acontecimento por si mesmo é problemático e problematizante. Um problema, com efeito, não é determinado se não pelos pontos singulares que exprimem suas condições” (DELEUZE, 1974, p. 57).

Complementando este raciocínio, Sílvio Gallo, em *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio* (2012), afirma que o problema pode ser relacionado com outros dois conceitos fundamentais do pensamento de Deleuze. Esta relação se estabelece com o acontecimento e a singularidade de forma que ambos configuram a nossa experiência com a realidade imanente. Vejamos como Sílvio Gallo (2012) os relaciona: “o problema é da ordem do *acontecimento*, os problemas são acontecimentos e, portanto, caóticos e imprevisíveis. E o problema é sempre uma *singularidade*, por sua vez composto por um agenciamento de singularidades” (GALLO, 2012, p. 72). Nesta relação entre problema, acontecimento e experiência singular configura-se a experiência filosófica de pensamento. Neste sentido, Sílvio Gallo (2012) observa que o *problema* é o motor do pensamento.

Pois, é por meio dele que somos impulsionados a desenvolver o nosso pensamento criativo. No entanto, só há pensamento criador de conceitos a partir dos acontecimentos da nossa realidade imanente, porque são nestes acontecimentos que emergem os problemas como signos e imagens de uma experiência existencial. Por este motivo, Deleuze em *Diferença e repetição* (2006) observa que todo ato de criação de pensamento e de conceitos na filosofia são movidos pelos problemas. É por meio dos problemas e, portanto, do pensamento que cria os conceitos que Deleuze busca desconstruir os oito postulados que constituem a imagem dogmática do pensamento. Para Deleuze (2006), o ato de pensar filosoficamente leva-nos necessariamente à possibilidade da criação de conceitos. Neste sentido, Paola

Zeppini, em *Questionamentos sobre uma educação problematizante: pedagogia do conceito e possibilidades de resistência* (2017), afirma que

[...] para criar é preciso liberar-se de pressupostos que determinam e limitam o que pode ser pensado, tarefa que só pode ser empreendida em meio a um campo problemático que nos obrigue a criar novas e diferentes maneiras de responder aos problemas que não são decalcados a partir de suas soluções (ZEPPINI, 2017, P. 87).

Observamos que isto acontece em toda a história da Filosofia, de forma que o que incomoda e o que leva os filósofos a pensar e a criar os conceitos são as manifestações de determinados problemas. A exemplo disto, observamos que o que move Descartes, no *Discurso do método*, a criar um método filosófico que o leva à formulação de verdades claras e distintas é o problema do ceticismo. Com este método, na *Meditações Metafísicas*, ele formula o conceito do “*cogito, ergo sum*” na tentativa de responder ao problema da possibilidade de “verdades indubitáveis”. Percebemos que este conceito de Descartes torna-se um problema para outros filósofos, fazendo com que haja um contínuo devir do problema e do conceito que provocam o ato de pensar.

Neste exemplo acima notamos que o que levou Descartes e o que leva outros filósofos a pensarem os conceitos são os acontecimentos problemáticos que surgem de uma experiência singular com o seu plano imanente. Deste modo, temos nos problemas o motor do pensamento em torno das vivências existenciais. No entanto, vale a pena ressaltar que a experiência que Deleuze propõe não se trata de um sujeito empírico que representa o objeto pela sensação e nem um sujeito racional que distribui as categorias a este objeto dado a sensação. A postura de Deleuze é contrária a esta dialética entre o sujeito e o objeto. Isto notamos quando Deleuze, em *Imanência: uma vida...* (2002), afirma que a experiência faz parte de um campo transcendental enquanto “pura corrente de consciência a-subjetiva, consciência pré-reflexiva impessoal, duração qualitativa da consciência sem um eu” (DELEUZE, 2002, p. 10).

Por isso, Sílvio Gallo (2012) afirma que experimentar os problemas é um ato objetivo diante dos acontecimentos singulares, sendo o problema a “única condição” que dá origem a um pensamento autônomo que cria novos valores existenciais, novos modos de pensar e de ser/existir. É por meio da experiência com os problemas que o pensamento cria conceitos em embate com tais problemas. Neste sentido, entendemos que não há pensamento sem a experiência com o problema e,

consequentemente, não há criação de conceitos se não houver a vivência com os problemas.

Nesta lógica, Deleuze e Guattari, em *O que é filosofia?* (1992), afirmam que “todo conceito remete a um problema, a problemas sem os quais não teria sentido, e que só podem ser isolados ou compreendidos na medida de sua solução [...]” (DELEUZE e GUATTARI, 1992, 27-28). Sobre este trecho, Sílvia Gallo (2012) entende que a tarefa da “pedagogia do conceito”, no seu processo de criação de possíveis respostas aos problemas, é desvendar os problemas por meio dos conceitos e os mistérios da criação de conceitos por meio dos problemas. Assim, “para cada conceito, um campo problemático, um conjunto de problemas, um conjunto de mistérios envolvidos em sua criação” (GALLO, 2012, p. 81).

Aqui é importante mencionar que o problema não precisa ser necessariamente inédito, pois, segundo Sílvia Gallo (2012), o acontecimento problematizado nos dias atuais pode ter sido vivido semelhantemente por outros filósofos, pois os problemas e os conceitos possuem um teor de extemporaneidade na filosofia. Neste sentido, o problema não é algo fechado e aniquilado por uma solução, da mesma forma que o conceito não é uma verdade absoluta e inquestionável. Por isso, defendemos que o ensino de Filosofia pela via do problema possibilita uma experiência sensível com os acontecimentos do nosso plano de imanência que, por sua vez, leva-nos à experiência filosófica de pensamento que nos possibilita a criação de conceitos por meio dos problemas. Tanto o problema quanto o conceito são devires, pois, tal como a vida e os acontecimentos existenciais, eles configuram-se como potências criadoras do devir.

Neste sentido, Deleuze, em *Diferença e repetição* (2006), demonstra, a partir do pensamento de Artaud, que o problema não é uma orientação do pensamento, mas “um impulso, uma compulsão de pensar” (DELEUZE, 2006, p. 145). Dessa forma, pensar o problema é instaurar um pensamento novo, ou seja, aquilo que Deleuze (2006) chamou de “pensamento sem imagem”. Pensar sem imagem é estabelecer um pensamento sem a imposição dos pressupostos dogmáticos, ou seja, é pensar para além do já dado (GALLO, 2012). Deleuze afirma que o pensamento sem imagem é “[...] o ato de pensar engendrado em sua genitorialidade, nem dado no inatismo nem suposto na reminiscência [...]” (DELEUZE, 2006, p. 161).

Neste sentido, La Salvia, em *A extração de problemas de uma pedagogia do conceito* (2015), afirma que a tentativa de Deleuze é dar vida ao conceito por meio

de uma experiência de pensamento contrária às imagens dogmáticas do pensamento que trazem a noção de um conceito já dado, sem potencialidade, sem vida. Aqui precisamos distinguir dois conceitos diferentes daquilo que Deleuze e Guattari entendem por conceito. Sobre este assunto, Bianco, em *Gilles Deleuze educador: sobre a pedagogia do conceito* (2002), afirma que Deleuze e Guattari, em *O que é filosofia? Conceituava o conceito a partir da concepção “universal” fruto da imagem dogmática do pensamento que se caracteriza pela reflexão, contemplação e comunicação*, por outro lado, eles observam que há uma outra concepção de conceito que se configura por meio dos encontros contingentes, das singularidades, das criações e dos acontecimentos.

Por isso, pensar sem imagem é o mesmo que configurar um pensamento que rompe com as formas de representação que são constituídas pela tradição pedagógica tradicional e a educação maior que promove a transmissão das verdades dogmáticas da filosofia. Com isso, entende-se que o pensamento, por meio dos acontecimentos problemáticos, é contrário aos postulados que “esmagam o pensamento sob uma imagem que é a do Mesmo e do Semelhante na representação [...]” (DELEUZE, 2012, p. 161). Giuseppe Bianco, em *Otimismo, Pessimismo, Criação: Pedagogia do conceito e resistência* (2005), observa que Deleuze estabelece sua crítica às imagens dogmáticas que fundam o reino da representação.

A “imagem do pensamento” é algo pré-filosófico que subjaz a qualquer tentativa de pensar a diferença. Segundo Deleuze (2006), esta imagem é afirmada ao longo de toda história da Filosofia até Nietzsche. Neste sentido, Bianco afirma que isto constitui “a história do esquecimento da diferença no interior do conceito” (BIANCO, 2005, p. 1294). Ele chama este período de o “longo erro” da representação, visto que

[...] a representação é incapaz de pensar a diferença em si mesma, porque subordina estruturalmente a diferença “livre e selvagem”, objeto de temor, à tranquilizadora identidade do conceito: toda a história da metafísica ocidental – desde seus primórdios platônicos até Hegel e para além dele – se configura como a história do “longo erro” da representação (BIANCO, 2005, p. 1293).

A prática de ensino que estamos pensando neste trabalho busca fugir desta concepção de conceito como identidade e representação. Já que a nossa intenção é pensar a partir da experiência sensível com os problemas a fim de reverter a

concepção de ensino teórico e conteudista. Só assim podemos promover a diferença e um ensino que crie modos e formas de pensar a própria existência. Sobre este assunto, Sílvio Gallo (2012) afirma que a “pedagogia do problema” não se trata de um método que conduz e orienta a um conhecimento e a uma certa reconhecimento¹⁸. Pelo contrário, a “pedagogia do problema” “seria o estabelecimento do problemático, a invenção de experimentações que levassem cada um a experimentar seus problemas e, a partir deles, “engendrar pensar no pensamento”” (GALLO, 2012, p. 75).

Portanto, a “pedagogia do problema”, conforme Deleuze e Sílvio Gallo (2012), é um ato de criação e de experiência de pensamento. Assim, o problema não é algo dado, mas criado a partir da experiência com as manifestações artísticas e os acontecimentos da nossa própria realidade. Neste sentido, não se trata de problemas vividos por outros e sugeridos para serem pensados. Os problemas devem ser suscitados em cada acontecimento e em cada experimentação naquele espaço e naquele tempo na qual aqueles alunos estarão vivenciando. No entanto, Deleuze afirma que o problema é importante não porque ele aponta uma solução, mas pelo fato de ele provocar um exercício do pensamento, ou seja, impulsionar a tessitura do filosofar.

Por isso, de acordo com Sílvio Gallo (2012), o problema não nos oferece uma resposta pronta, ele nunca tem soluções dadas, uma vez que, é por meio das singularidades que nos é dado a capacidade que vivenciar as soluções conforme as experiências pessoais da sua realidade imanente. Com isso, Deleuze afirma que este é “um aspecto pelo qual os problemas permanecem sem solução e a pergunta sem resposta” (DELEUZE, 1998, p. 59).

Este aspecto é a força criadora do problema, por isso, segundo Sílvio Gallo (2012), não nos cabe solucionar o problema, porque o importante é vivê-lo, experimentá-lo sensivelmente para então inventar, configurar um novo pensamento. Neste sentido, Deleuze (2006) levanta uma crítica aos filósofos que buscaram promover “a verdade das soluções aos problemas” fazendo com que instaure as amarras da imagem dogmática do pensamento. Contrário a isso, Deleuze pensa o

¹⁸ Deleuze em *Diferença e Repetição* (2006) afirma que “a reconhecimento se 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, 2006, p. 131). Ou seja, reconhecimento significa a “construção” dos processos de produção do conhecimento.

problema enquanto imperativo criador que tem o “poder de gênese”, portanto, que tem a força configuradora dos conceitos.

Por isso, a cada experimentação singular com o problema, novas soluções podem ser inventadas e novos conceitos podem ser fabricados ou repensados. Uma vez que, o problema é o elemento constituinte do pensamento de forma que as soluções possíveis dos acontecimentos caóticos podem ser pensadas a partir de um processo contínuo e descontínuo da própria realidade problemática. Por este motivo que Deleuze diz que cada pessoa deve viver o problema como seu, de forma singular. Por isso, o problema está no campo da experiência sensível singular e não nos postulados do pensamento que já possuem teorias prontas, como demonstra Deleuze em *Diferença e repetição*.

Neste texto, Deleuze afirma que o problema não é subjetivo, ou seja, ele não depende de um processo construtivo do sujeito racional. Pelo contrário, ele possui um caráter objetivo, pois ele está no campo da experiência sensível e singular. Com isso, entendemos que o problema não é uma simples etapa inferior no processo do filosofar, no sentido que o importante é a resolução do problema e não o problema em si. Tal como demonstramos no primeiro capítulo, por meio de metodologias que objetivam a resolução dos problemas, ou seja, a busca de respostas lógicas e verdadeiras. Estes tipos de metodologia não dão importância ao problema, pois acreditam que ele é algo que tem que ser superado.

Por isso, Deleuze, no *sétimo postulado: modalidade das soluções*, afirma que as imagens do pensamento “fazem-nos acreditar, ao mesmo tempo, que os problemas são dados já feitos e que eles desaparecem nas respostas ou na solução; sob este duplo aspecto, eles seriam apenas quimeras” (DELEUZE, 2006, p. 153). Com isso, o problema não nos leva a pensar soluções a partir das experiências singulares, pois a atividade de pensar, segundo os postulados, concerne em chegar a soluções verdadeiras ou falsas. É neste sentido que Deleuze (2006, p. 153) afirma que

É um preconceito infantil, segundo o qual o mestre apresenta um problema, sendo nossa a tarefa de resolvê-lo e sendo o resultado desta tarefa qualificado de verdadeiro ou de falso por uma autoridade poderosa. E é um preconceito social, no visível interesse de nos manter crianças, que sempre nos convida a resolver problemas vindos de outro lugar e que nos consola, ou nos distrai, dizendo-nos que venceremos se soubermos responder: o problema como obstáculo e o respondente como Hércules (DELEUZE, 2006, p. 153).

Neste trecho acima, percebemos aquilo que descrevemos no primeiro capítulo sobre a concepção de *mestre* segundo Rancière. No sentido que ele possui o papel de conduzir todo o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, é o mestre que coloca os problemas, é ele que nos conduz a certa resolução, pois é ele que determina qual é o conhecimento verdadeiro e como devemos pensar para resolver os problemas. Sílvia Gallo (2012) afirma que tal pedagogia não possibilita a experiência com os problemas, pelo contrário, conduz-nos à reconstrução de forma a nos tornarmos repetidores embrutecidos de conteúdos prontos que são impostos pelo mestre explicador.

Sobre este assunto Deleuze afirma que

Tentativas pedagógicas procuraram obter a participação de alunos, mesmo muito jovens, na confecção de problemas, em sua constituição, em sua posição como problemas. Ainda mais, todo mundo "reconhece" de certa maneira que o mais importante são os problemas. Mas não basta reconhecê-lo de fato, como se o problema fosse tão-somente um movimento provisório e contingente, fadado a desaparecer na formação do saber, e que só devesse sua importância às condições empíricas negativas a que se encontra submetido o sujeito cognoscente; é preciso, ao contrário, levar esta descoberta ao nível transcendental e considerar os problemas não como "dados" (data), mas como "objetidades" ideais que têm sua suficiência, que implicam atos constituintes e investimentos em seus campos simbólicos (DELEUZE, 2006, p. 154).

Vimos que na citação acima Deleuze conclui que o problema não é algo passageiro como acreditam e defendem as pedagogias que se fundam nas imagens dogmáticas do pensamento. Portanto, percebemos que os problemas não estão prontos de forma que basta absorver o que já está completo e dado. O poder didático do problema é justamente a sua capacidade de suscitar uma nova experiência de pensamento, ou seja, criar uma experiência imanente, pois o problema enquanto acontecimento se encontra imerso ao devir próprio da vida. Neste sentido, Deleuze estabelece uma relação conceitual entre acontecimento, problema e singularidade.

Neste sentido, de acordo com o pensamento de Deleuze, Sílvia Gallo (2012) afirma que "o problema é da ordem do *acontecimento*, os problemas são acontecimentos e, portanto, caóticos e imprevisíveis. E o problema é sempre uma *singularidade*, por sua vez composto por um agenciamento de singularidades" (GALLO, 2012, p.72). Neste aspecto caótico e imprevisível dos acontecimentos problemáticos temos a possibilidade da experiência filosófica. Por isso, a arte é vista enquanto a imagem destes acontecimentos e, portanto, nos impulsiona a pensar

filosoficamente a nossa realidade existencial. Vejamos como Deleuze relaciona problema, acontecimento e singularidade:

Não se pode falar dos acontecimentos a não ser nos problemas cujas condições determinam. Não se pode falar dos acontecimentos senão como de singularidades que desenrolam em um campo problemático e na vizinhança das quais se organizam as soluções (DELEUZE, 1992, p. 59).

Nesta relação se constitui o que Deleuze denomina como plano de imanência. É na imanência que é possível experiência do problema e, conseqüentemente, realização da experiência filosófica. Neste sentido, Deleuze, em *Diferença e repetição* (2006), afirma que uma das características do problema é forçar-nos a pensar, pois pela experiência sensível, ou seja, pela vivência com o problema é que formulamos os nossos conceitos. Deleuze, com isso, conclui que o pensamento e, portanto, os conceitos foram formulados durante toda história da filosofia por meio dos problemas nos quais os filósofos depararam. Sívio Gallo reforça este raciocínio dizendo que

[...] a experiência problemática é sentida, vivenciada, para que possa ser racionalmente equacionada como problema. [...]. E se o problema é o que força a pensar, somos levados a admitir que o princípio (origem) do pensamento é sempre uma experiência sensível (GALLO, 2012, p. 72).

Portanto, acreditamos que para exercitar o pensamento, ou seja, filosofar é preciso criar um plano experimental. Este plano é o que Deleuze entende por acontecimentos que tem como condição e determinação o problema. Neste sentido, o acontecimento e o problema são dois lados de uma mesma moeda. No entanto, para traçarmos um plano experimental dos acontecimentos problemáticos da nossa realidade imanente, entendemos que a arte tem um papel decisivo neste processo, pois a arte é para nós um meio possibilitador da experiência e criação de conceitos e/ou da própria vida enquanto obra de arte.

Nota-se que para este trabalho a arte tem duas funções fundamentais que se constituem. Primeiro, ela é utilizada enquanto um meio para nos levar à tessitura do filosofar por meio da experiência com os acontecimentos problemáticos expressos nas obras de arte. Segundo, a arte, de acordo com o pensamento estético-existencial de Nietzsche, tem a função de criar, transfigurar, transformar e redimir a nossa vida, entendida como obra de arte. A arte provoca a experiência de pensamento com os problemas que elas expressam como imagens e signos. No entanto, o problema não se trata de algo imaginário, mas sim de algo que nos leva a

problematizar os acontecimentos humanos em todas as suas esferas. Por isso, o importante aqui não é solucionar os problemas, mas vivenciá-los, experimentá-los a fim de pensar o devir próprio da vida.

Entendemos que sem adentrar nos acontecimentos problemáticos nem a arte e nem a filosofia conseguem possibilitar aos alunos uma experiência com a sua realidade. Por isso, de acordo com o pensamento de Nietzsche e Deleuze, tanto a arte quanto a filosofia levam-nos a uma experiência imanente. De forma que é por meio dos problemas que a arte e a filosofia transfiguram que somos provocados a pensar e, conseqüentemente, configurar a nossa existência. Ou seja, diferentemente de um ensino enciclopédico no qual o aluno está ali para aprender conteúdos, armazenar informações e conceitos sobre os filósofos, propomos um ensino que os ajude a vivenciar uma experiência filosófica de pensamento, ou seja, problematizar os acontecimentos, a sua realidade social, afetiva, política, existencial.

Com isso, o papel da arte, conforme vimos no pensamento de Nietzsche, é de provocar uma experiência com os problemas e com o ato de pensar. Neste sentido, a arte, enquanto manifestação estética-existencial, leva-nos à experiência singular com os acontecimentos problemáticos. A arte, como vimos em Nietzsche, espelha os diversos acontecimentos de um povo – dos mais dolorosos e trágicos até os mais sublimes. Neste sentido, estabelecemos um encontro entre Nietzsche e Deleuze de forma que a arte, na ótica de ambos, expresse a vida com todos os seus acontecimentos, suas forças criadoras e caóticas.

3.2. Plano de imanência: dos acontecimentos problemáticos à criação de conceitos

O plano de imanência, despovoado de conceito, é cego (no limite é puro Caos); o conceito, extraído de seu "elemento" intuitivo (no sentido de atmosfera) é vazio. Acrescentaria, ainda, que, assim como Kant atribui à imaginação transcendental a função de mediação, que permite a subsunção da intuição ao conceito, Deleuze introduz a instância intermédia dos "personagens conceituais", na passagem dos "traços diagramáticos" do plano às "coordenadas intensivas" do conceito (PRADO JR, 1997, p. 5).

Em *O que é filosofia?* (1992), Deleuze e Guattari caracterizam a filosofia como aquela que possui uma forma de ser diferente da arte e da ciência, porque tanto o filósofo, "amigo do conceito", quanto a filosofia configuram-se enquanto

potências criadoras. Por isso, já nas primeiras páginas do texto, os filósofos franceses incisivamente afirmam que

[...] a filosofia não é a simples arte de formar, de inventar, de fabricar conceito, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos. A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em *criar* conceitos /.../ Criar conceitos sempre novos, é o objeto da filosofia (DELEUZE, GUATTARI, 1992, p. 13).

Nisto consiste, de acordo com Sílvio Gallo em *A Filosofia e o seu Ensino: Conceito e Transversalidade* (2007), a “especificidade da filosofia”: a área do conhecimento que não quer *passivamente* interpretar o mundo, mas criá-lo e transformá-lo por meio dos conceitos.

No início do texto mencionado, eles demonstram que o filósofo em toda trajetória da Filosofia buscou formular conceitos a partir de problemas ou por meio de outros conceitos. Sílvio Gallo, em *Metodologia do ensino de filosofia – Uma didática para o ensino médio* (2012), observa que para Deleuze e Guattari a filosofia, enquanto criadora de conceitos, fabrica-os a partir de uma experiência de pensamento com os acontecimentos e com os problemas dados nos planos de imanência.

Portanto, é por meio dos acontecimentos que o filósofo levanta problemas e pensa-os em um plano imanente que se configura com um certo teor histórico e cultural. Nota-se, ao analisarmos na história da Filosofia, que os problemas compõem a vizinhança dos conceitos por eles engendrados. Uma vez que, como afirma Deleuze, em *Proust e os signos* (2003), “tudo tem uma história. A filosofia também conta histórias. Histórias com conceitos” (DELEUZE, 2003, p. 293). No entanto, não se trata meramente de uma transmissão de conceitos históricos mortos no passado da tradição, porque, para Deleuze e Guattari, o que os torna vital é o próprio acontecimento problemático que surge em dado contexto, ou seja, em determinado território espacial e temporal.

Neste sentido, Deleuze e Guattari concluem que “um conceito não exige somente um problema sob o qual remaneja ou substitui conceitos precedentes, mas uma encruzilhada de problemas em que se alia a outros conceitos coexistentes” (DELEUZE, GUATTARI, 1992, p. 30). Nesta linha constituinte do conceito, configura-se o problema como o próprio ato do pensamento que possibilita o exercício do filosofar. Com isso, o conceito apresenta-se como “uma forma racional de

equacionar um problema ou problemas [...]” (GALLO, 2012, p. 55) e enquanto experiência singular no núcleo do problema.

Diante disso, nota-se que na filosofia se configura uma relação pedagógica entre o problema e o conceito de forma que, ao analisarmos os conceitos criados durante sua história, vemos neles o reflexo dos problemas. Nesta lógica, Deleuze e Guattari afirmam que os conceitos, além de serem configurados por problemas, eles remetem “a outros conceitos, não somente em sua história, mas em seu devir ou suas conexões presentes” (DELEUZE, GUATTARI, 1992, p. 31).

Neste sentido, a concepção de pedagogia do conceito em Deleuze e Guattari não se apresenta como algo abstrato e transcendente, mas como uma forma de resistência “ao momento presente, momento de contínua aceleração, no qual nada mais é duradouro; e resistência à opinião generalizada, ao jogo daqueles que tudo sabem sobre todas as coisas” (GALLO, 2012, p. 22). Diante disso, a pedagogia do conceito leva-nos a um ensino de Filosofia como forma de resistir ao mundo da opinião por meio da experiência imanente dos problemas vividos e da criação de conceitos sem imagem e sem pressupostos. Somente assim há a possibilidade de promover um ensino que parte dos problemas, da possibilidade do pensamento e da criação de conceito como uma “obra aberta”.

Com isso, entende-se que o ato de pensar se configura continuamente, pois não se conclui um problema com a resolução ofertada pelo conceito, no sentido que nele ainda se encontram os problemas que lhe deram origem (GALLO, 2012). Portanto, na filosofia deleuze-guattariana, o pensamento nasce do encontro com os acontecimentos problemáticos que torna o conceito não como algo exato e absoluto, mas algo que se configura na possibilidade do devir. Ou seja, como um estatuto pedagógico característico do fluxo existencial da realidade imanente. Por isso, Deleuze e Guattari afirmavam que

Em toda parte reencontramos o mesmo estatuto pedagógico do conceito: uma multiplicidade, uma superfície ou um volume absolutos, auto-referentes compostos de um certo número de variações intensivas inseparáveis segundo uma ordem de vizinhança, e percorridos por um ponto em estado de sobrevoo. O conceito é o contorno, a configuração, a constelação de um acontecimento por vir. Os conceitos, neste sentido, pertencem de pleno direito à filosofia, porque é ela que os cria, e não cessa de criá-los. O conceito é evidentemente conhecimento, mas conhecimento de si, e o que conhece é o puro acontecimento, que não se confunde com estado de coisas no qual se encarna. Destacar sempre um acontecimento das coisas e dos seres é a tarefa da filosofia quando cria conceitos, entidades. 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, 1992, p. 46).

Nesta citação acima, Deleuze e Guattari determinam conceitualmente o que significa conceito e a sua relação com o acontecimento. Nota-se que para os filósofos franceses o conceito caracteriza-se como algo que é criado por meio de uma relação com a imanência. Por isso, ele tem como característica o devir que é próprio da realidade, dos acontecimentos e dos problemas da nossa existência. Deste modo, pensar um ensino de Filosofia tendo como objetivo a “pedagogia do conceito” significa mergulhar e sobrevoar os acontecimentos singulares e intensivos nos quais estamos continuamente em uma experiência existencial.

Portanto, de acordo com Deleuze e Guattari, o conceito constitui-se enquanto um ser vivo que pode sofrer metamorfoses, ser recriado, repensado, posto entre parênteses a fim de ser problematizado. Por isso, a pedagogia do conceito, segundo Deleuze e Guattari, configura-se como forma de resistência aos postulados da imagem dogmática do pensamento. Visto que ele busca resistir a certa concepção de conceito fechado em si, detentor do estatuto lógico verdadeiro. Portanto, ao resistir aos inimigos do pensamento, também resistimos ao ensino de Filosofia enciclopédico, conteudista, da repetição e da transmissão morta dos conceitos filosóficos.

Neste sentido, Deleuze (1992) afirma que resistir a este pressuposto significa resistir às formas de controle que nos aprisionam nas verdades tanto dos processos metodológicos quanto nas afirmações dogmáticas dos acontecimentos. Por isso, se faz necessário “suscitar novos acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos [...]” (DELEUZE, 1992, 218). Nisto consistem os laboratórios que propomos neste trabalho enquanto um lugar de resistência a partir da experiência de pensamento com os acontecimentos problemáticos.

A fim de demonstrar esta resistência do conceito aos postulados, tomemos o Sétimo postulado: a modalidade das soluções, onde Deleuze (2006) afirma que é próprio da imagem dogmática do pensamento apoiar-se em respostas e soluções dadas e afirmadas como verdadeiras ou falsas. Para exemplificar este postulado, Deleuze descreve duas frases típicas desta imagem: “os verdadeiros grandes problemas só são colocados quando são resolvidos” ou “a humanidade só se põe

problemas que é capaz de resolver” (DELEUZE, 2006, p. 154). Neste sentido, Walter Kohan, em *Infância. Entre Educação e Filosofia*, interpreta Deleuze afirmando que

A imagem dogmática apenas consegue construir as interrogações que as possíveis respostas permitem suscitar. Sob esta imagem, só se pergunta o que se pode responder. Considera-se que pensar tem a ver com encontrar soluções – já prefiguradas – aos problemas colocados em função de tais soluções e que os problemas desaparecem com suas soluções. Assim, se situa o problema como obstáculo e não como produtor de sentido e de verdade no pensamento (KOHAN, 2003, p. 222).

Com isso, entendemos que os problemas não nos levam a um estatuto de verdade ou falsidade assegurada pela resolução conceitual. Pois, no movimento potencial do pensamento, afirma Rodrigo Gelamo, em *O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia?* (2009), que “todas as vezes que o problema é colocado as resoluções precisam novamente ser *reelaboradas e rearticuladas*” (GELAMO, 2009, p. 94). Neste sentido, o problema permanece sempre no limiar do pensamento, pois ele não desaparece com as soluções, pelo contrário, o que faz o problema ser continuamente trazido a uma problematização é a sua força potencial de impulsionar o pensamento e reformular novos conceitos ou repensar os que já estão dados.

Sobre isso, Sílvio Gallo (2012) observa que o ato de pensar os conceitos formulados pela história da Filosofia é uma verdadeira “apropriação”. Apropria-se do conceito de algum filósofo para “ressignificá-lo, fazer sua desterritorialização de um plano e sua reterritorialização em outro plano” (GALLO, 2012, p. 64). Nisto consiste a ideia de “roubar” o conceito, no entanto, não é com a pretensão de repeti-lo, reproduzi-lo, pois, roubar um conceito, em Deleuze e Guattari, trata-se de um ato criativo com o objetivo de trazê-lo para o nosso contexto a fim de recriá-lo.

Desse modo, a “pedagogia do conceito” para Deleuze e Guattari não tem a ver com uma atitude incessante de fabricar conceitos sempre novos, pois o que promove a diferença é o ato de pensar e recriar os conceitos já criados. Vejamos como Giuseppe Bianco, em *Gilles Deleuze Educador: sobre a pedagogia do conceito* (2002), fala sobre este assunto:

O pensamento cria; não reconhece, não encontra (não re-encontra) soluções de problemas postos e já feitos, como faz um aluno com o professor, mas põe problemas sempre novos e, com eles, as suas soluções. Os elementos privilegiados do pensamento não são mais, portanto, as categorias de verdade e falsidade, características da representação, mas as do sentido e do não-sentido, do interessante e do não-interessante (como elementos de juízos de valor) (BIANCO, 2002, p. 188).

Com isso, como vimos no tópico anterior, entendemos que o problema é o que nos provoca a pensar, isto é, a criar forças de pensamento. Neste sentido, não se trata de uma relação entre sujeito e objeto, mas de uma experiência singular em um plano imanente onde os acontecimentos fazem-se presentes. Neste plano é que os problemas surgem enquanto pulsões de pensamento, ou seja, possibilidade de produção da diferença. Por este motivo, só é possível a criação de conceitos em função dos problemas, mesmo que estes sejam “mal vistos ou mal colocados” (DELEUZE, GUATTARI, 1992, p. 28). Neste sentido, o ensino que visa provocar nos alunos uma experiência autenticamente filosófica de pensamento deve criar um plano de experiência que parte do problema ao conceito e do conceito ao problema.

Por meio dos problemas chega-se ao conceito, mas, afinal, o que é o conceito? Como fabricá-lo por meio dos acontecimentos problemáticos? Temos nestas perguntas, ou melhor, nesta problematização conceitual o motor para uma experiência filosófica de pensamento. Nesse sentido, La Salvia, em *A extração de problemas de uma pedagogia do conceito* (2015), afirma que:

[...] a noção de “pedagogia do conceito” é complexa, pois é uma dobra: o filósofo precisa tornar-se um pedagogo do conceito e o conceito possui uma pedagogia própria. Em sua prática, o filósofo atual deve ensinar que o pensamento também é uma vida, criativo e singular, portanto ele varia, opondo-se, então ao enciclopedista do espírito absoluto e ao publicitário. (LA SALVIA, 2015, p. 72).

Com isso, a pedagogia do conceito está assentada em uma estrutura de experimentação singular da imanência (da vida). Neste plano experimental dos acontecimentos surge o problema enquanto motor do pensamento e a possibilidade da criação conceitual. É importante ressaltar que não se trata de um método de condução à aprendizagem, mas de uma possibilidade livre, aberta de experimentação dos acontecimentos, dos problemas, de pensamento e dos próprios conceitos. Neste sentido, o que irá surgir destas experiências, que são singulares, pode ser dos mais diversos. Diante disso, cabe-nos a seguinte questão: podem surgir conceitos enquanto produto desta experiência singular neste plano de imanência onde os acontecimentos problemáticos se encontram? Sim, mas não está aqui o objetivo fundamental em Deleuze e Guattari e nem da nossa prática de ensino.

Uma vez que, segundo Deleuze e Guattari (1992), a filosofia não é uma simples formação de conceitos enquanto algo dado, pronto e verdadeiro em si. Com isso, Deleuze e Guattari afirmam que “os conceitos não nos esperam inteiramente feitos, como corpos celestes. Não há céu para os conceitos” (DELEUZE, GUATTARI, 1992, p. 13). Portanto, o conceito é entendido como algo imanente, um ser vivo que vive metamorfoses, visto que sofre influência do espaço e do tempo, mas, ao mesmo tempo, permanece marcado em sua genitorialidade de ideias. Neste sentido, Deleuze e Guattari (1992) negam a configuração de conceitos desenvolvidos pelos pós-kantianos, pois eles fundamentavam suas ideias conceituais de forma abstrata, como fantasmas em uma pretensão demasiadamente abstrata e universal de criação de conceitos.

Por isso, a criação de conceitos, segundo eles, consiste em um movimento da experiência de pensamento que não se prende a concepções dogmáticas, nem as ideias transcendentais e idealistas. Os conceitos são criações a partir de um plano de imanência, no sentido que eles são criados por meio de experiências singulares com os acontecimentos problemáticos. Neste sentido, Deleuze e Guattari (1992) afirmam que o pensamento filtra o fluxo caótico por meio do corte feito pelo plano de imanência que constitui o lugar da criação dos conceitos. De forma que

[...] criar conceitos é traçar um plano. Os conceitos são como as vagas múltiplas que se erguem e que se abaixam, mas o plano de imanência é a vaga única que os enrola e os desenrola. [...]. Os conceitos são acontecimentos, mas o plano é o horizonte dos acontecimentos, o reservatório ou a reserva de acontecimentos puramente conceituais [...] (DELEUZE, GUATTARI, 1992, p. 51-52).

Portanto, traçar um plano significa criar um lugar da experimentação dos acontecimentos singulares enquanto um plano de imanência que é “ao mesmo tempo o que deve ser pensado e o que não pode ser pensado. Ele seria o não pensado no pensamento. (DELEUZE, GUATTARI, 1992, p. 78). Por isso, eles afirmam que apesar do conceito relacionar com o plano de forma que “o plano é como um deserto que os conceitos povoam sem partilhar” (DELEUZE, GUATTARI, 1992, p. 52), eles não se confundem. Neste sentido, Bento Prado Jr. em *A idéia de plano de imanência* (1997) afirma que “o plano de imanência é, entre outras coisas, uma espécie de solo intuitivo, cujos “movimentos infinitos” são fixados pelas “coordenadas” construídas pelo movimento finito do conceito” (PRADO JR, 1997, p. 5). Com isso, Deleuze e Guattari (1992), estabelecem que a criação de conceito

nada mais é que uma “pedagogia do conceito”, diferente da ideia de conceito enciclopédico no sentido de uma filosofia abstrata e de ideias universais.

Este aspecto do conceito enciclopédico também foi alvo de críticas feitas por Nietzsche aos estabelecimentos de ensino que preocupavam em formar homens eruditos e enciclopédicos que teriam como objetivo servir ao Estado e à economia. Neste sentido, Deleuze e Guattari trazem uma crítica semelhante e acrescenta a crítica feita à formulação de conceito no sentido profissional comercial como foi criado pela comunicação (informática, o marketing, o design, a publicidade). Tanto o conceito no sentido “enciclopédico” quanto o que caracteriza como “formação profissional” visam o mercado, o lucro. Vejamos o que os filósofos franceses falam sobre o assunto:

O marketing reteve a ideia de uma certa relação entre o conceito e o acontecimento; mas eis que o conceito se tornou o conjunto das apresentações de um produto (histórico, científico, artístico, sexual, pragmático...), e o acontecimento, a exposição que põe em cena apresentações diversas e a "troca de ideias" a qual supostamente dá lugar. Os únicos acontecimentos são as exposições, e os únicos conceitos, produtos que se pode vender (DELEUZE, GUATTARI, 1992, p. 19).

Dando continuidade ao raciocínio, Deleuze, em sua entrevista intitulada *Conversações*, afirma que

Hoje é a informática, a comunicação, a promoção comercial que se apropriam dos termos 'conceito' e 'criativo' e esses conceituadores formam uma raça atrevida que exprime o ato de vender como o supremo pensamento capitalista, o *cogito* da mercadoria (DELEUZE, 1992, p. 170).

Com isso, o conceito constitui uma imagem comercial do pensamento apropriado pelo *marketing* enquanto produto de oferta para um consumidor. A esta imagem do conceito, Deleuze a chamou de inimigos da filosofia, pois partem de pressupostos vazios de sentido conceitual. De acordo com Bianco, em *Gilles Deleuze Educador: sobre a pedagogia do conceito* (2002), a pedagogia do conceito na concepção de Deleuze e Guattari é uma postura filosófica que escapa do “niilismo da *doxa*” do discurso pseudo-filosófico das disciplinas da comunicação.

Estas afirmam a opinião enquanto algo que nos livra do caos por meio de um pensamento verdadeiro que nos traz segurança. Com isso, a criação de conceito, diferentemente da *doxa*, diz respeito a uma aventura do pensamento que pensa o caos e os acontecimentos configuradores da realidade. Vejamos como Giuseppe Bianco interpreta Deleuze e Guattari sobre este assunto:

Cabe agora à filosofia, tal como à arte, dar uma lição de criatividade e acontecimentalidade, uma “lição pedagógica” (Deleuze, *Imagem-tempo*, 1990, p. 298) aos “pseudocriadores”, aos “rivais imprudentes e simplórios (...) que encontra no seu próprio seio, (...) [criando] conceitos que são antes meteoritos que mercadorias”. Se, como dizia Nietzsche, a tarefa dos pensadores é a de recolher as flechas lançadas por outros filósofos, então, nas condições de nosso presente e do nosso tempo, é nosso dever nos perguntar se uma “pedagogia do conceito” está à altura dos desafios atuais. Cabe a nós estabelecer o quanto essa concepção da filosofia enquanto disciplina criadora e pedagógica pode realmente fazer frente às grandes potências do marketing, do jornalismo, da publicidade, como máquinas de produção de acontecimentos banais (BIANCO, 2005, p. 1305).

Deleuze e Guattari caracterizam o acontecimento contemporâneo das disciplinas de comunicação enquanto a possível morte da potência criadora tanto da filosofia quanto da arte. Por meio desta morte dá-se lugar a uma domesticação do pensamento e da experiência enquanto potências criadoras. A consequência disto é o apogeu do ensino de Filosofia baseado na representação e na repetição dos conceitos como algo que deve ser reproduzido e, não, pensado.

Neste sentido, não há a possibilidade do filosofar, ou seja, de pensar e de criar um pensamento da diferença. Notemos que o conceito, contrário a este “*cogito* do mercado” e da reprodução, constitui-se como fruto de uma experiência singular que coincide com o ato criativo e potencial da vida. Por isso, os conceitos, tal como os problemas, podem mudar de acordo com as singularidades de cada acontecimento, época, cultura etc. Por este motivo, Deleuze e Guattari afirmam que “toda criação é singular, e o conceito como criação propriamente filosófica é sempre uma singularidade. O primeiro princípio da filosofia é que os Universais não explicam nada, eles próprios devem ser explicados” (DELEUZE, GUATTARI, 1992, p. 15).

Neste sentido, o devir sofrido pelos conceitos é impulsionado pelo filosofar que marca e constrói a História da Filosofia. Os conceitos perpassam toda esta história, marcados pelo tempo, pelo contexto e pelas características dos agentes que os constituem. Neste sentido, Deleuze, em *Conversações* (1992), observa que a filosofia possui várias formas possíveis de inventar conceitos, contudo,

Por muito tempo eles foram usados para determinar o que uma coisa é (essência). Nós, ao contrário, nos interessamos pelas circunstâncias de uma coisa: em que casos, onde e quando, como, etc.? Para nós, o conceito deve dizer o acontecimento, e não mais a essência. Daí a possibilidade de introduzir procedimentos romanescos muito simples em filosofia. (DELEUZE, 1992, p. 37).

Com isso, observamos que na história do conceito, segundo Deleuze, se destacaram duas formas de se pensar o conceito: a primeira caracteriza-se pela busca da representação do mundo como essência, por exemplo: Platão e Descartes, entre outros; e a segunda como acontecimento, flexível e móvel, que vem exprimir os devires e a expressão da diferença por meio da experiência singular com os problemas. Identificamos este tipo de criação de conceito na filosofia de Nietzsche e Foucault, por exemplo. Principalmente, na relação com a arte enquanto potência criadora de experiência de pensamento e de formas existenciais.

Por isso, Deleuze e Guattari (1992) afirmam que os conceitos são assinados, batizados e datados. Além disso, eles possuem característica de ser extemporânea e sempre aptos a sofrerem mudanças, ou seja, o conceito possui um devir que perpassa contornos, cortes e novas potências criadoras. Neste ponto, a concepção de conceito em Deleuze e Guattari relaciona com o conceito de vontade de potência nietzschiano. No sentido que o conceito, tal como os impulsos artísticos que criam a arte, possui um impulso criador que o faz vir à tona. No entanto, apesar de a arte e a filosofia serem criadoras, o artístico se difere do filosófico, pois este cria conceitos e aquela trabalha com sensações, afectos e perceptos.

Sobre isso, Deleuze e Guattari (1992) afirmam que “os conceitos têm sua maneira de não morrer e, todavia, são submetidos a exigências de renovação, de substituição, de mutação, que dão à filosofia uma história e também uma geografia agitada [...]” (DELEUZE, GUATTARI, 1992, p. 16). Neste sentido, o conceito possui uma história que se constitui em eternos retornos fazendo com que os problemas sejam novamente reelaborados e novamente experimentados à luz dos conceitos originalmente elaborados. Por isso, entendemos, a partir da filosofia de Deleuze e Guattari, que a criação de conceitos é fruto de uma vivência filosófica com a própria existência, ou seja, com os problemas, os acontecimentos imanentes e com as experiências artísticas enquanto espelho destes acontecimentos.

A fim de demonstrar o que a filosofia é enquanto criadora de conceitos, Deleuze e Guattari partiram pelo viés daquilo que ela não é. Eles afirmam:

Vemos ao menos o que a filosofia não é: ela não é contemplação, nem reflexão, nem comunicação, mesmo se ela pode acreditar ser ora uma, ora outra coisa, em razão da capacidade que toda disciplina tem de engendrar suas próprias ilusões, e de se esconder atrás de uma nevoa que ela emite especialmente. 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: acredita-se dar muito a filosofia fazendo dela a arte da reflexão, mas retira-se tudo dela, pois os matemáticos como tais não esperaram jamais os filósofos para refletir sobre a matemática, nem os artistas sobre a pintura ou a música; [...] (DELEUZE, GUATTARI, 1992, p. 14).

Segundo Deleuze e Guattari (1992), o conceito é uma multiplicidade de componentes que se agregam, formando um todo, mesmo que este seja fragmentado. Vejamos como Deleuze, em *O que é o ato de criação?* (2016), caracteriza a filosofia na relação com a criação dos conceitos. Ele afirma que

[...] a filosofia é uma disciplina tão criadora, tão inventiva quanto qualquer outra disciplina, e ela consiste em criar, ou então, inventar conceitos. E os conceitos não existem prontinhos numa espécie de céu, onde esperariam que um filósofo os apreendesse. É preciso fabricar os conceitos. Certamente, não é de qualquer jeito que se fabrica. Não é que um belo dia se diz: “Opa, vou inventar esse conceito!”, assim como um pintor não diz, um belo dia: “Opa, vou fazer um quadro desse jeito”, ou um cineasta: “Opa, vou fazer um filme!” (DELEUZE, 2016, p. 333).

3.3. Projeto - Arte e Filosofia: uma experiência com o filosofar

O projeto de intervenção consiste na possibilidade de desenvolver uma prática de ensino de filosofia por meio da relação entre arte e filosofia; a arte entendida a partir do pensamento estético-existencial de Nietzsche, na obra: *O Nascimento da Tragédia* (1871). Esta relação entre arte e filosofia ocorrerá por meio do diálogo e dos quatro passos didáticos desenvolvidos por Sílvio Gallo no seu livro: *Metodologia do ensino de filosofia – Uma didática para o ensino médio* (2012). Com este método-didático queremos possibilitar a participação dos alunos na problematização e na criação de conceitos.

Este projeto de intervenção denominado: *“Laboratórios de Arte e Filosofia: uma experiência de pensamento no ensino médio”* configura-se enquanto o no nosso plano de imanência entendido como o *lugar da experiência*, experiência esta, conforme afirmamos no terceiro capítulo da dissertação, com os acontecimentos problemáticos que nos impulsiona a filosofar. Por meio da arte ocorre a *sensibilização* e a *problematização*; a filosofia possibilitará a *investigação* e a *conceituação*. Por meio dos problemas será possível trabalhar com temas filosóficos, com a história da filosofia, com diferentes filósofos, seus textos e conceitos, mas tudo isso deve ser utilizado como instrumento para criação e recriação de conceitos.

Portanto, os laboratórios aqui propostos utilizarão da arte enquanto um meio de provocação e sensibilização de forma que os alunos possam levantar os

problemas e os possíveis temas para uma investigação filosófica por meio do diálogo para que seja desenvolvida uma experiência filosófica de pensamento, ou seja, o exercício do filosofar e a criação de conceitos.

3.3.1. Processo metodológico do projeto de intervenção – Laboratórios de Arte e Filosofia

Este projeto é continuação das pesquisas do projeto de docência enquanto bolsista do PIBID e licenciando na Universidade Federal de Juiz de Fora no ano de 2015. Desde aquela época tem-se buscado pensar e repensar uma perspectiva de ensino de filosofia que provoque nos alunos uma experiência filosófica tendo na arte o meio para esta experiência. Para isso, foram desenvolvidas, em algumas escolas públicas de Juiz de Fora/MG, oficinas que relacionavam as manifestações artísticas com temas e conceitos filosóficos a fim de levantar problemas e trazer os alunos para mais perto do pensamento filosófico.

As experiências com esta prática de ensino foram inovadoras e estimulantes, pois, por meio das oficinas, percebíamos que os alunos não encaravam as questões filosóficas de forma descontextualizada da sua realidade. Eles de fato pensavam os problemas do seu cotidiano, às vezes impulsionados pela indignação com a suas questões sociais e políticas, outras vezes pelo desejo de aprofundar os problemas éticos e existenciais.

Este projeto do curso de licenciatura foi aprimorado e desenvolvido no mestrado Profissional de Filosofia (PROF-FILO/UNIMONTES) dando lugar ao projeto de pesquisa e de intervenção denominado “Laboratórios de Arte e Filosofia: Uma experiência de pensamento no Ensino Médio”. Este projeto de intervenção foi desenvolvido na Escola Estadual Santos Dumont¹⁹, no município de Pai Pedro/MG, durante o ano de 2019 e meados de 2020. Esta escola foi escolhida devido este pesquisador estar exercendo sua prática docente como professor de filosofia do Ensino Médio. Fato este que possibilita o aprimoramento da sua prática de ensino de forma contínua e contextualizada.

Este projeto tem como objetivo principal relacionar as manifestações artísticas contidas na poesia e na literatura com os problemas e conceitos filosóficos,

¹⁹ A Escola Estadual Santos Dumont pertence à Superintendência Regional de Ensino de Janaúba/MG. Está localizada na região norte de Minas Gerais acerca de 53,8 km de Janaúba. O município possui uma escola na área urbana e um anexo na área rural.

com o intuito de sensibilizar e levar os alunos a pensar os problemas da sua realidade. Com isso, por meio da arte e da filosofia busca-se provocar nos alunos uma experiência de pensamento com os acontecimentos problemáticos dos seus planos imanentes.

Para fundamentar metodologicamente e conceitualmente o nosso projeto de intervenção, fizemos um levantamento bibliográfico sobre a concepção de arte no pensamento de Nietzsche, como também os temas abordados por Deleuze e Guattari, tais como: acontecimento, problema, plano de imanência e conceito e os 4 passos didáticos proposto por Sílvio Gallo. Eles nos ajudaram a ter uma maior exatidão no desenvolvimento dos laboratórios enquanto um ambiente propício à experiência filosófica de pensamento, ou seja, do filosofar. Assim sendo, como afirmam Lakatos; Marconi (2003), a pesquisa bibliográfica não se trata de uma mera repetição de um assunto, pelo contrário, por meio dela é possível dar um novo enfoque no assunto e tirar conclusões inovadoras em relação ao tema investigado.

Com a leitura destes autores, pudemos perceber que a arte e a filosofia configuram-se como formas de criação de uma experiência singular com os acontecimentos imanentes e, conseqüentemente, como forma de criação de uma experiência filosófica de pensamento e conceitos. Como vimos em Deleuze e Guattari, em *O que é filosofia?* (1992), a arte cria afectos e perceptos e a filosofia cria conceitos. Neste sentido, desenvolvemos nos laboratórios de arte e filosofia este encontro com a experiência e o pensamento, com as sensações imanentes e o ato de pensar tais acontecimentos.

O primeiro passo para desenvolver os laboratórios foi “sair” do ambiente da sala de aula que se caracteriza por uma estrutura baseada na transmissão de conteúdo de forma que os alunos se encontram enfileirados “assistindo” as aulas. O local escolhido foi a sala de informática da escola que dispõem de Datashow, ar condicionado e uma estrutura em círculo que possibilita a participação dos alunos por meio do diálogo. Com isso, o projeto tem como objetivo criar um ambiente onde haja uma vivência com a filosofia e com a arte por meio da participação dos alunos enquanto protagonistas da criação de pensamento.

Portanto, os laboratórios de arte e filosofia buscam criar um lugar onde possamos, enquanto professores, ensaiar um registro da *experienciação de pensamentos* que nos permita fazer de nós mesmos o próprio *campo de experienciação*. Neste aspecto, queremos pensar um modo de ensino da Filosofia

diferente daquele que se fundamenta nas “imagens dogmáticas do pensamento” e em uma filosofia maior.-.

Figura 1, 2 e 3: Sala de Informática da E.E. Santos Dumont. Na sala possui recursos, tais como: Computadores, ar-condicionado, Datashow e aparelho de som.



Fonte: Arquivo do autor

Com a realização dos laboratórios neste ambiente conseguimos criar um espaço de resistência da reprodução do pensamento de forma que ele se tornou o *lugar da experiência* onde foi possível pensar de forma mais livre os problemas e os conceitos filosóficos. A princípio, os alunos não se identificavam a esta estrutura e composição física de ensino, pois eles estavam acostumados a somente ouvir o que o professor falava. No entanto, por meio da vivência dos passos didáticos apresentados por Sívio Gallo (2012): *sensibilização, problematização, investigação e conceituação*, aos poucos os alunos se dispuseram a pensar filosoficamente os problemas suscitados pelas manifestações artísticas.

Figura 4 e 5: Sala de aula da Escola Estadual Santos Dumont



Fonte: Arquivo do Autor.

Observa-se que na maioria das escolas, a composição da estrutura das salas de aula nos remete a um padrão e a uma metodologia de ensino tradicional. Neste tipo de estrutura predomina a transmissão de conteúdo, a relação pedagógica entre ensino-aprendizagem e a repetição do pensamento dos filósofos. Com este ambiente, os alunos, muito das vezes, não se sentem aptos em participar da criação do pensamento filosófico, por isso agem como tábuas rasas nas quais são inscritos os conhecimentos curriculares necessários e estipulados pela pedagogia maior.

3.3.2. Aplicação do projeto de intervenção – Laboratórios de Arte e Filosofia

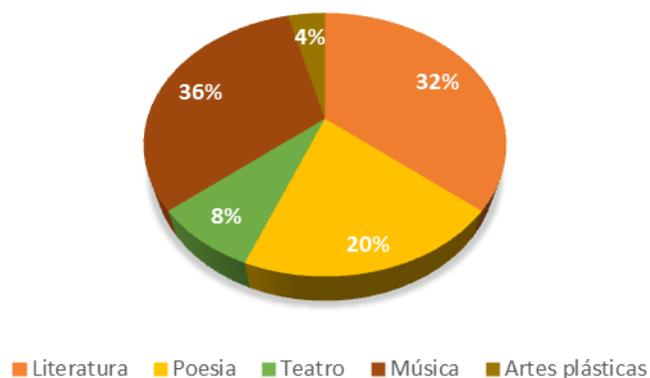
Antes mesmo de aplicar o projeto, foi realizada uma reunião com o diretor e a especialista do turno vespertino com o objetivo de estabelecer algumas diretrizes em relação à organização do local onde iriam acontecer os Laboratórios de Arte e Filosofia. Nesta oportunidade, conversamos sobre a execução do projeto tal como a sua finalidade para o desenvolvimento e aprimoramento das aulas de filosofia. Em seguida, estipulamos dia e horário como também o público-alvo que iria participar dos laboratórios. Após a conversa com a direção e a especialista da escola, houve uma apresentação acompanhada de um convite direcionado aos alunos do terceiro ano do Ensino Médio. Após apresentar os objetivos do projeto aos alunos, foi entregue aos que dispuseram a participar um termo de consentimento (**apêndice 1**) confirmando o interesse de fazer parte do projeto. Para os alunos menores de 18 anos foi entregue um termo idêntico, porém devendo ser assinado pelos pais ou responsáveis (**apêndice 2**).

Foi decidido, juntamente com os alunos, a realização de três laboratórios que aconteceram semanalmente às segundas-feiras no último horário do turno vespertino. Como foi anteriormente definido no projeto de pesquisa, realizamos o encontro com 25 alunos do terceiro ano. O primeiro laboratório realizado no dia 23

de setembro de 2019, teve como objetivo de explicar os 4 passos didáticos de Sílvio Gallo descritos no livro: *Metodologia do ensino de filosofia: Uma didática para o ensino médio*. Por meio deles, buscamos desenvolver a prática de ensino de Filosofia estabelecendo a relação entre arte e filosofia enquanto meio possibilitador do filosofar. No fim deste encontro foi realizada uma entrevista (**apêndice 3**) a fim de quantificar o interesse dos alunos em relação aos tipos de manifestações artísticas que eles mais se identificam. Com isso, queremos estabelecer qual tipo de arte nos ajudará a desenvolver uma experiência filosófica de pensamento com os conceitos filosóficos.

No gráfico 1 estão organizados os resultados da entrevista em relação as manifestações artísticas as quais os alunos mais gostam e mais frequentam. Os alunos foram convidados a estipular uma das manifestações escolhidas pelo autor-pesquisador e, em seguida, justificar a sua escolha. Na Tabela 1 está expresso a faixa etária e o gênero dos alunos/as entrevistados/as.

Gráfico 1 – As manifestações artísticas que os alunos mais gostam e mais frequentam.



Fonte: Banco de dados do autor.

Segundo os alunos, apesar de todas as manifestações artísticas serem uma boa forma de pensar a realidade, a grande maioria decidiu pela música e pela literatura. Eles justificaram suas escolhas dizendo que estas manifestações artísticas são as que eles têm um maior contato no dia a dia e, outro motivo, é que elas lhes ajudam a desenvolver um pensamento mais aprofundado sobre a realidade.

Tabela 1 – Gênero e faixa etária dos alunos

| Características Gerais dos Alunos | | |
|-----------------------------------|-----------|---|
| Gênero | Masculino | 9 |

| | | |
|--------------|----------|-----------|
| | Feminino | 16 |
| Total | | 25 |
| | 15-16 | 3 |
| Idade | 17-18 | 20 |
| | 18 acima | 2 |

Fonte: Banco de dados do autor.

Por meio dos dados acima, desenvolvemos nos Laboratórios de Arte e Filosofia algumas expressões artísticas tanto da literatura quanto da poesia e da música. O motivo de utilizar estas manifestações se justifica por meio da escolha dos alunos e suas justificativas por tê-las escolhido. Os dois encontros aconteceram 30 de setembro e 07 de outubro onde foi trabalhado no primeiro laboratório o poema *Tabacaria*, de Fernando Pessoa, tirado da internet; e no segundo laboratório artístico-filosófico foi reproduzida a música de Zé Ramalho: *Vida de gado*. Foram escolhidas estas manifestações artísticas com a intenção de sensibilizar os alunos e proporcionar uma experiência com os acontecimentos problemáticos relacionados com o nosso plano de imanência.

Por meio do poema *Tabacaria* levantamos problemas de perspectiva existencial que nos possibilitaram pensar a imanência tendo como base processo didático da investigação por meio do pensamento conceitual filosófico e, por fim, a possibilidade de pensar e criar conceitos. No segundo laboratório realizado no dia 07 de outubro foi desenvolvida uma música de Zé Ramalho, *Vida de Gado*, enquanto forma de sensibilização que nos proporcionou levantar alguns problemas como, por exemplo, a ideia de uma sociedade de rebanho, um povo marcado pela injustiça, mas que, apesar disso, vive feliz. Neste laboratório a nossa investigação filosófica percorreu alguns filósofos que desenvolveram as questões políticas em torno do conceito de justiça, de resistência e de sociedade de poder.

Durante o processo de investigação, após ter trazido alguns conceitos da filosofia de Nietzsche, Karl Marx, Heidegger e Sartre para o diálogo, alguns alunos participaram colocando o seu pensamento por meio do conhecimento de mundo e também filosófico que eles tinham. Abaixo serão transcritas algumas das falas dos alunos a fim de demonstrar como se deu o processo de investigação e criação da tessitura do filosofar. No primeiro laboratório o aluno 1 afirmou que:

Aluno 1: Por vezes, não sabemos o que somos e nem o que queremos. Temos sonhos de fazer uma faculdade e de ser alguém na vida, mas nem sempre temos certeza se vamos conseguir. Temos medo de nos sentir perdidos e sem direção. Hoje muitos jovens vivem assim, sem expectativa e com medo. Apesar de o senhor ter dito, de acordo com Sartre, que somos livres e podemos construir nossa essência, na realidade isso é difícil.

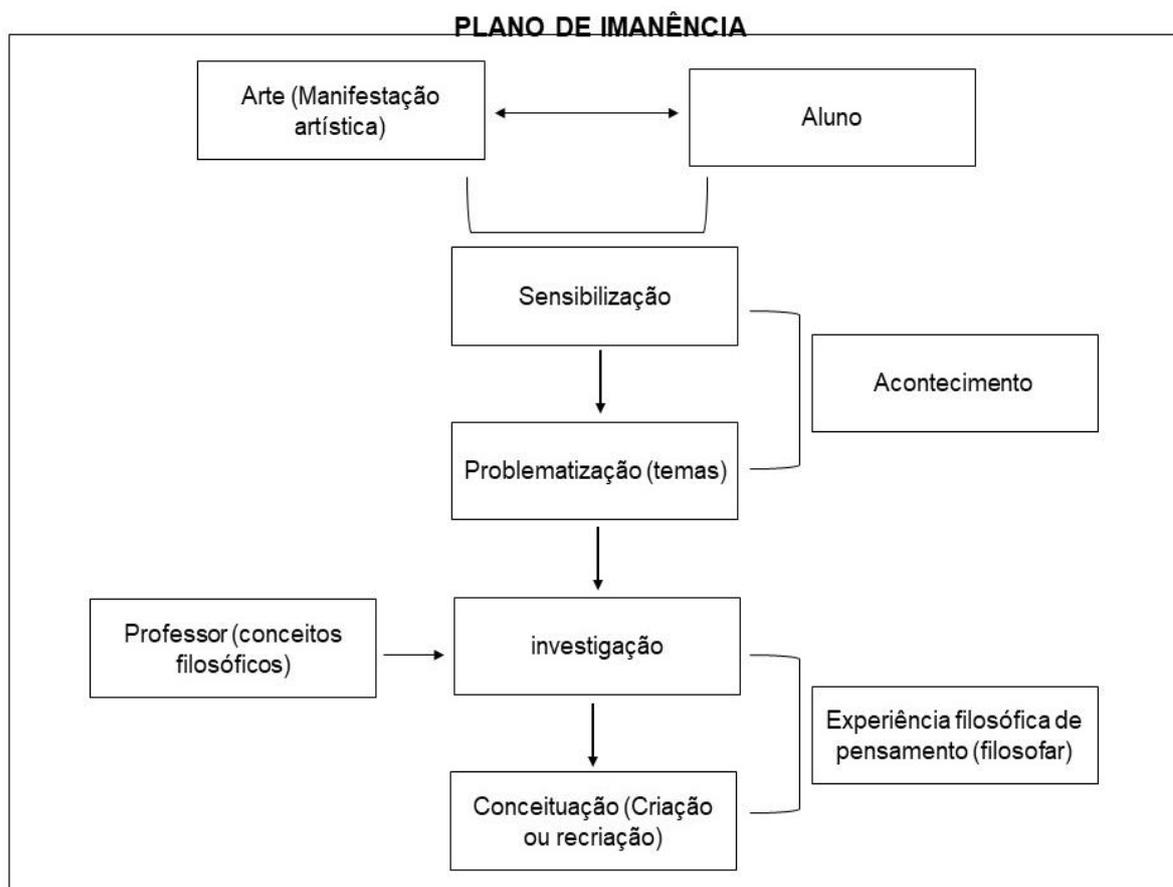
Outro aluno rebateu o pensamento do aluno 1, dizendo:

Aluno 2: Apesar de termos medo, como você disse, eu acredito que temos que viver o presente de forma intensa, ser-no-mundo como Heidegger disse. Buscando fazer o nosso melhor, sempre tentando acertar e descobri o que somos e queremos ser, mesmo que seja difícil para nós aqui em Pai Pedro.

Após este momento, foi realizada uma síntese das falas dos alunos e os conceitos filosóficos investigados. Isto possibilitou criar novos pensamentos e pensar os conceitos e os problemas à luz dos encontros proporcionados naquele plano de imanência. Neste sentido, criamos novos modos de pensar a existência, os acontecimentos, os problemas por meio da relação entre a Arte e a Filosofia. Este processo realizado nos laboratórios foi possível a partir do procedimento didático proposto por Sílvio Gallo (2012) como forma de proporcionar uma experiência singular com os problemas por meio da arte e uma experiência filosófica de pensamento como pressupostos para pensar e criar conceitos.

Neste ponto é necessário lembrar que a criação de conceito não quer dizer fabricar um pensamento totalmente novo, mas pensar os conceitos filosóficos de forma nova e criativa, ou seja, criar conceitos significa pensar e criar a diferença a partir dos problemas experimentados naquele momento, isto é, naquele plano de imanência onde os acontecimentos se dão. A este respeito, Sílvio Gallo (2012) afirma que para criar um conceito na educação média é preciso que haja um “deslocamento de um conceito do contexto em que ele foi criado para um outro contexto – o nosso próprio – é uma recriação do conceito, pois ele já não é mais o mesmo” (GALLO, 2012, p. 98). Além disso, Sílvio Gallo afirma que para criar um conceito é preciso desenvolver um “exercício da paciência do conceito com os jovens” (GALLO, 2012, p. 95). Com isso, a intenção, por meio dos ensaios propostos por Sílvio Gallo, é desenvolver uma pedagogia do conceito que nos ajude ao menos criar uma experiência de pensamento.

Figura 5: Estrutura didática dos Laboratórios de Arte e Filosofia



Fonte: O autor

Nesta estrutura acima, observamos 4 momentos didáticos que estão concatenados logicamente de forma a criar uma experiência estética e de pensamento até chegar no último momento que é o da criação ou da recriação dos conceitos. É necessário chamar a atenção para o terceiro passo que é a *investigação*, pois é nela que temos a possibilidade da tessitura do filosofar, ou seja, é nela que acontece aquilo que chamamos durante todo este trabalho de experiência filosófica de pensamento. Cada parte tem sua importância neste processo, mas é na terceira etapa que acontece a tessitura do filosofar por meio da imersão nos conceitos filosóficos. É onde os alunos conjuntamente com o professor irão pensar e experimentar os conceitos filosóficos de forma criativa.

No final de cada laboratório foi distribuído um questionário com perguntas (**apêndice 4**) sobre as manifestações artísticas apresentadas e os conceitos filosóficos trabalhados na investigação, com o objetivo de responder as seguintes perguntas: Os alunos por meio da arte e dos 4 passos didáticos conseguiram pensar os acontecimentos imanentes e os conceitos filosóficos? E isto lhes possibilitou repensar e recriar tais conceitos à luz da sua realidade existencial? Estas perguntas

mencionamos foram estabelecidas da seguinte forma: 1 – *Por meio da arte apresentada e da etapa de sensibilização e problematização foi possível filosofar?*; 2 - *O projeto: Laboratórios de Arte e Filosofia contribuiu para a sua experiência com a filosofia e a criação de conceitos?*; e 3 - *Como você avalia o projeto Laboratórios de Arte e Filosofia?*

Tabela 2 – Respostas sobre a pergunta 1 (um)

| Por meio da arte apresentada e da etapa de sensibilização e problematização foi possível filosofar? | |
|--|-----------|
| Responderam | 16 |
| Não responderam | 5 |
| Não compareceram | 4 |
| Total | 25 |

Fonte: Banco de dados do autor

Tabela 3 – Respostas sobre a pergunta 2 (dois)

| O projeto: Laboratórios de Arte e Filosofia contribuiu para a sua experiência com a filosofia e a criação de conceitos? | |
|--|-----------|
| Sim | 16 |
| Não | 5 |
| Não compareceram | 4 |
| Total | 25 |

Fonte: Banco de dados do autor.

Tabela 4 – Respostas sobre a pergunta 3 (três)

| Como você avalia o projeto Laboratórios de Arte e Filosofia? | |
|---|-----------|
| Ótimo | 14 |
| Muito bom | 2 |
| Bom | 2 |
| Ruim | 3 |
| Não compareceram | 4 |
| Total | 25 |

Fonte: Banco de dados do autor.

Durante os laboratórios alguns alunos demonstraram dificuldades em se envolver nesta proposta diferente de ensino. Fato este que pode ser interpretado por

ser um modo diferente do que eles estão habituados a aprender a filosofia. Por isso, faz-se necessário desconstruir a pedagogia tradicional que defende o ensino por meio da transmissão unilateral, ou seja, do professor para o aluno. Acreditamos que isto é possível na medida em que os laboratórios vão sendo desenvolvidos e, conseqüentemente, os alunos vão incorporando esta forma de pensar os conceitos.

Isto justifica a resposta dos 5 alunos dentre os entrevistados ao afirmarem que os laboratórios não contribuíram para que eles tivessem uma experiência filosófica de pensamento e a criação de conceitos. De forma que dentre os 5, dois deles avaliaram como bom o encontro que eles tiveram. Destacamos algumas respostas dadas pelos alunos a fim de exemplificar e demonstrar à prática de ensino que estamos propondo.

Questão 1 - Aluno 1: A manifestação artística me ajudou a pensar algumas questões filosóficas sobre meus sonhos e o que quero ser, pois ela cria uma facilidade de entendimento da filosofia. Isso é possível porque as manifestações artísticas são mais próximas da nossa realidade, já a filosofia não. Então a junção da arte e da filosofia faz com o que não é conhecido passa a ser pensado e compreendido.

Aluno 2: Sim. Através das manifestações artísticas, o aluno pode mostrar o seu lado, o seu pensamento, o que existe dentro do seu interior. A aula desta forma faz com que todos possam ouvir, expressar e entender pensamentos sobre as questões sociais e evolutivas que foram expressas na música do Zé Ramalho. Pois ao observar as ideias da música, podemos debater ideias completando uma com a outra, assim, criando pensamentos filosóficos.

Aluno 3: Assim a aula é mais atrativa, diferente das aulas que o professor usa xerox e o quadro como se fosse só mais uma aula, e não a aula. Só da gente ir para outro lugar torna a aula interessante. Outra coisa legal é que a música com o vídeo nos levou ao diálogo, dando voz e vez para todos e tornando a aula mais participativa. Sem diálogo o aluno não se sente muito importante. Parece um corpo ocupando espaço na sala.

Questão 2 – Aluno 4: Foi interessante. Me ajudou a entender um pouco mais a filosofia. Acho a filosofia muito difícil. Como se as ideias não tivessem nada a ver com nossa vida. O poema me ajudou a entender melhor o pensamento destes filósofos e me fez pensar sobre minha vida e meu futuro.

Aluno 5: Gostei muito. O interessante foram as conversas sobre o tema. A partir dele e da fala dos meus colegas criei várias ideias sobre os problemas sociais que vivemos. Aqui em Pai Pedro falta emprego e tem muita desigualdade. É como diz a música e mostra o vídeo.

Aluno 6: Achei o momento legal. A música e o vídeo com as ideias dos filósofos fez entender que vivemos em um mundo desigual e injusto. O pior é que somos iguais os gados marcados pela política suja. Isso me ajudou a pensar e a escrever minhas ideias a partir do que eu vi e ouvi.

Esta conversa possibilitou a ter um *feedback* dos alunos acerca dos principais objetivos dos Laboratórios de Arte e Filosofia que é provocar nos alunos uma experiência filosófica de pensamento a partir da relação entre a Arte e a

Filosofia. Portanto, os Laboratórios de Arte e Filosofia criaram um lugar, ou seja, um plano de imanência da experiência singular tanto com os acontecimentos problemáticos expressas nas manifestações artísticas quanto com os conceitos filosóficos.

Por meio dos acontecimentos os alunos vivenciaram a tessitura do filosofar enquanto possibilidade da recriação dos conceitos filosóficos. Neste sentido, com os laboratórios buscou-se criar uma forma de resistência contra a pedagogia tradicional e contra o ensino histórico, enciclopédico e erudito criticados por Nietzsche e Deleuze. Com isso, a prática de ensino de Filosofia no Ensino Médio se apresenta como um “ato de resistência [...] que resiste à morte, quer sob a forma de uma obra de arte, quer sob a forma de uma luta dos homens” (DELEUZE, 2016, p. 342).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas aulas de filosofia, cada aluno e todos os alunos precisam fazer a experiência de lidar com a filosofia. É por isso que essa aula deve ser como *laboratório*, lugar da experimentação, ou como disse antes, uma *oficina*, lugar de atividades práticas. [...]. Ela precisa ser um espaço no qual os alunos não sejam meros espectadores, mas sim ativos, produtores, criadores (GALLO, 2012, p. 93).

Por meio desta dissertação, buscamos desenvolver o ensino de Filosofia por meio de alguns conceitos essenciais para a criação de uma educação da diferença. Neste sentido, tivemos como suporte conceitual a filosofia de Nietzsche, Deleuze, Guattari e Sílvio Gallo que nos ajudaram a estabelecer as bases para a problematização do ensino de Filosofia e as bases para o desenvolvimento do nosso projeto de intervenção.

Tendo realizada, no primeiro capítulo, a crítica ao ensino de Filosofia baseado na transmissão e reprodução de conhecimento, demonstrando que tais problemas impossibilitam que os alunos façam uma experiência filosófica de pensamento com os conceitos filosóficos e com os acontecimentos problemáticos da sua realidade existencial. Foi desenvolvido o projeto de intervenção: *Laboratórios de Arte e Filosofia: uma experiência de pensamento no ensino médio* – com o objetivo de criar um lugar propício para a experiência artístico-filosófica. Para isso, foram utilizados os 4 passos didáticos de Sílvio Gallo (2012) com o intuito de aproximar tanto os conceitos filosóficos quanto as manifestações artísticas à realidade existencial dos alunos.

Os Laboratórios de Arte e Filosofia foram executados na Escola Estadual Santos Dumont na cidade de Pai Pedro/MG. O acesso à escola e a logística com a direção para a realização do projeto ocorreu bem, uma vez que, este pesquisador já exercia a função de professor de Filosofia nesta escola. Após comunicar à escola o dia do início do projeto e convidar os alunos do terceiro ano para participarem voluntariamente do projeto, foi estabelecido com os alunos, que aceitaram o convite, os dias e o horário que aconteceriam os laboratórios. Ficou acordado que os laboratórios aconteceriam às sextas-feiras no último horário do turno vespertino na sala de informática.

Desde os planejamentos para a realização dos laboratórios até o primeiro encontro no dia 23 de setembro, houve uma divulgação entre os alunos sobre a realização de um momento diferente da aula de filosofia. Este clima de expectativa

foi possível devido os alunos estarem acostumados com a realização do projeto café-filosófico que acontece em outubro na semana dos estudantes. Isto foi um ponto positivo e favorável para a execução do projeto de intervenção.

O primeiro laboratório aconteceu no dia 23 de setembro de 2019, nesta ocasião foram explicados os objetivos do projeto e o passo a passo do que iria acontecer durante os encontros. Este momento foi de extrema importância, pois os alunos puderam familiarizar com o que iria ser desenvolvido e puderam perceber a diferença dos laboratórios em relação à aula propriamente dita. Neste primeiro encontro, foi realizada uma pesquisa com o objetivo de conhecer do gosto dos alunos em relação aos gêneros artísticos.

Como descrito no terceiro capítulo desta dissertação, nos laboratórios artístico-filosóficos foram utilizadas duas manifestações artísticas no momento da *sensibilização*. No primeiro laboratório, que aconteceu no dia 30 de setembro de 2019, foi lido o poema *Tabacaria* de Fernando Pessoa e no segundo, que aconteceu dia 7 de outubro, foi reproduzido à música de Zé Ramalho: *Vida de gado*. Nas duas situações também foram disponibilizados o poema e a música impressa em uma folha. As duas manifestações artísticas utilizadas sensibilizaram os alunos e, com isso, possibilitaram levantar temas e problemas filosóficos para serem investigados. No momento da *problematização*, poucos alunos participaram falando de algum tema presente na manifestação artística. Apesar disso, foi possível levantar alguns temas-problemas para dar continuidade ao laboratório.

Além do uso da arte como meio para a experiência com os problemas, é importante ressaltar que desenvolver as manifestações artísticas em sala de aula possibilita uma experiência interdisciplinar entre duas potências criativas – a arte e a filosofia. Como afirma Sílvio Gallo (2012) elas nos convidam a pensar, a buscar e a experimentar novos caminhos de criação.

Durante os dois primeiros passos, os alunos participaram de forma oral falando da impressão que a música e o poema provocaram neles, levando-os a pensar sobre situações de injustiça e sobre a liberdade de escolher o que querem ser. Os temas que foram sugeridos para darmos início ao momento de *investigação* foi a existência (Quem sou eu e o que eu quero ser?) e a injustiça (Somos uma sociedade de rebanho marcada pela desigualdade social?). A partir do tema-problema foi apresentado alguns elementos da filosofia de Nietzsche, Marx,

Heidegger e Sartre que serviram de embasamento para o nosso momento de *investigação*.

A participação dos alunos foi um ponto fundamental para a continuidade no processo didático, porque no momento de problematização cabe, exclusivamente, aos alunos a tarefa de expor os seus próprios problemas a partir da arte apresentada. Já o terceiro passo requer a participação tanto do aluno quanto do professor, porém nesta etapa cabe uma maior dedicação do professor, uma vez que, é ele que conhece melhor os conceitos da história da Filosofia e é ele que tem a função de ajudar os alunos na investigação filosófica dos problemas e dos temas levantados.

Nesta etapa, foi realizada uma breve explanação em tornos de alguns conceitos da história da Filosofia enquanto um recurso necessário para pensar os nossos próprios problemas (GALLO, 2012). Neste momento alguns alunos se sentiram à vontade para colocar o seu pensamento e realizar perguntas. Esta participação é importante para a criação de uma experiência com a filosofia e para levantar outros problemas. Nesta etapa, ocorre a tessitura do filosofar, uma vez que, por meio do conhecimento da filosofia tanto o aluno quanto o professor estabelecem uma espécie de investigação dialógica com a filosofia.

O quarto passo, que é a *conceituação*, é realizado pelo professor e o aluno, mas cabe, principalmente, ao aluno elaborar as suas ideias sobre o assunto, podendo ser de forma oral ou escrita. Para isso, foram distribuído no final dos laboratórios algumas perguntas que ajudaram os alunos a desenvolverem suas ideias e conceitos a partir do processo de *investigação*.

A etapa *conceituação* configura o momento que de fato tiramos à prova se os alunos realmente conseguiram seguir todo o processo até a criação ou recriação dos conceitos. Neste passo didático, além de desenvolver a oralidade, é importante que os alunos escrevam, visto que isto os ajudará a desenvolver a sua escrita e a sua capacidade de organizar as ideias. Alguns dos alunos, nesta etapa, fizeram uma síntese de cada momento do laboratório percebendo como as ideias e o conceito foi sendo recriado por meio da *problematização* da arte com os acontecimentos da nossa realidade e por meio da *investigação* filosófica que possibilitou visitar alguns conceitos para pensar os temas-problemas levantados.

De modo geral, os Laboratórios de Arte e Filosofia possibilitaram a experiência artístico-filosófico com os problemas imanentes e os conceitos da

história da Filosofia. Não houve a criação de um conceito inédito, mas houve a desterritorialização do conceito de mais-valia em Marx, por exemplo, para pensar os problemas sociais nos dias atuais. Neste sentido, houve a recriação dos conceitos com o objetivo de responder os nossos problemas singulares.

Um ponto importante para dar continuidade ao desenvolvimento dos laboratórios é que por mais que foram utilizados uma música e um poema nos encontros desenvolvidos, este projeto de intervenção não se restringe a apenas estes gêneros artísticos, podendo ser desenvolvida qualquer outra manifestação artística contida na literatura, no teatro e até mesmo na pintura, por exemplo. Inclusive, podendo ser duas ou mais, de acordo com o critério e a criatividade artística de cada um.

É importante ressaltar que apesar de termos utilizado nesta dissertação apenas 3 momentos nos quais os laboratórios foram executados, este projeto também foi desenvolvido em outros momentos durante o ano de 2019, tornando parte da minha prática de ensino no ensino médio. O projeto tem como princípio e objetivo levar os alunos para um outro ambiente escolar a fim de proporcionar uma experiência diferente daquelas vivenciadas na sala de aula onde as mesas e carteiras ficam alinhadas em fileiras.

No entanto, apesar de nem sempre ter sido possível ir à sala de informática ou a outro espaço da escola, alguns laboratórios durante o ano foram executados na sala de aula mesmo. Porém, desta maneira surge uma dificuldade de organização do ambiente da sala de aula, pois as mesas e carteiras devem ser colocados em círculo ou em formato de meia-lua.

Por fim, gostaríamos de destacar dois pontos problemáticos que foram notados durante a execução dos laboratórios. O primeiro diz respeito à dificuldade dos alunos de saírem do formato de ensino onde o professor é o detentor do conhecimento e que, portanto, cabe a ele ensinar, explicar e fazer uso o tempo todo da palavra. Por outro lado, cabe os alunos a atitude de ouvir e tentar compreender o que foi ensinado. Isto demonstra que os alunos estão tão acostumados com o ensino enciclopédico da transmissão do conhecimento que não conseguem abandonar esta postura.

O segundo problema diz respeito à criação e recriação de conceitos. Como fora dito por Silvio Gallo (2012) a criação de conceitos para alunos do ensino médio se configura uma dificuldade por eles não estarem habituados a pensar, a filosofar e

nem a serem criativos. Sílvia Gallo (2012) continua dizendo que isto deve ao fato dos alunos estarem presos ao sistema de ensino onde ele se encontra como mero espectador, isto é, aquele que assiste às aulas.

A criação ou a recriação de conceitos é difícil, Mas não é impossível, como afirma Sílvia Gallo e como também defendem Deleuze e Guattari (1992). Para isso, os alunos devem exercitar tal atividade a fim de adquirir prática, para isso faz necessário que o professor desenvolva bem a ideia de experiência, pois é por meio da experiência com os problemas e os conceitos filosóficos que os alunos irão desenvolver o hábito de pensar e criar suas próprias ideias.

Neste processo, os alunos só conseguiram criar os conceitos a partir da experiência filosófica com os seus problemas imanentes. Por meio deles, enquanto motor do pensamento é que o aluno poderá fazer um encontro com os conceitos da filosofia para recriá-los deslocando-os de um contexto em que eles foram criados para um outro contexto problemático.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDALLA, Nidal Alessandro Lima. **Educação e cultura à luz das categorias da tragédia ática em Nietzsche**. Dissertação (mestrado) em Educação – Universidade Metodista de Piracicaba/SP, 2015. Disponível em: <http://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital>. Acesso em: 26 abr. 2020.

ALVES, Dalton José. **A filosofia como matéria de ensino: História e questões metodológicas**. Publicatio UEPG: Universidade Estadual de Ponta Grossa. Setores de Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes. Ponta Grossa, v.17 n.2. jul./dez. 2009. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/sociais/article/view/2884>>. Acesso em: 13 mai. 2020.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **No meio do caminho**. In: *Alguma Poesia*. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

ASPIS, Renata Pereira Lima. **O professor de filosofia: o ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica**. Cad. Cedes, Campinas, v. 24, n. 64, p. 305-320, set./dez., 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622004000300004&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 10 nov. 2019.

_____. GALLO, Sílvio. **Ensinar filosofia: um livro para professores**. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.

ÁVILA, Remédios. **A vontade de poder como arte**. In: Revista Famecos, Porto Alegre/RS, nº 13, p. 46-58, dez., 2000. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/5400>. Acesso em: 05 nov. 2019.

BARBOSA, Claudio Luis de Alvarenga. **Didática e filosofia no ensino médio: um diálogo possível**. Revista Unisinos, v. 12, nº 2, maio/agosto, p. 133-142, 2008. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5316>. Acesso em: 23 jun. 2020.

BARBOSA, Ildenilson Meireles. **Arte trágica, pessimismo e redenção em O Nascimento da tragédia**. In: Revista Trilhas Filosóficas – UERN, Natal, v. 4, n. 2, p. 9-19, jul.-dez. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.uern.br/index.php/trilhasfilosoficas/issue/view/44>>. Acesso em: 23 out. 2019.

BASBAUM, Leôncio. **Sociologia do materialismo**. São Paulo: Editora Símbolo, 1978.

BATISTA, Walquiria Pereira. **A arte além da razão: A tragédia na reflexão do jovem Nietzsche**. Dissertação de Mestrado em Filosofia – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Filosofia, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tde/3001/5/WALQUIRIA%20PEREIRA%20BATISTA.pdf>>. Acesso em: 15 de fev. 2020.

BIANCO, Giuseppe. **Gilles Deleuze Educador: sobre a pedagogia do conceito**. Tradução: Tomaz Tadeu. Educação & Realidade, Porto Alegre/RS, vol. 27, nº 2, p. 179-204, jul/dez. 2002. Disponível em <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25927>>. Acesso em: 05 ago. 2020.

_____. **Otimismo, Pessimismo, Criação: Pedagogia do conceito e resistência**. In: Educ. Soc., Campinas/SP, vol. 26, p. 1298-1308 Set/Dez, 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27280.pdf>>. Acesso em: 07 de ago. 2020.

BRASIL. **Lei, 9.394 de 20 de Dezembro de 1996**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 de jun. 2020.

CARRER, Carlos Fernando. **Deleuze e a crítica aos postulados da imagem dogmática do pensamento**. Rev. Interd. em Cult. e Soc., São Luís, v. 5, n. 2, p. 38 - 49, jul./dez. 2019. Disponível em: <<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/ricultsociedade/article/view/13000>>. Acesso em: 07 de ago. 2020.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. **Ensino de filosofia e filosofia do ensino filosófico**. In: GALLO, S.; CORNELLI, G.; DANELON, M. (Org.). *Filosofia do ensino de filosofia*. Petrópolis: Vozes, 2003.

COMTE-SPONVILLE. André. **Uma educação filosófica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. Tradução: Luiz Roberto Salinas Forte. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1974.

_____. **Nietzsche e a Filosofia**. Trad. Ruth Joffily; Edmundo Fernandes Dias. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.

_____. **Conversações**. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.

_____. **A Imanência: uma vida...** Trad. Tomaz Tadeu. Revista Educação & Realidade. Porto Alegre, v.27 n.2 p.10-18. jul./dez., 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/31079>. Acesso em 12 maio de 2020.

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

_____. **Diferença e Repetição**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

_____. **O que é o ato de criação? Dois regimes de Loucos**. Tradução: Guilherme Ivo. São Paulo: Editora 34, p. 332-343, 2016.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?**. Trad. Bento Prado Jr.; Alberto Alonso Muñoz. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

_____. **Kafka: por uma literatura menor**. Tradução: Cíntia Vieira da Silva, revisão da tradução: Luiz B. L. Orlandi, 1a ed. 3a reimp. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2017.

DIAS, Luciana da Costa. **A educação como formação ou “cultivo de si” em Friedrich Nietzsche**. In: *Filosofia e Educação*. Vol. 8, nº. 3, Campinas, SP, p. 275-294, Outubro de 2016-Janeiro de 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8645892>. Acesso em: 12 de jun. 2020.

DIAS, Rosa Maria. **Nietzsche Educador**. São Paulo: Editora Scipione, 1991.

_____. **A influência de Schopenhauer na filosofia da arte de Nietzsche em O nascimento da tragédia**. In: *Cadernos Nietzsche*, São Paulo, v. 3,

p. 07-21, 1997. Disponível em: <<https://periodicos.unifesp.br/index.php/cniet/issue/view/572>>. Acesso em: 02 jun. 2020.

_____. Nietzsche e Foucault: a vida como obra de arte. In: PIMENTA, O.; KANGUSSU, I. (orgs). *O cômico e o trágico*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008.

_____. **Nietzsche, vida como obra de arte**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

_____. **Arte e vida no pensamento de Nietzsche**. In: Cadernos Nietzsche – USP, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 227-244, 2015. Disponível em:<https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2316-82422015000100227&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 de maio de 2020.

FERREIRA, Debora Pazetto. **Arte, Educação, cultura: uma reflexão a partir de Friedrich Nietzsche e Vilém Flusser**. Pensando – Revista de Filosofia, Teresina/PI, v. 6, Nº 12, p. 110-123, 2015. Disponível em:<<https://revistas.ufpi.br/index.php/pensando/article/view/3365>>. Acesso em: 16 de maio de 2020.

FREZZATTI JR., Wilson Antônio. **Educação e Cultura em Nietzsche: o duro caminho para tornar-se o que se é**. In: AZEREDO, Vânia Dutra de (Org.). *Nietzsche: filosofia e educação*. Ijuí: Unijuí, 2008. p. 39 - 65.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. Aula Inaugural no Collège d'e France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Editora Loyola, 3ª edição, São Paulo, 1996.

GALLO, Sílvio. **O que é Filosofia da Educação?** – anotações a partir de Deleuze e Guattari. Revista Perspectiva. Florianópolis, v.18, n. 34, p. 49-68, julh./Dez., 2000. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10418>>. Acesso em: 05 ago. 2020.

_____. **A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade**. In: SILVEIRA, R. J. T.; GOTO, R.; (Org). *Filosofia no ensino médio: Temas, problemas e propostas*. São Paulo: Edições Loyola, 2007, p.15- 36.

_____. **Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

_____. **Deleuze e a Educação**. 3a ed.; 1a remp. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2016a.

_____. **Em torno de uma educação menor: variáveis e variações**. *Filosofia da diferença e educação*. Maria dos Remédios de Brito e Sílvio Gallo (orgs.). São Paulo: Ed. Livraria da Física, 2016b. p. 15-46.

GALLO, Sílvio.; KOHAN, Walter Omar. **Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a filosofia no ensino médio**. In: S. GALLO; W. KOHAN (org.), *Filosofia no ensino médio*. 3ª ed., Petrópolis: Vozes, 2001. p. 174-196.

GARCIA, Amanda Veloso; GELAMO, Rodrigo Peloso. **Repensando o lugar da representação, da transmissão e da experiência no ensino da Filosofia**. In: *Filosofia e Educação*, v. 4, nº 1, p. 46-63. Abril-Setembro, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635437>. Acesso em: 18 de jul. 2020.

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

GIACÓIA JUNIOR, Oswaldo. **Nietzsche**. São Paulo: Publifolha, 2000.

HEIDEGGER, Martin. **Nietzsche. Vol. I**. Trad. Marco A. Casanova. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

HOSSON, Natália Santos Abul. **Nietzsche e a Educação: a extemporaneidade de suas críticas**. In: XIII Semana de Filosofia da PUC/RS, 13, 2018, Porto Alegre. Anais. Porto Alegre: Editora da PUCRS, 2018, p. 10-19. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/anais/semanadefilosofia/XIII/18>>. Acesso em: 05 ago. 2020.

KOHAN, Walter. **Infância. Entre Educação e Filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ª ed., São Paulo: Atlas, 2003.

LA SALVIA, Andre Luis. **A extração de problemas de uma pedagogia do conceito**. 2015. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de

Filosofia e Ciências Humanas, Campinas/ SP, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/281193>. Acesso em: 25 de agosto de 2020.

LISPECTOR, Clarice. **Não entender**. Crônica publicada em 01.02.69. In: *A descoberta do mundo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984, p. 172.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 3ª ed., São Paulo, Loyola, 1986.

_____. **Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente: Estudo introdutório sobre Pedagogia e Didática**. Tese de Doutorado. São Paulo, PUC/SP, 1990.

LIMA, Márcio Antônio Cardoso. **Caminhos críticos no processo ensino-aprendizagem em filosofia**. *Diálogo Educação*, Curitiba/PR, v. 7, n. 22, p. 195-210, set./dez. 2007. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4213>. Acesso em: 15 de jun. 2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARQUES, Alexsandro da Silva. **Cultura, educação e filosofia na perspectiva Nietzscheana**. *Revista Digital de Ensino de Filosofia – Santa Maria – vol.2. n.2 – jul./dez. 2016*. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/24167>. Acesso em: 08 ago. 2020.

MARTINS, Jasson da Silva. **Nietzsche e a prioridade do artista sobre a arte**. In: *Griot – Revista de Filosofia*. Amargoso, BA. v. 4, n. 2, p. 60-73, dez., 2011. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/seer/index.php/griot/article/view/504>. Acesso em: 24 abr. 2020.

MARTON, Scarlett. **Nietzsche: a transvaloração dos valores**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MASSCHELEIN, Jan. **E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre**. vol. 33, n. 1, p. 35-48, jan./jun., 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6685>. Acesso em 23 de ju. De 2019.

NIETZSCHE, Friedrich. **Nascimento da Tragédia, ou Helenismo e pessimismo.** Trad. J Guinsburg. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

_____. **Crepúsculo dos Ídolos.** Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho. Friedrich Nietzsche. Obras Completas. São Paulo: Abril Cultural, 1999a. p. 371-389.

_____. **Humano, demasiado humano (Volume 2), “Miscelânea de opiniões e sentenças”, § 174.** Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho. Friedrich Nietzsche. Obras Incompletas. São Paulo: Abril Cultural, 1999b. p. 103-121.

_____. **O nascimento da tragédia no espírito da música.** Coleção *Os Pensadores*, vol. XXXII. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho. Friedrich Nietzsche. Obras Incompletas. São Paulo: Abril Cultural, 1999c. p. 13-36.

_____. **Schopenhauer como Educador.** Trad. Luis Fernando Moreno Claros. Madrid: Valdemar, 1999d.

_____. **Escritos Sobre a Educação.** Tradução, apresentação e notas de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC - Rio; São Paulo: Edições Loyola, 2003.

_____. **A visão dionisíaca do mundo.** Trad. Maria Cristina dos Santos de Souza e Marcos Sinésio Pereira Fernandes. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **Fragments Póstumos – Volume IV.** Trad. Juan Luis Vermal y Juan B. Llinares. Madrid: Tecnos, 2006.

_____. **A filosofia na era trágica dos gregos.** Trad. de Fernando de Moraes Barros. São Paulo: Hedra, 2008a.

_____. **A vontade de poder.** Trad.: M. S. P. Fernandes, F. J. D. de Moraes Rio de Janeiro: Contraponto, 2008b.

_____. **A Gaia Ciência.** Trad. Antônio Carlos Braga. São Paulo. Editora Escala, 2013.

NOT, Louis. **As Pedagogias do Conhecimento.** São Paulo: DIFEL, 1981.

ONFRAY, Michel. **É um paradoxo, mas nós, professores, somos feitos para não existir**. Entrevista concedida a Alcino Leite Neto. *Folha de S. Paulo, São Paulo*, 17 de dez. de 2002. Caderno Sinapse, pp. 4-5.

OLIVEIRA, Adhemar Santos de. **Pedagogia do conceito e pedagogia da percepção: filosofia e cinema na prática de ensino de filosofia**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Filosofia UFPR - Unimontes, Montes Claros, 2019. Disponível em: <<https://www.posgraduacao.unimontes.br/ppgmpf/dissertacao/>>. Acesso em: 23 de agosto de 2020.

OLIVEIRA, José Airton Araújo de. **Educação, arte e vida no pensamento do jovem Nietzsche**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Filosofia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/22387>>. Acesso em: 20 de outubro de 2019.

PRADO JR, Bento. **A ideia de plano de imanência**. *Folha de S. Paulo, São Paulo*, 08 de junho de 1997. Caderno *Mais!*, p. 5-7.

PEREIRA, Domingos Sávio Mangabeira. **O cristianismo como força produtora e motriz da modernidade: uma perspectiva nietzschiana**. Tese (doutorado). Programa de Pós-graduação em Filosofia do Departamento de Filosofia do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-RIO, RJ, abril de 2006. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.pucRio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=9009@1>. Acesso em: 22 de out. 2019.

PINTO, Silmara Cristiane; SANTOS, Genivaldo de Souza. **Experiência e aprendizagem no ensino de Filosofia**. In: Revista Filogênese – UNESP, vol. 6, n. 2, p. 133-147, 2013. Disponível em: <<https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/FILOGENESE/silmaraegenivaldo.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2020.

PINHEIRO, Paulo. **Prolegômenos a uma história nietzschiana da arte**. In: FEITOSA, Charles; BARRENECHEA, Miguel A. (orgs.). *Assim falou Nietzsche II: memória, tragédia e cultura*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000. p. 101-114.

PORTA, Mario Ariel González. **A filosofia a partir de seus problemas**. São Paulo: Loyola, 2002.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre ignorante**. Trad. Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RESENDE, Max de Filippis. **Arte e Conhecimento na Concepção Trágica da Existência: Poder de Criação da Vontade Nietzscheana**. In: Revista Ítaca – UFRJ, v. 27, n. 21, p. 161-184, 2012. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/Itaca/article/view/2420>>. Acesso em: 30 set. 2019.

ROCHA, Silvia Pimenta Velloso. **Tornar-se quem se é: educação como formação, educação como transformação**. In: Nietzsche e os Gregos: arte, memória e educação, Rio de Janeiro: DP&A, p. 264 – 281, 2006. Disponível em: <<http://filosofiaeducacion.org/actas/index.php/act/article/view/176>>. Acesso em: 17 mai. 2020.

ROSA, João Guimaraes. **Grande Sertão: Veredas**. 19ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

SILVA, Luis Fernando Lima e. **Dimensões Curriculares do Ensino de Filosofia: Uma interlocução com a arte**. Dissertação - Mestrado em Educação: currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <<https://leto.pucsp.br/handle/handle/20587>>. Acesso em: 18 mai. 2020.

SOFISTE, Juarez Gomes. **Sócrates e o ensino da filosofia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VALÉRIO, Luís Carlos Boa Nova. **A imagem do pensamento e o ensino de filosofia**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação, U.F. de Santa Maria/RS, 30 de março de 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/6930>>. Acesso em: 07 ago. 2020.

VIEIRA, Adriel Dutra. **A vida como obra de arte: ética em Nietzsche?**. Monografia - Curso de Psicologia da UNESP, São Paulo, dezembro/2008. Disponível em: <http://www.eternoretorno.com/wp-content/uploads/2008/12/nietzsche-etica.pdf?x31337>. Acesso em: 12 jun. 2019.

VON ZUBEN, Marcos de Camargo; MEDEIROS, Rodolfo Rodrigues. **Nietzsche e a educação: autonomia, cultura e transformação**. Trilhas Filosóficas – Revista Acadêmica de Filosofia, Caicó-RN, ano VI, n. 1, p. 71-93, jan-jun. 2013. Disponível em: <<http://natal.uern.br/periodicos/index.php/RTF/article/view/1803>>. Acesso em: 01 abr. 2020.

ZEPPINI, Paola Sanfelice. **Questionamentos sobre uma educação problematizante: pedagogia do conceito e possibilidades de resistência.** In: *Filosofia e Educação*, Campinas/SP, v. 9, nº. 2, p. 86-97, Jun., 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8649573>>. Acesso em: 15 set. 2020.

ZORDAN, Paola. **Arte com Nietzsche e Deleuze.** Revista Educação & Realidade. Porto Alegre, RS, v. 30, n. 02, p. 261-272, jul./dez., 2005. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/12472>>. Acesso em: 20 de jun. 2020.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS - UNIMONTES
 MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA
 DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA – UNIMONTES
 ESCOLA ESTADUAL SANTOS DUMONT



APÊNDICE 1

TERMO DE CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

(PARA OS ALUNOS)

Responsáveis:

Prof. Mestrando Gédson Pablo Mendes Santos (orientando)

Prof. Doutor Ildenilson Meireles Barbosa (orientador)

Queridos alunos, por meio deste venho convidá-los a participar do projeto de intervenção: **Laboratórios de Arte e Filosofia** – tendo como objetivo desenvolver uma experiência filosófica de pensamento por meio do encontro com algumas manifestações artísticas contidas na arte.

OBJETIVO GERAIS DO PROJETO:

- Proporcionar aos alunos uma experiência artístico-filosófico a fim de que eles vivenciem os conceitos filosóficos por meio da arte.
- Desenvolver nos alunos uma interação tanto com o conhecimento filosófico por meio do aprofundamento dos conceitos abordados em cada laboratório.
- Possibilitar que os alunos aperfeiçoem o seu conhecimento de algumas manifestações artísticas e possam, por meio delas, filosofar os problemas da sua realidade.
- Desenvolver a possibilidade da criação de conceitos por meio dos 4 passos didáticos desenvolvidos por Sílvio Gallo: *sensibilização, problematização, investigação e conceituação*.

PROCEDIMENTOS:

- **Local dos Laboratórios:** Sala de informática da E.E. Santos Dumont.
- **Participantes:** Alunos do terceiro ano do Ensino Médio.
- **Duração:** 50 minutos
- **Dias:** Às sextas-feiras no último horário do turno vespertino.

* Serão realizados ao todo 3 laboratórios nos quais este pesquisador irá aplicar dois questionários com o objetivo de colher dados para a pesquisa.

PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA

A participação neste projeto será voluntária a fim de assegurar total liberdade em participar ou não destes momentos, de forma que a não participação não acarretará qualquer tipo de prejuízo ao aluno.

GARANTIA DE SIGILO E PRIVACIDADE

As informações relacionadas ao estudo são confidenciais e qualquer informação divulgada em relatório ou publicação será feita sob forma codificada, para que a confidencialidade seja mantida. Os pesquisadores garantem que seu nome não será divulgado sob hipótese alguma.

Diante do exposto acima eu, _____, declaro que fui esclarecido sobre os objetivos, procedimentos e benefícios do presente estudo. Participo de livre e espontânea vontade do estudo em questão. Foi-me assegurado o direito de abandonar o estudo a qualquer momento, se eu assim o desejar. Declaro também não possuir nenhum grau de dependência profissional ou educacional com os pesquisadores envolvidos nesse projeto (ou seja, os pesquisadores desse projeto não podem me prejudicar de modo algum no trabalho ou nos estudos), não me sentindo pressionado de nenhum modo a participar dessa pesquisa.

Caso haja qualquer dúvida você poderá se dirigir ao prof. Gédson Pablo Mendes Santos que irá executar este projeto.

Fone: (38) 99818-2413

E-mail: gedson_pablo@yahoo.com.br

Pai Pedro – MG, _____ de _____ de _____.

Assine seu nome abaixo e especifique a turma:



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS – UNIMONTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA – UNIMONTES
ESCOLA ESTADUAL SANTOS DUMONT



APÊNDICE 2

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE PAIS OU RESPONSÁVEIS
(PARA MENORES DE DEZOITO ANOS)

Eu _____, Carteira de Identidade nº _____ - SSP/_____ CPF nº _____ responsável legal, na qualidade de _____ (pai, mãe ou tutor), do menor _____, Carteira de Identidade no _____ - SSP/_____, nascido (a) em ____ de _____ do ano de _____, **AUTORIZO(AMOS)** a participação no projeto: **“Laboratórios de Arte e Filosofia: Uma experiência de pensamento no Ensino Médio”**, evento este organizado pelo **Mestrado Profissional de Filosofia – UNIMONTES** em parceria com a **Escola Estadual Santos Dumont**, assumindo toda a responsabilidade pela presente autorização e participação do menor.

A presente declaração tem por objetivo permitir a concorrência do menor, permanecendo a necessidade da presença dos pais ou responsáveis nas atividades que envolvem o projeto **“Laboratórios de Arte e Filosofia: Uma experiência de pensamento no Ensino Médio”**.

Pai Pedro – MG, _____ de _____ de _____

Assinatura do Responsável Legal



ESCOLA ESTADUAL SANTOS DUMONT



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS – UNIMONTES

MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

APÊNDICE 3

ENTREVISTA SOBRE AS MANIFESTAÇÕES ARTÍSTICAS:

1 – QUAL É O SEU SEXO?

() Masculino () Feminino

2 – QUAL É A SUA IDADE?

() 15-16 anos

() 17-18 anos

() Acima de 18 anos

3 - QUAL TIPO DE MANIFESTAÇÃO ARTÍSTICA VOCÊ MAIS GOSTA?

() Música () Artes Plásticas

() Teatro () Literatura

() Poesia

4 – QUAL TIPO DE MANIFESTAÇÃO ARTÍSTICA VOCÊ FREQUENTA MAIS?

() Música () Artes Plásticas

() Teatro () Literatura

() Poesia

5 – ESCREVAM NA FOLHA O PORQUÊ DAS SUAS RESPOSTAS NAS PERGUNTAS 3 E 4 E, EM SEGUIDA, FALEM SOBRE A SUA ESCOLHA.



ESCOLA ESTADUAL SANTOS DUMONT



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS – UNIMONTES

MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

APÊNDICE 4

QUESTIONÁRIO SOBRE O PROJETO: LABORATÓRIOS DE ARTE E FILOSOFIA

OBJETIVO: O nosso objetivo com este questionário é obter um *feedback* dos alunos em relação as experiências que eles tiveram com os laboratórios a fim de analisarmos os pontos que contribuíram para com a tessitura do filosofar e a criação de conceitos e, por fim, os eventuais pontos que necessitam de melhoras para que alcancemos os nossos objetivos propostos neste trabalho.

PERGUNTAS:

1 – Por meio da arte apresentada foi possível filosofar a partir da etapa de *sensibilização e problematização*? Justifique sua resposta.

() SIM () NÃO

2 - O projeto: Laboratórios de Arte e Filosofia contribuiu para a sua experiência com a filosofia e a criação de conceitos? Justifique.

() SIM () NÃO

3 – Como você avalia o projeto Laboratórios de Arte e Filosofia? A partir da sua resposta, descreva os pontos positivos e negativos do projeto.

ÓTIMO

BOM

MUIO BOM

RUIM

ANEXOS

ANEXO I



Ministério da Educação
Universidade Federal do Paraná
Núcleo Universidade Estadual de Montes Claros
Mestrado Profissional em Filosofia

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PRA REALIZAÇÃO DA PESQUISA**

Eu, **DENILTON BORGES**, diretor, RG: 12 651 365, CPF: 054 664 496-10, AUTORIZO, **Gédson Pablo Mendes Santos**, RG: MG. 16.348.151 PC/MG, CPF: 098349086-44, mestrando pelo Mestrado Profissional de Filosofia pela Universidade Estadual de Montes Claros sob o nº 100014660, a realizar entrevistas, a aplicar questionário e ministrar os Laboratórios de Arte e Filosofia com os alunos do Ensino Médio da **Escola Estadual Santos Dumont**, para a realização do Projeto de pesquisa educacional de intervenção denominado "Laboratórios de Arte e Filosofia: uma experiência de pensamento no Ensino Médio".

O pesquisador acima se compromete a:

- 1 – Obedecer às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes a segurança e o respeito.
- 2 – Assegurar a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de forma a proteger suas imagens, bem como garantir que não utilizarão das informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS Nº 466/2012, e estabelecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal do Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e no Código Civil, artigo 20.

Pai Pedro/MG, 13 de Setembro de 2019.

Denilton Borges
RG nº 12 651 365
CPF nº 054 664 496-10
Diretor

ANEXO II



ESCOLA ESTADUAL SANTOS DUMONT



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS – UNIMONTES

MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

**PROJETO DE INTERVENÇÃO -
LABORATÓRIOS DE ARTE E FILOSOFIA: UMA EXPERIÊNCIA DE
PENSAMENTO NO ENSINO MÉDIO**

Vou afirmar que um professor de filosofia é aquele que, acima de tudo, consegue construir um espaço de problematização compartilhado com seus alunos. (...) Ensinar filosofia é antes de mais nada ensinar uma atitude em face da realidade, diante das coisas, e o professor de filosofia tem que ser, a todo momento, conseqüente com esta maneira de orientar o pensamento (CERLETTI, 2003, p. 62).

1. APRESENTAÇÃO

O projeto de intervenção consiste na possibilidade de desenvolver uma prática de ensino de filosofia por meio da relação entre arte e filosofia; a arte entendida a partir do pensamento estético-existencial de Nietzsche, na obra: *O Nascimento da Tragédia* (1871). Esta relação entre arte e filosofia ocorrerá por meio do diálogo e dos quatro passos didáticos desenvolvidos por Sílvio Gallo no seu livro: *Metodologia do ensino de filosofia – Uma didática para o ensino médio* (2012). Com este método-didático queremos possibilitar a participação dos alunos na problematização e na criação de conceitos.

Este projeto de intervenção denominado: *“Laboratórios de Arte e Filosofia: uma experiência de pensamento no ensino médio”* configura-se enquanto o no nosso plano de imanência entendido como o *lugar da experiência*, experiência esta, conforme afirmamos no terceiro capítulo da dissertação, com os acontecimentos problemáticos que nos impulsiona a filosofar. Por meio da arte ocorre a *sensibilização* e a *problematização*; a filosofia possibilitará a *investigação* e a

conceituação. Por meio dos problemas será possível trabalhar com temas filosóficos, com a história da filosofia, com diferentes filósofos, seus textos e conceitos, mas tudo isso deve ser utilizado como instrumento para criação e recriação de conceitos.

Portanto, os laboratórios aqui propostos utilizarão da arte enquanto um meio de provocação e sensibilização de forma que os alunos possam levantar os problemas e os possíveis temas para uma investigação filosófica por meio do diálogo para que seja desenvolvido uma experiência filosófica de pensamento, ou seja, o exercício do filosofar e a criação de conceitos.

1. OBJETIVOS:

2.1. OBJETIVOS GERAIS:

- Provocar nos alunos a tessitura do filosofar e a criação de conceitos por meio de manifestações artísticas contidas na música, na poesia e na literatura.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Desenvolver nos alunos, por meio da sensibilização com arte, uma experiência filosófica de pensamento.

- Ajudar os alunos a problematizar a sua realidade existencial por meio dos conceitos filosóficos da história da Filosofia.

- Articular as manifestações artísticas com os acontecimentos problemáticos dos alunos.

- Criar um ambiente propício para a experiência estético-existencial.

- Levar os alunos a pensar a sua vida, o mundo e o seu cotidiano dando-lhe sentido existencial.

- Fazer com que as potências criadoras: arte e filosofia provoquem nos alunos o seu ser filósofo-artístico.

- Promover o diálogo, a interação e a escrita durante os Laboratórios de Arte e Filosofia.

- Estimular o acesso à cultura artística através da apresentação das diversas manifestação artísticas.

- Possibilitar uma maior interação interdisciplinar com outros professores da Escola Estadual Santos Dumont.

- Desmistificar o ensino de Filosofia baseado na transmissão e reprodução de conteúdos por meio dos 4 passos didáticos: *sensibilização, problematização, investigação e conceituação*.

2. JUSTIFICATIVA:

Por vezes, o ensino de Filosofia na escola resume em práticas de ensino como forma de cumprimento de carga horária ou, simplesmente, para realizar provas e passar de ano. Certamente, a educação que visa cumprir conteúdos curriculares, desenvolver habilidades e competências, avaliar por meio de provas quem merece ou não determinada nota, não promove o conhecimento para a vida. Por isso, os Laboratórios de Arte e Filosofia têm a intenção de evitar que as aulas de Filosofia se tornem uma mera transmissão de conteúdo como forma de aprender aquilo que servirá para responder as provas.

Para isso, faz necessário uma didática que resista ao sistema que defende um ensino engessado e dogmático. Neste sentido, os laboratórios surgem na contramão do aprender por aprender, pois acreditamos que por meio desta didática desenvolveremos uma experiência filosófica de pensamento que tenha relação direta com as vivências e os problemas dos alunos. Trata-se, portanto, de um ensino contextualizado que sirva para ajuda-los a pensar a sua existência. Com isso, o nosso objetivo principal é filosofar e desenvolver um pensamento crítico da realidade.

Por isso, os laboratórios é uma prática complementar as aulas de Filosofia, de forma que a função do professor, segundo Sofiste (2007), é de filosofar para que os alunos possam também exercer esta ação. Notemos que o papel do professor não é de mero transmissor de conteúdo, mas sim, de colaborador para que os alunos desenvolvam o exercício do filosofar por meio de laboratórios artísticos-filosóficos enquanto meio “possibilitador” de uma prática de ensino.

3. METODOLÓGICA

O projeto *Laboratórios de Arte e Filosofia: uma experiência de pensamento no ensino médio* será desenvolvido com os alunos do terceiro ano. Serão

executados três encontros a fim de colher dados para o desenvolvimento da pesquisa.

A didática que utilizaremos nos laboratórios artísticos-filosóficos é baseada nos quatro momentos didáticos - *sensibilização, problematização, investigação* e, por fim, *conceituação* desenvolvidos pelo professor Sílvio Gallo no livro *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio* (2012).

Seguem abaixo os passos didáticos dos Laboratórios de Arte e Filosofia:

Passo 1: A etapa “sensibilização” é o comprometimento afetivo com o tema a ser trabalhado, que será transformado em um problema. É o momento em que os alunos assimilam o problema e tomam esse problema como seu. Nessa etapa, iremos utilizar elementos didáticos não filosóficos, ou seja, as manifestações artísticas contidas na música, na poesia e na literatura. Estes elementos didáticos irão “afetar” e levar os alunos a uma experiência estética-existencial com os seus acontecimentos problemáticos.

Passo 2: A etapa “problematização” é a transformação do tema em problema, isto é, o tema passa a ser elaborado na forma de um problema que desperta o interesse dos alunos. Geralmente, os temas-problemas serão formulados por meio de perguntas. É essa etapa que move a experiência filosófica propriamente dita. Ou seja, como afirma Sílvio Gallo (2012) essa etapa é o motor do pensamento. A sensibilização permite que o aluno compreenda o problema. Mas somente o aluno pode dar o salto da sensibilização, em relação ao tema, para a percepção desse tema como um problema que motive o seu pensamento. Nesta etapa, devemos estimular o sentido crítico e problematizador dos alunos por meio de perguntas e questionamentos.

Passo 3: A etapa “investigação” está entre o problema (ponto de partida) e o conceito (ponto de chegada). É a busca de ferramentas conceituais na história da Filosofia. É o estudo ou aprofundamento filosófico, por meio de textos filosóficos para vivenciar problema filosófico, isto é, experimentá-lo. É a construção de um discurso (argumentação). Aqui cabe muitos questionamentos, como por exemplo: Qual a ideia principal? O que está pressuposto? Onde se pode chegar? Que juízo se constrói? A busca da argumentação está na análise profunda dos textos e dos conceitos filosóficos, dissecando-os até chegar a uma ideia mais complexa e, assim,

poder construir, apreender ou transformar um conceito. Vejamos como Sílvio Gallo (2012) descreve este passo didático:

Nessa etapa da investigação, revisitamos a história da filosofia. Ela não é tomada como o centro do currículo, mas como um recurso necessário para pensar o nosso próprio tempo, nossos próprios problemas. Mas, mesmo como referencial, a história da filosofia não é tomada de forma panorâmica, mas de forma interessada. Isto é, revisitamos a história interessados por nosso problema, o que faz com que tenhamos uma visão particular da história da filosofia. Serão as várias revisitadas a ela, balizadas por diferentes problemas, que possibilitarão uma visão mais geral e abrangente dela. (GALLO, 2007, p.29-30).

Passo 4: A etapa “conceituação” é a efetivação do ato filosófico, ou seja, é a etapa que enquanto “amigo do conceito” além de inventar, fabricar e construir o conceito, nós o criamos. Portanto, o “passo-a-passo” do método seguiria a seguinte lógica: a) Pensar no problema formulado a partir do tema proposto; b) ler e analisar textos e conceitos filosóficos; c) encontrar nos textos um ou mais conceitos que dizem respeito ao problema; d) Deslocar esse conceito para a nossa experiência de pensamento. Isso tudo, significa, de certa forma, a recriação ou reinvenção do conceito investigado. Para Sílvio Gallo (2012) quando tomamos o conceito de uma determinada obra escrita por um filósofo e o deslocamos para o pensar do nosso problema inicialmente formulado, com base nos nossos próprios referenciais, esse conceito já não é mais como era na obra do filósofo, pois nesse momento o conceito passa por um novo processo de pensamento e argumentação. E, dessa forma, é que o aluno participa e desenvolve a experiência filosófica, ou seja, a tessitura do filosofar e a criação do conceito.

4. AVALIAÇÃO DO PROJETO:

A avaliação do projeto: Laboratórios de Arte e Filosofia será realizada no final de todos os encontros. Uma vez que, por meio da avaliação escrita e/ou oral, teremos um *feedback* dos alunos em relação a seguinte pergunta: Quais foram as ideias que você construiu durante os 4 passos didáticos? A resposta a esta pergunta levará os alunos a organizarem o seu pensamento e a recriar os conceitos à luz dos problemas e dos conceitos filosóficos investigados.

5. CRONOGRAMA DOS LABORATÓRIOS DE ARTE E FILOSOFIA

O cronograma será organizado no decorrer dos laboratórios.

6. ORÇAMENTO

Não houve nenhum custo com o projeto.