

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS

ISMAEL DA SILVA FILHO

**O ENSINO DA FILOSOFIA PARA A FORMAÇÃO DO ALUNO
NO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO
MENOR NA ATUALIDADE**

MONTES CLAROS

2020

ISMAEL DA SILVA FILHO

**O ENSINO DA FILOSOFIA PARA A FORMAÇÃO DO ALUNO
NO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO
MENOR NA ATUALIDADE**

Dissertação apresentada ao curso de Pós- Graduação Strictu Sensu em Filosofia, Departamento de Filosofia, Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Pericles Pereira de Sousa

MONTES CLAROS

2020

TERMO DE APROVAÇÃO

ISMAEL DA SILVA FILHO

O Ensino da Filosofia para a Formação do Aluno no Ensino Médio: Desafios de uma Educação menor na Atualidade

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em FILOSOFIA – Programa de Pós – Graduação em Filosofia – Prof-Filo da Universidade Federal do Paraná pela seguinte banca examinadora:

Orientador(a): Prof. Dr. Péricles Pereira de Sousa (UNIMONTES, MG)

Examinador(a) Externo(a): Prof. Dr. André Luis La Salvia (UFABC, MG)

Examinador(a) Interno(a): Prof. Dr. Ildenilson Meireles Barbosa (UNIMONTES, PR)

Montes Claros, 22 de Dezembro de 2020

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

DEDICATÓRIA

Dedico aos meus mestres, familiares e amigos

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus que me deu força para chegar até aqui.

***“SEMPRE HÁ OS QUE IGNORAM OS FILÓSOFOS. MAS NÃO É O CASO DOS DITADORES:
ESTES OS FAZEM CALAR, PELA CENSURA, PORQUE SABEM QUANTO ESTES
AMEAÇAM SEU PODER” (ARANHA; MARTINS).***

RESUMO

FILHO, Ismael da Silva. O ensino da filosofia para a formação do aluno no ensino médio: desafios de uma educação menor na atualidade. 2020. 250f. Tese (Mestrado). Programa de Pós em Filosofia – Prof-Filo – Universidade Federal do Paraná, Paraná.

O presente trabalho refere-se à pesquisa realizada sobre o ensino de Filosofia na formação do aluno da educação básica. O estudo teve como objetivo Tencionar o Ensino de Filosofia como uma experiência do pensamento buscando descobrir sua importância no Ensino Médio para uma Educação Menor para assim, poder entender em que medida essa disciplina é relevante para o currículo dos alunos do ensino médio. Em vista da proposta levantada buscou-se uma fundamentação no referencial teórico como também um trabalho de intervenção que contou com a participação dos alunos de uma escola pública da rede estadual da cidade de Pirapora. Todo esse processo investigativo propiciou uma experiência do pensamento que permitiu experimentar as linhas de fuga instauradas no sistema educacional. Como resistência a uma educação maior, a Filosofia se torna uma disciplina relevante não porque é obrigatória, mas porque que permite um encontro que força o ato de pensar; permitindo que estes construam suas próprias visões sobre a realidade, um processo que descrevemos como educação menor, onde a Filosofia oportuniza o enfrentamento. Desse modo, tem-se a intenção de contribuir para o aprimoramento do ensino de Filosofia superando uma visão de senso comum que se instaurou sobre a disciplina, aproximando-a cada vez mais das áreas de conhecimento dispostas no sistema educacional.

Palavras-chave: Filosofia, Importância, obrigatoriedade, Educação Maior, Educação Menor,

ABSTRACT

FILHO, Ismael da Silva. The teaching of the philosophy for the formation of the student in high school: challenges of a lower education today. 2020. 250f. Thesis (Masters). Postgraduate Philosophy Program - Prof-Filo - Federal University of Paraná, Paraná.

The present work refers to the research carried out on the teaching of Philosophy in the formation of the student of basic education. The study aimed to intend the Teaching of Philosophy as an experience of thought seeking to discover its importance in High School for a Minor Education in order to understand to what extent this discipline is relevant to the curriculum of high school students. In view of the proposal raised, we sought a foundation in the theoretical framework as well as an intervention work that included the participation of students from a public school in the state network of the city of Pirapora. This entire investigative process provided an experience of thought that allowed to experience the lines of escape established in the educational system. As a resistance to a higher education, Philosophy becomes a relevant discipline not because it is compulsory, but because it allows an encounter that forces the act of thinking; allowing them to build their own visions about reality, a process that we describe as a lower education, where Philosophy provides the opportunity for confrontation. In this way, the intention is to contribute to the improvement of the teaching of Philosophy by overcoming a common sense vision that has been established about the discipline, bringing it closer and closer to the areas of knowledge arranged in the educational system.

Keywords: Philosophy, Importance, Compulsory, Major Education, Minor Education,

RESUMEN

FILHO, Ismael da Silva. La enseñanza de la filosofía para la formación del estudiante en la escuela secundaria: desafíos de una educación inferior hoy. 2020. 250f. Tesis (maestría). Programa de Posgrado en Filosofía - Prof-Filo - Universidad Federal de Paraná, Paraná.

El presente trabajo se refiere a la investigación realizada sobre la enseñanza de la Filosofía en la formación del estudiante de educación básica. El estudio tenía por objeto entender la Enseñanza de la Filosofía como una experiencia de pensamiento que busca descubrir su importancia en la Escuela Secundaria para una Educación Menor, a fin de comprender en qué medida esta disciplina es relevante para el plan de estudios de los estudiantes de secundaria. En vista de la propuesta planteada, se buscó un fundamento en el marco teórico así como un trabajo de intervención que incluyó la participación de estudiantes de una escuela pública de la red estatal de la ciudad de Pirapora. Todo este proceso de investigación proporcionó una experiencia de pensamiento que permitió experimentar las líneas de escape establecidas en el sistema educativo. Como resistencia a una educación superior, la Filosofía se convierte en una disciplina relevante no porque sea obligatoria, sino porque permite un encuentro que fuerza el acto de pensar; permitiéndoles construir sus propias visiones sobre la realidad, un proceso que describimos como una educación inferior, donde la Filosofía hace oportuno el enfrentamiento. De esta manera, se pretende contribuir a la mejora de la enseñanza de la Filosofía superando una visión de sentido común que se ha establecido sobre la disciplina, acercándola cada vez más a las áreas de conocimiento dispuestas en el sistema educativo.

Palabras clave: Filosofía, Importancia, Obligatorio, Educación Mayor, Educación Menor

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 11

1- ENSINO DE FILOSOFIA E RESISTÊNCIA: O ESPAÇO DA FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA 26

1.1- O INÍCIO DA TRAJETÓRIA: ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS DO ENSINO DE FILOSOFIA BRASIL 30

1.2- PORQUE DIZER “NÃO” AO ENSINO DE FILOSOFIA 44

1.3- O ENSINO DE FILOSOFIA: MOVIMENTOS DE RETORNO 55

2- DA OBRIGATORIEDADE A IMPORTÂNCIA: O ENSINO DE FILOSOFIA COMO UMA EXPERIÊNCIA DO PENSAMENTO..... 79

2.1- O ENSINO DE FILOSOFIA NA TENSÃO ENTRE A OBRIGATORIEDADE E A IMPORTÂNCIA 81

2.2- O ENSINO DE FILOSOFIA DIANTE DOS PRESSUPOSTOS DE UMA EDUCAÇÃO MAIOR..... 98

2.3- O ENSINO DE FILOSOFIA POTENCIALIZADO NO CONTEXTO DE UMA EDUCAÇÃO MENOR EM BUSCA DA EXPERIÊNCIA DO PENSAMENTO 114

3- OS DESAFIOS DO ENSINO DE FILOSOFIA EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO MENOR..... 143

3.1- A EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO A SERVIÇO DA POLÍTICA 148

3.2- A FILOSOFIA DIANTE UMA EDUCAÇÃO TÉCNICA E BUROCRÁTICA..... 162

3.3- O ENSINO DE FILOSOFIA EM BUSCA DE UMA EXPERIÊNCIA DO PENSAMENTO 178

CONCLUSÃO..... 201

REFERÊNCIAS 216

ANEXO A 234

ANEXO B 238

APÊNDICE A 244

APÊNDICE B..... 245

APÊNDICE C 248

APÊNDICE D 249

INTRODUÇÃO

A inspiração inicial deste trabalho foi motivada a partir das discussões que se levantaram sobre a exclusão ou descontinuação da disciplina de Filosofia, na grade curricular do Ensino Médio, após 12 anos de promulgação da Lei número (n.) 11.684/08 que colocou em caráter obrigatório a inclusão das disciplinas de: Filosofia, e Sociologia nesse nível de ensino escolar.

No atual momento em que se encontra, de amadurecimento como professor de Filosofia, no Ensino Médio e de procurar uma melhor forma de trabalho que, desperte o desejo por um conhecimento alicerçado aos demais da grade curricular dessa última etapa da educação básica, acredita-se que há uma relativa contribuição ao sistema de ensino por meio desta pesquisa, com as discussões que foram e que estão a ser realizada sobre essa temática ao buscar um aprimoramento teórico e conceitual para esse contexto de educação escolar.

Por essa razão, salienta-se que:

O ensino escolar não deva ser tratado apenas como transmissão de conhecimento. Seu objetivo é trabalhar para além do simples conteudismo. A valorização dos saberes escolares se materializa na defesa de que o ensino escolar deva levar em conta os sujeitos que participam do processo de ensino-aprendizagem não somente como receptores, mas também como potencialmente criadores dos saberes que envolvam o conhecimento escolar. Esses sujeitos são os educandos (DUTRA; DEL PINO, 2011, p. 50)

Assim, como as demais disciplinas, a Filosofia torna-se indispensável, não por ser obrigatória, mas por proporcionar uma experiência do pensamento como acontecimento e que não foi dominada pelo que era dado ou pensado fora da experiência.

Ao estudar a temática do ensino de Filosofia, decidiu-se intitular nesta pesquisa como: *O Ensino da Filosofia para a Formação do Aluno no Ensino Médio: Desafios de uma Educação menor na Atualidade*. Desse modo, essa conjuntura de pensar nasceu pela vontade e necessidade de refletir não apenas a respeito da obrigatoriedade legal, mas sobre a importância dessa disciplina somada aos interesses e indagações do aluno durante esta etapa de ensino da educação básica, que torna possível (re)pensar neste mundo maluco ou caótico em que se vive para criar atitudes que corroboram com a vida diferenciada enquanto experiência.

Por essa razão, busca-se dar ênfase ao ensino de Filosofia como Experiência do pensamento, logo, percebe-se que esse ensino não está além e nem aquém dos outros saberes,

mas se encontra no mesmo nível, especificamente com a criação conceitual, pois sua diferença encontra-se em sua capacidade criadora que procura emergir como uma nova força (DELEUZE; GUATTARI, 1997), fazendo com que o filósofo imprima sua marca naquilo que ainda não há, por isso:

O pensamento filosófico é criador porque faz nascer alguma coisa que ainda não existia, alguma coisa nova, uma singularidade. E neste sentido pode-se dizer que os conceitos são assinados, têm o nome de seu criador: ideia remete a Platão, substância a Aristóteles, cogito a Descartes, mônada a Leibniz, condição de possibilidade a Kant, duração a Bérgrson (MACHADO, 2010, p. 08).

Um pensamento, essencialmente criativo em suas três potências: Arte, Ciência e Filosofia, configura-se como uma forma distinta de experiência do pensar em que uma potência não substitui a outra, mas se completam ao se tornar mais criativa. Ao ser a educação um processo de formação humana, todas as potências são necessárias em suas especificidades, à medida que contribui com aquilo que lhe ofereça.

O objetivo é tencionar o ensino de Filosofia como uma experiência do pensamento ao buscar descobrir sua importância no Ensino Médio a partir de uma Educação Menor, para se descobrir até que ponto a disciplina de Filosofia é importante ao ultrapassar a ideia de obrigatoriedade legal e ter em vista que:

se a obrigatoriedade é fruto de uma luta que começou na década de 1970 e teve muitos momentos distintos, é também verdade que se a Filosofia não se consolidar como disciplina na educação média poderá ser retirada novamente, com uma “canetada” qualquer. Se a mobilização e a luta para sua inclusão foram grandes, penso que o trabalho agora é ainda maior, pois temos que garantir que a Filosofia seja ensinada efetivamente e o seja de modo significativo. Se não conseguirmos provar, com um bom trabalho que a Filosofia é uma contribuição importante para a formação dos jovens brasileiros, ela será retirada. E aí talvez não tenha volta possível [...] (GALLO, 2011a, s/p).

Nesse sentido, para desenvolver esta investigação, coube-lhe sublinhar os fatos históricos dos movimentos pelo retorno da Filosofia aos currículos ao mostrar as influências que entusiasmaram essa dinâmica, que apontou o ensino de Filosofia diante de uma Educação Menor em oposição a uma Educação Maior e identificar os desafios de se manter o esse ensino no contexto atual. Esses três pontos contribuíram para se pensar na relevância da Filosofia como disciplina ao dialogar com os discursos que fomentam a sua retirada.

Quando revisitou a literatura verificou que as abordagens feitas sobre o ensino de Filosofia e o papel do professor não se pode abster de evidenciar que esse é um verdadeiro problema filosófico (GALLO, 2012). Por isso, busca-se considerar essa problemática de

forma diferente, recorrendo aos pensadores franceses, como: Deleuze, Guattari e Foucault¹ e ao deslocamento conceitual feito por Gallo a partir desses autores para sustentar um modo Menor de Filosofia ao desconstruir um modo Maior de filosofar que nutre as linhas majoritárias da educação.

Na obra, *O Que é a Filosofia?* (DELEUZE; GUATTARI, 1997), publicada, na França, em 1991 e traduzida no Brasil desde 1992, eles apresentam a Filosofia com duplo aspecto: o primeiro como atividade do pensamento, tornando-a uma ação importante no processo de ensino-aprendizagem, ao fazer com que a experiência do pensamento não seja um produto, mas ato da própria experiência; o segundo é a especificidade de criação conceitual. Conceito aqui, não é definição nem representação, pois essa noção paralisaria o problema após sua resolução, porque a definição responde à pergunta e cessa o movimento de criação conceitual.

A “Filosofia é um exercício de pensamento que não cessa, que não paralisa [...] que se articula em torno de problemas que não se resolvem de forma direta, imediata e definitiva. O conceito, para eles, não é uma definição” (GALLO, 2011), o conceito é criado para que seja possível significar o mundo, nesse sentido a Filosofia pode contribuir com essa significação, na medida que se afasta dos pressupostos impostos para pensar no próprio mundo. Os conceitos seriam como sons, cores ou imagens, intensidades que convêm ou não, são criações que com sua existência marcam o mundo.

Deleuze (2006) em seu tempo havia preocupado com essa temática e por isso escreveu as obras: *Diferença e Repetição* (DELEUZE, 2006) e *Lógica do Sentido* (DELEUZE, 1998). Por essa razão, o autor acima citado produziu uma Filosofia fora da representação, posteriormente, junto com Guattari definiu o conceito como ato e produto do pensamento, como a forma de equacionar o problema e a experiência sem eliminá-lo.

Ao deslocar nesta perspectiva filosófica, para pensar a Filosofia enquanto disciplina, pode-se entendê-la como uma experiência do pensamento que não busca respostas absolutas ou a panaceia de todos os males, mas uma contribuição intelectual na medida em que auxilia os educandos na criação conceitual. Desse modo, ao observar uma sociedade profundamente em crise, ela proporciona pensar, a partir de suas próprias experiências, a realidade transformando o ensino em algo revolucionário, resistente e contrário às opiniões generalizadas.

¹ Deixamos claro que o diálogo que faremos com o referencial conceitual de Michel Foucault se restringe aos aspectos que se relacionam com Deleuze e Guattari. Reconhecendo a magnitude do seu trabalho intelectual, lançamos as luzes para que o tema em questão possa ser pensado em outro momento a luz de sua filosofia.

Deleuze e Guatarri (2003), na obra, *Kafka por uma literatura menor* apresentaram o conceito de literatura menor ao fazer alusão a literatura revolucionária, segundo esses autores acima citados a: “literatura menor não é a de uma linguagem menor, mas antes a que uma minoria faz em uma linguagem maior” (DELEUZE; GUATARRI, 2003, p. 38). Essa minoria não se define por uma representação quantitativa, mas pela relação com a cultural dominante, menor não qualifica nem adjetiva a literatura, mas as revoluções. Pode-se dizer que a literatura menor quebrou as formas, marcou as rupturas e fez as novas ligações, quando essa corresponde às experiências que se constituíram à luz das linhas de fuga e se concretizam no modo como o campo social foge dos devires do tempo presente.

O conceito “Menor” deslocado e trabalhado com a ideia de Filosofia Menor será deslocado para o campo da educação com a ideia de Educação Menor apresentado por Silvio Gallo em *Deleuze e a Educação* (2008) como possibilidade de subversão de um sistema educacional. Será esse exercício de deslocamento conceitual, que traz a noção de uma Educação Menor, que lhe dar a possibilidade de pensar nas interferências na educação ao influenciar a experiência do pensamento.

Desse modo, para Gallo,

Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância (2002, p. 173).

A Educação Menor permite a resistência e a revolução contra todos os pressupostos que dão sentido a educação atual, faz surgir uma espécie de militância e produz o presente como condição de possibilidade para o futuro, encontra-se em sua frente outro modelo pautado nas políticas dos ministérios, secretarias e gabinetes. Em relação a esse segundo modelo chama-se de Educação Maior, que segundo Gallo, seria:

Aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da LDB, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. A educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos (2002, p. 173).

Se a Educação Maior é produzida na macropolítica a Educação Menor, por sua vez, está no âmbito da micropolítica e Gallo (2002) propôs é um modo de resistir aos modelos de

uma Educação Maior, e aos poderes macropolíticos que determinam as políticas pedagógicas apresentadas sob a forma de leis e demais documentos voltados para o ensino que produzem hierarquias, simultaneamente com as relações de poder nas chamadas sociedades de controle².

As dúvidas que se levantam e que permeiam o ensino de Filosofia permite-lhe buscar uma compreensão sobre sua relevância como uma Educação Menor frente a essa modalidade de Educação Maior, que foi entendido pelo exercício de poder e pela educação manipulada que atendia a lógica do próprio sistema visto como opressor. Pensar nesse ensino, em seus desafios e no diálogo entre esses dois modelos contribuem para o aprofundamento do conhecimento específico na área da educação.

O que se percebe é que o Ensino de Filosofia depende da importância que o cenário político, social e econômico atribuem a ela como esboço de manutenção das estruturas sociais. Aranha e Martins (1995) elucidam que a Filosofia desperta no jovem o entendimento da própria realidade, ao estabelecer um elo entre o saber e o agir humano ao colocar em investigação as superestruturas de manutenção de poder.

A dita crise da educação, criada de fora para dentro, é um projeto de desconstrução com: início, meio e fim, e apenas sua base ideológica explicaria seu ataque direto a geração do conhecimento. A política que interfere na educação visa a manipulação das massas através do serviço de poder LDB, PCN e Resoluções se relacionam com uma educação maior de mapas e projetos, como uma grande máquina a produzir indivíduos em série. Levando em consideração o campo das proposições presentes nestas plataformas Legais e relacionando-as com um *corpus* que alimentam os interesses que cercam as formações apresentadas nas instituições de ensino do país, percebe-se que esses enunciados vincular-se-iam em uma estratégia social de mercado ligado as classes baixas.

Para Arendt (2005), a crise na educação foi entendida como oportunidade crucial para reflexões críticas a respeito do próprio processo educativo, visto que:

A educação não pode desempenhar papel nenhum na política, pois na política lidamos com aqueles que já estão educados. [...] Mas mesmo às crianças que se quer educar para que sejam cidadãos de um amanhã utópico é negado, de fato, seu próprio papel futuro no organismo político, pois, do ponto de vista dos mais novos, o que quer que o mundo adulto possa propor de novo é necessariamente mais velho do que eles mesmos. Pertence à condição humana o fato de que cada geração se transforma em um mundo antigo, de tal modo que preparar uma nova geração para

² No texto *Post-Scriptum* sobre as sociedades de controle publicado em *Conversações* (DELEUZE, 1990), Deleuze diz que as sociedades de controle estão substituindo as sociedades disciplinares ao instaurar novas formas de controles contínuos em vez das antigas disciplinas de lugares fechados, o que inclui, por sua vez, o “regime das escolas” e a introdução da “empresa” em todos os níveis de escolaridade.

um mundo novo só pode significar o desejo de arrancar das mãos dos recém-chegados sua própria oportunidade face ao novo (ARENDR, 2005, p. 225-226).

Não compreender essa diferença entre educação e atividade política, isto é, não libertar a educação dos interesses que a cercam, implica infantilizar a educação e a própria política, sua crítica está relacionada aos projetos educacionais progressistas, que politizaram excessivamente a educação. Por isso tem a necessidade de se pensar em uma Educação Menor como resistência e revolta às políticas impostas como produção da diferença, como ação “segmentada, fragmentária, [que] não está preocupada com a instauração de nenhuma falsa totalidade” (GALLO, 2002, p. 175) e visa sempre novas conexões.

O ensino da Filosofia será sempre uma discussão, no que tange a formação do aluno no ensino médio, pois ela contribui diretamente na descoberta do sentido existencial e na maneira como o jovem posiciona-se nas questões sociais onde vive e trabalha. Dessa forma, entende-se que ela contribui com a formação dos seres humanos, ao oportunizar que o sujeito pense na sua própria realidade em busca de uma vida melhor em meio aos desafios que se apresentam na atualidade. Por essa razão, ela auxilia o aluno não apenas estar no mundo, mas torna-o participante efetivo e colaborador de sua construção.

Correia e Gallo (2012) disseram que a Filosofia que chega primeiro é aquela enunciada na Lei 9.394/96, uma Filosofia ligada ao princípio da cidadania, a que vem posterior é determinada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), de 2008, que instaura a obrigatoriedade dessa disciplina como Lei Federal. A promulgação da LDB e a determinação do CNE (2008) fez crescer o discurso em torno da importância da Filosofia, embora essa prática nas escolas não reflita seu crescimento, essa segunda chegada é a possibilidade para que o ensino de Filosofia harmoniza-se com o próprio fazer filosófico, sem que possa haver uma traição aos princípios da Filosofia como estava enunciada num primeiro momento através da sua subordinação apenas ao princípio de cidadania.

Liponvetsky (2004) chamou a atenção para o exercício da filosofia no recorte temporal que ele chamou de Hipermoderno, na cultura marcada pelo prazer e pela fruição parece não haver espaço para a Filosofia, o ócio intelectual é suprimido pelo fluxo ao ficar fora da realidade. O professor Araldi (2005) ao escrever sobre a crise na educação e a tarefa da Filosofia no Ensino Médio resume os desafios de seu ensino em três pontos: pouca valorização da disciplina, preconceitos com a disciplina, preguiça mental; concluindo com a importância das mídias no tempo em que o aluno fica fora da escola. Supõe o Ensino de Filosofia como um problema que seja tratado, pois a obrigatoriedade dessa disciplina incide

ao risco de não ser proveitosa na formação crítica e reflexiva do aluno nessa etapa de ensino ao indicar todo esse cenário problemático, cada realidade particular pode ampliar ainda mais a compreensão das dificuldades que cercam esse ensino.

Para discutir o ensino de Filosofia como experiência do pensamento, busca-se um caminho metodológico que lhe permitiu a relevância desse ensino para o aluno e quais são os desafios, na atualidade, para uma Educação Menor. Sabendo que não existe um método deleuzeano, o conceito de cartografia revelou que os resultados que advindos por meio do diálogo relaciona-se à questão problematizada. Contra todo método estático de conteúdos dados, fechados, que trabalham à serviço de mecanismos de controle fomentados pelo Estado, a cartografia não se reduz sequer a ideia de um mapa, procura acompanhar os campos de efetivação do desejo, fenômeno que coincide com os movimentos minoritários, transversais, rizomáticos. Para esclarecer o dito acima, ao revistar a literatura, tem-se que:

O termo ‘cartografia’ utiliza especificidades da geografia para criar relações de diferença entre ‘territórios’ e dar conta de um ‘espaço’. Assim, ‘Cartografia’ é um termo que faz referência à ideia de ‘mapa’, contrapondo à topologia quantitativa, que caracteriza o terreno de forma estática e extensa, uma outra de cunho dinâmico, que procura capturar intensidades, ou seja, disponível ao registro do acompanhamento das transformações decorrias no terreno percorrido e à implicação do sujeito percebido no mundo cartografado. (FONSECA; KIRST, 2003, p. 92).

Desse modo, esse caminho que esboça neste trabalho é mais que um mapeamento físico, mas uma tentativa dos movimentos, relações de poder, enfrentamento de forças, lutas, jogos de verdades, enunciações, práticas de resistência e de liberdade. Não foi uma prisão de regras, procedimentos e protocolos de pesquisa, mas uma estratégia de análise para: “descrever as relações, trajetórias, formações rizomáticas, composições de dispositivos e apontamento das linhas de fuga, ruptura e resistência” (FILHO; TETI, 2013, p. 47).

Por essa razão, essa pesquisa científica é de natureza básica motivada pela curiosidade e suas descobertas ao serem divulgadas para toda a comunidade, ao possibilitar, assim, a transmissão e debate do conhecimento. Simultaneamente, é conhecida como pesquisa pura e aplicada do conhecimento pelo conhecimento, apenas para aumentar o que sabemos sobre um determinado assunto sem necessariamente ter alguma intervenção prática (GIL, 2008). Em seguida faz-se uma abordagem qualitativa de investigação para buscar respostas para perguntas que se destacam nas experiências de ensino aprendizagem, pedagógicas e sociais que aconteceram no contexto das instituições educacionais; pois essa abordagem cria e atribui significados aos fatos, fenômenos e acontecimentos (POSSA, 2008).

Como é possível tencionar o Ensino de Filosofia, como uma experiência do pensamento, para descobrir sua importância na educação básica para uma Educação Menor? Através da revisão de literatura, como processo de levantamento e análise do que já foi publicado sobre o tema, entende-se que o conhecimento produzido serve para mapear as reflexões pertinentes e traçar um percurso mirando aquilo que se deseja responder neste trabalho (SANTAELLA, 2001). Sendo assim, essa revisão: “[...] Não se trata [...] de simplesmente resumir, parafraseando o que está escrito nos livros, mas sim de fazer considerações, interpretações e escolhas, explicando e justificando essas escolhas, sempre em função do problema posto pela pesquisa” (SANTAELLA, 2001, p. 172).

Na revisão da literatura, apresentar-se-á os referenciais teóricos e as outras pesquisas relevantes para o ensino de Filosofia, porque a partir dela verificará as contribuições científicas de autores sobre o tema específico (SANTOS; CANDELORO, 2006) ao realizar uma lista dos principais conceitos e estudos mais atuais sobre os desafios de ensinar Filosofia na atualidade.

Segundo José Filho (2006, p.64), “o ato de pesquisar traz em si a necessidade do diálogo com a realidade a qual se pretende investigar e com o diferente, um diálogo dotado de crítica, canalizador de momentos criativos”. A tentativa de conhecer qualquer fenômeno que faz parte dessa realidade busca uma aproximação, visto sua complexidade e dinamicidade dialética. Em relação ao objetivo, a pesquisa é do tipo exploratório, por visar uma maior familiaridade com o problema através da pesquisa bibliográfica e entrevistas (GIL, 2008); no quesito procedimentos técnicos realizou-se uma pesquisa-ação,

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

A entrevista como instrumento de coleta de dados será necessário para a consecução dessa pesquisa, cujo fim é discutir o problema do ensino de Filosofia como uma experiência do pensamento, levando em consideração o pensamento daqueles que estavam imersos nesse universo. Dentre as vantagens desse instrumento o entrevistador tirou dúvidas, explicou as questões e identificou as discordâncias (BOYD; WETFALL, 1964; MARCONI; LAKATOS, 1996; MATTAR, 1996).

A entrevista é o encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de um determinado assunto, por isso a presença do pesquisador no

momento da coleta de dados da pesquisa é fator *sine qua non* para a realização da entrevista (LAKATOS; MARCONI, 2007). Este é um procedimento utilizado na investigação para a obtenção de informações a respeito de determinado assunto para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social (LAKATOS; MARCONI, 2003). Aqui, seu uso foi fundamental como tentativa de entender o universo específicos dos conflitos e contradições que se insere o Ensino de Filosofia.

Diante do exposto, desenvolveu-se um roteiro da entrevista com questões abertas versando sobre a temática do Ensino de Filosofia como experiência do pensamento para uma Educação Menor. Aplicaremos esse instrumento de coleta de dados em uma escola pública da rede estadual da cidade de Pirapora que foi escolhida aleatoriamente por sorteio. Posteriormente, foi escolhido 04 alunos do Ensino Médio, também de forma aleatória por sorteio, que eram maiores de 18 anos idade para que façam parte dos entrevistados na tentativa de entender suas opiniões sobre a relevância do ensino de filosofia, na atualidade.

O momento de planejamento foi dividido em duas partes: no primeiro fez-se uma seleção de artigos para leitura visando contribuir com o processo de intervenção (ANEXO I), no segundo momento realizou-se a escrita do projeto de intervenção sobre a importância do ensino de Filosofia para a educação (ANEXO II) para que fosse apresentado ao setor administrativo e ao setor pedagógico da escola.

Em seguida fez-se contato, agendado previamente, com os responsáveis pela escola, para fazer o Credenciamento com a Instituição de Ensino (APÊNDICE I) e apresentar o projeto de Intervenção Pedagógica. Após a aceitação realizou-se o sorteio dos alunos que participariam da pesquisa. Desse modo, apresentou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE II), como documento comprobatório da idoneidade da pesquisa e reforço ético que resguarde a inviolabilidade e investigação abusiva do entrevistado (LUNA, 2008), o Termo de autorização para uso de imagem (APÊNDICE III) e o roteiro de entrevista (APÊNDICE IV).

Após a obtenção dos dados, seguiremos com a seleção dos dados que serão utilizados nessa pesquisa. Por essa razão, esta análise e sistematização dos dados foram coletados à luz do marco teórico, já parcialmente desenvolvido e organizado por categorias. Vale ressaltar que: “a palavra categoria [...] se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si” (GOMES, 2004, p. 70). Desse modo, ela nos ajudará a organizar as respostas encontradas na coleta de dados, para que sejam analisados nesta pesquisa. Porém,

A categorização, por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações (ANDRÉ, LÜDKE, 1986 p. 49).

A organização dos dados obtidos na pesquisa sobre o problema investigado, segundo Gil (2002) consiste na interpretação que faz ligação das informações com outros conhecimentos previamente obtidos, que separados em seus aspectos básicos são submetidos a uma reflexão, assim, vai-se além das categorias para retirar dos dados aquilo que era importante para o problema em questão. A estrutura desse trabalho será desenvolvida em três capítulos e fundamentada da seguinte forma:

O primeiro capítulo versa sobre o ensino de Filosofia como resistência, acontecimento aos alunos ensaiarem suas próprias versões dos mundos possíveis. Em cada uma das suas seções a proposta é de se debruçar sobre aspectos históricos e legais do Ensino de Filosofia ao buscar compreender que essa reflexão se opõe a imagem tranquila e tradicional de acontecimentos que necessariamente se interpõe um após o outro. Em seguida, investigou o porquê dizer não a Filosofia por entender que a crise cultural reflete-se diretamente na educação e, a exclusão, inclusão ou descontinuidade desse ensino reforçam algumas formas de estruturas sociais. Por fim, constatou-se que o retorno da filosofia aos currículos do Ensino Médio só foi possível com muita luta de movimentos que já aspiravam a redemocratização do país (FERREIRA, 2009)

Ao pensar o ensino de Filosofia, no Brasil, percebe-se que inserido numa tradição débil, marcada pelas características culturais de cada época. O caminho da Filosofia, como aquisição de conhecimento e reflexão aberta, muitas vezes é perdido diante de uma crise temporal. O seu saber peculiar, que produz conceitos e a coloca ao lado de outros saberes, sempre se manteve presente, mas nunca foi aceito totalmente como outros saberes, seu valor questionado e sua permanência era dialogado que acordo com a estrutura social em que estava inserida.

O retorno dessa disciplina aos currículos se constitui num grande marco histórico, primeiro por causa das lutas por um Estado Democrático e segundo por causa do movimento dos professores pela reversão da Lei que expurga o Ensino de Filosofia da educação. Um Centro de Atividade Filosófica, posteriormente transformado em Sociedade de Estudo e

Atividades Filosóficas (SEAF) é o primeiro movimento de reivindicação, professores e alunos propuseram uma discussão sobre o retorno da Filosofia aos currículos (LIMA, 2005).

A luta pelo Ensino de Filosofia, em caráter obrigatório, começou a ganhar destaque através da modificação da *Lei de Diretrizes e Bases* e nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*. O que inquietou ao pesquisador foi em saber que a Filosofia e a Sociologia, enquanto disciplinas necessitam de uma lei que garanta a sua obrigatoriedade, pois não existe dispositivo legal que obrigue o ensino da matemática, da língua portuguesa e de nenhuma outra disciplina, uma vez que, não existe discussão sobre ensiná-las ou não, porque todas elas fazem parte de um currículo comum³. Quando se pensa nas aprovações legais que cercam o ensino de Filosofia no país, procurou a partir do caráter mais geral de uma instituição, fundamentando a ideia de uma organização de supostas relações de poder, relações moleculares, microfísicas, que se estabilizam em torno de uma instância molar (DELEUZE, 2005).

Nessa situação que envolve o ensino de Filosofia como disciplina que, diferente de outras disciplinas, depende da lei para ser aceita no currículo da educação básica, as decisões passariam por uma instituição molar, que determinariam as estratégias moleculares de governo junto à disciplina de Filosofia no interior das instituições de ensino do país.

A Filosofia encontra-se na disputa entre a obrigatoriedade e a importância na formação do indivíduo, seu exercício como experiência do pensamento ainda não é claro mesmo que seja legal. O exercício da Filosofia mantém-lhe em um presente sempre aberto para entender os questionamentos que se impõe; numa liberdade intelectual que não se reduz a utilidade.

No segundo capítulo, apresentou a tensão entre obrigatoriedade e a importância do ensino de Filosofia para uma experiência do pensamento na tentativa de elucidar sua relevância no currículo do Ensino Médio dada a sua natureza. Nas seções que seguem tratou-se do conflito entre Educação Maior e Menor, simultaneamente, a busca da percepção de uma atividade criadora capaz de retirar o pensamento da inércia (DELEUZE; GUATTARI, 1997). Em seguida, analisou-se os pressupostos de uma Educação Maior que se liga as linhas majoritárias do pensamento e caracterizam a imagem dele com a dogmática. E, para terminar

³ Crítica à falta de reconhecimento público da disciplina de Filosofia feita pelo entrevistado Marcos Sidnei Pagotto-Euzebio, doutor em Filosofia da Educação e professor do Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação da Faculdade de Educação da USP (Universidade de São Paulo). Disponível: <http://www.apeoesp.org.br/noticias/noticias-2018/o-que-se-perde-ao-diminuir-o-espaco-da-filosofia-no-ensino-medio/>- Pesquisado 12/04/2020 às 12hs47m.

descortinou-se o Ensino de Filosofia como uma experiência do pensamento que recoloca a relação professor e aluno em uma simbiose de ensino-aprendizagem.

A obrigatoriedade não exclui o descaso e a instabilidade do Ensino de Filosofia, no Brasil, pois em cada tempo histórico por meio de uma legislação vigente mudanças se instalaram na educação. Sendo assim, a grade curricular mais uma vez foi aterrorizada por esse fantasma, que assombra a disciplina de Filosofia na Educação Básica. Na atualidade, tem-se numerosos questionamentos acerca dessa temática que suscitou por meio de debates sobre as razões da presença e da ausência dessa área do conhecimento como componente na formação do aluno do Ensino Médio. A descontinuidade da Filosofia e da Sociologia enfraqueceram as áreas de ciências humanas e sociais aplicadas. No entanto, há o esvaziamento ou o empobrecimento desse ensino com o pretexto e escolha de outras áreas formativas do currículo no Ensino Médio⁴.

A abertura de cursos públicos e privados de Filosofia foram os resultados de mais de uma década de obrigatoriedade de seu ensino, porém sua interrupção abrupta causa insegurança. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) parece não reconhecer os mecanismos que exigem formação plural no aluno no Ensino Médio para que esse possa ingressar no Ensino Superior. Esse documento será aplicado facilmente na rede pública, mas não na rede privada que tem o objetivo de fornecer os elementos para que seus alunos ingressem nas universidades. Essa disciplina não pode ser palco de disputas, pois em um país de grandes desigualdades sociais, ela é uma contribuição para a formação do aluno por permitir que ele possa lidar com as complexidades de sua vida pessoal, social e profissional, principalmente, por adotar uma postura investigativa e questionadora⁵.

O debate sobre o ensino de Filosofia não é novo, apesar de não ter uma ampla produção intelectual. Em diferentes períodos históricos esse tema provocou discussões, tanto no meio acadêmico brasileiro, quanto no contexto da própria escola, movidas por questões referentes à legalidade, currículo, conteúdo, forma e papel dessa disciplina na formação dos estudantes. Os pressupostos que dão base precisam ser denunciados para que seja possível uma transformação do pensamento, pois eles servem a lei e se unem aquilo que todos devem saber sem precisar questionar.

⁴ Crítica de Bianco Zalmora Garcia a descontinuidade do Ensino de Filosofia no Ensino Médio. Disponível: <http://www.apeoesp.org.br/noticias/noticias-2018/o-que-se-perde-ao-diminuir-o-espaco-da-filosofia-no-ensino-medio/> - Pesquisado 12/04/2020 às 19hs26m.

⁵ Palavras de Oliver Tolle, doutor em Filosofia e professor da USP (Universidade de São Paulo) Disponível: <http://www.apeoesp.org.br/noticias/noticias-2018/o-que-se-perde-ao-diminuir-o-espaco-da-filosofia-no-ensino-medio/> - Pesquisado 12/04/2020 às 19hs26m.

Desde as aspirações jesuítas até a BNCC, tem-se as posturas de caráter normativo que definem o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais da Educação Básica, somos questionados sobre o ensino de Filosofia e sua capacidade de constituir problemas a partir da crítica sobre os pressupostos aparentemente naturalizados, diante de sua capacidade de articular problemas em campos aparentemente dispersos e sobre a sua possibilidade de desenvolver um pensamento que desconstrua a tendência atual de isolar o conhecimento em especialidades incomunicáveis.

Deleuze (2001) questionou a Filosofia da representação fundada em pressupostos não questionados e inaugurou a Filosofia da diferença, que pensava, de fato, na diferença e na repetição, em sentido concreto e singular ao experimentá-los. O pensamento afasta-se dos pressupostos para se inserir no horizonte da sensibilidade transformando-se em algo que não pode ser fundado, mas sentido nos encontros que nos força a pensar (DELEUZE, 2001). Assim, há o exercício do pensamento livre da representação e da reconhecimento, porque é como se fosse um acaso inerente ao ser.

Ao tecer o terceiro capítulo, escreve-se acerca do respeito dos desafios do ensino de Filosofia em busca de uma Educação Menor, que se configura como uma alternativa ao modelo educacional como dispositivo disciplinar e de controle. Esse capítulo está subdividido em três seções: na primeira seção, realiza-se uma análise da Educação a serviço das Linhas majoritárias estabelecidas no campo da política, porque foi nesse campo que o Ensino de Filosofia torna-se problemático por demandar uma postura diferenciada. Logo, em seguida, foi-lhe possível pensar nessa disciplina em meio a uma educação técnica e burocrática, pois com o advento do capitalismo a educação técnica adquiriu algumas relevâncias, sobretudo na separação, classificação e hierarquização dos centros de ensino público e privado. E, na terceira seção, retoma-se a relevância do Ensino de Filosofia como experiência do pensamento que potencializa o desenvolvimento do aluno no Ensino Médio⁶

Se a Educação Maior é produzida nos gabinetes e expressada nos documentos, a Educação Menor está na sala de aula, expressada nas ações cotidianas de cada um. Por essa razão, há necessidade de processos educativos, que questionam: “as políticas, os parâmetros, as diretrizes da educação maior [que] estão sempre a nos dizer o que ensinar, como ensinar, para quem ensinar, porque ensinar” (GALLO, 2002, p. 174). Para o autor acima citado a

⁶ Afirmação da professora Karen Franklin da Silva, doutora em Filosofia e professora da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Disponível: <http://www.apees.org.br/noticias/noticias-2018/o-que-se-perde-ao-diminuir-o-espaço-da-filosofia-no-ensino-medio/>- Pesquisado 13/04/2020 às 21h26m.

Educação Maior é uma máquina de produzir indivíduos em série, a função da Educação Menor seria impedir o funcionamento dessa máquina, resistir ao seu *modus operandi* e possibilitar uma aprendizagem que criam novas possibilidades de aprender e existir como experiência.

As propostas defendidas no cenário político atual defendem o desenvolvimento econômico a todo custo e a criação de mão de obra barata através da criação das escolas técnicas que fornecerá trabalhadores especializados as indústrias. Essa política pseudo empreendedora e desenvolvimentista, forjada no capitalismo não favorece o crescimento do indivíduo transformador da sociedade; o cidadão poderá até ter mais emprego, mas será em caráter de submissão e disparidade social. A educação como porta para o desenvolvimento será sempre o primeiro alvo por uma política insignificante e controladora.

A educação, com o capitalista atual, é marcada pelo presenteísmo, pragmatismo e tecnomania que atacam diretamente as estruturas de pensamento ao impossibilitar uma experiência sobre a realidade social, econômica e política. Os alunos apresentam-se alienados da realidade econômica, apartados do conceito social e alheios às questões políticas que estão a sua volta, por essa razão, é-se impulsionados a buscar na literatura subsídios para a compreensão desse fenômeno na nossa realidade e suas implicações na vida cotidiana.

Por isso ao pesquisar o ensino de Filosofia nessas condições políticas, a qual estar inserido, tem a intenção de possibilitar formas de pensá-lo como resistência. Nossa reflexão busca desenhar as relações que ressoam no campo das tensões educacionais onde os modos de subjetivação são experimentados, como uma tentativa de mostrar a importância filosófica como um antagonismo aos ideais de dominação. Não apenas aquilatamos as questões que envolvem a supressão da disciplina de Filosofia na grade escolar, mas problematizamos uma crise educacional, que não envolve apenas a Filosofia – e a Sociologia – mas todo um processo de formação do aluno no Ensino Médio.

Quando lhe é permitido refletir acerca do ensino de Filosofia, não o faz apenas como um conjunto de informações que se decora e esquece apenas como uma memória recente⁷. Gallo (2016) nos dizia que a Filosofia é uma prática do pensamento que os seres humanos experimentam, debruçam sobre problemas e conceitos que às vezes permanecem os mesmos

⁷ [Essa é] uma classificação habitual que diz respeito ao tempo transcorrido entre sua aquisição e o momento em que são evocadas: memória imediata (segundos, minutos), recente (horas ou poucos dias), remota (semanas, meses, anos). A distinção é útil desde um ponto de vista descritivo e seu uso em clínica; mas não há nenhuma evidência real de que esses *tipos* de memória representem processos diferentes. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141989000200006- Pesquisado 15/04/2020 às 11hs35m.

ou se transformam, ou eles permanecem e exigem novos conceitos. Na intervenção pedagógica, busca-se demonstrar que esse ensino está para além de decorar nomes, correntes da filosofia e conceitos formulados, pois:

As teorias são como caixas de ferramentas. Quando temos um problema a ser enfrentado, procuramos na caixa uma ferramenta, ou melhor, um conceito que nos sirva. Caso nada dessa caixa nos sirva, teremos de fazer adaptações, modificando uma ou mais ferramentas para que se tornem adequadas. Às vezes teremos até mesmo de inventar uma nova ferramenta (GALLO, 2016, p. 03).

Ao partir dessa analogia, tem-se o Ensino de Filosofia como uma caixa de ferramentas, para que os alunos façam as suas próprias experiências do pensamento. Pensar e praticar Filosofia possibilita o trabalho e a criação conceitual ao partir da própria realidade e buscando uma viagem na história em busca de diferentes perspectivas para problemas parecidos, transformando a teoria em pensamento crítico.

Ao pensar no ambiente educacional e as centenas de jovens inseridos nele, queremos pensar um processo em que o aluno possa experimentar o pensamento, fomentando uma interação entre o Ensino de Filosofia e as discussões fundamentais do mundo atual. Nesse sentido, no trabalho de Intervenção Pedagógica observaremos através das exposições dos alunos a importância do Ensino de Filosofia e o modo como essa disciplina contribui para o crescimento humano de cada um, levando em consideração que uma experiência do pensamento parte dos problemas que o sujeito enfrenta no transcurso de sua existência (SAVIANI, 2000, p. 10).

Nessa experiência o aluno pode experimentar mais do que a disciplina, mas a busca da transdisciplinariedade⁸, que violenta a organização estrutural, abala os alicerces e foge do transe imposto pelas áreas isoladas do conhecimento. Assim, ela configura-se para os sujeitos como um rompimento da ordem monolítica do conhecimento, da unidimensionalidade, ainda que mascarada sob o epíteto de interdisciplinaridade, que é, na verdade, apenas uma perspectiva unitária multiplicada e não propriamente plural desde a sua origem, ainda que situada entre multi, trans e inter (POMBO, 2020).

⁸ O saber transdisciplinar não tem especial preocupação metódica: é, antes disso, uma pluralidade de métodos, que se entrelaçam a fim de buscar uma compreensão do Outro – compreensão articulada na alteridade indecomponível do fenômeno. Sobre essas diferenças de Interdisciplinaridade, Multidisciplinariedade ou Transversalidade que anula uma disciplina e a insere em outra recomenda a leitura do texto O que significa pensar a transdisciplinaridade? os fundamentos éticos do encontro de disciplinas de NETTO, Moisés da FoutouraPinto.Disponível:327449839_O_que_significa_pensar_a_transdisciplinaridade_Os_fundamentos_eticos_do_encontro_de_disciplinas - Pesquisado 15/04/2020 às 12hs35m.

1-ENSINO DE FILOSOFIA E RESISTÊNCIA: o espaço da filosofia na educação brasileira

Ao longo da história brasileira da educação o ensino de Filosofia passou por diversos processos que influenciaram sua inclusão ou exclusão, agora a descontinuação, entre as disciplinas lecionadas. Para compreender essas condições do Ensino de Filosofia, no país, uma descrição histórica pode-lhe oferecer elementos analíticos que possibilitará ter uma abordagem sobre as distintas condições que se estabeleceram o ensino dessa disciplina.

Ao viver em tempos de inclusão obrigatória, considera-se pertinente compreender o espaço da Filosofia na educação brasileira. Primeiro por buscar os reveses que construíram a história da Filosofia como disciplina; segundo buscar-se-á entender, porque em determinados momentos disseram não a Filosofia na educação e terceiro ver-se-á o movimento de retorno da Filosofia no momento de redemocratização do país.

A partir das palavras, frases e proposições organizadas na história sobre o ensino de Filosofia evidenciam-se nos focos difusos de poder e de resistência que cercam o problema da Filosofia na educação, na atualidade, ao compreender que toda a história tem a sua historicidade é certo que ela não resolverá os problemas existentes dos dias atuais, mas por meio dela pode-se pensar na genética dos processos que lhes atingem; pensar a história é pensar, a partir de um método concreto, ou da própria realidade que se manifestam nos enunciados históricos da realidade problemática de cada período (DELEUZE, 2005).

Ao pensar-se na história do ensino de Filosofia, no Brasil, insere-se numa tradição débil, desde a sua implantação, no século XVI, ensinada de forma dogmática e de característica tomista até o século XX na sua expulsão pela Ditadura Militar (GALLO; KOHAN, 2000). Desse modo, destaca-se alguns momentos que se julga significativo ao estudo proposto numa busca de estabelecer uma ligação entre o período histórico e a legislação educacional em vigor, no Brasil, o que nos leva a “[...] perceber o quanto o Ensino de Filosofia no Brasil é frágil e instável” (SARDA, 2018, p. 189).

Pode-se adiantar que discutir a história do Ensino de Filosofia como uma Educação Menor⁹ põe-se como resistência em busca de uma autonomia. A história que se apresenta para os estudantes de educação básica e que aparece como uma sucessão de fatos de forma tranquila e tradicional é questionada e, as mudanças na educação é um reflexo das mudanças culturais (FERNANDES, 2005). Deleuze (2005, p. 31) corrobora: “que a construção de séries

⁹ Esse conceito, que será um ponto chave nessa pesquisa, será trabalhado no segundo capítulo.

dentro de multiplicidades determináveis torna impossível toda a exposição de sequencia em favor de uma história”, portanto, o ensino de Filosofia, no Brasil, não tem uma sucessão de fatos tranquilos, ao contrário, sempre enfrentou dificuldades para se legitimar ou por causa de uma legislação que garanta a sua importância mais do que sua obrigatoriedade, ou por falta de condições profissionais que possibilite seu ensino.

Desde a sua chegada ao Brasil o ensino de Filosofia, enquanto disciplina curricular, dificilmente foi lecionada por mais de 2 horas semanais ou fora de paradigmas nocivos a sua originalidade de estudo. Para trilhar esta discussão em caminho seguro é-se importante conceituar Filosofia, porque não há uma resposta absoluta, acabada e pronta.

Desse modo, segundo Abbagnano a definição de Filosofia é:

[...] mais se presta a relacionar e articular os diferentes significados desse termo é a definição contida em Eutidemo de Platão: Filosofia é o uso do saber proveito do homem. Platão observa que de nada serviria possuir a capacidade de transformar pedras em ouro a quem não soubesse utilizar ouro, de nada serviria uma ciência que tornasse imortal a quem não soubesse utilizar a imortalidade, e assim por diante. É necessário, portanto, uma ciência que coincida fazer e saber utilizar o que é feito, e essa ciência é a Filosofia (2012, p. 514).

O conhecimento filosófico exige a posse ou aquisição do conhecimento e também o seu uso em benefício do ser humano. Ultrapassando o Ensino de Filosofia atrelado a sua história ou a um conhecimento enciclopédico, Gallo e Kohan (2000) propuseram uma Filosofia de paradigmas ativos que desenvolvam habilidades de pensar além da história e dos problemas selecionados. Essa visão remonta sua origem na Grécia Clássica, está presente em diferentes épocas por atravessar tempos históricos, à medida que refaz e somam as suas contribuições na tentativa de perceber que:

A filosofia surge como tentativa de elaboração de saídas para problemas concretos, por meio da criação de seus conceitos. As questões filosóficas são universais e humanas. As aulas de filosofia, como lugar de experiência filosófica, têm como objetivo oferecer critérios filosóficos para o aluno julgar a realidade por meio da prática de questionamento filosófico e da construção de conceitos, por meio do exercício da criatividade e avaliação filosóficas. Assim, além dos critérios e do modo de pensar da indústria, do consumismo ou da mídia, além dos critérios e do modo de pensar da tradição e da ciência, o aluno passará a dispor dos critérios e do modo de pensar da filosofia para compor seu pensamento de forma autônoma, pois autoconsciente e, portanto, metacognitivo (ASPIS, 2004, p. 310).

A Filosofia aparece na história como um saber que envolve reflexão, uma busca de conhecimento que não se completa, sendo sempre possíveis outros problemas para aquilo que foi investigado e analisado, em seu caráter de inacabada não se aprende nem apreende, sendo

possível apenas pôr em prática as habilidades da razão; ao observar seus princípios universais, seu direito de investigar e sua autonomia; restando-lhes apenas a possibilidade do Filosofar (KANT, 2012).

Ainda que a Filosofia não pudesse ser ensinada, isso não significa que ela não deveria ser tomada objetivamente, enquanto conhecimento racional. A distinção entre Filosofia e filosofar só faz sentido no pensamento de Kant, pois a lógica da produção filosófica é mais complexa e dialética do que analítica, não sendo possível fazer Filosofia sem filosofar nem ensinar a Filosofar sem ensinar Filosofia. A Filosofia justifica-se em uma sabedoria que existe para si e não é o meio para se alcançar outro saber, por isso é livre, independente e inútil (GALLO; KOHAN, 2000).

Na perspectiva de Deleuze Guattari (1997), no âmbito do pensamento o que diferencia a Filosofia dos demais saberes é que ela produz conceitos, enquanto a arte cria *afectos e perceptos*¹⁰ em âmbito estético e a ciência cria funções para exprimir o real em âmbito empírico-racional (GALLO, 2005); sem competição interna ou hierarquia entre elas, mas uma natureza complementar. Assim,

As três vias são específicas, tão diretas umas como as outras, e distinguem-se pela natureza do plano e do que o ocupa. Pensar, é pensar por conceitos, ou então por funções, ou então por sensações, e qualquer um destes pensamentos não é melhor do que o outro, ou mais plenamente, mais completamente, mais sinteticamente 'pensamento' (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 187).

Portanto, enquanto disciplina escolar, a Filosofia relaciona-se e se completa com as demais áreas do conhecimento, não sendo possível subjugar-las a uma opção, sugestão, transversalidade ou interdisciplinaridade como aconteceu em vários tempos históricos na educação, no Brasil.

As atuais discussões sobre o Ensino de Filosofia suscitam debates sobre a razão de sua presença e da sua ausência como conteúdo da educação básica. O seu recente retorno através da Lei n. 11.684, de junho de 2008 e o cenário político atual que legisla sobre a educação brasileira demonstra que em diversos momentos históricos esse tema sempre

¹⁰ A obra de arte se conserva através de um bloco de sensações que chamamos de afectos e perceptos. Quando fazemos uma obra de arte – pintura, escultura, composição – realizamos por meio da sensação, pois a arte é criadora de sensações que se relaciona com a ideia de força responsável pelo devir sensível. Arte é vista não como reprodução ou invenção, mas como condição para tornar visível forças não visíveis, captando as forças sem produzir as formas do objeto. Para Deleuze e Guattari os afectos e perceptos não nos remetem a um objeto, nem mesmo ao material; eles valem por si mesmos e excedem a todo ser vivo. A grosso modo poderíamos resumir perceptos como o conjunto de percepções e sensações e afectos como o conjunto de devires que transbordam daqueles que passam por eles. DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. O que é a filosofia?. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

provocou contendas no meio acadêmico e dentro das próprias escolas, ao girar sempre em torno da legalidade do ensino de Filosofia, sua presença no currículo, seu conteúdo, sua forma e seu papel na formação dos estudantes do Ensino Médio.

Arendt (1957) corroborou que em um momento de crise educacional deve ser refletido à luz dos impactos políticos do século XX, pois ela reflete a instabilidade das sociedades modernas. São os atuais discursos políticos e ideológicos a respeito do ensino de Filosofia e aquilo que ele pode promover que justifica sua entrada e retirada nos currículos educacionais brasileiros. Desde o Brasil colonial a capacidade criativa e crítica eram entendidas como oposição insubordinada ao poder político e econômico e aos padrões históricos culturais de um determinado período em vigência.

O percurso histórico do ensino de Filosofia em terras brasileiras teve início com as primeiras práticas educativas empreendidas pela Companhia de Jesus (Jesuítas), no século XVI, quando eles chegaram nas terras da colônia com a missão de catequizar e educar os nativos que aqui habitavam e tinham como meta solidificar a experiência de fé do cristianismo.

A Filosofia esteve sempre presente, apesar de não ser vista com bons olhos. O que nos permite perguntar qual é o espaço da disciplina de Filosofia no Ensino Médio da educação básica brasileira. Uma pesquisa bibliográfica pode nos possibilitar uma verificação das características políticas e econômicas dos momentos em que se fez uma discussão da presença ou não dessa disciplina na grade curricular e as propostas assumidas pelas instituições educacionais em cada período histórico. Não se pode desconsiderar que o aspecto político econômico sob o qual a sociedade brasileira está assentada influenciará a discussão da educacional, já que o aspecto influencia o modo de pensar a educação (ARENDRT, 1957). .

É possível perceber que as políticas públicas que mantiveram ou retiraram, ao longo da história, o ensino de Filosofia dos currículos escolares foram pensados com o intuito de garantir a estruturação e a reestruturação dos fatores econômicos e políticos de cada época, buscando assim, uma educação que garanta um tipo ideal de indivíduo adaptável as exigências sociais daquele momento histórico.

O desenvolvimento educacional de cada indivíduo centraliza-se em capacidades que atendam as necessidades econômicas, ao fazer perceber que, diferente de outras disciplinas cujo valor formativo sempre foi inquestionável e sempre estiveram presentes nos currículos da educação básica, o valor da disciplina de Filosofia sempre foi questionado fazendo-a oscilar como componente curricular do Ensino Médio. Sua permanência só foi defendida

quando tornava-se necessária para manutenção de alguma forma exigida que se gerava na produção econômica.

Uma ciência liga-se a um domínio do saber – Matemático domínio numérico, Português domínio da língua e etc. - , portanto ela formaliza e sistematiza algumas de suas áreas , sob o risco de receber uma função ideológica. O saber, não se liga apenas a ciência, mas a multiplicidade com seus pontos de singularidade; o que permite questionar se não há limites políticos para as proibições, exclusões ou transgressões ligadas a uma determinada prática que clamam pela liberdade através da resistência do sujeito (DELEUZE, 2005). O corte, censura¹¹, constitui-se em uma peça essencial para a manutenção de um sistema.

1.1 O início da trajetória: Aspectos Históricos e Legais do Ensino de Filosofia no Brasil

A contingência do sobre o Ensino de Filosofia na estrutura educacional do Brasil não é recente, pois desde a colonização já se perguntavam pelo seu lugar no currículo, levando-a a assumir, dependendo do período, funções diversas, tais como: formação dos letrados ou sustentação de concepções doutrinadoras: políticas ou religiosas. Se olharmos para a história estável do ensino de Filosofia, na França¹², por exemplo, verifica-se a instabilidade instaurada, no Brasil, é marcada por ida e vindas, mesmo sabendo que tiveram origem em um ponto comum, os jesuítas.

A história do Ensino de Filosofia, no Brasil, coincide com as primeiras experiências de educação no país. O Brasil por ter sido uma colônia, sofre influências de Portugal na sua produção cultural e intelectual, uma vez que, a sua cultura local é suprimida. Nesse sentido, para entender a dinâmica do ensino de Filosofia é preciso estar atento ao movimento histórico do país que tem uma produção de pensamento ligada ao próprio tempo e que possibilita essa construção intelectual.

Os acontecimentos foram inseridos no século XVI, conhecido como período colonial, compreenderam aos anos de 1549 a 1759, em que a: “educação brasileira ficou a cargo dos padres jesuítas que ensinavam em colégios e seminários da companhia de Jesus”

¹¹ O corte poderá ser sob dois pontos de vista: o primeiro de um ponto de vista prático, que consiste em saber por onde fazer passa o corte que se faz necessário em determinado caso; o segundo do de vista teórico ligado a censura que se opõe a uma concepção estrutural a qual deve se opor.

¹² Não será nosso interesse fazermos esse comparativo aqui nessa pesquisa. Para aprofundar no assunto sugiro a leitura do trabalho da autora Daniela Nienkötter Sardá, pós-doutoranda na Universidade de São Paulo (USP) e doutora em Ciências da Linguagem pela Université Paris Descartes/Sorbonne Paris Cit. SARDA, Daniela Nienkötter. A HISTÓRIA DO ENSINO DA FILOSOFIA NO SISTEMA ESCOLAR FRANCÊS E BRASILEIRO.

(PUPIN, 2006, p. 27). Essa educação estava direcionada as classes mais abastadas economicamente, excluindo mulheres, negros, índios e pobres (MARTINS, 2000). Por essa razão, constitui-se em uma educação ligada ao ensino religioso e, o Ensino de Filosofia quase se confunde com uma catequese, embebido do pensamento Aristotélico Tomista (HORN, 2000).

Nesse primeiro momento do Brasil colônia, a Filosofia implantada pela Companhia de Jesus tem a sua “presença garantida” para coibir os avanços da Reforma Protestante nas colônias europeias. Enquanto os portugueses estavam interessados na exploração natural e na escravização, os Jesuítas deram início a um processo intelectual filosófico e teológico, conjuntamente, ficaram responsáveis pela instrução e catequização do povo, certamente com interesses de expandir a fé cristã.

Nesse período, o ensino de Filosofia era: “enciclopédico, de caráter autoritário e conservador, baseados nas diretrizes dos jesuítas” (LIMA, 2005, p. 19). A Filosofia era uma disciplina livresca que vinha pronta da Europa, cabendo apenas aplicá-la. Seu ensino era sinal de cultura pelo simples fato de saber reproduzir as ideias prontas chegadas do continente modelo (COSTA, 1967).

O Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus, *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu* normalmente abreviado como *Ratio Studiorum* vivenciados no Colégio Romano eram ideais pedagógicos de uma educação que, segundo Saviani:

[...] cumpre moldar à existência particular e real de cada educando a essência universal e ideal que o define enquanto ser humano. Para a vertente religiosa, tendo sido o homem feito por Deus à sua imagem e semelhança, a essência humana é considerada, pois, criação divina. Em consequência, o homem deve se empenhar em atingir a perfeição humana na vida natural para fazer por merecer a dádiva da vida sobrenatural (SAVIANI, 2005, p. 06).

Como disciplina a Filosofia foi inserida no currículo das escolas brasileiras precisamente no ano de 1663, quando foi criada a primeira escola de Ensino Secundário pela Companhia de Jesus, em Salvador, na Bahia. Nessa proposta estudava-se em um ano lógica, moral, metafísica, matemática numa perspectiva aristotélico tomista e, dois anos se estudava ciências físicas e naturais (HORN, 2000). A organização e o plano de estudos sistematizados no *Ratio Studiorum* consistia em:

[...] um método padronizado, responsável pela sistematização do ensino, sendo o primeiro sistema organizado de educação católica que previa um currículo único para os estudos, dividido em graus, propondo uma educação integral do homem e

pressupondo o domínio das técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo (ALMEIDA, 2014, p. 122).

A Filosofia não era trabalhada de forma reflexiva e ninguém poderia introduzir novos questionamentos antes de consultar aos superiores (FRANCA, 1952), o zelo pelo catecismo marcava o Ensino, no Brasil Colônia ao fazer com que os ideais do cristianismo católico relaciona-se ao processo educacional de ensino em terras brasileira. Por esse viés, a Filosofia assumiu a função de doutrinação cristã por meio da catequização da população (OLIVEIRA, 2012). Esse modelo educacional era minuciosamente controlado, para que as obras de Filosofia e Teologia lidas e aplicadas no âmbito do ensino nacional constata-se que a aprendizagem não havia uma ideia de espírito livre para não comprometer os dogmas afirmados e ensinados pelo sistema de ensino da Igreja Católica Apostólica Romana (LIMA, 2005).

Professores de Filosofia e Teologia, sobretudo, eram controlados e, caso houvesse uma insubordinação a esse modelo pedagógico de educação deveriam ser afastado da atividade docente. Ao aluno se incumbia a responsabilidade de receber e memorizar um conhecimento pronto transmitido pela autoridade do professor. Nessa concepção essencialista em que a educação atingia um modelo, o bom súdito recebia o ensino absoluto dos valores, do modo agir corretamente e da ação política dentro de um modelo tomista difundido pelo cristianismo com o único objetivo de ajudar o homem a reencontrar sua essência e garantir a salvação.

Letrados, eruditos e obedientes a doutrina católica eram formados, mantendo o mínimo de autonomia e o máximo de dependência ao poder das duas espadas – celeste e terrestre. O conceito de cidadania estava ligado ao modelo essencialista de educação, o bom cidadão era aquele que conhecia a doutrina e os dogmas católicos. Sem julgamentos anacrônicos ou demérito do potencial da *Ratio Studiorum*, por essa razão, busca-se elucidar a postura assumida diante do ensino de Filosofia e a contribuição para a: “superação das práticas educativas medievais em direção à pedagogia moderna” (SAVIANI, 2005, p. 7).

Desse modo, percebe-se que naquele período havia desigualdade educacional que era uma realidade na colônia, o ensino erudito era voltado para a elite, enquanto os demais continuavam deficientes de um conhecimento sistematizado, embora haver um ensino de conteúdos reservados aos grupos de escolhidos, mas o que se esperavam desses eram apenas uma memorização sem, no entanto, instrumentalizá-los em favor da transformação da realidade social.

É possível vislumbrar que essa educação “[...] desempenha uma função ideológica: camufla as reais condições da existência social e ainda faz com que a sociedade as represente como legítimas, merecedoras de todo o assentimento” (SEVERINO, 1986, p. 70). Essa concepção educacional que limitou o surgimento e a transmissão de novas formas de concepção filosófica, atrofiou a capacidade reflexiva que estava em desacordo aos padrões aceitáveis, ao fazer prevalecer um modelo de Ensino de Filosofia que atendia aos interesses de uma sociedade pré-capitalista (SEVERINO, 1986).

No Brasil, colonial a educação estava a serviço da manutenção e legitimidade das superestruturas organizada nas ideias mercantilistas, em que havia uma intervenção não apenas na economia, mas em outras esferas ligadas a elas. O indivíduo a ser formado garantia que os dirigentes da colônia e da metrópole tivessem os seus interesses políticos e econômicos concretizados.

No Brasil, colônia um pequeno grupo de fidalgos donos de terras detinham os meios de produção e uma grande massa de trabalhadores eram dependentes desses meios de produção para garantir a própria sobrevivência e, para garantir essa dinâmica desigual da política econômica, naquele período percebe-se que era essencial uma política educacional para possibilitar uma dependência intelectual, pelo atrofiamento da capacidade de reflexão e pela ausência de crítica, restando ao aluno, receptor passivo, repetir um conhecimento já descoberto, pronto e acabado (SOUZA, 1992).

Manter a dependência da colônia em relação a metrópole era uma exigência constante das políticas educacionais que vigoravam dentro do ensino formal, evitando o florescimento do sentimento de autonomia aumentava-se a adesão: “ideológica [que] ajuda a manter inalteradas as condições objetivas da existência (alienação objetiva) e reforça a percepção enviesada dessas condições pela consciência (alienação subjetiva)” (SEVERINO, 1986, p. 70). Apesar do ensino de Filosofia não ser autônomo ele se conforma ao modelo educacional que se esperava da escola, contribui para a conservação do poder monárquico e para manutenção das estruturas sociais vigentes.

Na atualidade, pode-se dizer que a Filosofia assumiu o papel de inculcar a ideia de verdade vigente e por motivos políticos Marquês de Pombal expulsou a Companhia de Jesus da colônia para começar a implantar ideias modernas vindas da França, nos princípios de igualdade e liberdade. A fé tradicional passou a ser amplamente criticada e começaram a ser difundidas as Enciclopédias, com ideias iluministas, sendo a razão como principal fonte do conhecimento, contrariando as ideias teológicas; as disciplinas importadas e o positivismo

passou a integrar o ideário nacional, principalmente, com o retorno dos brasileiros que estudavam na Escola Politécnica de Paris (ALVES, 2002).

Dom José I assume o trono de Portugal em meados no século XVIII e nomeia como primeiro ministro o Marques de Pombal e, com o advento do iluminismo e a disseminação de suas ideias, no Brasil colonial, sob a concepção educacional baseada no modelo tomista que começou a transformar. Sob a acusação de conspiração contra o Estado, Marquês expulsou os jesuítas e iniciou o processo de reformas, em 1759, que ficou conhecido com Reforma Pombalina, enraizada em ideias inspiradas pelo iluminismo e contrapostas as ideias religiosas, inaugurando uma nova educação pública estatal (PUPIN, 2006).

Diante disso, entende-se que aquele momento representou a superação da concepção religiosa de educação, pois atribuía ao Estado a obrigação da instrução pública. Sua tentativa era tornar o ensino de Filosofia laico, embora seu esforço não tinha alcançado resultado, a introdução de um discurso cientificista nas escolas da colônia logrou êxito, pois muitos intelectuais assimilaram as diversas concepções da nova ciência, por exemplos, as ideias newtonianas e o positivismo (REZENDE, 1980).

Desse modo, essa nova concepção de ensino levou a educação brasileira a uma grande crise, por causa da expulsão dos padres-professores da colônia, Dom José I institui as aulas régias ministradas por leigos (PUPIN, 2006). As reformas na educação, o surgimento de novos livros e a autorização da chegada dos franciscanos que estabeleceram uma cátedra de Filosofia no Rio de Janeiro, foram as ações do Marquês.

Dessa nova política educacional inspirada pelo Movimento da Iluminação, ainda não rompeu definitivamente sua ligação com a Igreja Católica, pois a coroa portuguesa era unida a política do padroado; mesmo com as ações de Pombal ainda se via na educação traços da escolástica, através dos métodos similares aos exercidos pelos Jesuítas (MAZAI; RIBAS, 2001). Os professores foram educados pelo ensino jesuítico, o que fazia com que o ensino não consistia em ter mudanças didáticas e pedagógicas abruptas, mas com os mesmos objetivos: religiosos e livrescos e a Filosofia completamente escolástica (HORN, 2000).

A Reforma Pombalina não representou o fim da escolástica (SEVERINO, 1986), porque foi possível perceber essa forma de pensamento sendo utilizado para interagir com a realidade. Ainda se mantinha as características doutrinárias e confessionais que se arrastariam até o século XIX com apenas alguns toques de mudanças e ao final do século ela foi retirada para atender as disciplinas de formação científica (MATTAR; TOMAZETTI; DANELON, 2013).

A vinda da família real para o Brasil, no ano de 1808, representou uma série de mudanças no país, devido a abertura ao comércio mundial, o que contribuiu para a entrada de novas ideias, porque: “Nesse clima de transformação, a Filosofia no Brasil e seu ensino estavam voltados para a formação profissional e não mais para um ensino propedêutico visando à formação sacerdotal e propagação da fé cristã” (MAZAI; RIBAS, 2001, p. 5).

Entretanto, nascia um ensino de Filosofia unido as necessidades iluministas de explicação do cosmos baseado na observação e experimentação, a partir da utilização de um método intuitivo para construir novos conhecimentos sob uma ótica pragmática e utilitarista (ALVES, 2002). As ideias positivistas começam a ser propagadas como possibilidade de solução dos problemas, porém não era uma revolução do ensino, mas: “um acréscimo de disciplinas científicas às tradicionais, propiciando um ensino mais enciclopédico” (MAZAI; RIBAS, 2001, p. 7).

Surge um antagonismo ao projeto intelectual antigo, sobretudo, em relação a Aristóteles e Tomás de Aquino; pois as Revoluções da modernidade produzidas pelo novo modo de olhar a existência e pelo Capitalismo Industrial, traçam uma nova relação do homem com o mundo. A passagem do teocentrismo para o antropocentrismo modifica radicalmente a forma de pensar o mundo e de produzir conhecimento. Para atender as novas necessidades da sociedade o ensino de Filosofia fica voltado a formação do bacharel para prover: “os quadros políticos e administrativos para burocracia estatal” (LIMA, 2005, p. 22).

Os novos “professores leigos, filhos de proprietários rurais” (HORN, 2002, p. 22), em contato com as ideias de uma ciência moderna experimental, ocupam o modelo jesuítico de educação antes baseado na organicidade, sistematicidade linearidade dos currículos, especificidade dos métodos e dos materiais; antes o indivíduo era instruído mediante conhecimentos naturais, entretanto, o esse ensino cerceado a um grupo social restrito, segue os padrões da escolástica medieval.

A dinâmica desse período, que se seguirá até a Primeira República, os conteúdos trabalhados estavam relacionados com a lógica e a ética, porém a ética “quase sempre sob o título – e enfoque moral” (HORN, 2002 p. 24). Dentro da proposta de um Estado laico que se instaurou no século XIX, muda-se a tônica do ensino de Filosofia e na atualidade, tem-se a sua “presença indefinida”, em alguns momentos estará no currículo outros não, e a formação do bom cristão, dá lugar agora a formação do bom cidadão.

O ensino escolar no período Imperial, de 1822 a 1889, passou por um processo de mudança, a fundação do Colégio Pedro II, em 1837, foi um marco significativo como única

escola pública de ensino secundário, no país, daquele tempo. Sua organização curricular constava de 12 disciplinas avulsas e entre elas inseria-se a Filosofia (HORN, 2000), porém, ainda aconteceu várias reformas e, no que concerne ao Ensino de Filosofia

[...] dezoito grades curriculares, decorrentes de igual número de reformas, cinco delas omitiram essa disciplina. Nos anos de 1856 e 1926 a ‘philosophia’ era prevista para duas séries, da segunda à sétima, aleatoriamente, indistinção que a caracterizou nos currículos. Em 1850, 1858, 1882, 1929 e 1951 foi alocada em duas séries, e nos restantes, em apenas uma. Além da indeterminação programática, serial ou presencial, em significativo número de programas, a filosofia era disponibilizada como “curso livre (HORN, 2000, p. 24).

No século XIX, começou, no Brasil, o período que denominou de Republicano, influenciado diretamente pelo positivismo de Augusto Comte. Seus ideais resguardam a ampliação escolar, pois a consideraram como uma aliada na reconstrução política e social do país.

Com a Proclamação da República, em 1889, isso ficou perceptível, quando: “sob a influência da Filosofia liberal-positivista, o ensino escolar passa a ser um veículo para disseminar os princípios e os valores do novo modelo econômico e político” (LIMA, 2005, p. 23), que pretendia formar uma nova elite para um novo Estado (ALVES, 2002, p. 25) e, os problemas sociais do país foram solucionados através da educação. A educação pública desponta-se como prerrogativa do Estado, que instituiu nos currículos escolares conteúdos científicos e relativiza a Filosofia as humanidades literárias. “Assim, de agora em diante, mediante essa postura ideológica, o Ensino de Filosofia ora estará presente em momentos que o currículo priorizará o ‘espírito literário’, ora estará ausente em momentos que a prioridade consiste em ater-se ao ‘espírito científico’” (LIMA, 2005, p. 24).

Com o Decreto Republicano, de 1890, aconteceu a primeira mudança curricular no Ginásio Nacional, Antigo Colégio Pedro II, a disciplina de Filosofia é pela primeira vez afastada dos currículos e uma distribuição das disciplinas foi feita, de acordo com a hierarquia das ciências atribuída por Comte. Logo, em seguida, a Filosofia foi incluída no currículo brasileiro, em 1901 e pouco tempo depois, 1911 através da Lei Orgânica Rivadávia Correia foi excluída e rebaixada a curso facultativo (MATTAR; TOMAZETTI; DANELON, 2013).

Em 1915, na Reforma Carlos Maximiliano, a Filosofia assumiu um caráter facultativo, porque o Ensino Médio adquiriu uma característica de preparação para o vestibular (PILETTI, 1987), o decreto n. 11.530/1915 reoficializou a disciplina de Filosofia e regulamentou o acesso ao Ensino Superior ao reiterar que:

Art. 166. As matérias que constituem o curso ginasial indispensável para a inscrição para exame vestibular são as seguintes: Português, Francês, Latim, Inglês ou Alemão, Aritmética, Álgebra Elementar, Geometria, Geografia e Elementos de Cosmografia, Historia do Brasil, Historia Universal, Física e Química e Historia Natural. Parágrafo único. Haverá um curso facultativo de Psicologia, Logica e Historia da Filosofia por meio da exposição das doutrinas das principais escolas filosóficas (BRASIL, 1915, p. 79).

Por meio da Reforma Alves, conhecida por Lei Rocha Vaz Decreto n. 16.782 A, de 1925, a disciplina de Filosofia foi inserida em caráter obrigatório no ensino secundário e estabeleceu a sua importância na preparação da vida. Este nível de ensino passou a ser dividido em seis séries, nas qual a Filosofia, especificamente, a História da Filosofia, ficou inserida nas duas ultimas (HORN, 2000); no quinto e no sexto ano o ensino da história da Filosofia havia uma carga horária semanal de três horas aulas em cada série. Porém, o desejo de reforma não passou de tentativas frustradas para o sistema de ensino, no Brasil.

Em 1931, a Reforma Francisco Campos tinha a intenção de reestruturar o Ensino Superior secundário e profissional no país, essa foi um: “marco da arrancada centralizadora do governo provisório e síntese privilegiada das tendências predominantes no campo educacional” (XAVIER, 1990, p 84). Logo, essa torna-se concreta através de decretos que legislaram sobre a organização das etapas da educação existentes no país. Houve nesse momento uma reestruturação do ensino secundário, que se dividiu em ciclos: fundamental e complementar, e a Filosofia foi restringida apenas a uma das séries do ensino secundário.

A preocupação estava voltada na educação secundária e superior, por isso a lei considerava a primeira como preparação para a segunda etapa. O ensino secundarista restringia-se a função preparatória/propedêutica tendo como ponto alto as provas e exames. A reforma autorizou uma fiscalização através de inspetores idôneos e qualificados, que foram selecionados para atuarem no nível secundário de ensino. A formação tecnicista e a escola eram dependentes das relações de produção existentes na sociedade, “admitindo o extremo atraso do país no campo econômico e conseqüentemente na área tecnológico ou dos meios de produção” (XAVIER, 1990, p. 101).

Seguindo nessa linha histórica a Constituição, de 1934, foi uma consequência direta da revolução constitucionalista, de 1932, com o objetivo de melhorar as condições de vida dos brasileiros legislando intensamente sobre a educação, trabalho, saúde e cultura; ela trouxe, através da ampliação do direito de cidadania uma perspectiva de mudança de vida. Essa constituição garantiu a educação como direito universal, tanto para brasileiros, como para

estrangeiros ao determinar que essa desenvolvesse a consciência de solidariedade humana, sua obrigatoriedade e gratuidade inclusive para os adultos. Ela representou o início de uma nova fase na vida do país, entretanto, vigorou por pouco tempo até a introdução do Estado Novo ao ser substituída pela Constituição de 1937.

No período de Getúlio Vargas inaugurou-se o Estado Novo ditatorial como ideia de combate ao comunismo e com o anseio de manter a segurança nacional. Nesse contexto histórico havia uma ingerência significativa do Estado na vida econômica e social dos brasileiros. O ensino Técnico e Vocacional foi ampliado pela Constituição, de 1937 e ratificou a cooperação entre o Estado e a indústria. Por essa razão, coube a essas empresas a responsabilidade de abrir escolas de aprendizes e destiná-las aos filhos de seus operários associados. Ela desobrigou ao Estado do seu dever de garantir a educação pública, como havia afirmado a Constituição de 1934 e tratou a educação com bastante parcimônia ao restringir seus deveres de manutenção do ensino e colocando, de forma legal no Artigo (Art.) 125, a educação dos filhos como dever primeiro dos pais.

Os católicos defensores da pedagogia tradicional fizeram oposição a esse modelo estabelecido pela Nova Educação e, no meio desse antagonismo estava o governo, como órgão neutro, afirmando querer aproveitar as contribuições de ambos os lados, mas construía uma nova proposta de política educacional. E, para somar forças no projeto de preocupação e recuperação da educação uniu-se a essas discussões o Movimento Operário formado pelas classes populares. Esse processo de discussão contribuiu para uma nova sistematização educacional em vistas de um novo Brasil, contrário a República Oligárquica desinstalada do poder pelo golpe de 1930.

A Filosofia foi mantida como disciplina nos currículos escolares de 1932 a 1942 por focar apenas o ensino da lógica e da história da Filosofia, baseado em manuais enciclopedistas (MATTAR; TOMAZETTI; DANELON, 2013). Por causa da expansão da industrialização os paradigmas tecnocráticos foram colocados em práticas na economia, na política e até na sociedade; conseqüentemente, a educação estava imersa nessa nova proposta. O modelo industrial exigia um trabalhador oposto àquele da agricultura, gerando o anseio sobre a formação educacional, por isso, as reformas educacionais visavam atender essas exigências. Logo, o Estado programou as suas Reformas por meio de Decretos, chamados de Leis Orgânicas do Ensino, voltados diretamente para cada nível de ensino ou de formação profissional.

A Reforma de Gustavo Capanema, de 1942, seguiu os mesmos ideais da Reforma iniciada por Francisco Campos, porque: “organizou nacionalmente, pela primeira vez no país como resposta a reivindicações sociais e pressões políticas, o ensino técnico-profissional” (XAVIER, 1990, p. 111). Desse modo, pode-se dizer que as reformas de Campos e Capanema tinham em seu horizonte a necessidade do aumento da demanda de mão de obra qualificada para atenderem as indústrias (ALVES, 2002).

A reforma de Capanema favoreceu a formação integral do educando, procurando manter uma consciência patriótica e humanista, como fornecer uma base ao adolescente para introduzi-lo nos estudos superiores (PILETTI, 1987). Nesse momento foi regulamentado o ensino Ginásial com duração de 04 anos, o ensino Colegial com duração de 03 anos, o ensino primário, o ensino comercial e o ensino agrícola. Essa Lei Orgânica do Ensino secundário através do Decreto n. 4.244, dividiu o ensino em Ginásial e Colegial e, subdividiu o colegial em clássico e científico; ao garantir no ensino clássico uma carga horária de 04 horas semanais para o Ensino de Filosofia (MAZAI; RIBAS, 2001), considerada nesse período como disciplina obrigatória.

A permanência ou retirada da Filosofia reforçam uma ideia de incluir ou excluir a disciplina nos currículos escolares baseado na importância que uma classe dominante atribui-lhe no panorama econômico, político e social ao ter em vista uma estrutura que se deseja manter. Ao observar outras Reformas educacionais posteriores às que falamos anteriormente, Pessoa/1901, Corrêa/1911, Maximiliano/1915, Alves e Vaz/1925, Campos/1931, Capanema/1942, perceberam uma instabilidade do Ensino de Filosofia e a permanência de seu ensino enciclopédico, elitista, transmissivo e assimilativo.

A Filosofia, como componente curricular a ser ensinado, era possuída pelo espírito da escolástica com a missão de formar o indivíduo moralmente e predestinada a auxiliar esse desenvolvimento moral dentro da sociedade com suas adversidades (SAVIANI, 2005). O período posterior à década de 30 foi marcado pelas mudanças na educação e pela redução da carga horária destinada a Filosofia, que, gradativamente, havia sendo extinta do currículo e que se agravou no estado de exceção.

Dentro desse contexto, após a Segunda Guerra Mundial, o mundo divide-se em dois blocos: de um lado, os capitalistas e do outro, os socialistas. No Brasil, os militares assumiram o poder e instauram um regime político ditatorial sob as influências do bloco capitalista representado pelos Estados Unidos da América (EUA) como tentativa de proteger a

política brasileira dos ideais socialistas da União da República Socialista Soviética (URSS).

Com isso, o militarismo, no Brasil, inaugura-se como regime político objetivando:

garantir o capital e o continente contra o socialismo, abafou sem hesitação quaisquer obstáculo que no âmbito da sociedade civil pudessem perturbar o processo de adaptação econômica e política que se impunha ao país. Um poder executivo hipertrofiado e repressor controlava os sindicatos, os meios de comunicação, a universidade. A censura, os expurgos, as aposentadorias compulsórias, o arrocho salarial, a dissolução de partidos políticos, de organizações estudantis e de trabalhadores chegaram a ficar por longo tempo. Com esses recursos os militares, de fato, contiveram a crise econômica, abafaram a movimentação política e consolidaram os caminhos para o capital multinacional (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 28).

O ensino de Filosofia teve a sua: “ausência definida”, pois esse é o momento em que os currículos escolares passaram pela retirada gradual dessa disciplina. O governo militar alegando que o ensino de Filosofia servia apenas para uma doutrinação política, se opôs a essa disciplina, considerada ameaçadora a manutenção do sistema ao causar uma abrupta ruptura em seu ensino. Assim sendo, a Filosofia passou a ser vista, pela política do Militarismo, como instrumento perigoso que servia para uma doutrinação política (MENDES, 2008).

A redução da carga horária semanal é o primeiro anúncio de sua saída dos cursos secundários, seguindo posteriormente da sua redução a uma disciplina de caráter optativo nos educandários (ALVES, 2002). A década de 60 reservou muitas transformações no país e com o golpe militar o país passou pela experiência da ditadura, que entre outros saldos negativos tornou a disciplina de Filosofia como facultativa. Assim, “o fim da Filosofia significou o fim de toda uma prática de reflexão questionadora que, bem o mal, tinha-se iniciado nos anos 60” (ROUANET, 1987, p. 307).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação promulgada pela Lei 4.024 de 1961 rebaixa o caráter obrigatório da disciplina de Filosofia tornando-a disciplina complementar (GALLINA, 2000). O Ensino dessa disciplina começa aqui o seu processo de declínio quanto a sua valorização e inclusão nos currículos escolares, pois atribuíram ao seu ensino uma característica,

[...] de formação crítica e aos seus respectivos conteúdos um teor subversivo e transgressor, intolerável, portanto, no processo de educação dos jovens que poderiam, assim formados, contestar a ordem política estabelecida (MATTAR; TOMAZETTI; DANELON, 2013, p. 115).

A Lei n. 4.024/61 definiu a finalidade da educação e manteve a estrutura organizada em Ensino pré-primário, Escolas maternas e jardins de infância; Ensino primário (com

duração de 04 anos podendo ser acrescidos mais 02 anos para programas de artes aplicadas); Ensino Médio (subdividido em ginásio 04 anos e colegial 03 anos ambos compreendendo o ensino secundário e técnico: industrial, agrícola, comercial e formação de professores) e Ensino superior.

Muitas transformações sociais, no país, estavam reservadas a esta década de 60, o Golpe Militar, de 1964, trouxe a vivência da ditadura ao país que, o exército assumiu o poder e impôs suas regras para ordenar os rumos da nação brasileira. Esse trabalho foi sistemático e atingiu todos os segmentos do Brasil, não ficando de fora a educação:

Em 1966, tornou-se público o acordo MEC-Usaid [que previa assistência técnica e financeira dos EUA ao Brasil, buscando atrelar o sistema educacional ao modelo econômico dependente, imposto pela política norte americana para a América Latina], o qual se baseava em três pilares: 1- educação e desenvolvimento: formação de profissionais para atender as necessidades urgentes de mão-de-obra especializada num mercado em expansão. 2- educação e segurança: formação do cidadão consciente. Daí as disciplinas sobre civismo e problemas brasileiros (Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil e Estudos de Problemas Brasileiros). 3- educação e comunidade: estabelecer a relação entre escola e comunidade, criando conselhos de empresários e mestres (ARANHA, 2001, p. 213-214).

As intenções do governo ditatorial ficavam evidentes nas propostas curriculares. O Decreto Lei de 1969, baixado pela junta Militar, institui como obrigatória a disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC) em todas as modalidades de ensino, no final do Ensino Médio a denominação mudava para Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e no curso superior para Estudos de Problemas Brasileiros (EPB) (ARANHA, 2001). Entre muitos pontos negativos, esse processo de transformação rebaixou a disciplina de Filosofia a conteúdo facultativo. Devido às censuras que dificultavam trabalhar os conteúdos de forma crítica, essa foi eliminada das salas de aula.

Na experiência da ditadura os brasileiros enfrentaram várias dificuldades relacionadas ao princípio fundamental da liberdade de expressão. O poder estava nas mãos do executivo e não existia o direito ao voto e, ao judiciário e legislativo cabia atacar as decisões do executivo. Aliança Renovadora Nacional (ARENA) e Movimento Democrático Brasileiro (MDB) eram os partidos políticos que existiam. As pessoas que ousaram ensaiar um antagonismo a esse regime déspota foram perseguidas, censuradas e torturadas, chegando até ao assassinato (MATTAR; TOMAZETTI; DANELON, 2013).

Esse período, no Brasil, foi marcado pelo roubo da capacidade, da liberdade de expressão e do pensamento autônomo, aspectos fundamentais na formação do ser humano

pelo fato do ensino de Filosofia suscitar a capacidade de refletir e criticar o mundo a sua volta através de um pensamento livre, foi entendido como instrumento perigoso e forçada a abandonar os currículos escolares. De certa forma, acabou eliminando-a, pois devido às censuras, era difícil trabalhar com os conteúdos de forma crítica.

As exigências do mundo capitalista do pós-guerra estavam marcadas pela produção taylorista/fordista exigiram a ausência da Filosofia na educação (CORIAT, 1985). Logo, indivíduos com qualificação reduzida desempenhavam tarefas sozinhos e com maior desempenho (HARVEY, 1992). A entrada de capital estrangeiro, vindo dos EUA, fortaleceu as relações do Brasil com aquele país, que além da carga financeira, introduziram ideias e modelos no ensino ao torna-lo cada vez mais técnico e burocrático (COSTA, 2014). As mudanças no modo de produzir a economia passam da rígida perspectiva de Taylor e Ford para um modo de acumulação flexível que se caracteriza, de acordo com:

[...] pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças nos padrões de desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado 'setor de serviços', bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas [...] (HARVEY, 1992, p. 140).

Diante do exposto, esta nova postura denominada de acumulação flexível, oposta à subdivisão do trabalho, fez surgir um novo modelo de trabalhador, mais flexível às transformações dentro do trabalho e multifuncional. Esse novo modelo derruba a interdependência de uma produção em série, faz emergir indivíduos competitivos dentro do mundo do trabalho, pois esse desenvolve diversas funções ao estar dentro de um mesmo processo de produção. Desse modo, evidencia-se que:

no contexto da produção da acumulação flexível [...]: o desemprego estrutural; o aumento da competição; a exigência de novas habilidades, ao mesmo tempo em que as outras desaparecem ou ficam obsoletas; a estagnação dos salários; e, no campo político, enorme perda do poder sindical, diante da, também, flexibilidade nos regimes e contratos de trabalho nos quais o emprego regular, cada vez mais cede lugar para os contratos temporários, os subcontratos, a terceirização e os trabalhadores autônomos (GALUCH; PALANGANA, 2008, p. 79).

Dentro de todo esse processo de mudanças, no governo do General Medici, em 1971, o Artigo 1º da Lei 5.692/71, segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, definiu que:

O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (ARANHA, 2001, p. 214).

O caráter técnico e as novas exigências fizeram com que o governo suprimissem dos currículos das escolas públicas brasileiras o ensino de Filosofia do 2º grau – antiga nomenclatura ao que hoje se refere como Ensino Médio – conscientes de que ela não se encaixa na nova estrutura da educação nacional. Essa lacuna é preenchida com disciplinas cívicas com o desejo de implantar as propostas militares sobre a nação brasileira.

O novo modelo educacional inaugura o ensino tecnicista para profissionalizar os estudantes, afim de que esses atendam as novas demandas de um sistema socioeconômico para elevar o desenvolvimento da economia do país. Com a instalação das multinacionais, há uma necessidade de mão de obra técnica, ao obrigar que as escolas se desenvolvam aos moldes empresariais para se adequarem as exigências de uma sociedade industrial e tecnológica (ARANHA, 2001).

A ideia implantada nesse período era de que quanto mais o sujeito fosse especializado, aumentaria a sua possibilidade no mercado de trabalho; unindo assim a educação e o movimento do capitalismo. A educação passa a ser vista sob a ótica do pragmatismo, por isso, não há lugar para a Filosofia nesse modelo de educação; pois o que se tinha como objetivo de ensino era qualificar os trabalhadores para atender a exigências do mercado de trabalho. A visão que se tem da educação resume em: “preparar as pessoas para atuar num mercado em expansão que exigia força de trabalho educada. À escola cabia formar a mão-de-obra que progressivamente seria incorporada pelo mercado” (SAVIANI, 2005, p. 21).

A implantação da Lei 5.692/71 tornou a Filosofia, tida como subversiva, uma disciplina de ensino facultativo, ao inserir compulsoriamente outras no currículo com caráter doutrinário – Moral e Cívica, Organização Social e Política (OSPB) e Estudos de Problemas Brasileiros-EPB (SILVÉRIO, 2009). Essas novas disciplinas que foram inseridas em caráter de obrigatórias, nos currículos escolares tinha como intuito influir na mente do estudante os ideais da segurança nacional.

Desse modo, essa doutrinação vigorou sobre a nova economia do pós-guerra, não desejava que o indivíduo refletia sobre sua condição humana e sua ação no mundo, limitando sua compreensão ao nível das experiências cotidianas. Dessa forma, ao ter ou não: “uma

natureza crítica e subversiva, [...] [a eliminação da Filosofia] era necessária para criar espaço no currículo para as disciplinas mais habilitadas para realizar uma contraofensiva a suposta estratégia comunista” (SEVERINO, 2009, p. 57), que seria a destituição e a perda do poder do governo militar no país.

O ensino de Filosofia, na concepção dos militares, distancia-se dos interesses econômicos, ideológicos e políticos que reestruturam sob os novos princípios do modelo de produção econômica que desprezavam a capacidade de refletir e de criticar a realidade em função apenas da multifuncionalidade e adaptabilidade do trabalhador. E, assim, mais uma oposição ao ensino de Filosofia feita pelos militares justificaria sua retirada dos currículos escolares, pois sua presença ameaçava a nova ordem política social do Brasil.

Analogamente ao período colonial, mas sob novos influxos, a capacidade crítica e reflexiva geram a subversão da ordem política e econômica que sustentam as novas instituições sociais brasileiras. A potencialidade crítica e reflexiva da Filosofia, que gera indivíduos que exercitam o pensamento de maneira autônoma, representam um obstáculo para que a sociedade capitalista avance e alcance seus objetivos.

1.2- Porque dizer “Não” ao ensino de Filosofia

Para compreender a razão para o afastamento da disciplina de Filosofia dos currículos é importante recuar-se historicamente ao golpe militar de 64, para assim, ouvindo as vozes que ecoam, conseqüentemente, para que se possa dar inteligibilidade a essa discussão. Sendo assim, ao considerar os princípios reformistas da educação, que já trabalhamos anteriormente e acenaremos aqui em alguns momentos, buscaremos entender as razões e as conseqüências para se dizer “Não” ao ensino de Filosofia, em vista de sua reintrodução empreendida pelas lutas dos movimentos educacionais.

O debate em torno da presença e da ausência do ensino de Filosofia no Ensino Médio brasileiro seguiu uma análise microfísica de quadros cada vez mais físico, que exprimiram efeitos de uma microfísica do poder¹³ que, analisada junto ao investimento político se constituirá num marco decisivo nos encaminhamentos do país. O que foi entendido como esquerdismo, de maneira difusa ou até mesmo confusa, nada mais era do que uma problematização sobre o poder que emanava de uma totalização a centralização (DELEUZE,

¹³ Não será nosso intento, abrir diálogo com o pensamento de Foucault, Para aprofundar no assunto sugiro a leitura da obra Vigiar e Punir de 1975. O deslocamento conceitual que aqui apresentamos foi retirado trabalho de Deleuze sobre o pensamento foucaultiano apresentado em sua obra Foucault (FOUCAULT, 2005).

2005). A conjuntura política estabelecida na década de 60 e a profissionalização do Ensino Médio reduziram as disciplinas de caráter humanístico ao levar o país a uma oposição reivindicatória.

Sob a ótica da microfísica do poder, poderíamos pensar as razões da permanência e da ausência da Filosofia nos currículos escolares relacionadas diretamente aos discursos políticos, explícitos ou implícitos, desde o Brasil colonial até o governo militar. As discussões atuais dessas: ausência ou permanência emanaram de dois momentos diferentes – Lei 5.692/71 e Lei 11.683/08 – na história do Brasil, que alterou, conforme as relações de força social e política.

O Brasil sofreu influências sociais e políticas após o golpe militar e, acentuou as tendências de internacionalização econômica. Houve um esforço do governo para adaptar a nossa sociedade as sociedades capitalistas centrais, ao optar por um projeto desenvolvimentista da economia baseado no capitalismo financiado e associado ao capital estrangeiro. Não houve resistência para essa implementação, uma vez que, os sistemas bancários, comerciais e industriais estavam preparados para isso, tornando-se uma continuidade das sociedades capitalistas (SINGER, 1977; TAVARES, 1975)¹⁴.

A sociedade política e civil foi reorganizada para acomodar esse novo viés econômico. Os militares no poder assumem o princípio da segurança nacional (COMBLIN, 1978) dão início a um modelo econômico baseado na burguesia local, multinacionais e tecnoburocracia estatal, e sufocaram os possíveis obstáculos – reivindicações de trabalhadores e manifestação de estudantes – que poderiam surgir e se opor a esse projeto. Eleições livres, movimentos grevistas e reivindicatórios se tornam inexistentes – marcadamente a partir de 1968 – nesse Estado opressor, que expurga o direito individual, domina os sindicatos, instituições, meios de comunicação e escolas.

O início dos anos 60 foi marcado por lutas e organizações sociais, porque nos anos que antecedem o governo militar a sociedade estava dinamizada por vários movimentos e debates organizados por alunos, professores, movimentos populares de alfabetização que lutavam por reformas que, quando aconteceram atingiram todas as esferas sociais¹⁵. No tocante a área da educação nessa mesma década, surgiram os Movimentos de Cultura Popular

¹⁴ Os autores SINGER, 1977 e TAVARES, 1975 podem nos oferecer um aprofundamento teórico sobre a realidade política e econômica do Brasil no período militar.

¹⁵ Segundo Germano (1993, p. 51), as reformas de base foram barradas no congresso. Os partidos contrários aprovaram a criação de instituições políticas e ideológicas, como IPES/Ibad, para aglutinar a vontade da burguesia e de seus aliados.

(MCP) e o Movimento de Educação de Base, esse segundo ligado à Igreja Católica¹⁶ e financiado pelo governo federal, que oferecia a possibilidade de alfabetização a população rural ao buscar promover e preparar esse homem para as reformas indispensáveis – agrária, saúde e habitação. O Plano Nacional de Alfabetização de 63 transformado em Comissão Nacional de Alfabetização, em 1964, pelo governo ao traçar uma nova política, incentivou e coordenou esforços para acabar com o analfabetismo (PAIVA, 1973).

O desejo pela democratização cultural – cultura popular – manifestado pelas campanhas de alfabetização fez com os jovens ao reunir com entidades culturais, como, por exemplo: os Centros Populares de Cultura (CPC) e a União Nacional dos Estudantes (UNE)¹⁷, essa ligação foi consequência de debates entre intelectuais e artistas, que, em 1959, discutiam sobre a marginalização do artista em relação ao viés político adotado, no país. A campanha “de pé no chão também se aprende a ler” contra o analfabetismo e o movimento de cultura popular influenciaram o movimento educativo e, foi nesse momento que o método Paulo Freire surgiu e se desenvolveu ao tomar dimensões nacionais e internacionais para entrar na mira da desconfiança do governo (BRANDÃO, 1985)¹⁸.

O golpe militar organizado pelos civis e militares ligados ao capital estrangeiro aconteceu dentro do cenário de mobilização e organização popular. Seu caráter, a princípio passageiro, mas foi estabelecido como regime de governo ditatorial, que se firmou com inúmeras leis, pareceres, decretos e atos institucionais violentando os direitos dos cidadãos. A economia e a educação sofreram mudanças para adaptá-las as imposições capitalistas.

A resistência ao processo de desmanche dos grupos sociais figuraram o sonho de transformação social e constituiu-se no Ato Institucional n. 5 – AI-5¹⁹ que o governo

¹⁶ A atuação da Igreja católica pode ser lembrada através das ações da CNBB e seus movimentos preocupados com as lutas populares marcadamente progressistas conhecidas como Ação Católica através dos grupos: JAC, JEC, JIC, JOC E JUC.

¹⁷ A história do movimento estudantil constitui um marco importante na nossa história. Para aprofundar no assunto sugiro a leitura: MORETTI, Serenito A. Moretti com o título Movimento Estudantil em Santa Catarina. Florianópolis: Ioesc

¹⁸ O método Paulo Freire nesse período alfabetizou várias pessoas contribuindo até mesmo para a vitória eleitoral de partidos esquerdistas. Para aprofundar no assunto sugiro a leitura: BRANDÃO, Carlos R. O que é o método Paulo Freire. São Paulo: Braziliense, 1985.

¹⁹ ATO INSTITUCIONAL Nº 5, DE 13 DE DEZEMBRO DE 1968: O PRESIDENTE DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, ouvido o Conselho de Segurança Nacional, e CONSIDERANDO que a Revolução brasileira de 31 de março de 1964 teve, conforme decorre dos Atos com os quais se institucionalizou, fundamentos e propósitos que visavam a dar ao País um regime que, atendendo às exigências de um sistema jurídico e político, assegurasse autêntica ordem democrática, baseada na liberdade, no respeito à dignidade da pessoa humana, no combate à subversão e às ideologias contrárias às tradições de nosso povo, na luta contra a corrupção, buscando, deste modo, "os meios indispensáveis à obra de reconstrução econômica, financeira, política e moral do Brasil, de maneira a poder enfrentar, de modo direito e imediato, os graves e urgentes problemas de que depende a restauração da ordem interna e do prestígio

manifestou a sua forma mais nociva reprimindo e controlando os movimentos organizados de cultura popular em vista de uma identidade nacional capitalista, baseado na ideia de segurança nacional. O governo tinha uma ideia de planejamento econômico e desenvolvimento do país baseada em um consenso nacional e, diante da crise político, a ideia de um governo militar que apresentasse resultados foi considerado como algo positivo. Assim,

[...] quando esses resultados podiam ser divulgados como um ‘milagre’ em contraposição ao declínio da economia mundial e, mais ainda, que tal ‘milagre’ pudesse ser atribuído não ao acaso, ou a um ciclo da economia, mas aos gestores da política econômica do governo. Assim, o período de 1968/73 é apresentado como o do milagre econômico, pois no período ele resultou em índices econômicos positivos para o país, tanto na retomada do crescimento, quanto no combate à inflação (CARMINATI, 1997, p. 45)²⁰.

A economia do país expandiu, mas não por muito tempo, porque o milagre econômico abriu-se ao mercado externo – exportações, importações, expansão de crédito, política salarial e trabalhista capaz de oferecer mão de obra barata e em grande quantidade. É-se nesse contexto que uma nova estruturação da educação se evidencia, uma política educacional que servia ao projeto de desenvolvimento idealizado pelos militares a partir da articulação entre o 2º grau e o Ensino Superior, que se explicitava num ensino técnico (WARDE, 1979),

A educação tornou-se assunto do governo ligado aos interesses econômicos e de segurança como fator de desenvolvimento do país²². O movimento e

[...]a inquietação estudantil, que se manifestou de forma intensa em 1968, é decorrente do ensino que não se vincula ao mercado, e conseqüentemente em assuntos gerais, que, não exigindo praticamente trabalhos de laboratório, deixam um vácuo de lazer, que é preenchido com aventuras políticas (WARDE, 1979, p. 80).

A privatização do ensino se justificaria na medida em que ele se tornava importante para a economia do país. Seu significado agora é o de investimento, quando se observa que a

internacional da nossa pátria"(Preâmbulo do Ato Institucional nº1, de 9 de abril de 1964). In.: <https://g1-globocom.jusbrasil.com.br/noticias/382283/leia-a-integra-do-ato-institucional-n-5>

²⁰ A saber: após o grande ciclo expansivo do pós-guerra a economia mundial passou por um ciclo recessivo a partir de 1967, aprofundado pela crise do sistema financeiro internacional, e que tomaria características de depressão após o choque do petróleo em 1973 (NÓBREGA, 1995). Para aprofundar no assunto sugiro a leitura: SOLOMON, Robert. O sistema Financeiro Internacional 1947-1974. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

²¹ Segundo Nóbrega o termo ‘milagre econômico’ surgiu no decorrer da década de 50-60 para designar o sucesso de recuperação econômica da Alemanha Ocidental e do Japão, que apresentaram resultados positivos por longos períodos de tempo, de quase uma década (Nóbrega, 1995).

²² O governo realiza um Diagnóstico preliminar da Educação que serve de base para o Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social, que passou a atender a economia, com ênfase na indústria de prestação de serviços para propiciar uma análise dos dados que interessam ao setor macroeconômico. (NÓBREGA, 1995)

preparação na escola através da capacitação tecnológica relaciona-se com as forças produtivas/mão de obra. O país necessitava de trabalhador capacitado e qualificado que atendia aos avanços tecnológicos absorvidos pelo país, o que justificaria a reforma educacional, de 1971, como definidora para o cumprimento das necessidades do novo governo.

É-se nesse momento que o ensino de Filosofia começou a oscilar, de acordo com os interesses do governo – em momentos presente e em outros ausente, nem o seu papel de arte, do raciocínio lhe garantiu que não fosse reduzida a uma disciplina optativa. Segundo Carminatti (1997) o texto da lei, de 1971 – explicitou ou implicitamente – desejou conter ao acesso de uma demanda social ao Ensino Superior através do caráter elitista do 2º grau e, formar trabalhadores de baixo custo para o mercado econômico; reduzindo o ensino médio em instrumento de propagar valores ligados a segurança nacional e ao desenvolvimento.

O 2º grau com função preparatória para o Ensino Superior foi menosprezado diante do ensino profissionalizante da Lei de 1971. O governo acreditava que com a reforma garantiria a profissionalização e evitaria a frustração da perda do antigo Ensino Médio, de formação clássica pelo acesso ao mercado trabalhista (CUNHA, 1977), ao justificar o ensino profissionalizante para aqueles que não conseguiram sua inserção no Ensino Superior.

Esta tese tornaria infértil todos os questionamentos contra o modelo capitalista e manteria ativo o ideal do capitalismo como solução dos problemas do país. Essas mudanças são compreendidas através da teoria de capital humano, que enfatizava a educação e o caráter mensurável desenvolvimentista²³ que, segundo o governo, as novas condições de produção exigiam maior qualificação para operar os equipamentos e apresentar soluções nessa nova era. Investimentos em educação aumentariam a produção e os rendimentos dos trabalhadores, desde que abandonariam o lazer para treinar e estudar em vistas de uma falsa promessa de se tornarem capitalistas.

A teoria do capital humano limitou a concepção de educação quando a relacionou com a economia e a isolou do viés político, social e filosófico; cerceando-a apenas às condições do mercado capitalista. A propaganda utilitarista da educação²⁴, que

²³ Essa teoria norte-americana da década de 50 e 60 atingiu seu apogeu da década de 70 e, influencia diretamente a educação apostando nela como solução para o desenvolvimento social. O desenvolvimento do país não é fruto dos recursos naturais, mas também dos recursos humanos que potencializa os recursos naturais. Nesse interim, a educação tem seu papel suprimindo os sujeitos dos conhecimentos técnicos necessários. Para aprofundar no assunto sugiro a leitura: SCHULTZ, Theodor. O Capital Humano. Rio de Janeiro: Zahar, 1973; _____. O Valor Econômico da Educação. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

²⁴ A educação seria o principal capital humano enquanto é concebida como produtora de mão-de-obra qualificada potencializada do trabalho, nesse sentido ela seria um investimento financeiro como qualquer outro.

fundamentaram as ações reformistas, dificultou a permanência do Ensino de Filosofia – e de outros de caráter não profissionalizante – por não profissionalizar e por não ser aplicável (CHAUÍ, 1978). Segundo Bosi, esse ensino foi atacado pelas ações tecnoburocráticas que disseram “Não” a Filosofia, de modo,

[...] abruptamente [...] [nos] cursos médios. Esta disciplina, cuja propriedade é a da reflexão crítica sobre a teoria e a prática, capaz de perscrutar a significação das ciências da natureza, das ciências do homem, o andamento da cultura e suas implicações ideológicas, é alijada no período crucial de formação do adolescente e, por motivos análogos, praticamente desaparece dos currículos superiores. [...] Aqui, o golpe do poder tecnoburocrático foi mais estrondoso e ostensivo do que em qualquer outro setor da educação superior brasileira (BOSI, 1983, p. 135).

Pegoraro (1979), na efervescência das discussões sobre a relevância da disciplina de Filosofia nos currículos do Ensino Médio, definiu os motivos dessa “retirada por razões ideológicas e estratégicas inspiradas na segurança nacional [...], pois poderia desviar a juventude do pensamento oficial” (PEGARORO, 1979, p. 15). O projeto profissionalizante imbricado no Ensino Médio, unido tão perfeitamente que quase se confunde, esteve submisso à expansão capitalista e o princípio da segurança nacional manteve-se como instrumento de defesa das classes hegemônicas no poder aos ataques de inimigos (intelectuais, políticos, artistas, populares insatisfeitos).

O poder é uma estratégia e seu efeito uma manobra de funcionamento (FOUCAULT, 2005) é desse movimento pendular da Filosofia nos currículos que parece expressar o que os setores dominantes esperam de cada concluinte da educação básica, um movimento oscilante entre autoritarismo e democracia representativa. Comblin (1978) e Silveira (2009) analisaram esse período e o entenderam como a afirmação da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento (DSND), ao estabelecer uma inter-relação entre segurança e economia²⁵ elucidando a necessidade que o governo tinha de eliminar forças que gestavam inseguranças e entraves ao desenvolvimento através de Atos Institucionais (AI), da Constituição, de 1967 e da Lei 5.692/71.

Para aprofundar no assunto sugiro a leitura: FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico social capitalista. São Paulo: Cortez, 1984.

²⁵ O presidente Castelo Branco discursara na Escola Superior de Guerra em 1967 e afirmou que: “A interrelação entre o desenvolvimento e a segurança faz com que, por um lado, o nível de segurança seja condicionado pela taxa e o potencial de crescimento econômico, e, por outro, o desenvolvimento econômico não possa se efetuar sem um mínimo de segurança”. (COMBLIN, 1978, p. 66).

A luta contra os inimigos internos trouxe a ideia de unificação – totalização ou centralização – do Estado Nacional²⁶, ao fomentar uma nação indivisível no imaginário criativo das massas. É nessa perspectiva que surgiu uma preocupação com a Filosofia, sua presença, na década de 60, tornou-se indesejável, pernicioso e subversivo (VALLS, 1983), o que nos levou a crer que sua rejeição é uma mimese a rejeição aos que produzem ideias, proibindo-lhes de exercerem sua função de pensadores na sala de aula e na sociedade, em geral.

O combate do Regime ditatorial contra a oposição política era visto como uma defesa aos interesses nacionais e, a educação não ficou fora da implementação da DSND. A mudança nos conteúdos educacionais – introdução das disciplinas EMC, OSPB e EPB – foi uma proposta da nação contra a infiltração de ideias tidas como subversivas defendidas por alguns cidadãos quem foram tomados como inimigos da nova ordem. A reforma eliminou a Filosofia tornando possível a introdução das disciplinas do Regime e em compasso a isso invadiu, interferiu e fechou sindicatos, partidos, poder legislativo, entidades estudantis infringindo prisões, torturas e exílios aos inimigos nacionais²⁷.

A relação entre filósofos e Estado sempre foi conflituosa²⁸, esse expurgou os elementos pensantes que julgou não poder confiar, pois ele: “tem medo de homens que fazem a verdadeira Filosofia, tais homens pela sua própria estatura de pensamento, não servem ao estado, e ele não os favorecerá” (RODHEN, 1980, p.8). Por isso, quando os professores - e a sociedade – insatisfeitos com a realidade empreenderam um conjunto de ações que,

[...] [enveredaram] para a análise das causas próximas, dos problemas que nos circundam; quando se [interrogam] sobre a justiça, a eticidade do regime, o absurdo, a miséria, da doença e da fome produzidos pelos sistemas; quando um professor [tratou] destas causas próximas, [caiu] na desgraça oficial e na mira dos chefes de departamentos (PEGORARO, 1979, p. 13).

²⁶ Essa ideia de Estado Nacional de acordo com Chauí, “não é por obra do acaso, mas por necessidade, que o discurso do poder é o do Estado nacional, pois a ideologia nacionalista é o instrumento poderoso da unificação social, não só porque fornece a ilusão da comunidade indivisa (a nação), mas também porque permite colocar a divisão fora do campo nacional (isto é, na nação estrangeira)” (CHAUÍ, 1993, p. 21).

²⁷ Para aprofundar no assunto sugiro a leitura: SILVEIRA, René José Trentin. Filosofia e segurança nacional: o afastamento da filosofia do currículo do Ensino Médio no contexto do regime civil-militar pós 1964. In: SILVEIRA, René José Trentin; GOTO, Roberto Akira. (Orgs.) A Filosofia e seu ensino: caminhos e sentidos. São Paulo: Loyola, 2009.

²⁸ Esse é um dado que nos aponta Marilena Chauí é um escrito *intitulado Ensinar, Aprender, Fazer Filosofia*, nos apresentando que as relações dos filósofos com o Estado sempre foram conflituosas - a morte de Sócrates, a condenação de Giordano Bruno, a clandestinidade de Espinosa, o exílio de Descartes, a censura da Enciclopédia, a expulsão de Nietzsche e o ano de 1969 no Brasil são marcas desse conflito que se aguça quando fazer filosofia é algo determinado pelo próprio Estado (CHAUÍ, 1982, mimeo).

Segundo Carminati (2004) há uma restrição em descrever a responsabilidade o Estado Militar pelo afastamento da Filosofia como disciplina e cassação dos profissionais dessa área. Existe uma voz clara, em Pegaroro citado acima, que denuncia as ações do Estado de exceção nas relações sociais – aqui tratamos especificamente da educação no que tange o ensino de Filosofia – que se efetiva através dos chefes de departamentos em sua maioria nomeados pelo governo; esses já apresentavam resistência um trabalho democrático e aberto, ao dar lugar as práticas de controle ao trabalho dos professores de Filosofia e suas atividades políticas.

Ao poder incorrer em uma *Falácia Ad Populista*²⁹, diante dessa situação ousamos dizer que: “[...] no passado recente brasileiro, os professores mais brilhantes foram aposentados ou expurgados das universidades, o pensamento crítico foi perseguido e desestimulado, o pensamento dogmático, representante do arbítrio, instalou-se nas escolas” (VALLS, 1983, p. 42)³⁰.

O movimento dos Filósofos católicos³¹ atribuiu ao afastamento do ensino de Filosofia aos professores e alunos que tratavam com pouca seriedade os conteúdos, contribuindo para reforçar os argumentos daqueles que desejavam afastá-la da sala de aula. Uma vez que, se questiona a eficiência do Ensino de Filosofia, os docentes não eram responsabilizados separadamente por essa situação que, eram compreendida na amplitude da conjuntura social e analisada no contexto das imposições legais que dominaram a sociedade com o objetivo desenvolvimentista.

O pensamento do governo encontrou eco nas ideias do movimento dos filósofos católicos, ambos desconsideraram a realidade sócio histórica desse período e provocam o esvaziamento da relevância da Filosofia como disciplina na grade do Ensino Médio. O papel subversivo da Filosofia, atribuído pelo Estado, entende o espaço de ensino-aprendizagem como lugar de veiculação de conteúdos que levaram a questionar as ações dos militares. De fato, seria possível uma conscientização e uma ajuda na organização dos movimentos de estudantes, o que já se configuraria nocivo ao governo.

²⁹ Falácia que se comete ao dirigir um apelo emocional para conquistar o que se quer e uma conclusão, tentando ganhar a concordância popular para conclusão, através do entusiasmo da multidão.

³⁰ Sabemos que no Ensino Médio – e nas faculdades – as discussões filosóficas e políticas foram consideradas indesejáveis. Contudo, marcamos a expressão “professores mais brilhantes” como problemática, embora tenham desenvolvido um excelente trabalho, em nossa cultura é comum um certo exagero pelo brilhantismo intelectual. Reconhecemos que na década de 60 há filósofos brasileiros que desagradam o governo por suas declarações, porém sabemos que a ausência de criticidade permitiu que o conjunto de conhecimentos dogmáticos e arbitrários se propagasse, o que nos leva a questionar se tal ensino representava, na realidade, algum tipo de ameaça ao governo. (CARMINATI, 2004)

³¹ Movimento presidido por Tarcísio Padilha – Associação dos Filósofos Católicos – que consiste em um grupo de filósofos conservadores que se relacionava ao organismo nacional e internacional.

As Ciências Humana – aqui em especial a Filosofia – tem nos problemas sociais e políticos um terreno fértil para os seus debates, o que tornou seu ensino nesse período mais voltado a problematizar a situação que se estava vivendo; o que, de fato, não se constitui matéria de condenação dos docentes que faziam uma experiência do pensamento. Nesse caso, a única solução consistiria em impossibilitar os pensamento de oposição e erigir no lugar um ensino moralista, reformista e acrítico através das disciplinas EMC, OSPB e EPB.

Na década de 70, aos olhos da tecnocracia que fazia o país avançar em seu projeto desenvolvimentista, uma Filosofia submissa não seria útil e rendável para a sociedade. O ensino voltado à formação do cidadão trazia os ideais de uma segurança nacional e tornava as disciplinas EMC, OSPB e EPB mais qualificadas para essa função (CAMINATI, 2004). As razões atribuídas ao afastamento da Filosofia dos currículos evidenciam as opções de um país por um desenvolvimento capitalista cujos desdobramentos afetavam diretamente o campo da educação.

O pensamento subversivo é substituído pelo raciocínio mecânico configurando, nos termos da DSND, um incentivo ao desenvolvimento que, para explorar recursos necessitava de adequação dos setores além da formação da força de trabalho. Desse modo, decorre a lei do ensino profissionalizante voltado ao treinamento técnico que, ligada aos ideais da DSND, transforma a educação numa aliada do desenvolvimento econômico por contribuir com a especialização da força de trabalho e da segurança nacional ao contribuir na guerra anticomunista (VALVERDE; ESTEVES, 2015).

Os acordos empreendidos entre o Ministério da educação (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID) unidos na MEC-USAID, tinham como objetivo uma educação para o desenvolvimento e a segurança, desenvolvimento do capitalismo e segurança como garantia de retorno do capital investido. Por isso, a Lei 5.692/71 institucionalizou a educação como veículo de propagação dos ideais da DSND, que esperava que o discente recém-formado estivesse apto ao trabalho e disciplinado pela ideologia conservadora. A Filosofia não contribuiu para doutrinar e formar para o trabalho, por isso foi banida, além de representar perigo ao poder vigente.

O afastamento da Filosofia do Ensino Médio traz consequências que são discutidas pelo movimento dos educadores que, manifestaram sua preocupação com os caminhos tecnicistas que a educação estava tomando baseada na Lei 5.692/71. De modo bastante superficial, podemos dizer que a formação dos alunos é fragmentada em decorrência da

ausência da Filosofia e das outras disciplinas humanas expurgadas pelos militares. Desse modo,

[...] os jovens têm dificuldades em raciocinar, em expor seu pensamento, mas não atribuo isso apenas à falta do Ensino de Filosofia. É claro que influiu, mas é bom lembrar que, nos últimos 20 anos, todo processo educacional do país foi esmagado [...]. O movimento de repressão cultural impediu o desenvolvimento do raciocínio e da crítica no país (PEGORARO, 1986, p. 9).

O afastamento da Filosofia traz ao cenário educacional o desinteresse dos alunos pelas disciplinas humanas, mais especificamente por essa área de ensino (SEAF, 1978). Uma situação que veio se ampliando do contexto escolar, que decorre da pouca reflexão e da dificuldade de pensar que o aluno manifesta, uma vez que, forma privados de uma experiência fundamental ao seu modo de existir. Vemos:

[...] a partir de 1971, o desaparecimento progressivo da filosofia [que] contribuiu para o empobrecimento da formação cultural da juventude, a diminuição de sua capacidade e visão global dos problemas, constituindo-se numa das maiores limitações de nosso sistema educacional (ÁVILA, 1986, p. 48).

Esse desaparecimento é fruto de ações intervencionistas, impostas de maneira intencional ou não como refletimos anteriormente e será a motivação para o movimento de reintrodução da Filosofia no ensino, que contará com docentes de outras áreas nessa luta, ao afirmar que,

[...] o banimento do ensino da Filosofia dos currículos obrigatórios, relegado ao elenco das disciplinas optativas, para a satisfação de um utilitarismo imediatista que leva a marca da contracultura, desarma os futuros alunos de curso superior daquele espírito crítico indispensável ao desenvolvimento das aptidões intelectuais para o exercício de comportamentos mentais, sadios, como desarma os futuros cidadãos de uma plena consciência da condição humana (CADERNO DE PESQUISA, 1978, p. 86).

O ciclo secundário usurpou o direito de um discurso autônomo dos sujeitos, as cruzadinhas e os testes roubaram-lhe a palavra e o pensamento, o audiovisual e a disneylândia dos livros desfalcaram a região expressiva da fala; esse processo educacional embargou a voz e o pensamento dos jovens (CHAUÍ, 1978). Um exemplo desse momento são as escolas de São Paulo que, após a reforma,

[...] dos duzentos e cinquenta colégios estaduais de São Paulo, apenas dezessete conservaram Filosofia na qualidade de optativa; nos demais colégios, desapareceu.

Esta situação precária terminará definitivamente a partir de 1978, quando as grades curriculares feitas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo determinaram o *currículo* do secundário; a Filosofia foi inteiramente extinta (CHAUI, 1978, p. 8).

Há um vazio histórico na cultura em relação a esse saber, pois uma geração foi submetida a cultura de saber técnico que negou o acesso ao saber próprio da Filosofia. As dificuldades expressadas pelos alunos – comunicação, interpretação e escrita³² - não tem haver apenas com a Filosofia, mas com uma deficiência nas ciências naturais e da língua materna que reflete uma atitude de privação do conhecimento. Diante dessa realidade o SEAF se pronunciou dizendo que: “[...] a filosofia tornou-se completamente desconhecida pelas novas gerações e considerada como uma forma de conhecimento ultrapassada, antiga, irreal, sem ter nada a ver com o ensino ‘moderno’, atual, ‘pragmático’, ‘produtivo’ etc [...]” (SEAF, 1978, p. 12).

O preconceito tornou a Filosofia uma reflexão sobre coisas irrelevantes na vida das pessoas, um discurso aéreo e desligado, ou ainda, uma ciência com qual ou sem a qual tudo continua do mesmo modo – sem utilidade. Seu conhecimento é vago, fantasioso ou demasiadamente intuitivo, utopista, valendo apenas como denunciadora dos problemas. Nesse momento a Filosofia foi compreendida: “como um homem, num quarto escuro, procurando um chapéu preto que não está dentro do quarto. Isto é, [...] uma loucura elegante, [...] sem utilidade, podendo ser compreendida como ornamento” (CARMINATI, 2004, p. 12).

Seja na sua característica de inutilidade, de ultrapassada ou de desconectado “a Filosofia tornou-se completamente desconhecida pelas novas gerações e considerada como uma forma de conhecimento ultrapassada, antiga, irreal, sem ter nada a ver com o ensino moderno, atual, pragmático e produtivo” (SEAF, 1978, p. 12). Filosofar é falar de coisas distantes, uma razão ornamental³³ cultivada pelo domínio das palavras que se reduz a pensar apenas o que, porque e como somos.

O sentimento de rejeição é o terreno fértil para que a produção de uma nova realidade, ódio pela atual situação é base para a alegria, não a alegria de odiar, mas a alegria de querer modificar aquilo que mutila a vida (DELEUZE, 2005). É esse sentimento que

³² Discute-se a importância da filosofia para a comunicação, interpretação e escrita Para aprofundar no assunto sugiro a leitura: MUCHAIL, Salma T. Ler. Escrever, Pensar: Notas sobre o ensino de filosofia. In:_____. A Filosofia e seu ensino. São Paulo: Vozes, 1995.

³³ O ecletismo e o positivismo são as duas correntes de pensamento que marcam as ideias filosóficas no Brasil, uma influência tão decisiva, que envolvendo condições de dependências socioeconômicas, formava não apenas um pensamento, mas uma visão de mundo. Para aprofundar no assunto sugiro a leitura: GOMES, Roberto. Razão Tupiniquim. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984. (Ênfase aos capítulos VIII- A filosofia entre-nós e o capítulo IX- A razão Ornamental).

impulsiona a busca de uma criticidade e torna a década de 70 um período histórico importante para o surgimento de vários movimentos que pediam que a Filosofia retornaria como disciplina aos currículos de ensino, pois a sua ausência não foi aceita de forma tranquila e pacífica como os militares queriam. A Lei 5.692/71 gerou protestos,

destarte as reações e mobilizações ocorridas no país em prol de sua manutenção/retorno aos currículos escolares. Tais mobilizações estimulam reações em diversos níveis e, por meio do Parecer 7.044/82, do então Conselho Federal de Educação – CFE –, abrem-se possibilidades para o retorno da disciplina de Filosofia aos currículos do Ensino Médio (RODRIGUES, 2012, p. 71).

O fim de uma forma específica de pensar, que a lado de outras ciências ampliam as visões de mundo e torna compreensível, e sólida as experiências que os alunos fazem, no princípio da década de 80, reuniram os professores de vários estados – Paraná, São Paulo, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Minas Gerais, entre outros – em movimentos reivindicatórios pelo retorno da Filosofia. O período de luta pela reintrodução da Filosofia na educação desafia-nos a ouvir as vozes dos sujeitos envolvidos na contestação a Lei 5.692/71 que exclui o ensino de Filosofia do currículo³⁴ e, se torna o terreno fértil para a criação da Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF), em 1975-76.

1.3- O Ensino de Filosofia: Do Afastamento ao Movimento de Reintrodução

Os anos de 64-85 marcam o Brasil com movimentos de repressão influenciados pelas lutas em oposição ao regime militar, caracterizado por perseguição política e pela crise de legitimidade de seu poder. A década de 70 é o berço de uma produção teórica crítica que nasceu dos cursos de pós-graduação das universidades brasileiras é-se nesse contexto que alguns professores³⁵, doutorandos na Europa, impulsionados a criação de uma sociedade filosófica. Uma luta começava a ser travada em busca de reverter a Lei que expurgava a Filosofia dos currículos escolares, um Centro de Atividade Filosófica é o primeiro passo desse movimento de reivindicação, seguindo mais tarde na sua transformação em Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF) (LIMA, 2005).

³⁴ O pesquisador deve ser um sujeito ativo e, o seu trabalho deve proporcionar-lhe a possibilidade de expressar sua voz. É nesse momento que me sinto impactado diretamente, pelo antes e pelo agora que envolve o Ensino de Filosofia, pois o tempo cronológico é diferente, mas a ideia implícita que se configura parece ser a mesma.

³⁵ Podemos destacar Olinto Pegaroro, José de Anchieta Corrêa, Valério Rodhen, José Henrique. Pensadores que já situamos algumas de suas contribuições nesse trabalho.

As universidades passam por um período de dificuldade e a procura por um espaço alternativo proporcionou o surgimento da SEAF. Essa sociedade serviria de estímulo ao trabalho e a ampliação além nos muros dos centros de Ensino Superior, uma vez que, dentro desses centros os movimentos filosóficos, culturais e políticos eram perseguidos. A impossibilidade do debate e do pensamento livre, tornou necessária a criação desse espaço alternativo de estudos, reflexão e atividades filosóficas, marcando a fundação do SEAF³⁶, preocupada com o:

que vivíamos em 1975-76. A censura e o burocratismo cego dominavam também o meio universitário. Isto gerava profundo desânimo entre professores e alunos. Todo projeto aberto esbarrava em entraves intransponíveis. O silêncio e o isolamento tiveram como consequência principal a improdutividade e a queda de nível, notadamente no âmbito dos Departamentos de Filosofia que sofreram censura mais forte (PEGORARO, 1980, p. 1).

A SEAF em nível nacional começou a ser articulada em dezembro do ano de 1975, sendo fundada oficialmente, em 1976, um momento é considerado um período de transição de um regime autoritário que desemboca na redemocratização do país. Na luta contra esse regime, o SEAF floresceu em meio à resistência ao estado de exceção, que abate diretamente os intelectuais ao deixar um enorme vácuo e intimidação na capacidade criativa de professores e alunos. Sua identidade foi definida a partir da história, dos sócios inscritos, dos conteúdos e publicações, das preocupações debatidas nos simpósios e do compromisso concreto de seus membros. De modo que podemos dizer que a SEAF:

- 1) [...] é um movimento de intelectuais que visa a criatividade e a produtividade filosófica que interprete a situação do homem na contemporaneidade. O movimento da inteligência atenta ao processo, exige estruturas e sempre em adaptação. Isto não poderia ocorrer se a SEAF fosse uma empresa de congressos com donos estabelecidos.
- 2) [...] reúne pensadores que se situam mais ou menos no mesmo lugar hermenêutico. Com efeito, quase todos procuramos produzir uma cultura filosófica que pense criticamente os grandes desafios colocados pelo contexto cultural da Nação. Por isso, a filosofia política, a filosofia educacional, a filosofia da ciência, a filosofia da linguagem, a filosofia da ideologia do poder político e econômico são temas que atraem grande número de professores e alunos. Esta preocupação poderia caber sob a denominação de 'Filosofia da libertação'. Sem dúvidas, a SEAF, como um todo é portadora desta ótica de interpretação. Nisto esta sua originalidade e identidade face a outros grupos de pensadores coniventes com os esquemas do regime, ou próximo de uma visão religiosa conservadora ou vinculados ao poder

³⁶ O SEAF foi fundado em 10 de julho de 1976 na cidade do Rio de Janeiro por Olinto Antônio Pegaroro-UFRJ, Leda Miranda Hühne-USU/RJ, Maria Cecilia Simon-USU/RJ, Valério Rodhen-UFGRS, José Anchieta Corrêa-UFMG, José Henrique Santos-UFMG, José Sotero Caio-UFRJ, Hilton Ferreira Japiassú-UFRJ e PUC/RJ, Antônio Rezende-PUC/RJ, Francimar Arruda Campos-USU/RJ, Ana Maria Garcia-USU/RJ e Walter José Evangelista-UFMG.

econômico. A SEAF se identifica pelo seu lugar hermenêutico que é a situação sócio-cultural. Procuramos instrumentos de análise que denunciem os estrangulamentos de todo gênero e propomos elementos de superação autenticamente libertadores da cultura e das estruturas sócio-políticas e econômicas. Nosso desafio consiste em participar como filósofos, na transformação das estruturas sócio-culturais. Há que criar novas estruturas que gerem atividades transformadoras. (...) De tudo isto, tira-se uma conclusão inequívoca: a SEAF, é um movimento que procura criar categorias de uma nova leitura da realidade e se esforça para fazer acontecer algo de novo plano sócio-cultural. Importa fazer acontecer a História e não apenas ser espectador do que acontece ou analisa de que já aconteceu. A filosofia não pode chegar tarde; é seu dever chegar antes (PEGARORO, 1981, p.1-3).

O que torna o movimento do SEAF diferente dos outros naquele período são as preocupações, engajamento e envolvimento que impulsionaram o seu surgimento e se articularam diretamente aos problemas da Filosofia e das relações entre o governo e a sociedade civil. Para Pegaroro, as atividades filosóficas,

[...] [são] um apelo à participação. A filosofia crítica não se satisfaz com teses brilhantes. Isto faz a esquerda de salão que nunca chega aos fatos mas se limita a comentá-los. Diz-se que a filosofia chega tarde... sempre depois. Pelo contrário, a filosofia engajada deve chegar antes. Cabe ao filósofo perscrutar as diretrizes futuras do processo mediante uma profunda análise das situações culturais presentes (1980, p. 5).

Nos eventos a preocupação voltava-se aos palestrantes e a participação do público, pois as universidades estavam fechadas e haviam poucos eventos com finalidade de discussão política, e as pessoas encontravam-se atormentadas em não fazer nada. Nessa dinâmica, o movimento também se põe a pensar os problemas intrínsecos ao afastamento do Ensino de Filosofia do 2º grau, o que desencadeou uma série de lutas regionalizadas pelo retorno dessa disciplina, o que evidencia o comprometimento com a realidade do SEAF, que desafiou os grupos regionais a lutarem a partir de necessidades, marcando essa sociedade como:

[...] um movimento de intelectuais que visa a criatividade e a produtividade filosófica que interprete a situação do homem na contemporaneidade. O movimento da inteligência atenta ao processo. Isto não poderia ocorrer se a SEAF fosse uma empresa de congressos com donos estabelecidos (PEGARORO, 1980, p. 5).

A história do SEAF é marcada por eventos com uma temática diversificada, preocupados não simplesmente com os problemas filosóficos, mas com as questões sociais, em geral; por consolidar a sua participação além dos muros das universidades vigiadas e dominadas pelos militares. Sua voz vigilante foi resgatada nos eventos que marcaram a

história do SEAF e que mostram os problemas relacionados com a Filosofia de modo geral e sobre o seu ensino.

O tema abordando “O sentido da Filosofia no Brasil”³⁷ foi trabalhado no Rio de Janeiro de 1976. Em maio de 1977 o tema “Filosofia e Sociedade”³⁸ debateu temas sociais relacionados a dominação exercida pelo estado, o debate trouxe a discussão sobre o significado de política e ideologia, a relevância da crítica e o papel da ciência e da ideologia. Em outubro do mesmo ano um ciclo de conferências trabalhando a temática “Filosofia e Educação” se preocupou em tratar das ações do governo militar na área da educação ao retratar em um dos temas a real situação do Ensino de Filosofia³⁹.

Segundo Carminati (1997) o SEAF promoveu o primeiro debate público sobre o ensino de Filosofia, embora a preocupação inicial eram temas filosóficos, a questão do ensino surgiu e se fez presente nas discussões e se firmou – de 1978 a 1980 – tornando-se uma das principais ideias defendidas pelo SEAF – o ensino de Filosofia. Havia uma repercussão na imprensa com a publicação do artigo de Pegoraro (1980) com o título *A Filosofia tenta provar que não morreu. Como? Voltando ao II grau*⁴⁰, que incitavam os resistentes a dizer como se daria o retorno do ensino de Filosofia:

Não se postula um simples decreto, impondo aos colégios a matéria filosófica. O problema é mais amplo e estrutural. O problema do retorno da filosofia não se resolve a partir dele mesmo. (...) Mas com tal decreto arriscaríamos voltar a um ensino que se satisfaz com a transmissão de um saber acumulado, nas bibliotecas, livros e manuais. Um saber acrítico, meramente informativo e descritivo (O GLOBO, 1977, p. 2).

A ineficiência de um decreto como solução para os problemas da educação e em especial, para os problemas que envolviam o ensino de Filosofia, fica claro no artigo de Pegoraro (1980). O ensino de Filosofia se figura dentro de uma problematidade inimaginável e, está relacionado com a relevância do seu papel dentro da sociedade – aqui

³⁷ Proferiram as palestras nesse ciclo de Conferências: Roland Corbisier com o seu texto “Filosofia no Brasil” publicado na Revista Encontros com a Civilização Brasileira, nº4, Outubro de 1978, Henrique Lima Vaz com o seu texto “A Filosofia no Brasil, hoje” publicado nos Cadernos do SEAF ano 1, nº1, Agosto de 1978, p.7-16 e José Arthur Giannotti não teve texto publicado desse evento.

³⁸ Proferiram as palestras nesse ciclo de Conferências: José Arthur Giannotti com o seu texto “Política e Razão”; Hilton Japiassú com o seu texto “As Máscaras da Ciência”; Marilena Chauí com o seu texto “Crítica e Ideologia” publicada no livro Cultura e Democracia em 1980; Carlos Henrique Escobar com o seu texto “Filosofia e Política”, José Walter Evangelista com o seu texto “Dialética e Sociedade” e Wanderley Guilherme dos Santos com o seu texto “Construção do Objeto do conhecimento e Ciência Política”.

³⁹ Proferiram as palestras nesse ciclo de Conferências: Luiz Antônio Cunha com o seu texto “Política Educacional no Brasil”; Marilena Chauí com o seu texto “O Ensino da Filosofia” e Darcy Ribeiro com o seu texto “Estado e Educação do povo”.

⁴⁰ Artigo publicado no Jornal O Globo no dia 25 de novembro de 1977.

vale ressaltar que vale pensar esse papel dentro da sociedade brasileira em estado de exceção – que vincula educação e escola à possibilidade de mudança prática. Seria uma evolução pensar o um ensino de Filosofia de caráter livre, ainda que seja utópico, que se efetiva por um desejo de conhecer, uma experiência do pensamento.

As intervenções dos núcleos regionais assumiram um papel relevante na discussão pelo retorno da Filosofia, alguns meios de comunicação propagaram artigos, documento e atividades sobre a postura do SEAF em favor desse retorno não apenas da Filosofia, mas em defesa das ciências humanas. Esses documentos não poupavam oposição ao governo cuja prioridade do ensino fixava-se em disciplinas que instrumentalizavam o aluno para o trabalho técnico⁴¹, porém sem negar as exigências do mercado de trabalho, o SEAF defendia que era justamente por esse processo que o ensino de Filosofia se faz necessário; sendo ela de caráter formador, seu papel estimulador e orientador, porque auxilia o adolescente nas tomadas de decisões propriamente técnicas.

Em 1978, a partir das movimentações dos núcleos regionais, a SEAF se consolidou; importantes movimentos no âmbito educacional – educadores reunidos em Campinas no I Seminário Brasileiro de Educação repercutiu por seus questionamentos sobre uma política educacional na ditadura (GERMANO, 1993). Nesse momento a SEAF compreende a importância e se abre a participação dos alunos nesse espaço alternativo, onde se podia falar sem medo e formular críticas pertinentes (PEGARORO, 1980). Esse momento de reorganização confirma a originalidade dos ideais estatutários da sociedade em relação a outros movimentos.

As discussões Filosóficas buscavam uma compreensão da relação sociedade e estado e, desse modo, articulava-se em alguns lugares do país. O Boletim SEAF n. 2, de 1978, destacou essa articulação nos núcleos regionais de Porto Alegre que retomou a discussões sobre a questão da reintrodução obrigatória do ensino de Filosofia, do Rio de Janeiro que nas atividades do núcleo trabalhou temas sobre Educação e Ideologia, e Educação e Poder, de Belém com a carta de sua criação, em 8 de maio, e do Espírito Santo com a articulações de caráter filosófico debatendo o sentido da Filosofia na universidade.

Poderíamos destacar ainda, em 78, a recriação do Departamento de Filosofia na Universidade Santa Úrsula (USU) e seu importante papel para a SEAF como espaço de apoio, apesar de não ter o curso de Filosofia manteve a disciplina em todos os cursos, ao manifestar uma preocupação com todos os profissionais dessa área. O jornal *Correio do Povo* nesse ano

⁴¹ Poderíamos acenar como exemplo a Revista Reflexão da PUC de Campinas, que publicou durante muito tempo os textos, artigos e documentos produzidos pelos membros do SEAF.

publicou artigos⁴² do SEAF sobre filosofia em favor da manutenção das ciências humanas e pela abertura do mercado de trabalho aos formados em Filosofia.

O ano seguinte, marcado por movimentos dos trabalhadores rurais, operários e populares progressistas é o berço das mobilizações e organizações; também professores em greve protestaram contra os baixos salários, o autoritarismo e a política educacional do governo militar. Esses movimentos sociais de operários, bancários, petroleiros e professores, surgiram e se solidificaram e trouxe como marca a autonomia e a contestação às ordens estabelecidas (LIMA, 2005).

O pensar filosófico assume uma dimensão especial e a Filosofia é convidada a estar no meio do povo buscando suas raízes, ao construir uma história, uma problematização uma formação étnica e sociológica do povo brasileiro⁴³. Ao lado dos movimentos trabalhistas, os debates a respeito do retorno da obrigatoriedade do ensino de Filosofia – e da Sociologia – aos currículos se intensificam em seminários e reuniões regionais e nacionais. Os movimentos a favor que o ensino de Filosofia pôde retornar como disciplina ocorreram nas universidades – UFPR, UECE – de vários estados brasileiros.

O II Simpósio Nacional da SEAF com o tema “Crises e Perspectivas: na filosofia, na educação e na ciência” decidiu como tema para ser trabalhado e debatido no ano de 1979 “A política do Ensino de Filosofia no Brasil”. Nesse mesmo ano, no Caderno de Pesquisa n. 3, os integrantes⁴⁴ na luta contra os Estudos Sociais, denunciam o afastamento da Filosofia e propõe a obrigatoriedade do retorno através da publicação intitulada “Danos para o Ensino”.

No segundo caderno do SEAF publicado, em 1979, se define a posição do movimento em relação à crise na PUC⁴⁵ e a Anistia, nesse momento manifesta-se uma posição diante das ações de anistia do governo. O movimento também se pronunciou em relação à perseguição contra Henrique Lima Vaz e o Departamento de Filosofia da PUC-RJ,

⁴² Poderíamos destacar os artigos de: Pegoraro que discute o Retorno da Filosofia ao segundo grau, o documento do SEAF: a reforma do ensino e a filosofia no II grau e a necessidade do ensino da filosofia do currículo do II grau; Chuí discutindo a situação da Filosofia; François Chatelet discute a Ideia de uma Filosofia popular; Guilhermino Cesar discute a Filosofia e compreensão mútua; José Arthur Giannotti discutindo Por que filósofo?; Robert Maggiori discute para que filosofia; Max Horkheimer a função social da Filosofia e Gilles Deleuze Filosofia e minoria.

⁴³ Conforme nos lembrou Francisco Muniz de Medeiros da UFPB, participante da II Semana de Filosofia do RN - A Filosofia: um espaço de luta para o povo, em seu depoimento. In: Gazeta do Oeste, 15/5/81. p.8-9.

⁴⁴ Esse Caderno de Pesquisa pertence a Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas-FFLCH da USP e tem como integrantes da comissão na luta contra os estudos sociais os professores Eduardo D’Oliveira França, Pasquale Petrone, Antônio Cândido de Mello e Sousa, Eunice Ribeiro Durham, Marilena Chauí e José Bueno Conti.

⁴⁵ A crise na PUC, originada no Departamento de Filosofia teve origem após a demissão de professores o que ocasionou uma reação pública.

porém não deixou de ser um momento relevante para a Filosofia e de projeção do SEAF no cenário nacional.

No ano de 79, várias publicações manifestaram a insatisfação dos intelectuais em relação à educação, na revista *Reflexão* foi publicado o artigo intitulado: *Para que serve a Filosofia?*⁴⁶, de Gadotti que serviu de convite para que o SEAF pudesse se manifestar diante dessa discussão. No jornal *Correio do Povo* alguns textos de professores ligados ao SEAF foram publicados⁴⁷ ao discutir uma relação direta entre política e o ensino de Filosofia. E, o departamento de Filosofia da USP, em trabalho conjunto com a SEAF, promoviam mesas redondas sobre a Filosofia⁴⁸. Vale ressaltar, que nos debates da USP apenas o professor Giannotti foi contra o retorno do ensino de Filosofia sob a alegação da incapacidade profissional dos professores, ao manifestar ser favorável após uma reforma nessa área de ensino.

Durante o próprio período militar as oposições se acirraram em prol do retorno da Filosofia, na educação escolar (FERREIRA 2009). A década de 80 é marcada por mobilizações pela queda do governo militar em vista de um governo democrático no país (ARANHA, 2001), o que ocasionou o declínio do poder político ditatorial e um levante dos profissionais da área da Filosofia. Esse movimento manifestou a preocupação com o retorno da Filosofia aos currículos e uma tentativa legal de implantá-la como disciplina facultativa por meio da Lei 7.044/82 (ALVES, 2009).

O SEAF-PR se constituiu um dos núcleos com publicação de maior sistematicidade, no caderno textos SEAF n. 1, de 1980, o movimento se apresenta como uma resposta a necessidade e questionamentos próprios da Filosofia, onde se permita um movimento sem amarras, livres dos burocratas que sufocam os lugar acadêmico com vigilâncias nocivas. Esse núcleo permitiu repensar a Filosofia, através de um espaço que possibilite o exame crítico dos temas filosóficos e das ciências humanas. A participação da Filosofia nos problemas sociais,

⁴⁶ O artigo tratava que a Filosofia, como disciplina que ensina a pensar em profundidade é fundamental para a realização do objetivo do ensino de II grau, ela surgia como uma presença salvadora, oferecendo os elementos básicos necessários para que cada um possa estruturar uma concepção de vida bem definida e sólida, (...) na medida em que busca e expressa a verdade, constitui-se em fonte de segurança pessoal, social e até nacional.

⁴⁷ Valério Rodhen com o seu texto "Quem tem medo da Filosofia" tratando do medo que o estado tem de homens que fazem Filosofia, Olinto Peogoraro com o seu texto "Política da Filosofia no Brasil" que chama a atenção ao fato de que todo ensino deve ser crítico orientando o aluno a uma postura pessoal e José Arthur Giannotti com o seu texto Ser e não ser professor de Filosofia tratando da figura do professor em meio a essa crise política e educacional.

⁴⁸ A primeira mesa redonda com o título "A filosofia no Brasil" teve a participação dos professores Bento Prado Júnior, Caio Navarro e Roberto Schwartz e a segunda mesa redonda com o título "Ensino da filosofia no Brasil", teve a participação dos professores José Arthur Giannotti, Renato Janine Ribeiro, Dermeval Saviani e os alunos de graduação Azildo Souza Campos e Rosely Roth. Para aprofundar no assunto sugiro a leitura: Mesas Redondas de Filosofia, *Folha de São Paulo*, 18/03/1979, p. 3.

melhores condições de estudo e pesquisa em Filosofia, aperfeiçoamento e expansão do Filosofia nos diversos níveis de ensino e defesa de seus membros se constituíram nos objetivos desse núcleo do SEAF. Ainda, em 1980,

[...] vários [núcleos] regionais influem consideravelmente nas respectivas comunidades. É o caso de Porto Alegre, Curitiba, Vitória, Mossoró, São Luiz e Belém. Outros regionais, como São Paulo e Belo Horizonte, de enorme potencial filosófico, estão em fase de rearticulação. No Rio de Janeiro, passamos por uma fase de mobilização de massa; depois a SEAF organizou-se em grupos de estudo de problemas e agora tende a formar núcleos de pesquisa e participação social com base nos Departamentos, contando com crescente apoio e ação de estudantes. (...) Por toda parte nossos regionais exerceram atuação concreta nos Departamentos, (...) tomaram posição diante de importantes acontecimentos regionais ou nacionais e todos lutaram pelo retorno da filosofia no II grau. Em vários regionais tivemos que contar com a possibilidade de censura de temas, conferencistas e locais de reunião. (PEGORARO, 1981, p. 2-5).

O IV Simpósio Nacional da SEAF⁴⁹ começa aparecer divergências de pensamento, de um lado, se pensava numa Filosofia técnica e restrita aos doutores, do outro, se defendia uma sociedade aberta, com uma filosofia crítica e comprometida com a transformação da realidade. Aqui, se estabelece uma crise dentro do SEAF, a concepção de uma Filosofia tecnicada e profissionalizada dá lugar a uma concepção de Filosofia aberta e participativa, que defendiam que todos tenham acesso a Filosofia.

O SEAF-PR, em 1980, continuou com as suas publicações⁵⁰ no caderno Textos SEAF n. 2 e nesse período a sociedade nacional já estava presente em vários núcleos regionais lutando, e discutindo o retorno da Filosofia. O núcleo do Rio de Janeiro foi pioneira, após a nomeação de uma comissão pelo Secretário de Cultura e Educação, para discutir a reintrodução da Filosofia após seu afastamento pela Lei 5.692/71. Esse é o reflexo de que:

[...] mais uma vez, uma decisão de gabinete, desconsiderou pura e simplesmente os vários setores empenhados na reintrodução da filosofia no II grau, [...], tais como a SEAF, os Departamentos de Filosofia e os alunos do IFCS/UFRJ e PUC-RJ. Ou seja, longe das vistas e alheio às opiniões dos principais interessados. (...) As primeiras notícias chegaram [...], mas logo depois os rumores foram se tornando realidade: confirmava-se a existência de uma comissão de alto nível encarregada de sugerir o conteúdo programático e acompanhar todo o processo de reintrodução (SIMON, 1984, p. 12).

⁴⁹ Os textos do IV Simpósio foram publicados em Debates Filosóficos, nº 2, Junho de 1981.

⁵⁰ Poderíamos destacar os artigos de: Salma Tannus Muchail com seu texto A Verdade posta em questão; Anita Helena Schlessener com seu texto Ricoeur: fenomenologia e hermenêutica; Roberto Figurelli com seu texto Sartre e o existencialismo; Roberto de Andrade Martins com seu texto Abordagem axiológica da epistemologia científica; Maria José Justino com seu texto O espaço da filosofia no Brasil; Emmanuel José Appel SEAF entrevista Giannotti.

O resultado nesse momento, descrito no Parecer 49/80, estabeleceu o conteúdo programático da disciplina de Filosofia que agora seria chamada de Iniciação filosófica com carga horária de 2 horas/aulas semanais, para a 1ª e 2ª série do 2º grau. A reintrodução foi defendida a partir do pressuposto de que:

[...] embora decorra direta da natureza reflexiva do homem, a especulação filosófica deve ser disciplinada. (...) O professor de filosofia, entre todos os professores, é o que tem mais possibilidades de ser um mestre. A cada um dos seus alunos, ensina ele a presença do presente, a presença de si mesmo. Sócrates, Platão, Aristóteles representam a expressão mais elevada da filosofia de todos os tempos. Se a imaginação oriental povoou o mundo com suas criações, se o povo de Deus trouxe a mensagem religiosa da Bíblia - Livro dos Livros, Roma deu a todas as gerações a inspiração jurídica - Romanos, *rerum dominos gentemque togatam* - se a reflexão ulterior trabalhou sobre esses pilares da grandeza humana até emergir nas realizações assombrosas da técnica moderna, o esforço de reflexão filosófica, esse culminou na Grécia. (...) Santo Agostinho, ‘o mais humano dos tentara conciliar o Evangelho com o platonismo. Santo Tomás batiza Aristóteles naquele assombroso século XIII, que nos deu, com as catedrais góticas e a Divina Comédia, a Suma Teológica (CAMINATI, 1997, p. 92-93 Grifos do autor)⁵¹

Contudo o parecer ainda não permitiu uma experiência de saber filosófico, cujos resultados contribuiriam na formação da personalidade que tornaria os sujeitos integrantes ativos de uma sociedade livre. Os desejos do SEAF – formação da personalidade sociedade aberta, direito de liberdade – estavam presentes, mas apontavam para outras direções. Os professores que passaram a lecionar a disciplina foram instruídos pela Secretaria de Educação e Cultura do Rio de Janeiro, no encontro de professores que:

os documentos oficiais, os programas de ensino e o discurso da maioria dos conferencistas [...] foram tecidos com expressões novas, tais como: ‘consciência crítica’, ‘filosofia crítica’, etc... Estas e outras expressões estavam, contudo, em contradição com a prática daqueles que reintroduziram o ensino da filosofia no II grau no Estado do Rio de Janeiro: [pois] os maiores interessados - os professores de filosofia - não puderam contribuir efetivamente na organização dos programas e dos encontros. Eles continuaram a ter a palavra caçada. Não restou senão o silêncio (ÁVILA, 1986, p. 2-3).

Diante da crise estabelecida no IV Simpósio e da reintrodução da Filosofia, no Rio de Janeiro, dominado por forças conservadoras o SEAF mantinham suas atividades. No ano de 81, foi realizado o I Encontro Nacional dos Departamentos de Filosofia (ENDF)⁵² como

⁵¹ Vale ressaltar que segundo Simon (1984, p. 14) na indicação 12/80 do Conselho Estadual de Educação o Ensino da disciplina de Filosofia deveria contribuir para a mais plena adequação do cidadão ao desempenho de sua profissão e de suas obrigações sociais.

⁵² No I ENDF, com a participação dos chefes dos departamentos de filosofia, foram debatidos os seguintes temas: “A situação da filosofia no Brasil”, “Atualização do currículo de filosofia” e “Retorno da filosofia ao II

uma iniciativa de aproximar os departamentos de Filosofia. Esse encontro primeiro com a participação dos chefes dos departamentos e depois aberto para professores e alunos defendiam uma mudança a partir dos departamentos responsáveis pelos problemas filosóficos nas universidades e nas escolas secundárias.

O I ENDF teve uma repercussão na imprensa, o *Jornal do Brasil* pejorativamente se refere ao encontro como fruto da moda, essas críticas são frutos da exposição do papel da filosofia como exercício de compreensão crítica da realidade com o intuito de transformá-la⁵³. Esse momento de conflito expõem as discussões sobre o ensino de Filosofia. Segundo Simon (1986) o enfrentamento pró e contra a filosofia no 2º grau restringia-se aos muros das universidades ou aos grupos dos interessados no assunto, a divulgação das contradições provocaram reações em grupos conservadores.

O movimento de retorno é fortalecido pela participação das universidades brasileiras e pela promoção de encontros com professores e diretores de escolas que tinham como base as propostas finais do Documento de Brasília que afirmava: a Filosofia como reflexão da realidade, o entendimento da filosofia para repensar a tarefa pedagógica e a formação de uma comissão de reintegração da Filosofia. O SEAF-PR, em 1981, promoveu a uma Semana de Filosofia e publica o n. 3 dos textos do SEAF, apesar de não terem publicado nada sobre a reintrodução da Filosofia, afirmavam o desejo de somar apoio aos trabalhos começados pelo ENDF e sua discussão sobre o retorno dessa disciplina.

As ações do SEAF continuaram se desenvolvendo, ainda, em 1981, temos a publicação dos trabalhos IV Simpósio Nacional da SEAF⁵⁴, na *Revista Debates Filosóficos* n. 2 com o tema “Filosofia e cultura” desenvolveu-se por meio de conferências o V Simpósio Nacional da SEAF⁵⁵. A *Revista Discurso* n. 12 publica o artigo intitulado *Quem são os amigos da Filosofia*, da autora Marilena Chauí, uma experiência de debate com professores e

grau”, resumido em três documentos conclusivos: 1- recomendações aos Departamentos de Filosofia; 2- decisões finais do encontro e 3- retorno da filosofia ao II e III graus.

⁵³ Para aprofundar no assunto sugiro a leitura: Filosofia, *Jornal do Brasil-RJ*, 10/11/1981.

⁵⁴ Poderíamos destacar os artigos de: Olinto Antônio Pegoraro com o seu texto Identidade da SEAF; Ernildo Stein com o seu texto Análise de diversas perversões; Valério Rodhen com o seu texto Filosofia prática, sua relevância e atualidade; Marilena de Souza Chauí com o seu texto Ideologias autoritárias e filosofia; Maria Célia Moraes Neiva Simon com o seu texto O ensino da filosofia no II grau: crítica ou alienação?; Antônio de Rezende Silva com o seu texto Recuperação da memória do ensino da filosofia no II grau; Maria do Carmo Bittencourt de Faria com o seu texto Filosofia como resposta Filosofia como questão e Alberto Oliva com o seu texto e Filosofia e ciência.

⁵⁵ Proferiram as palestras nesse ciclo de Conferências: José Henrique Santos, José A. Corrêa discutindo sobre filosofia e cultura; Henrique Lima Vaz, Gildo M. Brandão, Leandro Konder, Luiz Bicalho debateram sobre cultura e Democracia; Leandro Konder debateu O que está vivo em Lukács; José A. Corrêa e Hugo César da Silva trabalharam Merleau Ponty: o dogmatismo em questão; Salma Tannus falou sobre Merleau-Ponty: Filosofia como crítica da cultura; José Chasin, Marilena Chauí falaram sobre Lukács: vivência e reflexão da particularidade; Marilena Chauí discuiu sobre Merleau Ponty: As aventuras da dialética.

estudantes de Filosofia sobre a disciplina no 2º grau que impulsiona a SEAF a continuar batalhando ativamente pela reabilitação da Filosofia (CHAUI, 1981).

Os núcleos regionais⁵⁶ também debatiam sobre o assunto – o Ensino de Filosofia – um momento de grande relevância foi a realização do congresso em Belo Horizonte com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Em 1982, acontece a alteração da Lei 5.692/71 desobrigando a frequência em cursos profissionalizantes, um momento tido como positivo, porém a alteração dessa obrigatoriedade empurrou a Filosofia nas escolas a um caráter optativo⁵⁷, mas não podemos deixar de perceber que essa mudança deu ainda mais crédito as iniciativas para a reintrodução do ensino de Filosofia em todo o país, um impulso a mais na luta do SEAF que organizou uma mesa-redonda para debater o ensino de Filosofia no 2º grau.

O retorno da Filosofia em caráter optativo tem um espaço bastante limitado e as ações de inclusão são isoladas com interesses diferentes daquele que se poderia esperar da Filosofia – por exemplo, o reforço da argumentação que a Filosofia, na escola, seria apenas um espaço de atuação de padres e pastores conservadores para exercerem uma doutrinação (HORND; MENDES, 2020).

Com o objetivo de incorporar as fileiras na luta pelo retorno da Filosofia, os estudantes de Filosofia da USP começaram a se reunir ocasionando a partir do I Encontro Nacional dos Estudantes de Filosofia (ENEFIL) marcando o ano de 1983 como a primeira vez que estudantes de Filosofia se reuniam em âmbito nacional. Inspirado por esse movimento o II ENEDF se reuniu e como ponto central da discussão estava o ensino de Filosofia, planejava-se um posicionamento em defesa da reinclusão da Filosofia com reformulação do ensino secundário e defesa dos profissionais.

A reintrodução da Filosofia, no Rio de Janeiro, desconsideraram os esforços da SEAF e de outros movimentos relacionados a esse processo, porém, uma programação paralela se desenvolvia com cursos de reciclagem e palestras com a finalidade de alcançar os profissionais da área. Muitos problemas que foram tratados nos encontros da SEAF não faziam parte da pauta SEE-RJ, o que fez com que muitos profissionais optassem em participar dessas mesas-redondas que aconteciam em paralelo. Esse esforço permitiu ao movimento

⁵⁶ Será uma opção nossa não tratarmos sobre dos diversos núcleos regionais. Nos reservaremos ao movimento da SEAF nacional.

⁵⁷ Vale lembrar que nesse mesmo ano Mauro Bagnato – Deputado Estadual de São Paulo – se manifestou com um projeto pela reintrodução obrigatória da Filosofia no II grau que foi vetado pelo Paulo Maluf – Governador do Estado.

conhecer a realidade das escolas estaduais, discutir a reintrodução da Filosofia e contribuir na capacitação docente⁵⁸.

Estando voltado para o ensino de Filosofia, em 1983, o SEAF-RJ viabilizou encontros com profissionais da área, projeto esse, bem visto pela SEE-RJ (SIMON, 1985), essa iniciativa tinha como objetivo proporcionar encontros de reciclagem aos docentes – da rede pública e privada – através de textos didáticos, mesa-redonda e palestras na área de Filosofia. Gradualmente, os professores resgataram a palavra que lhe foi retirada e oportunizaram as mudanças no ensino de Filosofia.

A reintrodução da Filosofia insere-se em meio a novos desafios, a *Revista Reflexão* n. 25 da PUC-Camp publicou o artigo sobre a volta desse ensino. A SEAF e as instituições afastadas desse processo começaram a desenvolver trabalhos junto aos professores, uma atuação conjunta a SEE-RJ. Na primeira reunião desses trabalhos trocaram experiências, discutiram os obstáculos e ressaltaram os sucessos das práticas docentes, uma mesa-redonda com contribuições significativas aos debates posteriores. A SEAF propôs-se não apenas em falar das questões ligadas a Filosofia, mas também buscava fazê-la ocupar seu lugar nas escolas de onde foi expulsa e se preocupava com a motivação dos alunos.

Em 1983, com a fundação da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF) a partir de grupos internos da SEAF a sociedade é enfraquecida. Esse momento é marcado pela ação de professores que: “se identificavam por uma concepção mais técnica de Filosofia e defendiam a participação exclusiva de professores, que se voltavam para os problemas da pós-graduação em Filosofia no Brasil” (CARMINATI, 1995, p. 110-111). Esse novo grupo se firmou no III ENDF e mesmo diante das divergências vários membros da SEAF fizeram parte da ANPOF, o que significou um esvaziamento da sociedade, passaram a representar oficialmente a área de Filosofia junto aos órgãos públicos de ensino, pesquisa e extensão.

As atividades que resultaram no surgimento da ANPOF e da ENDF se configuraram a partir da SEAF desde o seu início. Em Minas Gerais, os professores solicitam que a Filosofia seja reintroduzida de forma obrigatória e gradual – o processo se inicia, em 1985 e vai até 1987 – e, a organização do SEAF foi relevante para todos esse processo que culminou com a obrigatoriedade dessa disciplina, em 1991. Desse modo, os professores da SEAF-MG afirmaram a necessidade de se:

⁵⁸ Esse cenário é desenhado pela introdução da disciplina de Filosofia nos colégios do Estado do Amazonas e pela eleição de Leonel Brizola ao governo do Rio de Janeiro. Como experiência de um novo governo, o governador do Partido Democrático Trabalhista-PDT marca trajetória promovendo o primeiro concurso para professores de Filosofia com o intuito de efetivação no quadro de funcionários.

[...] pensar a experiência vivida, esta é a tarefa da Filosofia no II grau. Na medida em que tematiza ordenadamente os diversos aspectos da experiência do jovem, buscando suas conexões mais amplas com a sociedade e a história, a filosofia contribui para que se enriqueça esta experiência e as questões que ela levanta (CARMINATI, 1995, p. 113).

A segunda reunião anual do SEAF-RJ com a participação dos professores de Filosofia, além da proposta de criação de um curso em nível pós-graduação *lato-sensu*, colocou em pauta a luta pelo retorno da Filosofia como caminho no processo cultural da cultura brasileira. Pela parte do SEAF há uma inquietação com as dificuldades do Ensino de Filosofia – preocupação conteudista e metodológica, enquanto isso no IV ENDF realizado em 1984 chamou a atenção para o isolamento que se encontravam os departamentos de Filosofia e a criação de um boletim informativo para se diminuir essas distâncias entre as unidades; a professora Marilena Chauí lançou o livro *Primeira Filosofia* com conteúdos didáticos para os professores de Filosofia.

O ano de 1984 há uma estaticidade nos movimentos da SEAF, pois há uma dificuldade de encontrar registros de atividades e discussões desse ano. Em 85, o SEAF-RJ encontra-se com os professores da área para discutir o retorno das atividades e as dificuldades em acompanhar o desenvolvimento das mesmas, porém após três reuniões os pedidos não foram atendidos – falta material didático, recursos, diálogo entre os docentes e apoio dos gestores educacionais. Diante dessa situação o SEAF-MG promoveu o simpósio ao buscar discutir o ensino de Filosofia: experiências e sugestões para postar as os sucessos e as dificuldades experimentados no Rio de Janeiro após a reintrodução dessa disciplina.

Pegoraro (1986) ao falar sobre a exclusão da Filosofia no passado e os problemas da educação no presente, responde ao *Jornal do Brasil* a acusação de que se ensina nas escolas uma filosofia alienada e abstrata, em oposição ele afirmou que:

[...] a filosofia tem que ser uma reflexão sobre os problemas contemporâneos e nosso espaço cultural em que vivemos. Vivemos no Brasil, então temos que formar uma consciência crítica de nosso processo cultural, político, econômico e social. Não basta que saibamos repetir os grandes mestres da filosofia nem que conheçamos os princípios. É claro que temos de recorrer ao pensamento clássico, repensar os grandes autores, mas isto é insuficiente para que sejamos sujeitos do processo histórico. O processo educacional, no seu todo, deve ser crítico; a filosofia tem uma responsabilidade especial neste sentido, porque ela sempre foi crítica e quando não foi crítica se perdeu (PEGORARO, 1986, p. 11).

As ações de capacitação docente são concluídas com a criação do curso de especialização em Filosofia, concretizando um esforço empreendido pela SEAF. No V ENDF,

em 85, há uma mudança na tratativa e na sua realização, suas discussões versaram sobre a realidade contemporânea e o novo papel das universidades em relação a ela; a pesquisa e produção filosófica. Logo, os departamentos de Filosofia e a vida acadêmica recebem uma atenção especial nesse encontro. A luta pela reintrodução ainda continua, mas agora dinamizada por um grupo bem menor.

A reestruturação da grade curricular para o ensino de Filosofia, em São Paulo, foi possível a partir do subsídio intitulado Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF-SP) produzido pela Associação Filosófica do Estado de São Paulo (AFESP)⁵⁹. Essa foi uma ação de implantar e consolidar em todas as escolas esse retorno, que se fundamentava nas atividades promovidas pelas associações e departamentos de Filosofia, ao concretizar a reintrodução que sempre foi um princípio da SEAF e a contribuição nas discussões dos conteúdos visando debater o papel da disciplina.

Em 1986, a SEAF nacional se reúne com dois objetivos, primeiro a nova direção e segundo repensar suas ações após 10 anos, levando também os núcleos regionais a refletir a necessidade de produzir materiais filosóficos para professores e alunos. No IV encontro de professores no estado do Rio de Janeiro a tônica estava sobre a especialização, em Filosofia, para professores da área atuantes no 2º grau, em São Paulo, a SEAF publica um livro didático *O Ensino de Filosofia no II grau* como subsídio para professores. Este foi:

o resultado de dois anos de intenso trabalho desenvolvido pela Associação Filosófica do Estado de São Paulo - Afesp, núcleo regional da SEAF - SP, em conjunto com os Departamentos de Filosofia, Secretaria da Educação, Secretaria da Cultura e Biblioteca Municipal Mário de Andrade. Porém, é preciso frisar que a maior parte dos ensaios aqui coligidos foram distribuídos nos 1º e 2º Encontros Estaduais de Professores de Filosofia, realizado em Santos. O 1º, de 28 de outubro a 1º de novembro de 1985, o 2º, de 5 a 10 de maio de 1986 (NETO, 1986, p. 7).

A preocupação estaria voltada em reunir forças para ampliar e consolidar a disciplina de Filosofia, buscando formar grupos de estudos para desenvolver pesquisas nas áreas e simultaneamente, divulgá-las ao grande público que demonstram interesse pelas discussões filosóficas, mas não tiveram oportunidade de se dedicar a essa área. Ainda nesse ano há a fundação do núcleo SEAF-SC e após sua consolidação na 1ª assembleia se estabeleceu as orientações para o VII ENDF que se realizou, em 1987 e para as atividades da ANPOF que se

⁵⁹ Poderíamos destacar os artigos de: Franklin Leopoldo e Silva com o seu artigo A vocação filosófica; Milton Meira do Nascimento com o seu artigo Contribuição da filosofia; Moacir Gadotti com o seu artigo Para que serve afinal a filosofia e Olinto Pegoraro com o seu artigo É preciso que a juventude pense.

realizou, em 1988⁶⁰. Mesmo diante das inconstâncias o ano de 86, em termos de publicação voltadas para o ensino de Filosofia, foi bastante importante, o SEAF-RJ pública para professores e alunos o livro *Curso de Filosofia*.

Aquilo que parecia renovação aos poucos foi desintegrando a SEAF, um exemplo disso é o núcleo de Santa Catarina que como nasceu também morreu, pois já havia passado o auge desse movimento e o país já respirava novos ares de democracia (CAMINATI, 1995). Em 1987, a V Reunião de professores de Filosofia promovida pela SEAF/SEE/USU-RJ com o tema: “A Filosofia da Educação em questão”, teve uma proposta programática de ensino e Filosofia discutida a partir da troca de experiências vivenciadas nas escolas.

O VII Simpósio Nacional e Internacional de Filosofia, por falta de recursos da SEAF Nacional, foi substituído pelo I Seminário de Filosofia e Estética e originou das discussões temáticas o *Caderno de Filosofia* n. 1/88⁶¹. Nesse interim, já é percebido que a SEAF foi diminuindo suas atividades, seu esfriamento, entre outros fatores, se deve, sobretudo, ao contexto político e social; quando a luta acabou não tinha mais contra quem lutar, o ideal se tornou vazio. Os chefes dos Departamentos de Filosofia estavam todos voltados para a ANPOF, uma cisão de ideias e de recursos financeiros que enalteciam a ANPOF e causaram o detrimento da SEAF.

Os núcleos regionais foram afetados pelo arrefecimento da SEAF nacional, porém no Rio de Janeiro se mantiveram ativos um grupo docente e com o apoio da SEE-RJ, continuaram lutando por acreditarem: “ser necessário a retomada da luta pela volta da Filosofia ao II grau no Brasil” (CARMINATI, 1995, p. 129). Pouco se sabe da SEAF nesse período, as informações de sua atuação são desconstruídas.

Ainda, em 1991, a SEAF-RJ promoveu o V Encontro de Professores de Filosofia com a preocupação de recuperar a identidade do docente de Filosofia porque, além de desamparados pela SEE-RJ, os programas por ela desenvolvidos não atendiam a realidade educacional. No VIII Encontro os Professores de 1994 discutiram as questões ligadas a interdisciplinaridade, em mesa-redonda falaram de suas experiências e discutiram o relatório *Livros para o Ensino de Filosofia* e para concluir ficou o apelo para que eles se unissem as

⁶⁰ Somo levados a entender que a SEAF estava em um momento de crise, causada pelo seu enfraquecimento nos núcleos regionais e porque nesse ano assumiu a responsabilidade do ENDF.

⁶¹ Proferiram as palestras nesse ciclo de Conferências: Hilton Japiassú com o seu texto O contexto mágico-religioso político de Newton; Franklin Leopoldo e Silva com o seu texto Nota sobre liberdade e determinismo em Kant; Marco Antônio Frangiotti com o seu texto Revisitando alguns conceitos Kantianos; Victor Knoll com o seu texto Distinção básica acerca do estatuto do discurso relativo ao universo artístico; Vera Lúcia Gonçalves Felício com o seu texto Reflexões sobre estética na modernidade” e Mauro Eduardo Pommer com o seu texto O pós-moderno é moderno?.

lutas da SEAF. Ainda nesse ano foi publicado o livro *Fazer Filosofia*, resultado dos encontros promovidos pela SEAF e pela SEE-RJ apoiado pelo Departamento de Filosofia da USU com os professores; que apresentava:

Uma história que começou no Encontro de Professores de Filosofia do II grau do Rio de Janeiro promovido pela SEAF e a Secretaria Estadual de Educação com o apoio do Departamento de Filosofia da USU. Começou na sala de aula, durante a apresentação das palestras dos professores da USU, problematizando, criticando, refletindo temas da vida cotidiana à luz da História. O que se pretendia era apontar uma nova abordagem didática de filosofia, baseada principalmente no DOCUMENTO DE BRASÍLIA de 1981, onde professores renomados como Olinto Pegoraro, Marilena Chauí, José Henrique Santos e outros procuraram repensar a metodologia e a temática da filosofia. Os esquemas das aulas ministradas no Encontro foram entregues como Guia de Abordagem Didática do Ensino de Filosofia, para todos os participantes. Daí por diante, a proposta foi sendo discutida a cada encontro anual dos professores de Filosofia, e mais, trabalhada e retrabalhada em sala de aula pelos professores apresentadores, com vistas à publicação. Seu produto é o livro FAZER FILOSOFIA (HÜHNE, 1994, p. 02)

E, por fim, a última atividade promovida pela SEAF, em 1995, a qual tivemos acesso nessa pesquisa foi o um seminário para professores sobre a Interdisciplinaridade e o IX Encontro com temática: “Prazer e sedução da Filosofia” com o objetivo de abordar o prazer de pensar pelo estudo da Filosofia. Essa trajetória nos dá a certeza da possibilidade de filosofar nesse país e de transformação da educação, a SEAF-RJ continuou reestruturando seus movimentos lutando ainda pela experiência do pensamento no país.

Pegoraro (1981) reconheceu que a SEAF possibilitou o pensamento a professores e alunos em vários departamentos como também a recuperação do prestígio da Filosofia. As discussões sobre o currículo e sobre o papel da educação na transformação social, política e econômica ganham força na sociedade brasileira e, é nesse contexto que surgiu a SEAF que, dinamizou a luta pela valorização das Ciências Humanas e Sociais. Essa sociedade, com a participação dos alunos e professores do Mestrado da UFRJ, tinha como objetivo propor um lugar de debate para se pensar no retorno do ensino de Filosofia aos currículos, o conteúdo a ser ensinado e a metodologia a ser seguida (LIMA, 2005).

Esse grupo formado por professores e alunos contribuiu para o fortalecimento dos debates em prol do ensino de Filosofia em vários lugares do Brasil, pois apostavam em um ensino de Filosofia como ferramenta para a crítica. Ao manter o contato e estimulando o intercâmbio de ideias, romperam o isolamento daquele momento reagindo: “com documentos e movimentos que contribuíram significativamente para uma retomada de liberdade em nossa terra” (PEGORARO, 1985, p. 01). A necessidade de consolidar essa identidade foi reforçada

quando se pergunta pela intervenção concreta da SEAF⁶² - na realidade brasileira, como ato social, pelo retorno da Filosofia, sobre a intenção da SEAF, qual o compromisso e quais são as perspectivas de ação.

Desse modo, essas preocupações nortearam os debates e sistematização dos princípios que definiram essa identidade, e a diferenciaram-na da maneira de fazer Filosofia de outras sociedades do país – como, por exemplo, a Sociedade Brasileira de Filósofos Católicos, o Instituto Brasileiro de Filosofia, o Centro Católico de Filosofia e o Conjunto de Pesquisas Filosóficas⁶³. Esse movimento tornou possível a união de pessoas, cujo interesse comum era fomentar um espaço de participação social e de liberdade na área filosófica. Podemos dizer que a SEAF foi importante como:

Movimento de denúncia e resistência à impostura e colaborou na formação de uma nova consciência nacional. Para isto criou centros de reflexões (nossas regionais) em todos os principais departamentos de Filosofia - Rio Grande do Sul, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, Rio Grande do Norte, Ceará, Maranhão, Pará, Amazonas e outra em implantação tais como Santa Catarina, Paraíba, Brasília e Goiás. Promoveu encontros regionais e nacionais. Fundou três revistas e contribuiu nos debates para a criação da Coordenação dos departamentos de Filosofia e da ANPOF [*sic*] (PERGORARO, 1985, p. 01).

Houve uma participação ativa nos grandes problemas nacionais, um exemplo disso foi a intensa participação com debates e simpósios em torno da Constituição. Nesse espírito de luta, a SEAF merece destaque pelo retorno do ensino de Filosofia ao 2º grau e sua valorização do Ensino Superior, como também a valorização de outras disciplinas como História e Sociologia. Assim,

A ‘SEAF’, nasceu dentro do contexto da sociedade brasileira, no período pós 64, como entidade filosófica tentando fazer num determinado contexto social, ou seja, a de ser a consciência crítica desse momento histórico, aquela instância onde as cosmovisões, os fins, os valores, uma palavra, a concepção do mundo dominante, é avaliada em sua legitimidade radical. Neste sentido, a sua orientação fundamental pretendia ser levantar a questão básica dos fins da sociedade brasileira, para articular filosoficamente as aspirações da grande maioria dos homens esmagados pelo

⁶² Realizou-se em Fortaleza-CE, entre 2-3/11/81, sob a Vice-Presidência Nacional – Representação Norte/Nordeste, sediada em Mossoró-RN, o Encontro dos Núcleos do Ceará, Rio Grande do Norte e Maranhão. “O referido Encontro teve como objetivo a discussão em torno da organização dos Núcleos, em nível Regional e Nacional, assim como, a busca por melhores propostas que pudessem contribuir para a afirmação da SEAF no processo sócio-político e cultural brasileiro. As conclusões deste encontro serviram de subsídios para as discussões durante o V Simpósio Nacional da SEAF” (CONCLUSÕES DA REGIONAL NORTE-NORDESTE DA SEAF, Fortaleza, 3/10/81).

⁶³ Não será nossa intenção desenvolver aqui sobre essas instituições de pesquisa em Filosofia. Para aprofundar no assunto sugiro a leitura do texto de Daniela Maria Ferreira EDUCAÇÃO, MILITANTISMO CATÓLICO E FILOSOFIA NO BRASIL.

sistema anti-humano vigente e, portanto, ideologicamente, abrir espaço para um mundo mais humano e racional⁶⁴.

Reunir filósofos, produtores de Filosofia e os demais conhecimentos científicos, sempre foi o anseio da SEAF; para que juntos retomam os problemas filosóficos em que o homem e, de modo geral a sociedade brasileira, estavam inseridos. Esse é um movimento aberto, autônomo e alternativo às forças que dominam a sociedade e impedem o avanço do pensamento, e o intercâmbio de ideias na sociedade civil; uma instituição que reúne e organiza todos que pensam diferente para combater o autoritarismo enraizado nas instituições sociais em busca de um caminho para o exercício da democracia e das propostas de substituição do despotismo.

Os pressupostos filosóficos que deram base a identidade do SEAF nacional em sua luta pela valorização das Ciências humanas e sociais definiram a Filosofia como atividade humana que tem, por fim, um saber reflexivo e crítico, ela é um trabalho prático que se realiza na vida política, social, artística e cotidiana dos homens; desse modo sua consciência é social e se descobre como ação no mundo na medida em que se relaciona com o modo de ser do homem, ao deixar claro que nenhuma teoria será coerente se não se liga a uma prática capaz de se engajar na luta do povo, pois: “somente com a transformação da sociedade, a Filosofia estará atingindo seu objetivo principal que é pensar uma sociedade em que se possa construir a felicidade da humanidade” (PEGORARO, 1981, p. 9).

Podemos observar que existe uma relação entre a necessidade de se ensinar uma Filosofia crítica e o período histórico da redemocratização que o Brasil estava vivendo. Contrária a ideologia do capitalismo, a formação escolar para alguns indivíduos parece estar voltada a empreender um pensamento crítico para que o sujeito possa refletir e analisar a realidade a sua volta e as contradições existente no Regime Militar imposto pelo golpe.

Este intento fica bem claro nos históricos de reuniões da SEAF que descreveu: “a Filosofia [como] ‘uma disciplina normativa imprescindível para proporcionar ao aluno um raciocínio metódico, sustentado num repertório cultural humanístico, que lhe permita compreender o mundo que o cerca” (LIMA, 2005, p. 27). Há uma preocupação com a metodologia, conteúdos e capacidades a serem desenvolvidos através do ensino de Filosofia como área de conhecimento escolar.

A crítica só ocorrerá se o educando receber nas unidades educacionais: “instrumentos intelectuais capazes de proporcionar-lhe nova visão histórica, quando a realidade que o cerca

⁶⁴ Discurso proferido pelo Prof. João Batista Xavier na Abertura da IV Semana de Filosofia do RN, maio/83.

se modifica, [porém] não é transformando a aula em assembleia que obteremos alunos participantes” (LIMA, 2005, p. 27). Essa postura traça novos rumos para o ensino de Filosofia, no Brasil, que passa de um enciclopedismo de memorização de conteúdo, para um ensino que transforme o aluno em um crítico da realidade social. Legalmente, havia uma orientação para relevância do ensino de Filosofia nos cursos de 2º Grau, que hoje chamamos de Ensino Médio, mas ainda não o tornava obrigatório nos currículos escolares dessa etapa de ensino escolar.

Na década de 80, do século passado o Regime Militar começa o seu processo de enfraquecimento, a sociedade civil, os estudantes e sindicalizados organizados em movimentos sociais começam a se revoltar contra a dinâmica do militarismo. Esse também é o momento de retorno dos exilados políticos ao país, após 21 anos de ditadura, no Brasil, que obrigou muitos brasileiros a buscarem segurança e liberdade no exterior, a promulgação da Lei da Anistia, em 1979, ecoou contra a ditadura e pelo reestabelecimento da democracia.

As reformas empreendidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação são reconhecidas como fracassadas o que levou a sua nova alteração pela Lei 7.044/82, liberando as escolas da obrigatoriedade de uma educação voltada exclusivamente para a profissionalização, regressando essa ao seu caráter primeiro que era a formação geral dos indivíduos (ARANHA, 2001). Nesse mesmo ano as lutas pelo retorno da Filosofia começam a se intensificar e se concretiza pelo Parecer n. 342/82 do Conselho Federal de Educação que permitiu o retorno dessa disciplina aos currículos escolares em caráter optativo.

A luta do povo pelo fim da ditadura, em parte pelas “Diretas Já”, colocou um ponto final no Regime Militar, em 1985, no grito pela democracia encontramos o eco do Movimento dos Negros, Sem Terra, Indígenas e outros. O grito pela liberdade aumenta as discussões para o retorno da Filosofia no currículo escolar depois do fim da ditadura. Mesmo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada, em 1996, não tornou obrigatório o ensino de Filosofia nos currículos escolares; sua relevância ficou cerceada a um fim utilitarista objetivando apenas o exercício da cidadania, uma incidência apenas na formação ética e política do sujeito.

Nesse novo momento histórico propôs-se discussões que visem construir uma nova Legislação de Diretrizes e Bases da Educação e essa trará em sua proposta o ensino de Filosofia nos currículos em caráter de obrigatório. Seus princípios foram modelados pelas exigências do capitalismo, tanto no conteúdo, quanto na formação do indivíduo e são

elucidados nas conversas que se estabelecem na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) atual. Segundo Mendes, esse:

Embate se deu entre o segmento de iniciativa popular, com projeto que propunha uma LDB voltada para os interesses da escola pública, e um projeto de iniciativa dos representantes políticos do capital, que propunha uma LDB voltada para os interesses da iniciativa privada e defensores dos interesses do capital internacional globalizado. Esse último, denominado Projeto Darcy Ribeiro, resultante de um acordo entre o bloco governamentista e o primeiro escalão do MEC (MENDES, 2008, p. 35).

Dentro de um período de reestruturação econômica do Brasil, através dos ideais Neoliberais, a nova LDB é aprovada com a Lei 9.394/96. O projeto da iniciativa privada venceu os interesses da escola pública apresentados pela iniciativa popular, os anseios da política capitalista e da economia internacional são contemplados, obrigaram a educação a se repensar através de: “uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho” (GENTILI, 2002, p. 51).

A lei relaciona o pensamento crítico apenas ao exercício da cidadania esquecendo-se do exercício da autonomia de um pensamento livre. No seu Artigo 35, a LDB 9.394/96 diz que:

[...] O Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:
I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; [...]
(BRASIL, 1996, p. 12).

Em 1997, a luta pelo Ensino de Filosofia começou a ganhar um destaque legal, o Projeto de Lei 3.178/97 de iniciativa do deputado Roque Zimmermann visava modificar a terceira e mais atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, obrigando os Estados brasileiros a implantar a Filosofia em caráter obrigatório nos três anos do Ensino Médio (GALLINA, 2000). Após a aprovação do Projeto pelo Senado Federal, em 2001, houve um veto do Presidente da República Fernando Henrique Cardoso (FAVERO *et al.*, 2004) sob a alegação da falta de mão de obra qualificada e suficiente para que atendessem toda a necessidade da Educação Básica (MAZAI; RIBAS, 2001).

Em 1999, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) colocaram a proposta das competências para organizar os currículos e o ensino de Filosofia seria disposto como conteúdo (todo conjunto de conhecimento), e não como disciplina (uma parte ou divisão do conteúdo); no entanto, a modificação da LDB não havia sido feita. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006, a Filosofia foi descrita como importante ao desenvolvimento total dos discentes mesmo não sendo obrigatória, mas ainda assim seria incluída como transversalidade, pois suas inquietações se fazem presente:

[com] um leque de temas, desde reflexões sobre técnicas e tecnologias até inquirições metodológicas de caráter mais geral concernentes a controvérsias nas pesquisas científicas de ponta, expressas tanto em publicações especializadas como na grande mídia. Também são prementes as inquietações de cunho ético, que são suscitadas por episódios políticos nos cenários nacional e internacional, além dos debates travados em torno dos critérios de utilização das descobertas científicas (BRASIL, 2006, p. 15).

Somente cinco anos após o veto do presidente com o Parecer CNE/CEB 38/2006 começou a se concretizar a inclusão da disciplina de Filosofia. É-se possível perceber que essa é uma luta desde que terminou a ditadura, uma batalha pela introdução da Filosofia no Ensino Médio que se prosseguiu até a regulamentação de uma normativa que saiu bem próximo dos nossos dias (UNIVERSO, 2006).

A lógica imposta seria aquela em que a escola abriria de preparar o indivíduo para assumir uma vaga no mercado de trabalho, para que ele mesmo, em busca de uma permanente capacitação profissional, busque as possibilidades de ocupar uma vaga nesse mercado. O sujeito, dentro dessa dinâmica histórica, torna-se responsável pelo seu próprio desemprego e a escola se desponta com os meios que oportunizará o sujeito a concorrer um lugar no mercado trabalhista (SAVIANI, 2005).

O novo discurso do governo se assentava no axioma de que o Brasil era economicamente defasado se comparado a grandes potências capitalistas – EUA, Inglaterra, Alemanha e França – o que justificava os ajustes para entrar na mesma dinâmica do mercado mundial. A reforma educacional empreendida pelo governo – Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) – visava uma reestruturação da economia que colocasse o Brasil dentro da nova ordem econômica.

A reestruturação econômica nesse contexto histórico passa pela ideia de um estado sem conflitos classistas ou qualquer ideologia de desigualdade social, expurgando assim, toda

compreensão política e social que se torna existente numa sociedade estratificada em classes numa busca de torná-la igualitária.

Mendes (2008) nos apontou o relatório de Jacques Delors *et al.* como um documento que influenciou significativamente a elaboração da atual LDB. Trazendo como título a *A educação: um tesouro a descobrir*, esse documento buscou na sua elaboração responder as necessidades do mundo capitalista no final do século XX. Sua produção e organização teve a participação da Organização das Nações Unidas (ONU), Ciência e Cultura UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial. Os países em desenvolvimento, um deles foi o Brasil, tiveram suas reformas educacionais subsidiadas nos pressupostos presentes nesse documento que foi publicado numa parceria entre UNESCO e Ministério da Educação (MEC).

A proposta de reforma trazida pelo documento de Delors *et al.* (2001) atendia os interesses do capital e buscava implementar uma educação baseada nas ideias da qualificação para o trabalho e para a cidadania com o intuito de levar o educando a se desenvolver por motivações que fossem comuns a todos. Isso só seria possível através de um processo de educação escolar que despertasse nos indivíduos o desejo de conviver, de solidariedade, de reciprocidade e de criatividade; direcionando-o para a possibilidade de viver num mundo complexo e dinâmico, através de uma postura flexível às constantes mudanças sociais causadas pelas transformações da economia mundial e conseqüentemente, no mundo do trabalho. Assim, a escola deveria formar: “pessoas capazes de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida mudança e capazes de dominar essas transformações” (DELORS *et al.*, 2001, p. 72).

Os defensores das ideias do capitalismo, comparando a educação brasileira com o processo educacional das grandes potências que adotaram esses ideais, colocam na educação a responsabilidade da defasagem econômica do Brasil. A má gerência elevou os indicadores de exclusão percebidos através da repetência e da evasão escolar, por isso, era de suma importância que a educação sofresse um processo de reestruturação administrativa que garantisse eficiência e produtividade no mercado de trabalho ao indivíduo (GENTILLI, 2004).

A LDB atual foi criada para colocar a educação do Brasil na perspectiva do capitalismo, fundamentado nos princípios encontrados no documento de Delors *et al.* (2001), ao buscar educar e formar um trabalhador que atenda às novas exigências do modo de produção econômica (BELIERI; SFORNI, 2013). Existia uma maciça influência externa na

elaboração da LDB, porém havia necessidades internas a serem contempladas nessa dinâmica de forças instauradas nessa história, desse modo, o conteúdo de Filosofia, para o Ensino Médio oficializou-se de maneira obrigatória ao atender em partes as mobilizações dos operários, bancários, professores e petroleiros – movimentos citados anteriormente.

De forma indireta no Artigo 35, da Lei 9.394/96-LDB foi apresentada a função e a importância do ensino de Filosofia ao afirmar sua necessidade na formação escolar para: “o aprimoramento do educando, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (inciso III). No Artigo 36, § 1º, inciso III, consta que o papel da Filosofia na educação básica é abordada de forma mais direta ao ser feita a referência ao domínio dos conhecimentos de Filosofia como necessários ao exercício da cidadania.

O Brasil vivenciou uma significativa mudança, na educação, em especial, nos anos do Ensino Médio, após a efetivação da Lei 11.684/08 que provocou uma nova redação da LDB 9.394/96 tornando obrigatória a disciplina de Filosofia no Ensino Médio (SCHENINI, 2009). A inclusão na Lei da obrigatoriedade da Filosofia diz que:

O VICE-PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no exercício do cargo de PRESIDENTE DA REPÚBLICA, faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei: Art. 1º O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações [...] serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio (BRASIL, 2008, p. 12).

A partir do momento que a Lei começou a vigorar as escolas teriam até o ano de 2011 para realizarem a inserção da Filosofia como disciplina obrigatória em toda o Ensino Médio (LORENZONI, 2009).

Acreditamos que essa reinclusão da disciplina de Filosofia tenha se tornado um grande marco, uma vez que, ela poderia oferecer aos educandos a oportunidade de desenvolvimento de um pensamento crítico e autônomo, pois poderia proporcionar uma experiência de pensar por si (GALLO, 2007). Esta reconhecida importância nos coloca diante da aporia de ter acontecido a exclusão do ensino de Filosofia, na década de 60 e agora em pleno século XXI, pois parece que a trajetória da Filosofia coincide com a história do país.

A LDB ao buscar atender as reivindicações dos movimentos que deslocaram o país e as novas necessidades da economia, tornou obrigatório o ensino de Filosofia como disciplina do currículo nos três anos do Ensino Médio, porém readequou o conteúdo e objetivo sob a ótica da formação das estruturas internacionais, unindo-os ao ensino de valores

morais, visando o desenvolvimento da solidariedade, cooperação, respeito, enfim, agregar os laços que são desagregados pelo capitalismo.

A Filosofia é aceita, como importante na formação do indivíduo, por torná-lo eficiente e qualificado para desenvolver um trabalho cooperativo com o objetivo de aumentar a produtividade ou até mesmo combater o egoísmo excessivo. O sistema capitalista transferiu: “parte dessa tarefa para o sistema educacional” (LEONEL, 2007, p. 57), com a intenção de: “apaziguar as diferenças econômicas, sociais, raciais e culturais” (SFORNI, 2004, p. 76) existentes na sociedade.

No contexto de um mundo mercantilizado, o qual estamos inseridos, poderíamos colocar algumas contribuições do ensino de Filosofia que vão além do conceito ideológico de cidadania apresentado na LDB – formar pessoas mais flexíveis, mais versáteis, mais criativas, mais produtivas intelectualmente – o que não seria nada negativo se pesarmos no mercado de trabalho dos nossos dias. Contudo, numa visão distinta daquela do mercado capitalista, embora tenha algo de positivo a ser percebido, a Filosofia não tem uma utilidade determinada (GALLO; KOHAN, 2000) – que seja cidadania ou para o mundo do trabalho.

O exercício da Filosofia contribui para manter presente e aberta a questão do sentido da vida e da ação humana, essa seria sua importância principal – “a reflexão”. Abrindo o pensamento às interrogações e às novas formas de entender a esses questionamentos, colocando na ótica do sentido a experiência de mundo, a Filosofia se inaugura em todos os períodos como transformadora; seu exercício tira da inércia a forma de pensar, servido ao pensamento dentro de uma lógica problematizadora, não se restringindo ao conceito de utilidade (GALLO; KOHAN, 2000).

Apesar de sua obrigatoriedade é notório o descaso e instabilidade da disciplina de Filosofia por meio das legislações vigentes em cada tempo histórico, pois essas foram responsáveis pelas mudanças que incluíram ou excluíram sua presença nos currículos escolares brasileiro. Gallo e Kohan (2000) apontaram a necessidade da defesa do ensino de Filosofia no espaço educacional, como possibilidade de formação de si, de forma crítica e criativa. Assim, sua história identitária ainda está se modelando, à medida que sua experiência se efetiva nas escolas, a Lei n. 15. 228/06, no Paraná, é um exemplo disso, além de instituir a obrigatoriedade na matriz curricular da rede estadual, colocou uma carga horária mínima de duas horas semanais em todos os anos de Ensino Médio.

2- **DA OBRIGATORIEDADE A IMPORTÂNCIA: o ensino de filosofia como uma experiência do pensamento**

Ao pensarmos sobre o ensino de Filosofia, não estamos limitados apenas na estratégia do que ensinar ou como ensinar, pois essas são questões superficiais que se ampliam no âmbito pedagógico e não garantem uma problemática profunda sobre o ensino de Filosofia. Há necessidade atual nos leva a pensar sobre o ensino de Filosofia no Ensino Médio não apenas como registro pedagógico, mas como enunciado filosófico que nos remete a um problema filosófico.

A Filosofia como disciplina não tem seu papel muito claro dentro da sociedade, por isso, há uma compreensão histórica do seu lugar em nossos dias e as questões que geram os impasses são trabalhados à luz de uma verdadeira reflexão crítica. Sua história multifacetada é analisada a partir dos seus pressupostos em relação a legitimidade e a importância, ao contrastar com sentido que hoje atribuímos a ela no espaço educacional (CEPPAS, 2010).

Ao desenharmos o cenário histórico pelo qual se desenvolveu o Ensino de Filosofia, no Brasil, notamos que as discussões em torno dessa disciplina sempre foram impulsionadas pelos problemas sociais e as situações ligadas a ela, podemos dizer que o ensino de Filosofia sempre foi pensado no aspecto metodológico, temático e conteudista (GELAMO, 2009). A obrigatoriedade é sancionada dentro de um processo de modernização das forças produtivas que transformaram radicalmente a sociedade, a cultura e a educação.

Ao recortarmos os aspectos que nos parecem mais significativos para repensar a Filosofia como disciplina, precisamos indicar o desejo de uma estabilidade econômica e de uma universalização do Ensino Fundamental convivem com níveis inaceitáveis de desigualdade social, condições de vida e aproveitamento escolar. Nesse campo de mudanças insere-se o ensino de Filosofia com seus aportes legais e teorias curriculares que nos impulsionam a perguntar sobre a sua relevância nos sistemas de ensino que a caracterizou como uma disciplina de:

Ensino catequista, base para a constituição de uma erudição livresca e, retórica das classes dominantes [...]. Ou em nossa cultura da *Ratio Studiorum* aos Parâmetros Curriculares Nacionais [...] como parte de um projeto maior para desasnar as crianças [...] preparando-as para o exercício da cidadania. [...] [Sem no entanto tematizarem] as armadilhas que se escondem nesse projeto cheio de boas intenções (CEPPAS, 2010, p. 175-177, grifos do autor).

Se assumirmos as teses instrumentais que marcaram a presença e ausência do ensino de Filosofia na educação, o seu ensino seria insignificante, assim como seria todo o precário sistema de ensino existente, pois, o Brasil em desenvolvimento, chegou ao século XXI como um país de analfabetos (ROMANELLI, 1998). A fragilidade da Filosofia, sob a ótica do ensino, é pensada ao lado da fragilidade do sistema intelectual e educacional que se constituiu até aqui. A cronologia que estabelecemos no 1 Capítulo nos apontaram para uma disciplina que serve ao sistema de Ensino Nacional.

Quando revisitamos as abordagens feitas sobre o ensino de Filosofia e a figura do professor não podemos deixar de evidenciar que esse é um verdadeiro problema filosófico que, não se insere apenas na revisão dos limites de nossas tradições históricas, mas nos pressupostos doutrinários. Por isso, buscamos considerar essa problemática, ao recorrer a Deleuze e Guattari para sustentar um modo Menor de Filosofia desconstruindo um modo Maior de filosofar que nutrem as linhas majoritárias da educação.

Ao discutirmos o ensino de Filosofia pensamos no antagonismo entre obrigatoriedade e importância que existe nessa disciplina nas escolas brasileiras. Os mais variados “golpes da caneta”⁶⁵ imerge esse ensino numa profunda crise, sua pseudo obrigatoriedade foi disposta a mercê da consciência e responsabilidade dos que manuseiam os sistemas – Estados e Gestores de escolas. Não é necessária uma lei para o ensino de Português e Matemática, porque dão por descontado a importância do seu ensino; de modo contrário à lei que sanciona a presença da Filosofia nunca revelou a sua real importância.

No contexto do pragmático da sociedade atual, o pensamento humanístico, próprio da Filosofia, é necessário no processo escolar para formação integral do educando. Ela tem um eixo condutor que permite ao estudante analisar e entender a sua realidade (ARANHA; MARTINS; 1996). O trabalho filosófico possibilita uma experiência do pensamento que permite uma compreensão da inserção do homem num universo social mais amplo. Desse modo,

Para que o Ensino de filosofia [...] [possa assumir a sua importância] [...] [ele] não se reduz ao mero aprendizado de doutrinas e conceitos, mas nos leva a uma preocupação com o ser humano [...] num processo de construção de si mesmo. (GIOTTO 2005, p. 317)

Os projetos de reformas do Ensino Médio deveriam garantir as condições para um trabalho filosófico (Brasil, 1998), que garanta ao indivíduo a reconquista de sua identidade,

⁶⁵ Deslocamos esse conceito CARBONRA, 2004 referindo as várias legislações assinadas e impostas que alteram implicitamente o sentido da educação para atender as necessidades políticas, econômicas e sócias de um poder dominante.

pois o que a Filosofia tem de diferente das outras disciplinas é que o ato de ensiná-la se confunde com uma simples transmissão de estilo reflexivo [...] e poderia ser transmitida interdisciplinarmente (LEOPOLDO; SILVA, 1992). A obrigatoriedade desconsidera que o conhecimento da realidade e suas implicações sócio-políticas se constituem matéria do ensino filosófico para que o educando processe sua visão sobre a realidade (PARANÁ, 1994).

Ao nos desvincularmos dos pressupostos educacionais inserimos o ensino de Filosofia no contexto de uma Educação Menor e, assim, podemos pensar na importância de seu ensino como uma experiência do pensamento. A Filosofia, além de ser uma atividade do pensamento, inaugura-se como lugar do conhecimento e, por isso, tem seu lugar na educação atual; indo de encontro com a posição de rejeição que discrimina a Filosofia como um saber que possa contribuir com a formação dos estudantes (GELAMO, 2009).

2.1- O ensino de Filosofia na tensão entre a obrigatoriedade e a importância

Quando pensamos no ensino de Filosofia automaticamente nos remetemos ao espaço restrito da sala de aula. Ao propormos essa tratativa, nossa intenção é de buscar a importância ou o lugar do ensino dessa disciplina que ultrapasse o ambiente desconfortável e estranho que se tornou a sala de aula, pois ela deixou de ser o lugar da reflexão para ser o lugar apenas da instrumentalização da razão. Ao pensarmos nesse processo de ensino, nos deparemos com um obscuro quadro educacional que se impôs, porém: “É importante frisar que, em meio ao difícil quadro educacional brasileiro, os educadores [...] preocupados com a filosofia na formação do jovem, mesmo a duras penas permaneceram alerta para recuperar o lugar da Filosofia na escola” (PARANÁ, 1994, p. 6).

Foram muitas as batalhas e os caminhos trilhados para que a Filosofia retornasse e, muitos deles se confundem com as propostas de uma Educação normativa. Ao que parece, nas novas propostas legais da educação não há mais lugar para os conhecimentos filosóficos, pois as propostas pedagógicas tornaram a Filosofia estranha ao processo de ensino, levando a entender que ela não contribui com o acontecimento que violenta o pensamento e que se impõe como algo que marca o nosso modo de existência e funciona como signo que insiste a nos problematizar (DELEUZE, 2003).

Segundo Gelamo (2009), a disciplina de Filosofia, ministrada nos cursos superiores, seria apenas uma proposta pedagógica para auxiliar que os novos universitários desenvolvam sua capacidade crítica. Falar de Filosofia, de filósofos e de pensamento

filosófico começa a despontar como uma questão problemática de ensino de Filosofia, uma vez que, esses alunos não compreendem essa tratativa e são atacados por outras problemáticas tão significativas quanto aos problemas da Filosofia.

Nesta proposta, o ensino de Filosofia não se torna limitado apenas no campo do pensamento e da compreensão, mas no campo histórico, temático, metodológico e linguístico proposto pelos pensadores filosóficos. A complexidade do ensino de Filosofia causa sentimentos antagônicos que levam a repensar sua relevância na Educação Básica e inauguram novas perguntas diante do cenário atual – o que é e como ensinar Filosofia, o que fazer diante do desinteresse pelos assuntos por ela proposto e qual a importância de se ensinar Filosofia que ultrapassa a obrigatoriedade.

O desprezo pela disciplina de Filosofia, observado anteriormente nos cursos superiores, é percebido na Educação Básica. Os currículos propõem temáticas, técnicas e matérias para a formação específica dos alunos, sem deixar espaço para uma discussão de proposta filosófica que fomente um pensamento autônomo sobre a realidade. Nos tornamos refém do discurso mítico do cidadão crítico predominante nos textos oficiais, que é repensado no horizonte da Filosofia como experiência do pensamento. Pois,

Não há nada de errado com a especificidade daquela formação crítica que é tarefa exclusiva da Filosofia: nenhuma outra disciplina no ensino Médio tem como finalidade e conteúdos próprios o contato [...] [com] aportes críticos, com sentidos e alcances diversos ligados a importantes problemas (CEPPAS, 2010, p. 178).

A Filosofia parece ter um papel especial quando se fala em formação, mas esse deve-se afastar de qualquer concepção salvífica ensejada pela política inflacionada no âmbito do ensino de Filosofia. Muitos discursos sobre a formação crítica colocam em relação de dependência a transformação social e a instrução do povo, porém com tantas determinações legais a educação raramente escapa da reduplicação da desigualdade social (RANCIERE, 2002). E, não há nada mais infrutífero do que tutelar a razão para guiá-la por caminhos pseudamente adequados; o suposto acesso ao saber ganha força e reforça uma cultura débil.

Em Deleuze (1996) o problema da bobagem, pode ser expresso na ideia de achar que todo filosofar tem que obedecer a um parâmetro fixo de verdade. Somos afrontados a saber se a Filosofia é vista apenas como uma contribuição para compreensão da história e se isso seria possível em um curto espaço de tempo, pois todos esses fatores põem-se diante das possibilidades de: “assimilação, problematização e formação de um pensamento próprio por parte dos alunos, que nunca, ou muito pouco, haviam tido acesso [...] ao modo de pensar filosoficamente” (GELAMO, 2009, p. 26).

Daqui por diante já poderíamos nos indagar até que ponto o problema do ensino de Filosofia estaria ligado a formulação dos currículos, ementas, àqueles que pensam a disposição das disciplinas nas grades curriculares ou aos que se aventuram ao trabalho docente na sala de aula; ao restringir, assim, a uma problemática puramente pedagógica ou metodológica que recairia nas questões curriculares sobre os conteúdos.

Neste exato momento não são essas questões que se configuram como problema de nossa investigação, a proposta é deslocar a discussão do ensino de Filosofia ao pensar a própria ação docente pautada numa atitude de resistência que levaria a pensar a própria realidade atual. Estamos diante de um questionamento já elucidado por Pagni (2004):

Como os professores de filosofia poderiam filosofar para que o aprendiz também fosse despertado para tal, diante de uma situação em que a determinação da cultura só ampliou a deformação profissional daqueles que apenas auxiliou a sufocar a disposição destes para aprender a pensar criticamente o tempo presente? (PAGNI, 2004, p. 227).

O problema que aqui se evidencia é o da experiência do pensamento que busca recolocar a relação professor, aluno e saber filosófico em uma simbiose de ensino-aprendizagem, não apenas voltado a um saber tecnicamente específico, mas em uma complementariedade que constitui o filosofar no ensino de Filosofia. Segundo Gelamo (2009) essa forma escapa ao modelo cristalizado de pensar o ensino de Filosofia, baseado apenas na elaboração de planos com conteúdos importantes que justificam importância dela para o futuro profissional.

Pensar o que é o ensino de Filosofia de forma pedagógica para nós nesse momento não se faz necessário, o que não seria uma recusa em pesquisar o campo da educação, mas apenas um distanciamento dos métodos e das técnicas que problematizam o ensino de Filosofia de forma pedagógica e didática. As respostas que buscamos vêm de uma produção intelectual que torne possível pensar o problema que nos afetam no plano da imanência, ao desenvolver um ensino de Filosofia à luz de um encontro.

No ressoar do pensamento deleuzeano, a imanência não é dada, mas é construída e inaugura acontecimentos dentro de um plano criativo de afectos e perceptos, e só é possível se as forças dos homens vincularem-se as forças do fora. Desse modo, o ensino de Filosofia ao pensado é aquele que afeta nossa vida, que faça dos desafios atuais do ensino problemas filosóficos para serem pensados filosoficamente.

Quando tratamos o ensino de Filosofia como uma problemática filosófica, fazemos isso à luz de um encontro; tolhemos a queda no lugar comum e descartamos a

reflexão empobrecida sobre o ensino de Filosofia (DELEUZE, 1990) para pensar nessa ação como um desejo violento de pensar a própria existência (VILELA, 2007). Segundo Deleuze (1990),

Sempre que se está numa época pobre, a filosofia se refugia na reflexão 'sobre'. Se ela mesma nada cria, o que poderia fazer, senão refletir sobre? Então ela reflete sobre o eterno, ou sobre o histórico, mas já não consegue ela própria fazer o movimento (DELEUZE, 1990, p. 166).

Por isso buscamos as possibilidades de produzir um modo diferente de entender o ensino de Filosofia que esteja vinculado aos saberes produzidos na história da Filosofia e por aqueles que pensaram nesse ensino ao longo da história. Reelaborando o problema, de modo que ele se distancie do modo recorrente de pensar o ensino dessa disciplina, podemos, assim, pensar o ensino de Filosofia à luz de cada momento histórico, ao fazer dos problemas filosóficos que emergem problemas de uma ontologia do presente.

Ao pensar nesse ensino à luz da ontologia do presente é buscar entendê-lo como o limite que me liga a experiência do conhecimento. Problematizando o próprio tempo e a nós mesmos abrem-nos a possibilidade de podermos nos reinventar numa estética existencial, em que o próprio presente, o eu e as relações podem ser pensados como problemas que constituem o próprio eu.

A compreensão de como o ensino de Filosofia foi pensado, da Colônia até os nossos dias, pode nos colocar diante das tendências que influenciaram o debate e dos pressupostos que nortearam as abordagens sobre o ensino de Filosofia. Apesar de uma produção intelectual, sobre esse assunto, bem recente e restrita (GALLO; KOHAN, 2000), elas se concentram mais em questões políticas educacionais, ressaltando a importância da Filosofia e do seu ensino na formação do cidadão e do profissional.

O ensino de Filosofia ligado ao tema da cidadania constitui-se como uma problemática filosófica no ensino, pois as produções intelectuais buscaram sensibilizar sobre a importância dessa disciplina para formação humana. Porém, esse assunto só tem voz quando está vinculado a uma política educacional, do contrário é algo de menor importância (GELAMO, 2009). Quando essas questões sobre o ensino de Filosofia são entendidas como questões puramente educacionais, essas se distanciam dos problemas filosóficos.

O modo como se deu a aproximação da Filosofia e a educação, no Brasil, desde o início já representava um verdadeiro problema, por essa razão, poderíamos resgatar nos textos de Anísio Teixeira a intenção de fazer da educação e do ensino um problema filosófico. Desde sempre o que estava em jogo no ensino da colônia não era a formação, mas o

adestramento que atendiam aos interesses políticos da metrópole, da emergente classe dominante, dos proprietários de terra e senhores de engenho (CEPPAS, 2010).

Gallina (2004) lembram-no que desde a década de 80, apesar do debate temático e conteudista sobre o ensino de Filosofia existe uma tentativa de compreendê-lo como um problema filosófico e de propostas de encaminhamento, pois:

[...] ocorreram intensos debates sobre o ensino da filosofia, os quais são importantes na medida em que nos mostram não somente o que pensam os filósofos brasileiros sobre a filosofia e o seu ensino, mas também a sua influência às futuras gerações de professores de filosofia (GALLINA, 2004, p. 360).

Diante da dificuldade histórica pelo qual passou o ensino de Filosofia, ao levá-lo como problema filosófico é buscar evidenciar a sua real importância na formação dos alunos, ao marcar a sua inegável contribuição para a formação crítica do sujeito que ultrapassa a obrigatoriedade. A década de 90 torna-se um período de continuidade histórica nas discussões a respeito da importância da Filosofia para a formação do sujeito crítico para a sociedade.

Em *A Filosofia e seu Ensino*, foram reunidos diversos pensadores que estavam preocupados em tornar um problema filosófico o ensino de Filosofia e levantaram a hipótese do seu reconhecimento como disciplina que contribui para se formar a dimensão social do homem (ARANTES, 1996.). Corremos o risco de nos instrumentalizarmos por negligenciarmos a autonomia do pensamento, pois todo pensador é um agente ativo da história e sempre há um caminho de investigar a história como possibilidade de reflexão filosófica (LEOPOLDO, 1995).

Nesse momento poderia-se pensar a função social do filósofo/professor de Filosofia como um problema mais abrangente e independente do sistema onde ele fundamenta seus questionamentos. Esse assunto é tratado com profundidade, pois do contrário suas respostas durariam curtos espaços de tempo, necessitando sempre de novas respostas que contradizem o curso da história. Há sempre possibilidades de debates dentro da proposta que busca olhar o homem como um todo em seu contexto histórico, social e humano, pois suas necessidades e aptidões desenvolvem-se na construção de uma sociedade que busca o diálogo racional como alternativa para um mundo melhor, e a filosofia é a estrutura que auxilia o pensamento humano para esse sentido (LEOPOLDO, 1995).

Segundo Gallo (2012), o exercício da Filosofia no Ensino Médio exige esforço, se, por um lado, estamos num ótimo momento para filosofar, o que torna um consenso a sua importância, por outro lado, há uma controvérsia em compreender a Filosofia e sua aplicação

como disciplina. No contexto de uma educação normativa, o ensino de Filosofia está voltado ao exercício da cidadania, o que lhe atribuiu um significado social, muitas vezes subversivo a ordem estabelecida.

Nesse cenário a Filosofia ganhou visibilidade e os debates surtiram efeitos, em diversos Estados brasileiros e a disciplina de Filosofia, no Ensino Médio, tornou-se obrigatória mesmo sob discordâncias e jogos políticos (GELAMO, 2009). Outro espaço que a Filosofia ficou inserida foi nos vestibulares, elaborando questões específicas de conhecimento filosófico ou de saber transversal, pensar nesse ensino seria um resgate de temas importantes para o enriquecimento intelectual dos alunos. O modo como se seguiu o ensino de Filosofia, aqui, no Brasil, se assentou em três pilares:

- 1- o entendimento da importância do ensino da Filosofia para a sociedade, para a cultura e para a formação crítica do homem;
- 2- a reflexão sobre os temas e conteúdos a serem ensinados e sobre o currículo;
- 3- a busca do entendimento metodológico do ensino da Filosofia (GELAMO, 2009, p. 48)

Apesar dos três pontos ressoarem como um posicionamento pedagógico, o primeiro é o que mais nos interessa e ressoa como uma problematização filosófica educacional sobre a importância desse ensino que tenciona com seu aspecto obrigatório. A ausência de clareza sobre a importância da disciplina de Filosofia é resultado de uma certa primazia das disciplinas curriculares e não apenas dos conteúdos empregados para o ensino de Filosofia, que poderá tornar qualquer conhecimento uma atividade filosófica. Sem negar a pertinência didática, o resultado desse ensino é tornar as atividades humanas propriamente filosóficas.

A história da filosofia do século XVII está diante do despontar da ciência e do processo de desmistificação da humanidade como berço do nascimento da Filosofia Moderna. Uma ruptura com as estruturas antigas, pois o filósofo passou de sujeito contemplativo a sujeito especulativo, Filosofia e Ciência aqui caminham juntas na busca de uma compreensão do homem (MARQUES, 1993). Já, o século XVIII é marcado pela passagem da Idade Média para a Idade Moderna, uma saída de um período marcado pelo teocentrismo para o antropocentrismo. Segundo Luc Ferry (2007):

O mundo moderno vai nascer com o desmoronamento da cosmologia antiga e com o nascimento de uma extraordinária reavaliação das autoridades religiosas. Esses dois movimentos possuem, se remontarmos à sua raiz, uma origem intelectual comum (mesmo que outras causas mais materiais, econômicas e, sobretudo, políticas tenham contribuído para a dupla crise): em menos de um século e meio, uma revolução científica sem precedente na história da humanidade vai acontecer na Europa. (...)

nenhuma civilização conheceu tão profunda e tão radical em sua cultura (LUC FERRY 2007, p. 115-116).

O processo educacional passa a ser fundamental para os pensadores modernos, pois esse se insere dentro de um processo de mudanças sociais, econômicas e políticas que marcam a modernidade e o projeto de mudanças trazidos pelo Iluminismo. Esse movimento intelectual contesta os poderes alienantes, rompe com toda cultura de autoritarismo e convida o homem ao uso pleno de sua razão. Essa libertação tiraria o homem de seu pseudo ingenuidade e o colocaria diante de si, como a sua própria medida, torna-o autônomo para assumir centralidade diante do cosmos.

O século XVIII é caracterizado como Século das Luzes, Ilustração ou *Alfklariing*, definindo o que chamamos de Iluminismo. Esse movimento tem: “[...] um otimismo no poder da razão de organizar o mundo humano” (ARANHA; MARTINS, 1986, p. 175), Tem seu início, na Inglaterra, no ano de 1680, ao atingir sua máxima manifestação, na França, influenciando todo o continente europeu. Poderíamos assim dizer que o: “Iluminismo é sinônimo de Filosofia das Luzes, isto é, da chamada iluminação racional” (FALCON, 1989, p. 17).

Na Europa fragmentada do século XVIII, surge o Iluminismo como resposta a um sistema medieval aspirando ao desejo de uma reestruturação social, centralizada na superação de tudo aquilo que limitava o livre direito individual e na defesa dos ideais liberais que começavam a se despontar. Propõe-se uma compreensão de homem e liberta a humanidade do obscurantismo pela razão submetendo os grandes sistemas filosóficos as necessidades emancipatórias, denunciam o plano metafísico e proclamam a independência diante de todo autoritarismo dogmático eclesiástico. O mundo contemplado agora é modificado pela razão, em busca de um bem-estar imediato sem a necessidade da esperança de um outro mundo.

Os pensadores iluministas são críticos de um modelo social e tem suas raízes no período da renascença, dentro das transformações literárias, artísticas, científicas e filosóficas desse momento histórico. Esse período marca uma mudança de mentalidade, pois o homem toma consciência de suas capacidades, passam a conduzir suas ações e põem em questão as verdades dogmáticas que permeavam a vida social e a percepção de sua própria realidade.

A passagem da centralidade de Deus para o homem é uma marca da modernidade, a visão teocêntrica dá lugar a uma visão antropocêntrica, centrada no sujeito, ao dar destaque a interioridade em detrimento da exterioridade. Romper com a tradição do medievo põe o novo homem a:

[...] criar uma nova ordem que desafiasse o presente; quando, em outras palavras, o cuidado com a ordem significou a introdução de uma nova ordem, ainda por cima, artificial – constituindo-se, por assim dizer, um novo começo. Essa grave mudança no status da ordem coincidiu com o advento da era moderna. De fato, pode-se definir a modernidade como a época, ou o estilo de vida, em que a colocação em ordem depende do desmantelamento da ordem ‘tradicional’, herdada e recebida; em que ‘ser’ significa um novo começo permanente. (BAUMAN, 1998, p. 19-20)

Poderíamos aqui destacar três pontos centrais que faz emergir o pensamento moderno: 1º A emancipação do sujeito pensante, 2º a superação da antiga ordem cosmológica estabelecida como absoluta e 3º a autonomia do sujeito de se autodeterminar segundo sua racionalidade. A supremacia da razão na modernidade é sinal da autonomia do indivíduo, que liberto alcança uma condição legítima de felicidade de um ser autárquico – que basta a si – que pela via da educação alcançou a razão.

Desse modo,

É um grande e belo espetáculo ver o homem sair, de certo modo, do nada, por seus próprios esforços, dissipar, por meio das luzes de sua razão, as trevas em que a natureza o envolvera, elevar-se acima de si mesmo, lançar-se pelo espírito até as regiões celestes, percorrer a passos agigantados, como o sol, a vasta extensão do universo, e, o que é ainda maior e mais difícil, entrar em si para ali estudar o homem e conhecer sua natureza, seus deveres e seu fim. Todas essas maravilhas repetiram-se há poucas gerações (ROSSEAU, 1994, p. 13).

A razão articula-se e indica o bem a ser realizado e a educação é capaz de libertar o homem enquanto exercício da autonomia. A autarquia é alcançada pelo educando dentro de um processo educacional, na medida em que ele se permite fazer experiências para alcançar o melhoramento que lhe é possível.

A intenção do movimento cultural da ilustração era colocar em evidencia a razão humana e sua capacidade de guiar o homem. Esse desenvolvimento representaria uma autonomia diante dos abusos que foram impostos pelas autoridades religiosas e sociais. A razão proporciona novos horizontes para a compreensão da realidade e do próprio homem, criticam os dogmas e as crenças impostas sem fazer uma completa negação da existência de Deus, pois seus questionamentos foram de encontro a uma fé que impede o homem de desenvolver o exercício da racionalidade (BURNS, 1970).

Descartes é o ponto inicial do pensamento filosófico moderno elegendo a mente autônoma como base para julgar a realidade, onde o *cogito* é colocado como critério para definir o que seja verdade. Kant ampliou esse pensamento cartesiano e perguntou sobre as condições de possibilidade do conhecimento, tornando possível a pergunta sobre a (im)possibilidade de se ensinar Filosofia, primando a razão prática e apontando para uma

práxis humana. Ele elegeu a razão como lugar da autonomia, pois ao emancipar-se é saber usar a razão perante os demais seres humanos, ao fazer essa autonomia coincidir com análise e compreensão de mundo por intermédio da racionalidade.

Nesse sentido,

Por meio da razão, do entendimento, da ilustração para qual nada mais se exige do que a liberdade, só o uso público da razão, que ocorre com a liberdade, pode realizar o esclarecimento. O esclarecimento só pode ser encontrado com a liberdade exercida com o uso público da razão. A liberdade é então elemento essencial para o encontro do esclarecimento. E essa liberdade num conceito de liberdade jurídica, que é a faculdade do cidadão de só obedecer as leis externas às quais ele pôde dar assentimento (BOBBIO, 1992, p. 100).

Kant dedicou-se a atividade docente e, ao refletir sobre essa função não o faz como espectador. Apesar de não ter uma preocupação específica com o ensino de Filosofia, debruçou-se sobre o ensino Filosófico que propiciou uma formação consciente do sujeito. Revisitando seus trabalhos encontramos uma abordagem filosófica sobre o ensino de Filosofia e a educação, que de certa forma nos põem a pensar num processo evolutivo de reflexão sobre a importância da Filosofia.

Referenciando quatro escritos kantiano, veremos uma tratativa, implícita ou explícita, sobre sua preocupação com o ensino de Filosofia e a educação. Poderíamos resumilo como criador das condições que possibilitaram o sujeito a cultivar o pensamento e capacidade de reflexão para um pensar livre, correto e autônomo (GELAMO, 2009).

Na obra, *Sobre a pedagogia (de 1803)*, ele fala da necessidade de ensinar e como deve ser esse ensino voltado para as crianças para que elas possam ser inseridas no mundo cultural, para ele: “o homem é a única criatura que precisa ser educada” (KANT, 1996, p. 11). A educação é pensada como um cuidado para com as crianças em seu processo, primeiro de formação disciplinar que impede o homem de se desviar por forças naturais – estado inicial de selvageria – de usar a razão e, segundo de formação intelectual que proporcionariam condições de autonomia e liberdade ao sujeito.

O homem necessita de cuidados e isso o difere dos animais que não exigem os mesmos tipos de cuidados e rapidamente se tornam independentes dos cuidados; o homem para ser educado: “precisa de cuidados especiais indispensáveis para a sua sobrevivência e formação” (GELAMO, 2009, p. 53). Além dos cuidados restritos ao campo biológico, o homem precisa aprender a conviver na sociedade, disciplinar-se e se inserir na cultura como espaço da humanidade.

A predisposição do sujeito a usar a razão e afastar-se das inclinações indesejáveis seria uma função da disciplina, pois ela transforma o que há de animal no sujeito em humanidade, submete-o às leis da humanidade e o faz sentir a força da própria lei. “a disciplina transforma a animalidade em humanidade” (KANT, 1996, p. 27), mas transformar não significa erradicar; na realidade, “disciplinar” significa procurar evitar que a animalidade cause danos à humanidade: “A disciplina é, portanto, meramente domar a selvageria” (KANT, 1996, p. 27).

Em *Resposta a pergunta: o que é o esclarecimento (de 1784)* motivado pelos debates iluministas ele reflete o próprio presente como um problema e, analisa a razão pública e privada. Ele aponta para os problemas relacionados ao sujeito do seu tempo como uma tentativa de prepará-los para o uso da razão livre e autônoma, e, busca interpretar os problemas que possam dificultar a formação do homem.

No trabalho: *O Conflito das Faculdades (de 1798)*, Kant problematiza o tema das faculdades superior e inferior com o intento de mostrar o demérito da faculdade inferior em relação a faculdade superior e a possibilidade de conciliar ambas as duas faculdade para que elas possam auxiliar o homem em formação a se iluminar.

E, por fim, em sua obra mais conhecida a *Crítica da Razão Pura (de 1787)* alude a função da Filosofia na formação do homem. Aqui, ele expõe seu pensamento sobre impossibilidade de ensinar Filosofia, apontando a possibilidade do aprender a filosofar, como autonomia da razão. A *Arquitetônica da Razão Pura* é entendida como uma espécie metodologia, que orienta o homem como usar a razão e como a Filosofia, como crítica do conhecimento assume uma importância *Sine qua non* para a formação crítica do sujeito.

Kant (1986) em seu trabalho: *Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita*, levantou a questão de que todo homem, vivendo entre iguais, precisa de um senhor que condicione a vontade natural a vontade geral. Essa submissão legal e cultural não conduz a autonomia e a liberdade, mas produz um aprisionamento condicional. A condição de autonomia e liberdade só se torna real quando o sujeito consegue se humanizar, o uso da razão liberta da irracionalidade efetivando a existência de um ser livre e autônomo na sociedade.

A selvageria estado natural do homem, impossibilita as condições de desenvolvimento da razão e pelo processo formativo a razão poderá se efetivar. O processo de formação do homem reside na educação (GELAMO, 2009), pois o: “homem não pode tornar-se um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz” (KANT,

1996, p. 15). Nesse sentido, ao pensarmos a educação como formação do sujeito, sem ela o homem estaria abandonado no caminho da humanidade.

Educar bem é uma responsabilidade dos educadores, segundo Kant, porém, essa responsabilidade é imputada aos disciplinados que usam a razão de maneira adequada. Se o educador não fizer bom uso da razão e da disciplina, ele não poderá ensinar o outro a usá-la; duas possibilidades apresentam-se nesse processo educativo: a do homem treinado educado apenas para usar mecanicamente a razão, porém não seria o ideal kantiano de formação do sujeito e a do homem ilustrado que faz uso livre, e autonomamente de sua razão. Por esta razão, “o educador não poderia ser uma pessoa qualquer, mas deveria ser alguém que tivesse passado pelo processo formativo” (GELAMO, 2009, p. 54).

Mesmo sendo versado na disciplina e na cultura o educador poderia ser alguém que não desempenham o papel de instruir e formar para a vida como Kant previa, e na diferença entre esses dois aspectos está a profundidade da filosofia dele. Pela instrução o educador forma o sujeito desde a educação privada, para que seguindo as leis e regras, esse possa ser inserido na sociedade. Na formação para a vida, além da educação privada, o educador forma o sujeito para o uso público da razão, que lhe permite pensar de maneira livre ao dar possibilidade de crescimento pessoal e da própria humanidade.

Santos (1988) afirmou que não há diferença entre o Filósofo da Razão e o Pedagogo da Humanidade. Apesar do reconhecimento não poder ficar restrito aos técnicos ou peritos de conhecimentos racionais, mas alguém que acolhe a totalidade do homem. Há uma diferença no papel desenvolvido pela instrução do informador e a educação oferecida pelo *Hofmeister*, enquanto o primeiro professor seria apenas transmissor de conhecimento que oferece uma preparação disciplinar e cultural; o segundo é responsável por preparar o educando para a vida, criando condições de prepará-lo para fazer o uso livre de sua razão, encontrando sua autonomia o educando poderá empreender uma reforma do modo de pensar (KANT, 1985).

O homem para ser livre e autônomo, abandonando seu estado de menoridade, não pode ser apenas instruído, pois os preceitos e fórmulas aprendidas seriam meros instrumentos mecânicos de uso racional, ou aprisionamentos que não permitem o homem abandonar a sua menoridade (KANT, 1985). Não basta o tecnicismo da instrução, pois para afastar o homem da sua menoridade em busca do esclarecimento, ele deve ter a atitude de fazer bom uso da razão.

O “esclarecimento é a saída do homem de sua menoridade da qual ele próprio é culpado” (KANT, 1985, p. 100), uma passagem do uso privado da razão para o uso público.

A culpa dele está na falta de atitude em usar a razão para a qual foi formado, a responsabilidade do educador não é ilustrar o educando, mas pôr as condições adequadas para a vida e ao sujeito em formação restará a possibilidade de tornar-se um iluminado, sair de sua minoridade: um estado de não esclarecimento. Observamos que:

[...] aprender a pensar, pressuposto pela pedagogia kantiana, requer que esse aprendizado e esse pensar ocorram conforme as regras da razão, que, subjetivamente, o homem pode adquirir por meio do processo educativo, digamos assim, inspirado no próprio processo do Iluminismo (Aufklärung) (PAGNI, 2002, p. 117).

Apesar de serem condições necessárias, a instrução e o treinamento, não são suficientes e:

a minoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem direção de outro indivíduo [...] o homem é o próprio culpado dessa minoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outro (KANT, 1985, p. 100).

Não bastaria ao processo formativo condicionar ou treinar o homem para usar a sua razão, pois:

a maior dificuldade no processo para a formação do Aufklärer seria conciliar a submissão ao constrangimento das leis com o exercício da liberdade. Afinal a liberdade só seria plena quando, ao final desse processo de moralização e de educação, o homem fosse capaz de pensar livremente, reconhecendo os limites do uso público da razão e do entendimento, segundo um ponto de vista universal, superior, porque referente ao destino da própria humanidade e não de sua própria vontade singular (PAGNI, 2002, p. 117).

A razão privada se faz em determinado cargo público ou função, sem que o educando possa problematizar as regras e as leis, as quais está submisso em uma sociedade, ficando-lhe imputado apenas a ação da obediência. Para o pensamento kantiano, o cidadão, sábio, livre e que faz uso público de sua razão,

tem completa liberdade, e até mesmo o dever, de dar conhecimento ao público de todas as suas ideias, cuidadosamente examinadas e bem intencionadas, sobre o que há de errôneo naquele credo, e expor suas propostas no sentido da melhor instituição da essência da religião e da igreja (KANT, 1985, p.106)

A diminuição entre o uso público e privado da razão acontece quando se trilha o caminho do esclarecimento, a razão pública não se vincula a nenhuma obrigação em cumprir um ofício ou um dever, sua função é a busca da verdade. A sociedade em que vivemos, ainda está em tensão, porque muitas vezes os sujeitos em formação, não fazem o uso autônomo de sua razão. No pensamento de Pagni (2002),

a liberdade de pensar e esse bom uso público da razão, do mesmo modo que o respeito à ordem civil e o uso privado da razão, responsáveis pelo Aufklärung,

seriam plenamente apreendidos nas Faculdades e, justamente, por meio do conflito das faculdades superiores com as faculdades inferiores, responsáveis por proporcionar esse movimento (PAGNI, 2002, p. 117).

A problemática que se relaciona direto com a educação na busca do esclarecimento é a possibilidade de pensarmos que o uso público da razão nos tornam esclarecidos. Porém, existe uma coerção sobre nós a respeito do cumprimento das leis e das regras atribuídas pela razão privada. A superação desse antagonismo é compreendida através do estudo *O Conflito das Faculdades* (KANT, 1993). Ao refletir sobre a universidade moderna e as mudanças que determinam seu sentido, ele contrapõe o modelo de universidade medieval, e propõe uma separação das faculdades em superiores e inferiores, a primeira responsável pela doutrinação e ensino (Teologia, Direito e Medicina) e a segunda é responsável pelo uso da razão (Filosofia).

A nomenclatura de superior e inferior atribuídos às faculdades foram conferidos por uma decisão de governo, sem consulta aos intelectuais, que possibilitariam deliberar uma melhor terminologia. Assim,

entre as Faculdades superiores contam-se somente aquelas em cujas doutrinas o governo está interessado, se elas devem ser constituídas assim, ou publicamente expostas; pelo contrário, aquela que unicamente tem de velar pelo interesse da ciência diz-se inferior, porque pode lidar com suas proposições como lhe aprouver. O que interessa ao governo é o meio de ele manter a mais forte e duradoura influência sobre o povo, e desta natureza são os objetos das Faculdades superiores (KANT, 1993, p. 21).

Pelo uso da razão a faculdade inferior abre possibilidade de se trilhar o caminho da liberdade, sendo livre e deixando livre o educando; ao colocar-se à disposição das faculdades superiores (KANT, 1993). Ela não se submete a imposição de doutrinas políticas governamentais, estando livre para julgar, procurar e proferir publicamente a verdade, pois sem esse aspecto ela não poderia iluminar a verdade (GELAMO, 2009).

Sem ameaçar ou colocar em risco a ordem instaurada, a faculdade inferior não interfere em assuntos do governo e nem ameaça à ordem civil (PAGNI, 2002), pois a ela caberia a função de criticar as faculdades superiores, fazendo-os repensarem suas doutrinas e o modo de instruir os educandos. Ao relacionarmos a razão pública e privada com as faculdades superiores e inferiores, aproximamos as faculdades superiores da razão privada, na medida em que seu ensino está voltado para a doutrinação do povo; já, a faculdade inferior caberia a razão pública, dado que o ensino forma o homem para o uso livre e autônomo da razão.

Kant (1993) explicou que apesar da Filosofia instaurar-se em meio as faculdades inferiores, a atribuição de inferior que coloca uma suposta inferioridade da Filosofia estaria

relacionada ao poder de autoridade que ela tem sobre o povo, pois enquanto a faculdade superior tem o poder de influenciar e autorizar o governo a si expor publicamente – no entanto, sem fazer uso público da razão – a Filosofia não teria poder nenhum. O problema figura-se não na autoridade das faculdades superiores em relação ao público, mas na desautorização da Filosofia expor seus resultados publicamente.

No pensamento kantiano, fica exposto como um problema da falta de esclarecimento, a preferência governamental pelas faculdades superiores, que tem o objetivo de controle social e dificulta o sujeito a problematizar os princípios enunciados pelas faculdades superiores. Restando-lhe como solução uma inversão, quando:

acontecer um dia que os últimos se tornem os primeiros (a Faculdade inferior a superior), não decerto no exercício do poder, mas no aconselhamento de quem o detém (o governo), que depararia assim na liberdade da Faculdade filosófica e na sabedoria que daí lhe adviria, bem mais do que na sua própria autoridade absoluta, com meios para a obtenção de seus fins (KANT, 1993, p. 41).

Kant (1993) pôs em questão a possibilidade de a Filosofia se lançar para além do debate interno com outras Faculdades, sendo utilizada por todos e ensinadas a todos; até mesmo como uma orientadora nos problemas do governo. Dessa forma, as decisões não estariam fundadas nas faculdades superiores – nas doutrinas e dogmas – mas na faculdade de Filosofia – no uso da razão e na crítica. Existe uma disparidade no uso da razão privada em relação a razão pública e é essa desigualdade que nos colocam como instrumentos de dominação, escravos dos pensamentos que são formulados por outros, porque não temos acesso ao uso da razão pública (GELAMO, 2009).

A conciliação entre as razões só é possível quando os sujeitos são formados para utilizá-las de maneira livre e autônoma, o problema não são as normas, nem as regras, mas o modo de transmissão que inviabiliza o homem investigá-las sob o crivo da razão, assim Kant (1993) diz que:

Não nos admiramos de sermos seres sujeitos às leis morais e determinados pela nossa razão à sua observância, inclusive com sacrifícios de todos os confortos da vida a elas antagônicos, porque obedecer a tais leis radica objetivamente na ordem natural das coisas como objeto da razão pura: sem correr sequer alguma vez ao comum e são entendimento inquirir de onde nos possam vir essas leis, a fim de adiar porventura a sua observância, até conhecermos a sua origem, ou dúvida da sua verdade (KANT, 1993, p. 71).

O uso público e privado da razão e a observância dos resultados por sua utilização recolocam as bases e a importância da Filosofia, que para Kant (1993),

não é uma ciência das representações, conceitos e ideias, ou ainda uma ciência de todas as ciências, ou ainda algo de semelhante, mas uma ciência do homem, do seu representar, pensar e agir; – deve apresentar o homem em todas as suas partes constitutivas, tal como é e deve ser e, tal como suas determinações naturais como também segundo sua condição de moralidade e liberdade. Ora era aqui que a antiga filosofia assinalava ao homem um ponto de vista inteiramente incorreto no mundo, ao fazer dele, neste último, uma máquina que, como tal, deveria ser de todo dependente do mundo, ou das coisas exteriores e das circunstâncias; fazia, portanto, do homem uma parte quase simplesmente passiva do mundo. – Apareceu agora a Crítica da Razão Pura e atribuiu ao homem no mundo uma existência plenamente ativa (KANT, 1993, p. 85-86).

Kant (1993) atribuiu um novo sentido a Filosofia e a transformou-a numa crítica do pensamento; reposicionando-a no centro do processo formativo do homem, assim, a Filosofia seria *Hofmeister* da sociedade. Não se ensina Filosofia, aqui se tornará compreensível o axioma kantiano, o ensino de Filosofia conteudista não cria condições para aprender a filosofar, pois ele fornece um aprendizado do conteúdo ou da história filosófica. A verdade da Filosofia não é dada, mas construída; onde a formação da razão não se fundamenta na instrução, mas no aprendizado de como usar corretamente a razão. Isso seria o próprio filosofar.

Ao criarmos uma educação segundo a perspectiva kantiana, o ensino de Filosofia não seria um acúmulo de conhecimento, mas um processo formativo para o filosofar, para que o homem possa fazer uso da reflexão crítica e autônoma. Sob o olhar de Pagni (2002),

pode-se dizer que o Ensino da Filosofia enquanto um aprender a filosofar estaria suposto em todo programa educativo elaborado pela pedagogia kantiana, mas só seria plenamente apreendido nos termos supra-expostos na Faculdade de filosofia [...]. Porém, isso só seria possível pela aquisição da cultura e pelo cultivo da própria razão, dependendo de um método, que em muitos aspectos seria semelhante ao método da filosofia, a partir do qual as crianças e os jovens aprenderiam a pensar o que fosse necessário à sua vida prática e, quem sabe, ao próprio pensar (PAGNI, 2002, p 120).

O desenvolvimento do pensamento através do ensino de Filosofia se fundamentaria no exercício da razão, que possibilitaria ao homem uma atitude de autonomia e liberdade. A Filosofia kantiana, que reflete a formação do homem, não se limita em educá-lo para o convívio social e obediência às leis, mas possibilita-o a autonomia para usar a razão. Apesar de Kant não discutir diretamente sobre a educação – exceto em *Sobre a Pedagogia* – reconhecemos que:

[a] importância da educação na filosofia de Kant não representa um desvio secundário relativamente aos seus interesses filosóficos fundamentais, mas é um tópico para onde confluem as dimensões mais sensíveis da visão kantiana do mundo. Com efeito, a filosofia moral, a filosofia política, a filosofia da história kantiana

convergem para a educação, entendida num sentido amplo, ou seja, simultaneamente como educação do indivíduo e, segundo expressão de Lessing, como ‘educação do gênero humano’. Nisso cumpria Kant, à sua maneira, o projeto do Aufklärung, profundamente marcado por um impulso pedagógico, ao mesmo tempo [em] que comungava, no essencial, dos ideais de Rousseau [sic] (SANTOS, 1988, p. 166-167).

Para que o sujeito possa ter e fazer o uso da razão através de uma vida autônoma e livre, sua formação cultural passa pela preparação da razão crítica que se fundamenta na possibilidade de aprender a utilizá-la. A Filosofia teria um papel importante nesse processo de formação de ensino-aprendizagem, cultural e moral, impulsionando-o a sair do seu estado de *menoridade* direcionando-o a *maioridade*, colocando o sujeito num estado de liberdade. No processo de ensino-aprendizagem a Filosofia torna-se importante, segundo a hipótese que fazemos dos trabalhos de Kant, porque o ensino de Filosofia está voltado para a formação crítica dos sujeitos e para as possibilidades de usar livre e autonomamente a sua razão.

Em Kant a educação consiste no desenvolvimento da razão que molhara a espécie humana, pois “no homem (como única criatura racional sobre a terra), as disposições naturais que visam ao uso da sua razão devem desenvolver-se integralmente” (KANT, 1995, p. 23). É a razão que amplia as regras e as intenções para além dos instintos individuais, para que o progresso humano seja transmitido de uma geração para a outra, de um ser humano perfectível a outro na mesma condição.

No entanto, essa ideia de homem haurida em Kant, não se confunde com a aquisição conteudista pelo simples cultivo da ciência. É na ação moral, para além da cultura e lei positiva que isso ganha sentido. A educação deve despertar o interesse por si, pelos outros e pelo mundo (KANT, 1993), precisa de uma boa disposição moral e orientação da razão que só é possível pela liberdade, pois somente ela pode conduzir a humanidade ao seu momento libertador, onde:

o iluminismo é a saída do homem da sua menoridade de que ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem. Tal menoridade é por culpa própria se a sua causa não reside na falta de entendimento, mas na falta de decisão e de coragem em se servir de si mesmo sem a orientação de outrem. Sapere aude! Tem a coragem de te servires do teu próprio entendimento! Eis a palavra de ordem do Iluminismo (KANT, 1995a, 481-482)

Sapere aude!⁶⁶ Seria a coragem de vencer os obstáculos que conservam o homem na menoridade, por isso, ele revela a ideia iluminista como possibilidade de o homem seguir por

⁶⁶ Esclarecimento (Aufklärung) é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. Sapere aude! Tem coragem de fazer uso de

sua própria razão, sem deixar enganar. O homem iluminado destaca-se da realidade, pois ela torna-se superior e lança seu domínio sobre ela visando seu próprio bem.

O projeto empreendido por Kant apesar de nos apresentar uma saída da minoridade para a maioria através de certos desdobramentos como o cuidado de si, o presente como lugar de uso da razão e a importância da Filosofia; sua pedagogia torna-se problemática quando uni educação e moral, e coloca a boa vontade determinando a razão. Ao olharmos em relação ao período anterior, o século das luzes representou uma evolução no processo racional da humanidade, porém, embora Kant tenha concebido na crítica da razão o projeto de uma crítica imanente, ele não conseguiu realizar esse projeto, por estar preso as condições de possibilidade exteriores ao sujeito

Deleuze (2006) criticou essa razão representativa⁶⁷ da pedagogia kantiana, e pela filosofia da diferença desejou substituir a filosofia da representação estabelecendo uma reconstrução das bases da experiência. Na obra *Diferença e Repetição* propôs que o objeto não se conformasse a imagem dogmática, do bom senso ou do senso comum (DELEUZE, 2006). A concepção ontológica do problema objetiva-se na aprendizagem, cuja expressão mais fiel é a Filosofia.

Em síntese, poderíamos dizer que as teleologias formais desrealizam e despotencializam todo o presente, por isso, no pensamento deleuzeano temos um retorno as coisas mesmas anterior à sua identificação que projeta a imagem dogmática do pensamento, trata-se de enunciar uma experiência real da realidade vivida que permitirá a filosofia da diferença um empirismo transcendental⁶⁸. Ao propor essa nova maneira de pensar o ser, que se dá em movimentos múltiplos e diferenciado de acordo com os agenciamentos, nos levam a repensar a educação a partir das vivências e agenciamentos individuais.

Gallo (2008) em *Deleuze e Educação* nos dá uma interpretação da educação dentro da obra deleuzeana e apontou e nos deram pistas para pensar a importância do ensino de Filosofia na perspectiva de pensamento do filósofo francês. Deleuze criou conceitos

teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento. KANT, Emmanuel. Resposta à pergunta: que é esclarecimento (Aufklärung)? In: ____. Textos Seletos. Trad. Floriano de Sousa Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1974, p. 100. O texto foi escrito em 1783, seis anos antes da Revolução Francesa.

⁶⁷ Não será nosso interesse fazermos esse comparativo aqui nessa pesquisa. Para aprofundar no assunto sugiro a leitura do trabalho do autor Diogo Ferrer, professor de Filosofia na Universidade de Coimbra, TORNAR-SE KANT: A CRÍTICA DA RAZÃO REPRESENTATIVA EM DIFERENÇA E REPETIÇÃO DE DELEUZE.

⁶⁸ A ideia de um empirismo transcendental, por um lado mantém que há uma diferença de natureza entre o empírico e o transcendental, por outro lado, supõe que o transcendental é ele mesmo experiência, experimentação, enfim, coloca uma imanência completa entre os dois. A primeira ideia de um empirismo transcendental é que as condições de experiência são condições da experiência real. Isto já é de um certo modo a reivindicação dos pós-kantianos, que define o campo transcendental como lugar ocupado por acontecimentos, singularidades. Em *Diferença e Repetição* e *Lógica dos Sentidos* empirismo transcendental nos remete criação de conceitos.

instigantes que sob os quais nos permitiram pensar, de novo, a educação por deslocamentos; essa seria uma Filosofia da educação como criadora de conceitos que instaura as novas potências do pensamento.

O paralelo conceitual originado de literatura menor é deslocado para o plano da imanência, que é a educação para se pensar uma Educação Menor, isto é, desterritorializa e reterritorializa conceitos deleuze-guattarianos como forma de práticas educacionais que subvertam as macro políticas do Estado que lançam as bases de uma Educação Maior.

2.2- O ensino de Filosofia diante dos pressupostos de uma Educação Maior

O ensino de Filosofia requer um enfrentamento distinto, quer no campo pedagógico quer no campo da Filosofia da Educação. Nesse segundo pensamos a constituição da disciplina com a própria Filosofia, desconstruindo as compartimentações do saber que estamos habituados. Ao assumirmos um posicionamento, adentramos em um terreno de especificidade da Filosofia que nos possibilitam identificar seus aspectos criativos. O elemento indispensável é o próprio problema filosófico que emerge dos documentos oficiais produzidos que determinam o processo de ensino.

Os movimentos modernos que lutaram pela reintrodução da disciplina, refletiram sua importância nos currículos dada a sua natureza, porém nos documentos oficiais ela não encontrou moradia, de forma que se estabelece um hiato entre o ensino de Filosofia e os pressupostos educacionais sancionados que aqui chamaremos de Educação Maior. Essa ferramenta conceitual que iremos contrapor aqui – Maior e Menor – tem destaque em Deleuze e Guattari (2003) e desdobra-se em Gallo (2012) em uma Filosofia Menor.

Maior e Menor não se definem como contingentes numéricos, mas remontam sua origem na obra de Kafka que enalteceu a presença de pequenas literaturas no contexto social e político. O referencial conceitual de literatura Maior ligado aos padrões estabelecidos e Literatura Menor que subverte criando linhas de fuga, ganharam arranjos decisivos na obra *Kafka: por uma literatura menor*, (DELEUZE; GUATTARI, 2003) e ganham contornos de uma literatura de resistência. Essa Literatura Menor inserida no meio acadêmico revela seu poder de circulação e natureza subversiva; transvalorando o Menor de algo negativo para algo desejado (ROSA, 2016).

Os desdobramentos conceituais dos franceses deslocados sobre o território educacional podem apresentar as reverberações no campo político para se pensar uma

Educação Menor que se distancia de uma educação instrumental e despontencializada. O conflito gerado coloca em oposição uma Educação Maior que, não significa grandiosidade, mas se caracteriza pela extensão e pela capacidade de alcance. Essa é uma educação oficializada, legitimada nos documentos e engendradora na macropolítica, que é visitada nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, nas Políticas Públicas de Educação, nas *Leis de Diretrizes e Bases*, pensada e produzida a serviço do poder estabelecido.

Esse modelo de educação é instituída e quer instituir-se, fazer-se presente e desenhar-se como um mapa ou um grande projeto (GALLO, 2008). Preserva em seus aspectos instrumentalização nos modos de fazer, uma vez que, tendem a uma uniformidade nas formas de relacionar e apreender o conhecimento. Poderíamos pensá-la como produção a serviço do poder, estruturada nos currículos majoritários que: “não se esforça em estabelecer elos, cadeias, agenciamentos, mas sim por desconectar os elos, para fixar nos sistemas de tradições a qualquer preço e a toda força” (GALLO, 2002, p. 172).

Poderíamos dizer que uma educação majoritária estabelece um modelo, uma padronização que ofusca as singularidades existentes na escola e fora delas; a Educação Maior se propõe pela imposição de um desenho curricular. Para continuar atendendo aos interesses daqueles que determinam as regras da sociedade, os termos: “diretrizes” e “bases” não nasceram como fruto do acaso ou de forma irrefletida, mas objetivavam um sistema educacional. A Constituição de 1937 já evidenciava os termos no Artigo (Art.) 15 parágrafo (§) IX colocando que a União compete fixar as bases e determinar a educação nacional, trançando diretrizes de formação física, intelectual e moral para que todos obedçam.

Ao pensarmos no panorama delineado pela Lei número (n.) 4.024/61⁶⁹ que retirou a obrigatoriedade do ensino de Filosofia e pelo Decreto de Lei n. 869/69 que introduz no contexto escolar as disciplina de Educação Moral e Cívica e Ordem social e política brasileira, que objetivava a defesa dos princípios democráticos; não estamos diante de uma problemática pedagógica, mas apenas diante da retirada das disciplinas consideradas subversivas ao

⁶⁹ A Lei Nº4024 de dezembro de 1961 no Art 35 §1 afirma que compete ao Conselho Federal de Educação indicar para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos Conselhos Estaduais completar o seu número e relacionar as de caráter optativo. Como a Filosofia figurava entre as disciplinas optativas, ficava a cargo dos Conselhos Estaduais integrá-la ou não aos currículos. Essa lei perdurou em um período de contenção política e econômica, o país vivia emergências de um novo modelo econômico e, viu nas empresas internacionais uma saída para os problemas. A política nacionalista e desenvolvimentista de um governo autoritário regia-se pelas normas de segurança nacional e fortalecia um poder central; que visava uma cooperação financeira para o desenvolvimento do sistema educacional que deveria se apoiar, em todos os níveis, em uma visão tecnicista. In.: GIOTTO, Joce Mary Mello. A Filosofia no Ensino Médio e as interfaces da Legislação. In.: RIBAS, Maria Alice Coelho; MELLER, Marisa Carpes et. al. (org). Filosofia e Ensino: A Filosofia na escola. Ijuí: Unijui, 2005.

controle social e inserção de outras que preparem o estudante para ingressar em um determinado tipo de sociedade (GELAMO, 2009).

A problemática de se pensar o ensino de Filosofia filosoficamente ainda se faz necessária com um golpe ainda maior, Lei n. 5.692/71⁷⁰ no período militar destituiu o ensino de Filosofia – e também de Sociologia – dos currículos escolares, levantando assim um grande debate de conscientização social. A importância do ensino de Filosofia é resgatado à luz da repressão empreendida pelos militares e repensados como um problema da filosofia. Nesse sentido,

Há muitos anos – desde a sua retirada, no início dos anos setenta, durante os chamados anos de chumbo do governo militar brasileiro – luta-se para reimplantar a filosofia no ensino médio. Bate-se contra o escândalo teórico e político da sua supressão e, ao mesmo tempo, constata-se que o ensino da filosofia se estende na medida em que a democracia avança. Compreende-se que não há propriamente ofício filosófico sem sujeitos democráticos e não há como atuar no campo político, consolidar a democracia, quando se perde o direito de pensar (APPEL, 1999, p. 69).

O ensino de Filosofia como disciplina importante para o processo formativo se torna centro das discussões e é problematizado com a finalidade de recuperar o seu campo de intervenção social que lhe fora retirado. A realidade histórica é um solo fértil para as discussões sobre a importância, a reintegração e a urgente efetivação da Filosofia no Ensino Médio.

Gelamo (2009) faz uma retomada do ensino de Filosofia no Ensino Médio e nos cursos superiores, e nos colocam que os primeiros debates firmaram a importância da Filosofia no Ensino Médio sem referências ao ensino superior; essa falta de atenção ocasionou o declínio da Filosofia nessa etapa de ensino, espaço esse que ela já havia conquistado quando foi retirada do Ensino Médio.

A difusão da disciplina de Filosofia nos Cursos de Graduação acabou perdendo espaço, justificando-se pela necessidade de apressar a formação do aluno para inseri-lo no mercado de trabalho e, por isso, disciplinas que, segundo essa mentalidade, não contribuem com a formação profissional específica são eliminadas do currículo acadêmico. Ao analisarmos a ideia por trás dessa supressão, a Filosofia é pensada como disciplina menos

⁷⁰ A Lei Nº5692 de 11 de agosto de 1971 fixa as novas diretrizes e bases da educação nacional e introduziu a obrigatoriedade da profissionalização valorizando o ensino tecnológico em detrimento das áreas humanas. A lei propõe uma relação entre educação e trabalho e, as novas disciplinas introduzidas assumem caráter obrigatório e formativo. As áreas humanas não se ajustam a educação profissionalizante e o caráter optativo facilitou a supressão definitiva da Filosofia que, perde o seu status diante da obrigatoriedade da qualificação profissional que exige cursos profissionalizantes para tender a necessidade de formação técnica. As propostas curriculares erradicam o Ensino de Filosofia por não fazer sentido na era da tecnologia. *In.*: GIOTTO, Joce Mary Mello. *A Filosofia no Ensino Médio e as interfaces da Legislação.* *In.*: RIBAS, Maria Alice Coelho; MELLER, Marisa Carpes et. al. (org). *Filosofia e Ensino: A Filosofia na escola.* Ijuí: Unijui, 2005.

necessária e ela precisa dar lugar àquelas de fundamental importância à formação técnica.

Pois,

Essa Lei introduziu no país [...] a obrigatoriedade da profissionalização em todos os cursos de 2º grau. Procurou conciliar o ensino acadêmico e o ensino profissionalizante, que se encontravam divorciados, provocando, até então, um dualismo no sistema do ensino médio no país (RAMA, 1987, p. 45).

Imputaríamos aqui uma dupla razão a essa nova maneira de pensar o ensino de Filosofia, à pressa que as instituições de ensino – pública e privada – têm em formar alunos para obter lucro com sua formação e a pressa que os alunos têm em se formar para ingressar na dinâmica capitalista do mercado de trabalho. Gallo (2007) observou que não vemos mais a presença da Filosofia nas universidades brasileiras, a não ser em uma instituição confessional que se utiliza dela em seu projeto pedagógico e nas universidades públicas sua presença se dá quando ela está relacionada com aquela carreira.

Conforme, o documento da SEE/PR (1994) nos aponta, a Lei n. 7.044⁷¹ alterou a obrigatoriedade da qualificação profissional sancionada pela Lei, de 71 e substituiu pela preparação para o trabalho. O 2º grau se libertou da profissionalização obrigatória, mas perdeu sua identidade dentro do processo educacional; o governo ao sepultar o ensino técnico descaracterizou com um só golpe de caneta, o conturbado ensino do 2º grau (MATTOS, 1998). Em meio aos movimentos de lutas, contra os dispositivos referentes à profissionalização impostos pela ditadura, altera-se as propostas curriculares dispensando a obrigatoriedade da educação técnica ao dar ênfase a uma formação mais geral. A qualificação para o trabalho substituída pela preparação para o trabalho ainda é um termo impreciso, pois mantém a imagem do ensino profissionalizante que agora passa a ser opcional.

Podemos inferir que à Filosofia como disciplina o que restou foi um caráter instrumental ou interdisciplinar, reduzindo-se nos currículos ao espaço da transversalidade (GELAMO, 2009) ao reduzir a prática educativa a um aprendizado da realidade. Não há mais necessidade de um profissional específico para ensiná-la, pois o seu demérito a reduziu em

⁷¹ . A Lei n. 7044 de 18 de outubro de 1982 referindo-se às questões de profissionalização do ensino, revoga o Art. 23 da Lei n. 5.692/71 que trata o ensino profissionalizante como obrigatório. Junto com a perspectiva, menos densa, de preparação para o trabalho vislumbrasse o ensino filosófico; configurando um tempo positivo ao Ensino de Filosofia com a possibilidade de reorganização do currículo. Ainda não é um momento de sólido, pois o Parecer Nº342/83 que admitiu o Ensino de Filosofia se vê diante da negação, pela Câmara dos Deputados, do Projeto Lei que tornaria obrigatório essa disciplina em âmbito nacional. A proposta Curricular da Filosofia, de 1986, do Conselho Federal de Educação recomendará a inclusão da Filosofia que será assumida pelos Estados e será uma contribuição para a proposta de reintegração da disciplina no Ensino Médio. *In.*: GIOTTO, Joce Mary Mello. *A Filosofia no Ensino Médio e as interfaces da Legislação.* *In.*: RIBAS, Maria Alice Coelho; MELLER, Marisa Carpes *et al.* (org). *Filosofia e Ensino: A Filosofia na escola.* Ijuí: Unijui, 2005.

conhecimento de senso comum; todos são capazes de ensiná-la transversalmente. O caráter instrumental da Filosofia é bem claro na Lei n. 9.394/96⁷², que apesar de trazer a possibilidade do retorno da Filosofia – e da Sociologia – ao Ensino Médio, reserva-a a um lugar de pura aparência.

As escolas públicas e privadas recebem mais uma reforma curricular cheio de inovações pedagógicas que organizam o Ensino Médio por áreas de conhecimento⁷³. Os temas reformistas se intensificaram a partir da aprovação da Lei n. 3.178/97 que colocava a obrigatoriedade do ensino de Filosofia – e Sociologia – no Ensino Médio e se colocava com mais força no cenário do Congresso Nacional as discussões sobre a importância desse ensino.

Segundo Tomazetti (2002):

Apesar da derrota, instaurou-se positivamente um processo de reflexão sobre o ensino de Filosofia, suas exigências, dificuldades, forma e conteúdo. E mais, dentro de um contexto nacional de discussões e de novas políticas para a formação de professores, passou-se a discutir a formação inicial do professor de Filosofia dentro de um curso que, mesmo sendo de licenciatura, muitas vezes enfatizava a formação para a pesquisa, em detrimento da preparação para a docência (TOMAZETTI, 2002, p. 70).

Em harmonia com esse debate público, surgiu diversos fóruns e simpósios⁷⁴ que objetivavam ampliar ainda mais esse debate, trazendo à luz de uma problemática filosófica não apenas o ensino de Filosofia nas Universidades, mas também nos próprios cursos de Filosofia. Os *Parâmetro Curriculares Nacionais* (PCN), de 1999 e *Orientações Curriculares Nacionais* (OCN), de 2008 colocaram algumas reflexões em torno do problema, sinalizaram e

⁷² A Lei n. 9.394 de dezembro de 1996 representa a última reforma educacional e uma das recomendações mais recentes a reintrodução da Filosofia nos currículos do Ensino Médio, no seu Art. 36 §1º item III, que coloca o domínio da Filosofia – e da sociologia – como necessário ao exercício da cidadania. Proporcionar o conhecimento filosófico é significativo e deve ser levado a sério pelos centros de ensino, como possibilidade de penetrar na natureza da realidade e na significação de seus códigos. Essa reflexão constrói pontos de referências que permite ao sujeito em formação tomar consciência de seu papel nas transformações sociais e políticas. *In.*: GIOTTO, Joce Mary Mello. A Filosofia no Ensino Médio e as interfaces da Legislação. *In.*: RIBAS, Maria Alice Coelho; MELLER, Marisa Carpes et. al. (org). Filosofia e Ensino: A Filosofia na escola. Ijuí: Unijui, 2005.

⁷³ Os documento dessa última reforma apresenta três áreas de conhecimento a serem contempladas no Ensino Médio: 1-Linguagens e Códigos e suas tecnologias; 2-Ciências da Natureza e Matemática e suas tecnologias; 3-Ciências Humanas e suas tecnologias. Tais áreas se justificam por compartilharem objetos de estudo comum que se inter-relacionam e se desenvolvem numa perspectiva de interdisciplinaridade. As áreas de conhecimento abordando um mesma tema, não anula a outra área mas se relaciona com ela para que o aluno não receba uma visão fragmentada, mas unitária do conhecimento. Esse processo tem como objetivo alcançar a transdisciplinaridade, uma relação entre as áreas de conhecimento das quais decorrem as competências e habilidades a serem desenvolvidas. *In.*: GIOTTO, Joce Mary Mello. A Filosofia no Ensino Médio e as interfaces da Legislação. *In.*: RIBAS, Maria Alice Coelho; MELLER, Marisa Carpes et. al. (org). Filosofia e Ensino: A Filosofia na escola. Ijuí: Unijui, 2005.

⁷⁴ I Congresso Internacional de Filosofia com Crianças e Jovens (1999) em Brasília; Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia (2000) em Piracicaba; Simpósio sobre o Ensino da Filosofia da Região Sudeste (2002) em Piracicaba; Fórum Sul de Ensino da Filosofia (de 2001 a 2008) em Passo Fundo, Ijuí, Curitiba, São Leopoldo, Santa Maria e Londrina; Fórum Centro-Oeste sobre Ensino e Pesquisa em Filosofia (2001, 2002, 2003, 2004) em Brasília, Goiânia e Palmas; Fórum Norte de Ensino da Filosofia (2004) em Belém do Pará.

sistematizaram historicamente o modo como a Filosofia se constituiu. A identidade da Filosofia foi atrelada a um posicionamento político específico que objetivava uma formação e atuação técnica, bem diferente daquela realidade que ela produz.

A não obstante a tudo que já trabalhamos até aqui, a Lei n. 13.415/2017⁷⁵, que põe a nova reforma do Ensino Médio, levam-nos a refletir o direito à educação dos cidadãos da “Pátria Educadora”. Quando o Ensino Médio passou a fazer parte da educação básica ele se tornou um direito de todo cidadão, sua expansão atingiu o ponto mais alto, em 2009, quando se tornou uma etapa de conclusão obrigatória, porém o ensino ainda estava envolto em questões políticas, econômicas e sociais. Essa visão que perdura até os nossos nos coloca diante de uma lei que opõe ainda mais o ensino profissionalizante e o ensino propedêutico. O conhecimento se torna limitado diante de uma visão utilitarista que se potencializa e negligência o aspecto da formação humana.

Neste sentido, se pensarmos o campo da educação a luz do pensamento de Deleuze e Guattari a partir dos deslocamentos conceituais operacionado por Gallo, veremos que as normativas que tramitam como projetos políticos representam um modelo educacional que foi combatido nas instâncias micropolíticas. É desse movimento da história e dos seus acontecimentos que surge a importância uma educação resistente às intenções de controle e que reorienta o ensino – sobretudo, a disciplina de Filosofia – na busca e uma formação que contribua com a criatividade do pensamento.

A definição de Filosofia deleuze-guattariana como arte de criar conceitos, se perde em meio a destreza e habilidade de realizar uma prática necessária para o desenvolvimento no interior do capitalismo. Os problemas sociais que trouxeram à luz a reflexão sobre o ensino de Filosofia fizeram com que as perguntas feitas ligam-se diretamente a alguns pressupostos para ser dada as respostas. Nessa situação, os pressupostos que dão base

⁷⁵ Lei n. 13.415 de Fevereiro de 2017 representa a nova Reforma do Ensino Médio e divide o currículo em duas partes, uma que será comum a todos os estudantes e a outra voltada aos itinerários formativos. – linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sócias e suas tecnologias que serão definidos por uma Base Nacional Comum Curricular-BNCC. O Ensino de Língua português será obrigatório nos 03 anos, como também a língua inglesa podendo ser ofertado outras Línguas estrangeiras em caráter optativo; educação física, arte sociologia e filosofia serão obrigatórios, porém descontinuados; há uma discrepância com relação a abordagem dada a esses conteúdos e aos demais em relação à matemática e à língua portuguesa, abrindo uma brecha para o questionamento de que esses conteúdos podem ser estudados e praticados, mas não necessariamente formalmente ensinados. Por sua vez, é possível interpretar que tais estudos e práticas podem ser diluídos em outros conteúdos de demais áreas já formalizadas como disciplinas. Essa Lei reforça educação física, arte, sociologia e filosofia não só não configurem disciplinas formais, como seus conteúdos sejam considerado parte dos temas transversais, sendo facultado aos sistemas 18296 de ensino o trabalho com projetos e pesquisas para a integralização curricular. In.: RAMOS, Flávia Regina Oliveira; HEINSFELD, Bruna Damiana de Sá Sólton. Reforma do Ensino Médio de 2017 (Lei n. 13.415/2017): um estímulo à visão utilitarista do conhecimento. Disponível: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24107_11975.pdf - Pesquisado: 29/06/2020 às 15hs55m.

ao saber filosófico são conhecidos, para podermos propor as transformações necessárias do saber teórico ligados à imagem do pensamento.

O ensino de Filosofia, no Brasil, está voltado para uma Educação Maior, sobretudo quando se opta ou se legisla politicamente sobre esse ensino para que se atendam determinadas intenções. As várias mudanças na LDB se justificam pela necessidade de forçarem o ensino a atender determinados interesses ou cumprir necessidades específicas. No contexto de uma Educação Maior temos uma Filosofia deslocada da realidade, por isso, ela precisa atender um ensino catequético, ou erudito ou exercício de cidadania (GALLO, 2012).

Em Deleuze e Guattari (1995, 1996, 1997) encontramos uma trilha para refletirmos sobre o pensamento filosófico, para que possamos aprofundar o ensino de Filosofia ainda mais como uma problematização filosófica. Gallo (2008) buscou: “demonstrar a fecundidade do pensamento de Deleuze para nos fazer pensar a educação, para nos permitir pensar, de novo, a educação” (GALLO, 2008, p. 53), através do exercício de pensar feito por deslocamentos⁷⁶. Os pressupostos de uma Educação Maior, determinados pelas políticas educacionais, rejeitam a presença de uma Filosofia criativa, que se coloca aquém e além de uma Educação Maior.

Na busca de um entendimento do funcionamento da Filosofia Maior, Deleuze (2006) usa as imagens dogmáticas do pensamento e elenca oito postulados do pensamento e, afirma que a utilização destes se levanta como Filosofia Maior, pois se une a pensamentos majoritários, caracterizam a imagem do pensamento como ortodoxa, dogmática, pré-filosófica, natural e moral. Os postulados do pensamento, criticados por Deleuze em *Diferença e Repetição*, nos possibilitaram um deslocamento para compreendermos uma Filosofia Maior e elaborarmos propostas de fuga para que não sejamos controlados pela dominação dogmática. Delinear o espaço dessa Filosofia, nos dão possibilidades de pensar uma Filosofia Menor e inseri-la no ensino de Filosofia.

No postulado da *cogitatio universalis*, Deleuze analisou a naturalidade e a universalidade do pensamento humano, isto é, uma predisposição de não apenas pensar, mas pensar bem. Pensamos por meio de pressupostos implícitos que não examinaram os conceitos, partimos do princípio que todo mundo sabe isto, ou que não pode negar algo. O filósofo seria guiado pela naturalidade do exercício do pensamento e, assim caminharia em direção à

⁷⁶ Operar por “deslocamento” foi a forma escolhida por Gallo (ano) para aproximar o pensamento deleuzeano a algumas questões da educação. Para Gallo (2008) seria “Tomar conceitos de Deleuze e deslocá-los para o campo, para o plano da imanência, que é a educação. Ou, em outras palavras, desterritorializar conceitos da obra de Deleuze e Guattari para reteritorializá-los no campo da educação” (GALLO, 2008, p. 53-54).

verdade. Essa imagem pré-filosófica do pensar não questiona o universalmente aceito – que todo homem pensa, que todos sabem o que é pensar, sabem o que é importante ser pensado.

Nietzsche (2005) apontou que os pressupostos mais gerais da Filosofia trazem um problema essencialmente moral, pois julgamos baseados no bem e na verdade, acreditando que só o bem pode unir o pensamento aquilo que é verdadeiro. Para fugir desse postulado, a Filosofia deve combater o dogmatismo a partir de uma crítica radical as imagens que determinam o pensamento (DELEUZE, 2006). Questionando o universalmente aceito, extraído do senso comum, levantamos uma atitude de resistência para encontrar outro começo isento de pressupostos, pois se não nos propusermos a escapar desse pressuposto também não poderemos considerar outra forma de pensar.

No segundo postulado, o ideal do senso comum, temos que todos sabem que o homem pensa por meio de algo impactante. Ironizando o pressuposto que todos os homens pensam como um exercício natural, Deleuze afirmou que supor o pensamento como parte da natureza humana dá ao homem a possibilidade de encontrar a verdade e uma relação natural com ela. O pensamento aqui seria uma reconhecimento que tem o bom senso e o senso comum como constituintes da opinião, isto é, um pressuposto dogmático. O fazer filosófico não é um exercício de senso comum, não problematiza o direito ao pensamento como condição natural, mas seu questionamento incide sobre a falta de lógica, de método e rigor que possibilita a argumentação alcançar aquilo que é verdadeiro. Assim, a Filosofia organizam pressupostos que legitimam como pensamos e como devemos pensar (DELEUZE, 2006).

O terceiro postulado, o modelo da reconhecimento, é deplorável para a Filosofia, pois ele não permite que ela realiza o seu projeto de rompimento com a *doxa*, ela recusa toda *doxa* particular, pois através da imagem do pensamento, ela se universaliza quando faz abstração dos conteúdos empíricos. Esse modelo de postulado fixa o bom uso do senso comum e faz com que o pensamento confunda seus interesses e os fixe em um direito inalienável.

Deleuze evidenciou o desenvolvimento do pensar relacionando-o ao conhecer/(re)conhecer partindo do pressuposto universal que todos pensam. Esse postulado é definido pela atividade das faculdades concordantes em relação a um objeto (DELEUZE, 2006). A confluência das faculdades traz o reconhecimento do objeto como resultado da concordância entre elas, a reconhecimento preserva o essencial como pressuposto e recorre a eles para solucionar os questionamentos. Com esse pressuposto se reconhece o que seria importante e necessário pensar para alcançar o ideal do pensamento. A reconhecimento seria a

representação que pressupõe a identidade, porque a correspondência entre o objeto e o seu conceito.

No quarto postulado⁷⁷, sobre o elemento da representação, o objeto é a representação. Deleuze (2006) diz que no mundo da representação a identidade do conceito consiste na reconhecimento e determiná-lo é reencontrá-lo, nesse mundo impotente e representativo é impossível pensar a diferença e a repetição para si. Nesse mundo de percepções algumas bastam para determinar a realidade e há outras que obrigam o pensamento ao exame, como uma violência ao pensamento, uma estranheza ou inimizade que retira o pensamento do seu lugar natural.

Segundo Gelamo (2009), “a representação não permite ao pensamento diferenciar-se de seus pressupostos” (GELAMO, 2009, p. 91), sendo o único modo de diferenciação possível a relação do mesmo e do semelhante. O pensamento representativo representaria vários conceitos diferentes apenas em graus e não em natureza, dessa forma, a contribuição da representação estaria apenas nos pressupostos que se mantêm sempre os mesmos alterando-se entre o que é análogo e o que é oposto, não garantindo a diferença do pensamento e, transformando a diferença em um erro.

O que vem primeiro pensamento é o arrombamento, a violência de um encontro contingente com aquilo que força a pensar, esse é o momento de uma verdadeira crítica ou de uma verdadeira atividade criativa que destrói a imagem do pensamento e se constitui a origem do ato de pensar como uma experiência do próprio pensamento. O que força o pensamento é um encontro e não uma reconhecimento, tudo começa na sensibilidade que força a sentir e se torna independente de qualquer afinidade ou predestinação; o que nos levam a considerar que pensar não é inato, mas é engendrado no pensamento, como o nascimento de algo que não existe, um ato de criar (DELEUZE, 2006).

No quinto postulado, o negativo do erro, é abordado o erro como um problema, pois à imagem dogmática não se trata de opor uma outra imagem, pois a imagem reconhece o erro como uma adversidade do pensamento. O erro seria uma falsa reconhecimento de onde vem a representação de uma falsa identidade, porque é o avesso de uma ortodoxia racional; uma espécie de falha do bom senso que se apresenta como um senso comum intocável. Deleuze (2006) diz que o erro seria o negativo que se desenvolve de modo natural no pressuposto da *cogitatio natura universalis* que, vindo da representação falsa revela-se em uma percepção

⁷⁷ O 4º postulado nos oferece os elementos conceituais necessários para pensar a Educação Maior a partir das percepções. Nesse contexto de uma educação majoritária só se permite uma Filosofia Maior, representativa, conteudista e metodológica. Aqui também encontramos as linhas de fuga que nos permitem a experiência do pensamento a partir da noção de encontro, que força a pensar como algo que violenta o pensamento.

falha. Cartésio (1999) desenvolveu esse problema quando falou das falsas percepções, assim, o erro não viria de dentro do pensamento, mas provocado por algo externo a ele; o que causa uma conexão negativa no pensamento que é motivado pela falha da percepção.

No sexto postulado, o privilégio da designação, é utilizado para explicar o erro diante da designação, para isso, Deleuze faz uso metafórico da figura de um professor que solicite a um aluno que faça um trabalho, uma tarefa onde só será possível imprecisões, observações sem importância falta de sentido (DELEUZE, 2006). No entanto, não há erro no resultado alcançado, pois a Filosofia atribui um valor verdadeiro a proposição, o sentido encontra na reconhecimento da proposição sua verdade e o seu erro. Para Deleuze (2006),

Remetendo o verdadeiro e o falso à relação de designação na proposição, dá-se um sexto postulado, da própria proposição ou da designação, que recolhe os precedentes e se encadeia com eles (a relação de designação é somente a forma lógica da reconhecimento) (DELEUZE, 2006, p. 199-200).

Nesse postulado a verdade e a falsidade se reduzem a proposição e a sua relação extraproposicional, verdade e falsidade estariam na adequação da coisa a proposição; a verdade é um resultado empírico entre a designação e o designado. Ao pensarmos a partir da imagem dogmática do pensamento, o problema é dado antecipadamente e a resposta se acha entre as múltiplas possibilidades de solução; quando essa solução é dada o problema perde sua força e desaparece, tornando o pensar uma busca de soluções e não uma colocação dos problemas.

No sétimo postulado, a modalidade das soluções, afirmou Deleuze (2006), que:

Fazem-nos acreditar, ao mesmo tempo, que os problemas são dados já prontos e que eles desaparecem nas respostas ou na solução; sob este duplo aspecto, eles seriam, de início, nada mais que fantasmas. Fazem-nos acreditar que a atividade de pensar, e também o verdadeiro e o falso em relação a esta atividade, só começam com a procura de soluções, só concernem às soluções (DELEUZE, 2006, p. 205).

Esta crença relaciona-se com outros postulados que tem exemplos infantis estruturados como modelos, os problemas nos são impostos por uma autoridade para que possamos dar a solução como resultado; um interesse latente em manter o sujeito infantil convidando-o apenas a dar soluções que o consola ou o distrai, sendo enganado a descobrir uma resposta. Esta imagem: “se reencontra igualmente nos testes, nas instruções governamentais” (DELEUZE, 2006, p. 206) e se concretiza no desenvolvimento pedagógico das competências e habilidades que julgam o que seja elevado no pensamento. Se partirmos do princípio que os problemas não são dados, mas engendrados num campo simbólico que lhe

são próprios, o contrário a isso seria um falso problema que desaparece ao final da formação do saber – cidadão e profissional.

A questão está em não permitir a formulação dos problemas como uma atividade do próprio pensamento e no impedimento do ato de pensar como colocação de problemas que afetam o pensamento. A Filosofia é devedora de uma atitude comum que é utilizada como resposta para as perguntas difíceis, deslocando a atenção do que foi perguntado e colocado como um problema real. Quando não conseguimos responder a uma pergunta, usamos meios para invalidar aquilo que nos foi perguntado, reordenamos a problematização inicial, adequando-a as respostas já dadas. Tornamo-nos prisioneiros das questões já formuladas, porque nos tiraram a possibilidade das perguntas, “o direitos de as colocarmos da forma como experimentamos, do modo como somos afetados pelos problemas” (GELAMO, 2009, p. 93).

Inverter a ordem entre a questão e a resposta é o que torna essa imagem ainda mais problemática, os problemas são postos em razão da possibilidade de suas possíveis respostas, Kohan (2003) analisou 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).

Nesse postulado os problemas e as soluções assumem a mesma natureza, a diferença está apenas no modo de serem enunciados – interrogativo, explicativo ou proposicional. Os problemas e as soluções, apesar da relação intrínseca, não podem ter a mesma natureza, a solução busca sentido no problema; enquanto esses tem caráter universal, as soluções têm um aspecto particular de resolver os problemas, evitando que as resoluções assumam um caráter abstrato.

Quando o problema é posto as resoluções são reelaboradas, eles não desaparecem nas soluções, mas se mantêm diferentes no movimento das novas soluções. Porém, isso só se tornará possível quando os problemas não forem dados, mas inventados e reinventados na dinâmica da problematização, eles serão sempre insistentes, na medida em que as soluções fizerem força contrária. Os problemas desestabilizam as respostas, movimentando-as e impossibilitando que se configurem como abstrações universais. Na filosofia deleuzeana, podemos pensar os problemas ligados aos signos problemáticos, pois são eles que violentam o pensamento (GELAMO, 2009) forçando a experiência do pensar.

No último postulado, o resultado do saber é pensada a relação do problema, do saber e do aprender, que se diferem quando se pensa na relação entre o problema e o aprender ou entre o problema e o saber. Na relação entre o problema e o aprender, a afecção pelos signos determinam o enunciado do problema, já na relação entre o problema e o saber, esse é determinado por uma regra/método que colocam as soluções deles expostos, manifestando um senso comum ou uma *Cogitatio Natura* do pensador.

A diferença entre o saber e o aprender pede uma análise do desenvolvimento relacional entre o problema, a aprendizagem e o saber, ao pensar na condução de um veículo, aquele que dirige tem habilidade para tal, não apenas um raciocínio lógico dedutivo, mas supõe uma complexa articulação entre a razão e o reflexo, o excesso da prática aumenta a destreza em conduzir o veículo; não é o bastante o saber diante do ato de dirigir, mas se deve aprender a dirigir. Segundo Deleuze (2006), aprender é ato subjetivo operado diante da objetividade de um problema.

O saber é adquirido através da leitura, da assimilação do conteúdo informativo presente em um manual de condutor e para aprofundar pode-se ter acesso a uma cartilha, pesquisar, escrever o resultado de uma pesquisa. Ao passar por esse processo o sujeito torna-se alguém que sabe o que é dirigir, não significa que esse sujeito aprendeu a dirigir. Aqui o saber diz respeito da generalidade do conceito e aprender é:

Conjugar pontos relevantes de nosso corpo com pontos singulares da Ideia objetiva para formar um campo problemático. Esta conjugação determina para nós um limiar de consciência ao nível do qual nossos atos reais se ajustam às nossas percepções das relações reais do objeto, fornecendo, assim, uma solução do problema (DELEUZE, 2006, p. 214).

É possível inferir que a mesma forma de aprendizagem acontece com o pensamento, pois não há aprendizado no processo de pensar utilizando uma cartilha, como também não se pensa melhor fazendo uso de um manual, o método regula apenas as faculdades, mas não garante o sucesso do pensamento. Não existe método para se aprender a pensar, apenas um adestramento das faculdades. Para Deleuze (2006),

Aprender é apenas o intermediário entre não saber e saber, a passagem viva de um a outro. [...] a aprendizagem recai, sobretudo do lado do rato no labirinto, enquanto o filósofo fora da caverna leva consigo apenas o resultado – o saber – para dele extrair os princípios transcendentais (DELEUZE, 2006, p. 215).

Quando a filosofia é estabelecida através dessas imagens dogmáticas do pensamento ou quando se une a linhas majoritárias, ela se configura no modo maior de

filosofar e essa vinculação não permite a produção da diferença. A filosofia pode e é feita de um modo menor, problematizando aquilo que não se vincula ao que uma maioria problematiza e escapando das imagens dogmáticas do pensamento. Para Cardoso Jr.:

Toda filosofia é ‘menor’ ou ‘minoritária’, desde que ela se desvincule das grandes linhas de senso comum, consideradas majoritárias, que nutrem uma opinião em torno de uma certa centralidade reconhecida como evidente, para uma maioria ou mesmo para uma minoria (CARDOSO JR., 2006, p. 19).

A Filosofia Maior relaciona-se ao poder e a luta pela permanência dele, fundamentada historicamente no poder imóvel que teria a condição de colocar os problemas ao trazer as propostas de solução ditas filosóficas; sua marca é a unidade da representação, porque é a universalidade dos conceitos. Já a Filosofia Menor une-se às potências da variação, traz em si uma proposta de ir além da Filosofia Maior por meio da diferenciação, importa-se com a singularidade para combater as relações de poder; portanto, “a Filosofia Menor é uma política de resistência aos padrões instituídos do filosofar, do aprender e do ensinar” (GELAMO, 2009, p. 97).

Partindo do escopo intelectual de Deleuze e Guattari, no que tange ao fazer maior da Filosofia; podemos inferir que, um grande número dos trabalhos sobre o ensino de Filosofia, estão em estreita conformidade com esse modo de filosofar, sobretudo, quando os problemas que surgem no debate dizem a respeito de seu ensino. Os mesmos, que ora debatemos, são encontrados ao longo da história da Filosofia, a importância, os conteúdos e os métodos não são um problema maior, mas um problema menor, há uma resistência dentro do ensino de Filosofia.

A proposta deleuzo-guattariana nos permitem analisar como funcionam as imagens dogmáticas do pensamento, como uma tentativa de entender a problematização do ensino de Filosofia e, porque suas questões sempre retornam ao mesmo ponto inicial. As pesquisas sempre se debruçam sobre a análise da importância reduzida apenas a obrigatoriedade, como tentativa de buscar uma resolução. A questão sobre a importância, que aqui se insere, é a proposta de seguir outro caminho, problematizando o modo menor do ensino de Filosofia, buscando resistir às forças exercidas por uma Filosofia Maior para fugir dos pressupostos da razão que impendem uma experiência do pensamento.

Pensar a proposta do ensino de Filosofia instituído no âmbito das políticas públicas sob a perspectiva deleuzo-guattariana podemos demarcar a construção de uma educação majoritária engendrada na referência à cidadania e ao mundo trabalho como escopo dessa disciplina. Se nos remetermos ao específico das práticas pedagógicas que sinalizam a

produção de competências e habilidades, esse ensino resume-se a transmissão de informação que produz no educando um domínio manipulado de leitura, escrita e história que são entendidos como atividade reflexiva (DANELON, 2010). O cabedal de conceitos, datas e nomes que se tornou a Filosofia contrasta com a uma Filosofia Menor, tensional que nos arrancam do lugar comum e nos evocam a inquietude.

Uma Filosofia plural e diversa distante da verdade universal e inquestionável lança ao aluno no desconforto e obrigando-o a criar dentro de um campo simbólico específico. Uma Filosofia ativa busca seu espaço numa tradição escolar que visa o domínio da informação, memorização e reprodução discurso instituído e legitimado. A noção de atividade reflexiva – que aqui podemos deslocar e entendê-la como experiência do pensamento – presente nos documentos oficiais é entendida como uma digressão dessa concepção que oferece o ensino de Filosofia mutilado e que é reduzido a interdisciplinaridade.

Um enfrentamento de natureza filosófica demarca a diferença de um ensino de Filosofia reflexivo, majoritário e legal daquele configurado como uma experiência do pensamento, minoritário e subversivo a ordem social imposta. Esse segundo não encontra morada nos documentos, torna o primeiro criticável e demarca o campo conceitual de nosso trabalho; ao confrontá-lo com o específico da cidadania e do mundo do trabalho, os documentos não registram uma argumentação sobre essa noção, mas sintetizam essas duas realidades como finalidade da educação normatizados na LBD. As Diretrizes Curriculares Nacionais colocam o tema da cidadania e do trabalho como um valor que favorecem que sujeito se adapte à realidade (DANELON, 2010).

A resposta seria coerente, pois não podemos desconsiderar, que, à medida que a Filosofia contribui com a escrita, com a fala e com a leitura ela contribui com a cidadania. O problema é quando essa referência liga-se a uma educação majoritária e o ensino de Filosofia emerge de forma absolutamente diretiva, obrigando-o a se formatar a um compromisso valorativo imposto⁷⁸ Segundo Gontijo e Valadão (2004) o ensino de Filosofia foi

⁷⁸ A Lei n. 11.684, de junho de 2008, altera o art. 36 da Lei n. 9.394, de dezembro de 1996, que estabelece as *Diretrizes e Bases da Educação Nacional* instituindo a obrigatoriedade da disciplina de Filosofia e sociologia nos currículos das escolas de nível médio, através do inciso IV que reza: “serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio.” Conforme vimos, a Lei n. 11.684 institui o formato disciplinar para o ensino de Filosofia. Esse formato deve se constituir num objeto de análise bastante interessante para os pesquisadores do ensino de Filosofia, particularmente numa reflexão que versa sobre a teoria do currículo em sua configuração disciplinar. Não há espaço para fazermos essa reflexão neste texto, mas, não obstante, isso sinalizamos algumas ideias sobre essa temática, particularmente quanto ao entendimento do currículo como território de exercício de verdades cuja finalidade é processar e controlar pessoas. Nesse viés, o currículo é um instrumento para “planejar cientificamente as atividades pedagógicas e controlá-los de modo a evitar que o comportamento e o pensamento do aluno se desviasse das metas e padrões estabelecidos” (SILVA; MOREIRA, 1995, p. 7), analogamente poderíamos dizer que competências e

perspectivado sob três aspectos: 1 - como fornecimento dos instrumentos e técnicas para ensinar a pensar, 2 - como instrumento de doutrinação política e ideológica e 3 - como instrumento de doutrinação moral; o que nos levam a pensar que as práticas pedagógicas que estipulam as diretrizes da Filosofia não a veem como experiência do pensamento.

A Filosofia busca-se afastar dos pressupostos objetivos e problematizam a coerência da objetividade, no entanto, não consegue se libertar facilmente dos pressupostos subjetivos. Por exemplo, Descartes tentou escapar da objetividade da racionalidade humana sem conseguir esquivar do pressuposto subjetivo fundamentado no *Cogito ergo sum*, pensando sob esse prisma Deleuze (1968) afirmou que:

[...] quando a filosofia assegura seu começo sob pressupostos implícitos ou subjetivos, ela pode fazer-se (jouer) de inocente, pois nada guardou, salvo, é verdade, o essencial, isto é, a forma desse discurso. Então ela opõe o ‘idiota’ ao pretensioso (pédant), Eudoxo a Epistemon, a boa vontade ao entendimento excessivo, o homem particular dotado tão somente de seu pensamento natural ao homem pervertido pelas generalidades de seu tempo. A filosofia se coloca do lado do idiota como um homem sem pressupostos. Mas, na verdade, Eudoxo não tem menos pressupostos que Epistemon; ele apenas os tem, só que sob outra forma, implícita ou subjetiva, ‘privada’ e não ‘pública’, sob a forma de um pensamento natural que permite à filosofia parecer (se donner l’air) começar e começar sem pressupostos (DELEUZE, 1968, p. 170).

A Filosofia diz não ter pressupostos, no entanto, faz uso em sua elaboração de pressupostos teológicos – como tê-los alcançado ou pressupostos metodológicos – como meio para filosofar. Segundo Descartes (1985), o pensamento exerce-se a partir de um bom senso, já em Deleuze (2006) essa boa vontade ou natureza reta pela busca da verdade permanece como pressuposto que é denominado por ele como imagem dogmática do pensamento. Aquele inaugurou o problema do pensamento, porém não menos dogmático que o platonismo baseado na reminiscência (PLATÃO, 1985). Deleuze (2001) a partir das leituras sobre

habilidades se tornam os padrões imposto pela temática curricular. As disciplinas, por sua vez, que compõem o currículo das escolas não desempenham um papel neutro, pois elas buscam atender a uma finalidade impostas no documento pela ideia de cidadania e mundo do trabalho. É, de fato, através das disciplinas que determinados valores, ideologias e visões de mundo são apresentados aos alunos. Por trás do currículo sempre há interesses: “O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas. O currículo produz identidades individuais e sociais particulares” (SILVA; MOREIRA, 1995, p. 8). O conhecimento vinculado nas disciplinas curriculares desempenha o papel de formar pessoas, produzir subjetividades e solidificar identidades, formando conceitos, valores, ideologias e visão de mundo. Segundo Tomás Tadeu, “na escola, considerou-se os componentes curriculares como o instrumento por excelência de controle social que se pretendia estabelecer. Coube, assim, à escola inculcar os valores, as condutas e os hábitos ‘adequados’.” (SILVA; MOREIRA, 1995, p. 10), os Conteúdos Básicos Curriculares (CBC), hoje substituído pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), unidos aos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) legitimam um modelo de educação que se pretende estabelecer. A partir desse pressuposto de análise do currículo, se torna imperativo indagar qual seria a tarefa da Filosofia como disciplina curricular, como poderia ser administrado o conflito entre essa intensão da Filosofia como disciplina valorativa e sua característica de criativa. E, como seria garantida uma liberdade conceitual ao poder criativo da Filosofia. Essas indagações merecem uma reflexão apurada e densa ao qual os estudiosos do Ensino de Filosofia devem enfrentar em suas pesquisas.

Nietzsche pôde inserir a Filosofia num processo de desmistificação, em busca de espíritos livres.

A vinculação da Filosofia ao instituído político trouxe uma preocupação por cercear o seu papel ao ideal de bem comum, os documentos normativos apontam a real possibilidade política e ideológica dessa ciência e compromete aquilo que ela tem de mais valioso, sua liberdade conceitual. As LDBs e as DCNs que organizam a educação em torno de um ideal valorativo que se vinculam a determinados discursos, na medida que aponta-a como obrigatória e para vincular ao exercício da cidadania. Diante disso, Gontijo e Valadão (2004) constataram, à medida que esse ensino é obrigado a responder aos documentos oficiais, um sentido doutrinário; uma vez que, esses dispositivos não são neutros ou desinteressados, mas, ao contrário postulam os interesses do legislador.

A Filosofia obrigada a ser institucionalizada no interior do Estado foi colocada como instrumento de formação para um fim determinado e, no interior de um projeto educacional proposto pelo Estado, na letra dos documentos oficiais, seu ensino é inserido numa macropolítica educacional (NIETZSCHE, 2003). Os perigos de uma educação institucionalizada que atendam os interesses políticos do governo não é aceito na discussão da Filosofia que está inserida no contexto desse governo, por isso, “a aliança do Estado com a Filosofia [podendo aqui ser expressa em determinações legais] não tem sentido, senão quando a Filosofia pode prometer ser incondicionalmente útil ao Estado” (NIETZSCHE, 2003, p. 217).

Não defendemos a retirada da Filosofia dos currículos educacionais nem a retirada do *status* de obrigatoriedade, mas problematizar a implicações políticas que uma educação institucionalizada pode trazer a esse campo de ensino; a escola não é mais um espaço neutro e se torna passiva diante dos documentos normatizadores de uma educação majoritária. A obrigatoriedade é vista a partir da importância que a Filosofia assume no âmbito de uma Educação Menor, vinculada aos discursos que questionam o próprio Estado, resguardado de qualquer forma de poder, discurso instituído, verdade universalizada. Esse seria o estatuto do ensino de Filosofia como projeto aberto, um rizoma, uma metamorfose conceitual praticada como uma experiência do pensamento que começa a ser manifestada no interior das escolas.

2.3- O ensino de Filosofia potencializado no contexto de uma Educação Menor em busca da experiência do pensamento

Deleuze e Guattari são marcas importantes na criação conceitual que, violentam o pensamento e produzem deslocamentos que nos permitem produzir o novo; suas ferramentas nos permitem uma atividade criativa por meio dos conceitos. Partiremos desse viés para pensarmos o ensino de Filosofia, nutrindo-nos do deslocamento conceitual de literatura menor feito por Gallo (2002) para se pensar uma educação em linhas menores encontrando novas possibilidades de fuga na escola e na sala de aula pois,

se há uma literatura menor, porque não pensarmos numa educação menor? Para aquém e para além de uma educação maior, aquela das políticas públicas, dos ministérios e secretarias, dos gabinetes, há também uma educação menor, da sala de aula, do cotidiano de professores e alunos. É essa educação menor, que nos permite sermos revolucionários, na medida em que alguma revolução ainda faz sentido na educação em nossos dias. A educação menor, constitui-se, assim, num empreendimento de militância (GALLO, p. 01, 2002).

Esse deslocamento conceitual permite analisar o ensino de Filosofia, no Brasil, que desde a década de 90 está voltado para a grande educação (GALLO, 2012), isto é, para uma Educação Maior e para potencializar a resistência é necessário estudar o ensino de Filosofia no contexto de uma Educação Menor. A proposta de Gallo luz de Deleuze e Guattari é tencionar a relação entre Educação Maior e Educação Menor, no que tange o específico da Filosofia, ao buscar uma posição de resistência através dos aspectos singulares e pelas vias inventivas de uma educação sem prescrição e descentralizada dos controles estatais estabelecidos pelas instituições governamentais.

A menoridade literária de Deleuze e Guattari situada não apenas contrária a uma expressão literária, mas em uma expressão política; que foi conjugada aos devires minoritários existentes no mundo. Ela será apresentada como diferença e pluralidade em oposição aos padrões normativos, propondo uma dobra naquilo que é fixado na natureza. Nesse sentido,

a noção de minoria, com suas remissões musicais, literárias, linguísticas, mas também jurídicas, políticas, é bastante complexa. Minoria e maioria não se opõem apenas de uma maneira quantitativa. Maioria implica uma constante, de expressão ou de conteúdo, como um metro padrão em relação ao qual ela é avaliada. Suponhamos que a constante ou metro seja homem-branco-masculino-adulto-habitante das cidades-falante de uma língua padrão-europeu-heterossexual qualquer (o Ulisses de Joyce ou de Ezra Pound). É evidente que 'o homem' tem a maioria, mesmo se é menos numeroso que os mosquitos, as crianças, as mulheres, os negros, os camponeses, os homossexuais... etc. É porque ele aparece duas vezes, uma vez na

constante, uma vez na variável de onde se extrai a constante. A maioria supõe um estado de poder e de dominação, e não o contrário. Supõe o metro padrão e não o contrário (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 55).

Por isso, o conceito *menor* deleuzo-guattariano, operado especialmente em *Mil Platôs* (1995, 1996, 1997) e que nos dá a ideia de uma Filosofia Menor, servirá de fundamento para uma estratégia de operação conceitual voltada para a educação, empreendida por Gallo em *Deleuze e a Educação* (2008). Para mostrar sua percepção em relação ao processo educacional. Nesse sentido, Gallo propõe uma problematização fundamentada no modo menor de fazer Filosofia e de se relacionar com o mundo e, a partir desse deslocamento possibilita uma discussão sobre o ensino de Filosofia através de uma atitude essencialmente filosófica; acreditando ser possível, que essa: “atitude possa ser pensada a partir do conceito deleuzo-guattariano” (GELAMO, 2009, p.86).

Deleuze (2006) ao criticar o fazer maior e analisar as imagens dogmáticas, nos apontou a existência de dois tipos de pressupostos. O primeiro foram os objetivos – utilizados na ciência e na Filosofia – que serviam a lei e se ligavam àquilo que todos deveriam saber sem questionar, poderíamos exemplificar dizendo que a racionalidade do homem é um pressuposto conceitual que independe da elaboração do sujeito. O segundo foram os subjetivos que necessitavam uma elaboração racional para a sua conceituação, pois não são dados de forma explícita ao ser exemplificado através do Eu penso cartesiano que pede uma elaboração do pensamento.

De início já poderíamos opor a Educação Menor resistente as políticas impostas e que encontra nas trincheiras das salas de aulas o espaço favorável de traçar estratégias de militância que problematize uma política educacional, a uma Educação Maior produzido na macropolítica dos gabinetes e dos documentos que determinam o ensino como uma grande máquina de controle social que produz indivíduos em série. Na Educação Maior, um ensino pressupõe uma aprendizagem – o que hoje chamaríamos de competência e habilidade – que no contexto menor ela escapa de qualquer controle, isto é, aprender já é um ato de resistência que escapa a qualquer controle.

Para elaborar o conceito de Educação menor, a partir dos franceses, Gallo deslocou para o campo educacional três características da literatura menor – Desterritorialização⁷⁹ da língua, Ramificação⁸⁰ política e Agenciamento – que levarão o

⁷⁹ O conceito de Literatura menor deslocado aponta a noção de desterritorialização para uma possível Educação Menor. Desterritorializar é opor resistência, é produzir diferença, é um escape para que a educação possa se afastar do controle e produzir novas possibilidades e desterritorializar a educação maior. Se a educação é um ato político, a educação menor é mais clara por se configurar como um ato de revolta e resistência que conecta as

processo educacional a um desarranjo. Deslocar esse conceito para operar uma noção de Educação de Menor, pensando, sobretudo o modelo de educação que temos, no Brasil, é empreender uma busca comprometida com a transformação e singularização da educação que encontra seu sentido num devir minoritário.

Se toda língua pertence a um território físico, a uma tradição e a uma cultura, ela se torna imanente a uma realidade. À medida que ela escapa e subverte essa realidade forçada ela desintegra a tradição e se torna menor possibilitando através de suas linhas de fuga novos encontros que permitem novos agenciamentos. Territorializar é estabelecer um espaço do sujeito e desterritorializar é uma desobediência a um padrão ao estabelecer um fluxo de entrada e saída em outro território. Essa noção nos processos educativos acontecem quando se questionam as políticas normativas que programam uma Educação Maior através da qual se determina um projeto pedagógico que produz um cidadão específico para um modelo de sociedade específica.

A educação a partir de um devir menor propõe um mundo de possibilidades e multiplicidades que buscam suscitar acontecimentos que forcem a diferença, para tornar possível a experimentação das linhas de fuga de um sistema instituído e burocrático, e a romper com as imagens dogmáticas da instituição escolar (GALLO, 2007). As multiplicidades rizomáticas denunciam as falsas multiplicidades produzidas no interior das sociedades modernas em busca de uma desterritorialização (DELEUZE; GUATTARI, 1995), que na sala de aula será entendido como experimentação que habita nas brechas históricas de uma Educação Maior.

Uma Educação Menor não se faz exterior a Educação Maior, mas no seu interior produzindo resistência, porque ela pode criar novas formas de experiência no interior dos espaços educativos majoritários (GALLO, 2002). As táticas minoritárias buscam impedir a produção, instauração e concretização de uma Educação maior planejada e pensada para a sociedade. Não sendo possível pensar uma sem a outra, estando no ambiente majoritário o

individualidades produzindo agenciamentos que nos permitem reformular as teorias representativas no interior de um contexto social e pontencializam os efeitos de militância. As desterritorializações das diretrizes que fundamentam a Educação Maior produz uma prática micropolítica que se realiza nas fissuras de um contexto majoritário e oferece resistências, potencializando os efeitos das novas multiplicidades. Para aprofundar no assunto sugiro a leitura DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: 34, 1995. v.1.

⁸⁰ Para Deleuze e Guattari (1995) afirmam que o rizoma possui haste subterrânea de raízes radiculas. Essas plantas podem ser rizomáticas e suas formas são diversas, desde suas extensões superficiais ramificadas até suas concreções em bulbos e tubérculos. Possui como características os princípios de conexão e heterogeneidade, princípio de multiplicidade, princípio de ruptura, princípio de cartografia e de decalcomania. Sem soma o rizoma possui formas diversas, conectando-se em cadeias em cadeias semióticas de diferentes naturezas proliferando diversas variações. Para aprofundar no assunto sugiro a leitura DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: 34, 1995. v.1.

importante é criar fissuras no sistema para que a Educação Menor faça fluxo ao promover formas e práticas diferentes de ensino, que permitam formas de vida e experiências singulares.

A ramificação política não diz que a Educação Menor é de conteúdo político, mas que sua natureza é essencialmente política, na medida em que se opõe a um modelo não político, que desconecta os elos para se territorializar no sistema forçadamente a qualquer preço. Se uma literatura menor é política por seu ato revolucionário, ela se torna um desafio a todo sistema macropolítico quando se ver diante das ações minoritárias que permeiam a realidade micropolítica.

Educação Menor é rizomática, na medida que não se fixa aos modelos definidos, não aceitam imposições de soluções e não procuram unificar os saberes; mas ao contrário buscam conexões que se renovem. Ela não está preocupada em instaurar falsas totalidades, por isso, não se interessa em criar modelos, propor caminhos ou criar soluções; mas deseja fazer rizoma, viabilizar conexões e permitir conexões novas. Essa proposta mantém projetos abertos, uma vez que: “um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 37).

Desse modo, o fazer menor não se vincula ao quantitativo de sujeitos que fazem parte desse pensamento, mas se refere à posição tomada diante dos problemas. Se Maior e Menor não se refere aos aspectos qualitativos ou quantitativos, mas ao desempenho na utilização que se faz da Filosofia; é possível ser uma minoria e ainda se vincular a uma Filosofia Maior ou ao contrário, ser uma maioria fazendo uso de uma Filosofia Menor. A diferença entre: “Filosofia Maior e Filosofia Menor é o modo como cada uma se relaciona com o fazer filosófico” (GELAMO, 2009, p. 97), enquanto uma é um aparelho do Estado a outra é uma máquina de guerra produzindo:

as multiplicidades [que] são a própria realidade, e não supõem nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade e tampouco remetem a um sujeito. As subjetivações, as totalizações, as unificações são, ao contrário, processos que se produzem e aparecem nas multiplicidades. Os princípios característicos das multiplicidades concernem a seus elementos, que são singularidades; a suas relações, que são devires; a seus acontecimentos, que são hecceidades (quer dizer, individuações sem sujeito); a seus espaços-tempos, que são espaços e tempos livres; a seu modelo de realização, que é o rizoma (por oposição ao modelo da árvore); a seu plano de composição, que constitui platôs (zonas de intensidade contínua); ao vetores que as atravessam, e que constituem territórios e graus de desterritorialização (Idem, p. 8).

Se uma literatura menor é expressão de uma coletividade, na medida que os agenciamentos são coletivos; mesmo que só um escreva ele só foi identificado como parte do todo, a Educação Menor, que se conecta e interconecta rizomaticamente gerando novas

multiplicidades e desenvolvendo devires, assume também um valor coletivo, ao deixar de pertencer a um sujeito, para ser da comunidade. Não há possibilidade para atos solitários, uma vez que, toda singularização será singularização coletiva e o sujeito que atua na educação atua para si e para outros, de modo que seu fazer implica em muitos indivíduos.

De acordo com Gallo (2012), a Educação Menor é uma ação militante que acontece em surdina no espaço da sala de aula, ao produzir algo que escape as grandes políticas. Se pensarmos uma Educação Menor atrelada a disciplina de Filosofia em busca de uma Filosofia Menor, faríamos despontar um espaço alternativo de educação contrário aqueles previstos nos dispositivos de disciplina e controle que por vezes tentaram minar a Filosofia nas escolas, traçando linhas de fugas que nos permitem problematizar a realidade.

O viés histórico que nos permitiu chegar até aqui, vislumbrou um ensino de Filosofia com presença definida, com presença indefinida e com ausência definida – pensando hoje nesse ensino estando como obrigatório e sua ausência enquanto ensino curricular é bem definida nos documentos, na medida em que controlam e manipulam a sua finalidade – nos mostrou o quanto ela tem sido alvo dos poderes estabelecidos. Kohan (2009) afirmou que só há oposição entre Filosofia e política e essa sendo arredia aos poderes instituídos acabou sendo institucionalizada, para compor os aparelhos de controle do Estado. Esse é um problema aberto que demanda posição entre reproduzir os saberes ou favorecer a experiência do pensamento, pois:

As próprias características das escolas (enquanto localizações do Estado submetidas a uma estrutura de controle) fazem com que os professores tenham que cumprir, simultaneamente, a dupla tarefa de mestres e de funcionários do Estado. Por um lado, abrem ao mundo do saber e, por outro, abonam saberes, tentam despertar a paixão por conhecer e, ao mesmo tempo, certificam certos conhecimentos adquiridos pelos alunos. A filosofia, desde sua origem, situou-se incomodamente nesse lugar (CERLETTI, 2009, p. 39).

Buscando uma linha de fuga pensamos o ensino de Filosofia mirando a noção de menor que rearticula a esfera política e o sujeito no mundo como proposta criadora que arranca o pensamento da inércia, instaurando um espaço de criação conceitual (DELEUZE; GUATTARI, 1997) e a noção de devir minoritário como uma ação política na seara da criação de direitos que modifica a própria potência da lei reelaborando suas expectativas fazendo existir o que não tem legitimidade (LAPOUJADE, 2015). Uma Filosofia Menor exige entender a importância, Refletir os temas e procurar a metodologia do Ensino de Filosofia (GELAMO, 2009) para que seja possível

Conquistar a língua maior para nela traçar línguas menores ainda desconhecidas. Servir-se da língua menor para pôr em fuga a língua maior. O autor menor é o estrangeiro em sua própria língua. Se é bastardo, se vive como bastardo, não é por um caráter misto ou mistura de línguas, mas antes por subtração e variação da sua, por muito ter entesado tensores em sua própria língua (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 51).

Sabendo que a característica de menor não vem da carência de pesquisas ou por ser considerado de menor importância, pensar no problema do ensino de Filosofia não difere do ato de filosofar. Quando consideramos a Filosofia um problema de menor importância, as pesquisas sobre o seu ensino não a tornam uma Filosofia Menor; mas, é o desenvolvimento desse fazer filosófico articulado com a Filosofia Maior que o tornará uma Filosofia Menor tão maior quanto a filosofia majoritária.

A problematização a respeito de uma Filosofia Menor, que dá início ao filosofar, pode apresentar um processo complexo, sobretudo, quando nos deparamos com uma reflexão sobre o ensino de Filosofia fundada em imagens dogmáticas do pensamento. A busca por uma fissura para além do controle dogmático, que nos possibilite o pensar menor é uma necessidade para que seja possível uma problematização real daquilo que pretendemos. A potencialização de uma Educação Menor que não se rende ao controle e resiste a institucionalização, mantém acesa a chama da revolta de processo que necessita escavar o presente em busca de uma ontologia do presente, isto é, uma ontologia do próprio sujeito.

Foucault e Nietzsche ao problematizarem a realidade em que estão inseridos – o presente – oferecem as condições para se questionar o ensino de Filosofia no contexto de uma Educação Menor, desvinculada das imagens do pensamento criticadas por Deleuze. No complexo cenário foucaultiano além do problema da subjetividade emerge o problema da atualidade e do presente – esse segundo marcado pela filosofia de Kant – como tentativa de ultrapassar as habituais interpretações, explorando no pensamento kantiano aspectos não estudados como a ontologia do presente e o conceito de crítica (FOUCAULT, 1994; 2000).

Começando a questionar o problema do presente, sua atitude filosófica permite uma dinâmica reflexiva como desenvolvimento de uma preocupação pela ontologia do presente. Foucault tem Kant como referencial por causa da analítica da verdade que propõe as questões que investigam as condições sobre as quais o conhecimento verdadeiro seja possível e da ontologia do presente analítica do presente pensando sobre este presente, seu reconhecimento e o seu sentido como possibilidade de reflexão (FOUCAULT, 1994).

A partir do século XIX, Foucault (1994) afirmou que o método kantiano fundamentou muitas pesquisas filosóficas, apesar de Kant não se preocupar essencialmente

com a questão sobre a verdade, parece buscar suas condições, possibilidades e limites da razão. A verdade não é o centro de sua filosofia, mas a razão que possibilita uma reflexão sobre si e sobre o conhecimento da verdade. Para Deleuze (1976) o pensamento kantiano é: “Uma crítica imanente, a razão como juiz da razão, eis o princípio essencial do método transcendental esse método propõe determinar: 1-a verdadeira natureza dos interesses ou fins da razão; 2-os meios de realizar esses interesses” (DELEUZE, 1976, p. 13). A analítica da verdade está sedimentada nos pressupostos kantianos, que buscaram as condições do conhecimento para que ele seja verdadeiro e assume aspecto científico. A analítica da verdade, em sua dinâmica reflexiva, se fundamenta no princípio de que: “a verdade é algo que poder ser encontrada” (GELAMO, 2009, p. 102) e quando isso acontece ela assume um papel crítico, e paradigmático para o ato reflexivo.

A verdade está na essência das coisas e o pensamento empreende uma busca por critérios para enunciá-la e relacioná-la com a natureza e a essência das coisas; o pensamento tem um modo específico de funcionar em busca de alcançar o seu interesse que é encontrar a verdade. A partir daqui cria-se um regime de verdade que sujeita e dita as normas ao pensamento, colocando o que deve, o que pode e como é pensado alguma coisa, proporcionando o surgimento de um lugar-comum para o debate filosófico e científico, onde outras formas de pensamento assumem critério de falsidade.

Desse modo, unem-se a analítica da verdade e a análise deleuzeana sobre os pressupostos do pensamento. Na Filosofia de Deleuze (2006), o pensamento sedimentado nesses pressupostos é controverso, pois ele pode nos guiar a pseudoproblemas que já são formulações ligadas a respostas elaboradas que se unem as imagens do pensamento. Esses pseudoproblemas são formulados por uma imagem do pensamento voltada a uma busca pela verdade em suas respostas, isto é, são postulados que se adequam as respostas já conhecidas, como tentativa de encontrar um modo de representação para os problemas. Dessa maneira, “os pseudoproblemas servem de pressupostos para o pensar” (GELAMO, 2009, p. 103).

É possível perceber que a educação foi pensada sob esse prisma, ela foi “entendida como um objeto de estudo ou conhecimento científico-tecnológico, um tipo de discurso que faz abstração do oral, do particular [...], para encaminhar-se à escritura do científico ao universal, ao geral e ao atemporal” (BÁRCENA, 2005, p. 66). Relacionando Filosofia e ensino de Filosofia dentro dessas discussões, a busca de uma verdade que garantisse o verdadeiro ensino de Filosofia possibilitou a criação de modelos que fundamentassem as propostas de pensar o ensino, amparados pelos resultados científico-

filosóficos; desse modo, o ensino de Filosofia também se regulou na busca de critérios universais; buscando encontrar a verdade em um ensino rigoroso, a Filosofia ficou entre o saber filosófico e o saber científico das estratégias didáticas.

O ensino de Filosofia e o discurso sobre a educação relacionados aos critérios de uma analítica da verdade em Kastrup (1999) é vista como estudo das representações e condições subjetivas, metódicas ou da linguagem que para sustentar a representação, essas condições são invariáveis, universais e necessárias, como é a ciência. A busca da verdade dogmatizou a reflexão sobre o ensino, transformando-a em enunciados de como ensinar, quais temas ou ainda a obrigatoriedade de se ensinar Filosofia; perdendo de vista a necessidade de se escapar de uma postura científica fundada numa analítica da verdade. Foucault já havia colocado essa problematização dizendo que:

existe na filosofia moderna e contemporânea um outro tipo de questão, um outro modo de interrogação crítica: é aquela que justamente se vê nascer na questão da Aufklärung ou no texto sobre a revolução; esta outra forma crítica coloca a questão: “o que é nossa atualidade? Qual é o campo atual das experiências possíveis?”. Não se trata aí de uma analítica da verdade, tratar-se-á do que poderia chamar uma ontologia do presente, uma ontologia de nós mesmos (FOUCAULT, 1994, p. 1.506).

Para fugir das questões estabelecidas pela analítica da verdade e das imagens dogmáticas do pensamento sobre o Ensino de Filosofia é necessário questionar o próprio contexto em que o ensino de Filosofia está inserido, inventando um problema no seu interior que problematize onde ele está inserido. Questionando o ensino de Filosofia é também possível questionar a educação ou o modelo educacional majoritário onde ela se desenvolve, podendo assim fugir de uma problematização abstrata, circunscrita nas determinações legais. As questões que se levantam dentro de uma realidade imanente, faz o pensamento se desenvolver como uma ontologia do presente, tratando de:

mostrar em que e como aquele que fala enquanto pensador, enquanto sábio, enquanto filósofo, faz parte, ele mesmo, desse processo e (mais que isso) como ele tem certo papel a desempenhar neste processo, onde ele então se encontrará, ao mesmo tempo, como elemento e ator (FOUCAULT, 1994, p. 1.499).

A ontologia do presente ao lado da analítica da verdade foi desenvolvida simultaneamente em outros pensadores, mas em Foucault (1994) esse modo filosófico já é manifesto e se alude eu sua resposta a Caruso:

É bem possível que eu tenha feito alguma coisa que esteja relacionada à filosofia, sobretudo na medida em que, ao menos desde Nietzsche, compete à filosofia a tarefa de diagnosticar e não mais a de procurar dizer uma verdade que seja válida para todos e para todos os tempos. Eu procuro diagnosticar, realizar um diagnóstico: dizer aquilo que nós somos hoje e o que significa hoje, dizer aquilo que nós

dizemos. Este trabalho de escavação sob os próprios pés caracteriza, desde Nietzsche, o pensar contemporâneo e, nesse sentido, eu posso me declarar filósofo (FOUCAULT, 1994, p. 634).

Foucault expressa a necessidade de entender o que é o presente, em que está inserido, como uma atitude filosófica, buscando entender que tipo de Filosofia está desenvolvendo que possibilite a pensar o presente. A atitude filosófica nasce do modo como nos posicionamos diante dos problemas, afastando-se de uma neutralidade ou assujeitamento que domine o modo e o que é pensado. Ele propõe uma atitude diante do presente que se revela como um problema que é refletido, porém isso não é uma análise filosófica que tem um sujeito enunciador de problemas.

Uma Educação Menor possibilita que os seus atores possam pensar a realidade sem ignorar a influência daquele que pensa no seu próprio presente como problemático e problematizador, tornando o pensamento crítico e imanente sem separá-lo da realidade problemática. Sob essa ótica poderíamos considerar a ontologia do presente relacionada ao próprio sujeito,

não como uma teoria, uma doutrina, nem mesmo como um corpo permanente de saber que se acumula; [...] [mas] como uma atitude, um éthos, uma vida filosófica ou a crítica daquilo que nós somos e, simultaneamente, análise histórica dos limites que nos são colocados e prova de sua ultrapassagem possível (FOUCAULT, 1994, p. 1.396).

A ontologia do presente tem seu início em problemas que nos direcionam a produção da realidade, assim as questões levantadas pelo sujeito problematizador são feitas a partir de sua própria realidade. Uma realidade ou um tempo em que ele mesmo está imerso e que se tornará um problema com sentido: “se for formulado em razão de sua implicação na realidade problemática” (GELAMO, 2009, p. 107). Essa dinâmica da Ontologia do Presente não se reduz em colocar os problemas, mas transforma a realidade em sua problematização e detectar, na atualidade, em seu sentido sempre aberto (VILELA, 2007), a profundidade do problema a ela imanente.

Segundo Vilela (2007) interrogar o presente é uma inquietação que exige um trabalho paciente sobre os nossos limites, essa problematização do tempo presente como acontecimento desponta-se como uma reflexão aberta que acolhe aquilo que já foi pensado e a possibilidade de problematizar aquilo que ainda não foi, abrindo-se como um campo indefinido de possibilidades. Trazendo a educação sob essa guisa de entendimento e relacioná-la ao problema do ensino de Filosofia é reelaborar um problema diagnosticado ao longo da história e que, se manterá aberta dado a sua importância.

Diagnosticar dá possibilidade para que o sujeito conheça o que é o presente que ele está inserido, no ressoar de Nietzsche, no pensamento foucaultiano, vemos o projeto de crítica à modernidade, em que a atitude filosófica revela-se como uma ontologia do presente que critica o seu tempo e o seu presente problemático; sua crítica vai de encontro aos filósofos que são indiferentes ao tempo que estão vivendo e aos problemas que se levantam diante deles. Em um aforismo, diz ele sobre a falta de problematização do presente:

O sancta simplicitas! Em que curiosa simplificação vive o homem! Impossível se maravilhar o bastante, quando se abrem os olhos para esse prodígio! Como tornamos tudo claro, livre, leve e simples à nossa volta! Como soubemos dar a nossos sentimentos um passe livre para tudo que é superficial, e a nosso pensamento um divino desejo de saltos caprichosos e pseudoconclusões! (NIETZSCHE, 2005, p. 29).

Nietzsche fez um diagnóstico dos problemas em seu tempo presente que parecia estar ligado aos problemas de hoje: “a simplificação das verdades, as pseudoconclusões enunciadas e assimiladas por todos de forma a tornar tudo claro, livre, leve e simples” (GELAMO, 2009, p. 109). A inércia é um aspecto intrínseco ao homem moderno, pois ele não encontra nada que dê um significado a sua existência; sua segurança nada mais é que uma figura de verdade formada sob um pensamento moralizante. Estando à deriva nas simplificações o sujeito abriu mão de pensar nos problemas que implicam em sua própria existência, tornando-se alheio a sua própria realidade problemática.

No deslocamento conceitual nietzschiano para os nossos dias, o sujeito insere a sua vontade de saber na procura de uma vida simples, a sabedoria se resume a uma busca por uma verdade que guie a sua existência; porém Nietzsche ao desestabilizar o pensamento sobre a verdade e sobre a essência das coisas, desestabiliza também a possibilidade de se encontrar a verdade sobre o valores de moralidade, esses valores deixam de ser fenômenos e passam ser apenas interpretações morais dos fenômenos (NIETZSCHE, 2005). A busca moral empreendida pelo homem é alienada, pois não podemos encontrar os fenômenos, mas apenas as interpretações deles.

Esta crítica de Nietzsche foi estendida a toda busca da verdade, universal e necessária, acerca do pensamento, nós nos pomos diante de uma análise que se propõe a pensar a contingência do tempo sem a utilização de elementos transcendentais, sejam eles valorativos ou conceituais, para entender a realidade que influencia o próprio sujeito.

A ontologia do presente, diferente da analítica da verdade, não busca refletir os fenômenos buscando critérios de verdade a partir de uma lógica *a priori*, mas possibilita pensar no próprio sujeito como singularidade resultante de forças ou de desejos que o envolve

– não um resultado da história, mas de um devir. Esse sujeito desenvolve uma dinâmica reflexiva que não se fundamenta em uma unidade/identidade com característica metafísica ou de uma lógica racional. Os problemas emergem a partir da sua relação com o mundo, os problemas a serem refletidos tem ações que influencia a transformação da realidade.

A ontologia do presente foucaultiana pede uma tomada de atitude, um modo de se relacionar com a realidade, uma escolha voluntária, uma maneira de pensar e sentir (FOUCAULT, 1994). Essa atitude ética faz parte de uma noção filosófica que se constitui como um modo de existir que responde ao desejo de fazer resistência àquilo que foi instituído por uma ideologia de controle. Pensando com a tríade de pensadores que elencamos até aqui – Deleuze, Foucault e Nietzsche – o fazer filosófico não só é refletido fora das imagens constituídas, mas também foi pensado como uma ontologia do presente que, problematiza o ensino de Filosofia.

Há uma inversão valorativa, pois: “o valor da Filosofia nesta satisfação não diz respeito à esfera do conhecimento, mas a esfera da vida; a vontade de existência utiliza a Filosofia com a finalidade de uma forma superior de existência” (NIETZSCHE, 1984, p. 34). Somos autônomos para pensar o presente sem sermos determinados por uma disciplina específica, ainda que esta seja o ensino de Filosofia, por isso, o que nos resta é tratá-lo com uma ontologia do presente, uma analítica do tempo que estamos inseridos e a sala de aula é o lugar onde a Filosofia ainda se torna presente, com seus reveses, na atualidade. Pensar o ensino de Filosofia nos possibilitam problematizar a imanência da sala de aula e para pensá-lo como uma ontologia do presente, uma Filosofia Menor, precisamos resistir e produzir novos modelos de problematização que funciona como estratégias de fuga aos métodos preestabelecidos.

Apesar dos movimentos de militância defender a obrigatoriedade do espaço da Filosofia na educação, a problematização sobre o ensino de Filosofia permaneceu ao redor de questões abstratas, esse ensino permaneceu centrado no debate sobre a formação do homem e no uso crítico da razão, preocupa-se apenas em buscar entender a função ou a utilidade da Filosofia na educação e as possibilidades de seu exercício. Em meio aos embates políticos de 2008 – Lei n. 11.684/08 – a Filosofia retorna como disciplina curricular nos três anos do Ensino Médio e apesar dessa conquista, presenciamos o abandono da Filosofia e do seu Ensino, uma situação paradoxal, que foi problematizada fora das imagens do pensamento de uma Educação Maior e inserida em uma ontologia do presente.

A recusa ou declínio do ensino de Filosofia resulta de uma problematização ainda sem solução que se inicia desde a má formulação dos currículos escolares até a exacerbação do conhecimento tecnológico e profissionalizante, como único conhecimento válido e possível, que não dá espaço para a permanência da Filosofia (GELAMO, 2009). A formação atual é acelerada e convertida unicamente a uma ideia de cidadão que necessita exercer uma profissão, o tempo de formação, o número de aulas, o número de disciplinas e a qualidade são drasticamente reduzidos, como resultado de uma nova política educacional; que tem a necessidade de suprimir os currículos educacionais, tirando-as que julgam ter menos importância, em função apenas de uma qualificação profissional.

Na sociedade normalizada (FOUCAULT, 1993) e nos espaços de educação controlados a valorização se sedimenta na transmissão conteudista que dá base para o ingresso do sujeito no espaço tecnológico e possibilita uma vaga no mercado de trabalho em detrimento do desenvolvimento do pensamento. Ao refletirmos e problematizarmos o presente, percebemos que:

Vivemos num mundo dominado por aquilo que a ideologia dominante convencionou designar como 'progresso tecnológico'. Resultado da exploração física e psíquica de milhares de homens, mulheres e crianças, da domesticação de seus corpos e espíritos por um processo fragmentado desprovido de sentido, da redução de sujeitos à condição de objetos socioeconômicos, manipuláveis politicamente e pelas estruturas da organização burocrático-administrativa, o 'progresso' sequestra a identidade pessoal, a responsabilidade social, a direção política e o direito à produção da cultura por todos os não-dominantes (CHAUÍ, 1992, p. 56-57).

O processo formativo de característica cidadã, tecnológica e trabalhista, sede pouco espaço para o ensino de Filosofia que, nessas poucas oportunidades, tem dificuldade de se encontrar e reconhecer por diversos fatores, seja pela pouca carga horária que dificulta o seu desenvolvimento, ou pelo pouco tempo para apreender e consolidar os conteúdos para relacioná-los com realidade. A reflexão almejada pela Filosofia reduz-se a algo ínfimo e ao dificultar essa apropriação intelectual, negando um modo de refletir a temporalidade histórica, se nega a formação do pensamento e impede uma reflexão crítica esperada.

Em um tempo pouco propício ao filosofar, não apenas a Filosofia, mas a educação como um todo, se restringe a uma transmissão de conteúdo, objetivando unicamente a acumulação conteudista como ápice da consolidação do processo formativo que culminana relação entre competência e habilidade. Esse processo hediondo desconsidera a formação atitudinal do aluno como sujeito capaz de formar um pensamento crítico sobre si e sobre o

mundo amparado por reflexões que nasceram da convergência do seu pensamento com o pensamento dos filósofos.

A educação numa sociedade de controle reduziu-se a um modo superficial de articulação do pensamento restando apenas uma imagem distorcida do pensar, até mesmo o pensamento filosófico, que por determinação pedagógica ficou fechado em uma transmissão de “fórmulas filosóficas [...] [construídas] como modelos a serem aplicados na solução de qualquer questão: tal como se utiliza fórmulas matemáticas para solucionar uma equação cotidiana” (GELAMO, 2009, p. 114).

Podemos dizer que o ensino de Filosofia baseado na transmissão do conhecimento e na avaliação dos seus atores pela capacidade de acumulação de conteúdo, reduz o ato de ensinar a uma transmissão de representações e aprender a uma compreensão adequada das aplicações, esperando apenas que sujeito possa relacionar o que foi explicado com o que se encontra nos atores filosóficos para repetir clara e distintamente o que foi aprendido. Nesse modelo o ensino se reduz a uma razão explicadora, isto é, um:

Princípio de uma regressão ao infinito: a reduplicação das razões não tem jamais razão de se deter. O que detém a regressão e concede ao sistema seu funcionamento é apenas o fato de que o explicador seja o único juiz do ponto em que a explicação é ela mesma explicada. [...] O segredo do mestre é saber reconhecer a distância entre a matéria ensinada e o sujeito a instruir, também a distância entre aprender e compreender (RANCIÈRE, 2002, p. 12-13).

O professor de Filosofia é aprisionado a essa mesma lógica explicadora quando traz em seu fazer docente a transmissão, pois explicando ao aluno o que conhece torna-se detentor do conhecimento de Filosofia e privilegia uma transmissão que perde seu caráter de saber Filosófico assumindo um caráter técnico, que tem como função: “ensinar a reconhecer a forma e o conteúdo de um determinado pensamento” (GELAMO, 2009, p. 115). Nessa estrutura explicadora o ensino de Filosofia foi problematizado como uma adequação entre o aprendido e o ensinado, o ato de aprender e de pensar filosoficamente encontra legitimidade na explicação como meio filosófico de formar os discentes.

O professor de Filosofia, agora, é um explicador, pois essa lógica se ampliou na figura do professor consciente que tem a tarefa de transmitir conhecimento levando os seus alunos a uma condição de conhecedores. O ato essencial do mestre explicador equipara ensinar a transmitir conhecimentos, formar seria conduzir os alunos a uma progressão ordenada (RANCIÈRE, 2002). Mediando, o autor filosófico e o aluno, o professor rompe os limites entre o que foi lido e o que não foi compreendido, ao revelar o papel docente como

uma garantia de se compreender aquilo que é necessário, fundamentando o processo da explicação na figura do professor, um portador de maior conhecimento, que explica àquele que não possui.

Esta lógica da explicação nos impõem a necessidade da: “palavra do professor para romper um suposto mutismo” (GELAMO, 2009, p. 116), que se instala na incompreensão após a leitura de uma obra filosófica. Compreender amparados na explicação é tarefa que cabe ao aluno, para poder reproduzi-las como exercício de sabedoria. O ensino de Filosofia problematiza em seu interior o ensino/aprendizagem como uma relação entre explicação e compreensão reduzida, a explicação de algo que não passou pela experiência e não é objeto do conhecimento do professor enquanto experiência; e a compreensão por parte do aluno seria apenas uma ação cognitiva aquém da experiência do pensamento.

Nesse sentido, a Filosofia não modifica as experiências diárias em experiências significativas. A compreensão que legitima a explicação torna-a ainda mais problemática, pois compreender paralisa o movimento da razão e destrói a confiança em si (RANCIÈRE, 2002), transforma o pensamento discente em algo sem valor, uma vez que, o que se espera é aquisição de uma representação que adéquam aos significados produzidos relacionando aos consolidados pelos filósofos, isto é, o que se espera é que o aluno seja capaz de absorver uma certa competência que o levará a executar uma determinada habilidade.

Para Jacques Rancière (2002), o embrutecimento ou a crença no mito da pedagogia, que são necessários para que compreendamos as coisas, revelam a lógica da explicação e coloca uma inteligência subordinada a outra. Pensar de maneira filosófica, partindo do acúmulo de conhecimentos, seria uma sabedoria vazia; um enrijecimento do filosofar que inviabiliza a experiência com uma Filosofia que fissure a relação dominante ao permitir que o aprendiz ressignifica seu modo de se relacionar com o mundo e com a Filosofia. Desse modo, é possível perceber que:

é o explicador que tem a necessidade do incapaz e não o contrário, é ele quem constitui o incapaz como tal. Explicar alguma coisa a alguém é, a princípio, 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 tolos (RANCIÈRE, 2002, p.15-16).

A noção de ensinar como transmissão e aprender como acúmulo de conteúdo, justifica a figura do explicador que separa a compreensão pela transmissão e aquilo que foi experimentado, por si só. O conhecimento como experiência do pensamento é modelado, ou

negado sob a égide da explicação do docente, silenciando a capacidade reflexiva do aprendiz dando eco a compreensão formulada pela explicação.

Não há mais tensão, proporcionada pelo pensamento, no interior dos conflitos, uma vez que, há uma satisfação em calar os conflitos pela explicação. A experiência do pensamento que passa pelos acontecimentos dá lugar à compulsão pela informação que vem antes da experiência. Esse é o mal que entra no ensino de Filosofia – não há lugar para incertezas, ambiguidade reflexiva, falta de clareza e incerteza – força-a ser compreendida antes de ser experimentada ou de sermos afetados por ela. Obrigaram-na a assumir critérios de verdades independentes da experiência, possibilitando o mínimo uso da razão, sem dar conta que:

A razão tem de ser pura, tem de produzir ideias claras e distintas, e a experiência é sempre impura, confusa, muito ligada ao tempo, à fugacidade e à mutabilidade do tempo, muito ligada a situações concretas, particulares, contextuais, muito ligado ao nosso corpo, a nossas paixões, a nossos amores e a nossos ódios. Por isso, há de se desconfiar da experiência quando se trata de fazer uso da razão, quando se trata de pensar e falar e de atuar racionalmente (LARROSA, 2004, p. 22).

O conhecimento transmitido pelo explicador seria purificado por uma inteligência superior que conhece o mundo por sua razão, que funciona através de métodos que parte do simples ao complexo, do particular ao universal afastando o conhecimento inferior do aluno. O problema que se instala, propõe-se repensar a relação entre o conhecimento adquirido pela transmissão/compreensão e aquele construído pela experiência. Uma compreensão que determina uma aprendizagem rica de conhecimento, mas pobre de pensamento vindo da experiência do filosofar e débil na capacidade de atribuir sentido ao mundo.

Toda essa relação educacional é mediada por modelos preestabelecidos a partir de uma ótica determinante, como se a experiência do mundo se pautasse por uma ideia abstrata do pensamento e não pela experiência de um problema real do aluno. Nesse sentido, o aluno não experimenta a diversidade problemática do mundo, mas a mediação de um pensamento superior, a explicação do comentador, a explicação de outro comentador e na explicação do professor (GELAMO, 2009). Uma repetição das leituras atribuídas pelas múltiplas mediações que evidenciam a desvalorização da experiência em face daquilo que é transmitido.

A desvalorização da experiência não é algo relacionado apenas ao ensino de Filosofia, Benjamin (1986) em uma investigação analisou o empobrecimento da experiência quando as pessoas voltavam da guerra sem conseguirem falar, pobres de uma experiência comunicável. Segundo ele, os livros sobre o episódio da guerra não continham histórias orais,

pois essa foi uma experiência desmoralizante, uma geração viu-se desabrigada, minúscula e fragilizada sem poder fazer uma experiência com a sua própria realidade.

Benjamin (1986) percebeu que a mudez dos egressos era fruto de uma experiência brutal, onde a guerra empobrecia a experiência das situações e a possibilidade de narrar a própria vida. A pobreza não está na guerra em si, mas na prática do horror que rouba do sujeito a capacidade de experimentar algo com sentido, em um cenário devastado perde-se a possibilidade de experimentar, de apropriar e dar sentido a realidade, por isso, não há experiência comunicável. A narração é arruinada e perde a legitimidade, possibilitando a mudez, pois o que foi experimentado não é digno de ser comunicado e tampouco faz com que o sujeito experimente a própria vida, e reconheça o seu jeito de estar no mundo. Na obra de Benjamin (1986), percebemos que:

nossa pobreza de experiência nada mais é do que uma parte da grande pobreza que ganhou novamente um rosto – tão nítido e exato como o do mendigo medieval. Pois qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não o vincula a nós? A horrível mixórdia de estilos e cosmovisões do século passado nos mostrou tão claramente onde conduzem a simulação ou a imitação da experiência que é hoje em dia uma prova de honradez confessar nossa pobreza. Sim, admitirmos que essa pobreza de experiências não é uma pobreza particular, mas uma pobreza de toda a humanidade. Trata-se de uma espécie de nova barbárie (BENJAMIN, 1986, p.196).

Esta pobreza da experiência aparece como um rosto da pobreza característica do século XX e se espalha no século XXI, não são apenas os expostos a guerra que vivem essa dimensão da penúria, mas toda a humanidade; não é mais uma pobreza particular, mas uma experiência de necessidade que se alarga como um novo tipo de barbárie, uma pobreza da experiência do pensamento. Não somos mais afetados por um empobrecimento originado na guerra, mas pelo empobrecimento da experiência do pensamento em relação ao próprio sujeito que não faz experiência com a vida, um empobrecimento do pensamento com experiência como singularidade.

A educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado de trabalho e funcionar a sua semelhança. O currículo passa a ser um artefato social e cultural onde estão implicadas as relações de poder, com interesse de produzir identidades individuais e sociais particulares (MOREIRA E SILVA, 1999). Embora, não estejamos numa guerra total, não podemos desconsiderar a existência de um conflito que esfacela a população em torno de um ideal capitalista, quer dentro da escola, quer em um espaço social mais amplo. A educação é uma área contestada, uma arena política com uma ideologia oficial que expressa o ponto de vista de grupos dominantes (LOPES; CAPRIO, 2020).

Perde-se o valor da própria experiência quando começamos a imitá-la do outro que é assumida como experiência legítima e de maior valor em detrimento daquela que é feita por si. Nessa compreensão ecoa a lógica da explicação rancieriana, dita anteriormente, onde a experiência do pensamento por si é substituída pela imitação do pensar que é fundado na explicação de um outro (GELAMO, 2009). É análoga a imitação, a simulação da aprendizagem que trilha o caminho da transmissão do conhecimento no ensino de Filosofia. Essa imitação distância o pensamento e a vida, impossibilitando uma reflexão filosófica sobre o conhecimento, ao reduzir tudo a repetição do pensamento filosófico, nessa imitação o sujeito é alvejado em sua existência e impedido da experiência de narrar a própria vida.

Nos nossos dias o acesso à informação não se constitui um saber experimentado, mas um acúmulo de informações aquém da experiência que distorcem as imagens e desfiguram o sentido. Ainda que esteja presente à vontade pelo conhecimento o desejo pela experiência é suprimido, por compulsões que se diferem das experiências e acontecimentos. Talvez, seja possível responder esse problema ao compreender que a razão e o modo como empobrecemos a experiência impossibilita que o pensamento possa acontecer.

O ensino de Filosofia nos nossos dias assumem sua importância, que se difere da sua simples obrigatoriedade, quando se torna o lugar para essa reflexão. Ao subtrair a explicação e eliminar a poderosa presença do explicador, presentes em nosso sistema educacional, deixaríamos de reforçar nos alunos a crença da sua incapacidade, pois se há sempre alguém explicando, deve ser porque não seria possível conseguir compreender sozinho. A maneira como se ensina Filosofia não possibilita a pensar sobre os problemas, contribui apenas para o empobrecimento da experiência que valoriza um tipo transmissão de saber filosófico e distancia o sujeito de pensar por si. Assim, os conhecimentos tidos como legítimos seriam aqueles vindos pela transmissão e estabelecidos por um currículo legitimado.

O ensino de Filosofia unido a transmissão não valoriza a experiência e se efetiva na transmissão de saberes abstratos, e repetição dos autores clássicos. Empobrecendo a experiência se enfraquece os modos de vida e o pensamento filosófico, a Filosofia, ao contrário de ser o lugar da resistência, acaba por contribuir com uma existência ainda mais empobrecida. A pobreza da experiência compreende o acúmulo do conhecimento como referência significativa e desencadeia a impossibilidade de experimentar a si e a própria realidade. O problema da experiência e dos conhecimentos problematizam as imagens dogmáticas do pensamento, não em ordem pedagógica, didática ou educacional, mas como problema filosófico que nos possibilitam repensar o mundo em que estamos inseridos.

Problematizando o mundo partindo da experiência do pensamento refletimos também sobre o ensino de Filosofia como lugar dessa experiência. Consideramos uma ontologia, que traz os problemas e as realidades, frente a uma analítica da verdade, que se preocupa com a busca da verdade; ao fazer uma Filosofia Menor contrária a uma Filosofia Maior. Retornando a Foucault podemos repensar o problema relacional que emerge dentro dos sistemas de ensino, pois em sua visão esse sistema é uma ritualização de fala, uma qualificação ou fixação de papéis daqueles que detêm o discurso, um grupo doutrinário constituído ou uma distribuição de saberes discursivos baseados em seus próprios poderes e saberes (FOUCAULT, 1996).

Nesse mesmo ambiente encontramos o ensino de Filosofia análogo ao que o pensamento foucaultiano descreveu como procedimentos de sujeição ao discurso, que fundamenta o ensino de Filosofia em um critério de verdade que o sustenta. Ele ainda nos propõe a pensar:

que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discursos, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo (FOUCAULT, 1996, p. 44).

O ensino de Filosofia também é colocado sob um regime de verdade discursiva, os atores desempenham seus papéis baseados em um exercício de poder, esse determinado regime proporciona um recorte estabelecendo o que é ensinado do depósito da sabedoria ao qual o professor e o sistema de ensino são guardiões. O ensino de Filosofia tem sua funcionalidade reduzida a proporcionar que o aluno se aproxime do discurso da Filosofia, apenas para que seja modelado e abandone o senso comum do pensamento em vista de modos superiores ancorados na tradição filosófica. Cria-se uma espécie de ritual de iniciação ao pensamento dito filosófico, enquadrando o discurso do alunado naquilo que seria esperado por esse modelo de Filosofia, o processo de ensino aprendizagem é pensado sob a transmissão, isto é,

ensinar seria ‘passar adiante’, transmitir, tal e qual, o que anteriormente já havia sido pensado, ‘descoberto’, feito, cultivado e praticado por outros homens, por suas instituições, pela cultura etc., em suma, tudo aquilo que, nestes termos, teria assumido o sentido de exemplar, modelar. A aprendizagem, por seu turno, estaria vinculada à reconhecimento, isto é, ao reconhecimento e à repetição do que havia sido ensinado, transmitido. Assim, tanto a prática do ensino quanto a prática da

aprendizagem foram associadas à reprodução e à repetição do mesmo, do igual, do semelhante (COSTA, 2005, p15).

Aquilo que já discutimos antes nos impulsionam a repensar as questões levantadas em nosso pensamento em busca de um lugar para que seja possível o ensino de Filosofia no contexto de uma Educação Menor. Diante do que e do como ensinar Filosofia, o cuidado que se impõe será a prerrogativa necessária para que não nos aprisionemos novamente nas imagens dogmáticas do pensamento, através das afirmações comuns anteriormente levantadas. Para não incorremos nisso, precisamos de outro caminho, heterodoxo, revolucionário; que possibilita um novo ato de pensar proporcionado por um novo fazer filosófico.

Ao propormos o ensino de Filosofia como um problema filosófico, partimos daquilo que esse registro nos possibilita a pensar, “um registro da experiência de pensamentos que nos permitam fazer de nós mesmos o próprio campo de experiência” (GELAMO, 2009, p. 13). Desse modo, resta-nos buscar caminhos de possibilidades para compreendermos o pensamento e a sua experiência dentro do ensino de Filosofia que faz despontar o sujeito como uma figura problemática dentro dessa realidade.

O sujeito no pensamento ocidental figura-se como algo importante na construção do pensamento filosófico e a partir dele foi se formando uma noção de ensino-aprendizagem que direcionou o ensino da Filosofia; o sujeito precisa ser educado para conseguir alcançar a verdade. Quando se propõe pensar a experiência no ensino de Filosofia retornamos a essa figura, que é reconstruída a partir da reconfiguração do seu significado, porém corremos o risco de colocá-la na mesma base da explicação e da transmissão causando um empobrecimento da experiência.

Resta-nos, portanto, em Deleuze e Guattari, compreender o lugar da experiência sem a mediação da noção de sujeito. Essa noção retirada da centralidade se torna algo problemático, uma vez que, ao perder a noção de identidade e de representação a experiência é colocada para além do *cogito* e não é mais compreendida dentro da noção de sujeito da racionalidade que interpreta a realidade a partir de seu pensamento. Sem negar uma forma de experiência na noção de sujeito, entendemos que esta, necessariamente estaria mediada pela interpretação e pela representação. Dentro dessa proposta o,

próprio sujeito que é preciso explodir, dispersar em singularidades ou individualidades que, desta vez, aplica-se igualmente aos não-humanos, aos animais, aos estados de coisas, aos acontecimentos. E esta é a grande revolução liberadora

deleuziana, o empirismo radical da dispersão [...] de nossas mais ancoradas certezas de sermos consciências e sujeitos (SCHERER, 2005, p. 1.186).

Experimentar o mundo ao invés de significá-lo, representá-lo ou interpretá-lo também se desdobra como uma maneira de pensar a experiência em Deleuze e Guattari. Propondo pensar a subjetividade a noção de sujeito é posta de lado, essa ideia se constitui em um processo e não em adequação a uma representação. Deleuze (1990) nos apresenta o processo de subjetivação, como uma produção da existência que não se pode confundir com o sujeito, essa subjetivação não tem nada a ver com a pessoa, é uma individuação que caracteriza um acontecimento, de modo intensivo e não pessoal é uma dimensão que nos permitem ultrapassar o saber e resistir ao poder.

A subjetividade se constitui a partir da experimentação do mundo, da experiência da própria imanência e não de modo abstrato. Dessa forma, “a imanência absoluta é nela mesma, ela não pode estar em alguma coisa, não se reduz a alguma coisa, ela não depende de um objeto nem pertence a um sujeito” (DELEUZE, 2002, p. 13). A imanência em relação ao sujeito e ao objeto não está nem além, nem aquém, mas ela é a totalidade de tudo que existe; não como soma das coisas, nem como unidade. Ela suprime toda realidade dualista da mesma forma como suprime um entendimento pressuposto de uma consciência subjetiva atuante sobre a exterioridade, “pois não faz sentido a existência de uma separação” (GELAMO, 2009, p. 134).

Quando a coerência da imanência deixa de ser fundamentada no sujeito ou em uma inteligência superior, ela entra numa perspectiva caótica, contudo, esse caos não é uma indeterminação, mas a ausência de uma inteligência centralizadora, organizadora e representativa. Por assim dizer, a imanência emerge como uma dimensão caótica. Assim, para entendê-la Deleuze e Guattari (1997) diz que:

O que caracteriza o caos, com efeito, é menos a ausência de determinações do que a velocidade infinita com a qual elas se esboçam e se apagam: não é um movimento de uma a outra, mas, ao contrário, a impossibilidade de uma relação entre duas determinações, já que uma não aparece sem que a outra já tenha desaparecido, e que uma aparece como evanescente quando a outra desaparece como esboço. O caos não é um estado inerte e estacionário, não é uma mistura ao acaso. O caos caotiza, e desfaz no infinito toda consciência (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 59).

O caos, segundo eles, é um lugar de afirmação. Não podemos pensar numa consciência ou sujeito fora dessa imanência que tenha poder de determinar a subjetivação ou que se ponha longe da imanência para poder pensá-la. Diferente disso, ao tencionar a imanência procedem os modos de subjetivação como um processo de singularidade do

mundo, tornando impossível isolar esse processo da imanência (GELAMO, 2009). O questionamento aqui não se dirige apenas a figura gnosiológica, mas também a concepção ontológica para pensá-la; um rompimento entre a noção de mundo real e mundo ideal.

A essencialidade imutável é posta de lado dando lugar a imanência como lugar do pensamento, a experienciação é compreendida como um pensamento que produz a imanência mutável. Deleuze e Guattari (1995) perguntaram como é possível: “identificar e nomear as coisas, se elas perderam os estratos que as qualificavam e passaram para uma desterritorialização absoluta?” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 87), o caos é pura imanência e não ausência de determinação. Para se pensar a imanência é necessário um plano, que funciona como desacelerador, que se traça sobre o caos para ser possível à experiência.

O corte da imanência é necessário, como modo de desacelerá-la, para que o pensamento sobre ela seja possível. O recorte feito no caos é denominado como plano de imanência, dentro de uma imanência que escapa rapidamente, o plano de imanência é o recorte da realidade em caos para que se estabeleça a possibilidade de uma experiência do pensamento. Cortar significa captar uma parte de uma realidade caótica que permanece livre, mas além de corte (PRADO JR, 2000), o plano é exame minucioso que possibilita o ato de criação conceitual. Quando traçamos um plano delimitamos o caos, recortamos para desacelerar a realidade e captar sua intensidade, desse modo, o caos e o plano são imanentes um ao outro.

Ao pensar a vida como uma imanência, Deleuze (1997) procurou pensar esse conceito e o amplió-lo ao máximo, pois ao pensar a imanência o sujeito pensa a própria vida; para ele podemos falar da imanência como uma vida e nada mais, ela não é imanência à vida, mas é ela mesma uma vida. Como a vida é imanência, a imanência é imanente a si e ambas não são separadas, uma vez que, a vida não habita no recorte, por isso, a imanência é a intensidade da vida. Desse modo, para Deleuze (1997) a vida está em todo lado e os acontecimentos apenas atualizam; a vida indefinida não tem momentos apenas entre tempos.

Pensar a vida exige desacelerá-la e mapeá-la para problematizar a realidade, possibilitando que ela se desdobre como um modo de subjetivação. Estamos criando modos de vida enquanto construímos a imanência como plano da experiência do pensamento (CARDOSO JR, 2006). O plano de imanência é lugar da subjetivação e do pensamento e, é nele que podemos pensar o Ensino de Filosofia, recortando e desacelerando a imanência para poder pensá-la.

O mapeamento conduz o acesso a imanência e através dele é possível apresentar uma problematidade na qual o pensamento se desdobra. O recorte, afirmado por Deleuze e Guattari, precisa ter seu lugar na imanência que se dá como movimento de problematização e não na consciência exterior; nele o pensamento se desdobra. Podemos dizer que: “o plano de imanência é o não pensado, porque ainda não é pensamento, pré-filosófico porquê da suporte ao filosofar e pré-conceitual porque é a matéria de criação de conceitos” (GELAMO, 2009, p.139).

O plano de imanência emerge antes do pensar sem se separar, porque é nele que o pensamento se desdobra e, é nesse plano que a experiência do pensamento será produzida. O plano e o pensamento pertencem à imanência, pois do contrário seria uma forma dogmática e abstrata, dados *a priori* recolhidos do exterior e o recorte apenas uma adequação à transcendência. Desse modo, não basta conduzir a imanência ao transcendente, quer-se que ela o remeta a ele e o reproduza, que ela mesma o fabrique” (DELEUZE, 1997, p. 65).

Se o corte do plano e do pensamento for determinado pela transcendência, ela seria detentora da imagem do plano e do pensamento pré-elaborado antes de se relacionar com a imanência ou apenas uma reprodução da própria transcendência. Ao invés de um plano de imanência que construa a imagem do pensamento, ela seria remetida a algo já pré-realizado (DELEUZE, 1997). Desse modo, a interpretação da imanência a partir de planos e conceitos externos seriam a única possibilidade, pois: “quando se invoca a transcendência, interrompe-se o movimento para introduzir a interpretação em vez de experimentar” (DELEUZE, 1990, p. 200). Sendo assim, a imanência interpretada por aquele que pensa, coloca o pensar como adequação ao sujeito.

Cada vez que se interpreta a imanência como “a” algo, produz-se uma confusão do plano com o conceito, de modo que o conceito se torna um universal transcendente, e o plano, um atributo do conceito. Assim mal entendido, o plano de imanência relança o transcendente (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 62).

O recorte é feito na própria imanência e, não por algo que esteja fora dela ou anterior a ela; dizendo de outro modo, o plano é mapeado na imanência pela experimentação dela mesma, fazendo que a subjetivação se realize nesse plano; pois só é possível subjetivar na imanência. O plano de imanência é pré-filosófico traçado por meios não confiáveis e pede uma experimentação; podemos dizer que a Filosofia é propriamente filosófica, enquanto pensamento da experiência, ou, enquanto pensamento da imanência (ZOURABICHVILI, 2005). A necessidade de experimentar e problematizar a imanência para pensá-la vem do fato

de residirmos nela, nesse processo o pensamento se dobra ao pensar as dobras que ela mesma produz.

Não se pode mais pensar um sujeito a não ser que ele seja um processo ligado produzido pela imanência como dobra. A singularidade se origina das dobras da imanência e se produzem como subjetivação, a ideia de sujeito clássico se perde tornando-se inconsistente, o processo de subjetivação passa a ser compreendido a partir de uma subjetivação sem sujeito fundamentado na singularidade da imanência (GELAMO, 2009).

Essa subjetivação são dobras originadas da problematização da imanência e não indica apenas o espaço humano, mas toda a singularização da imanência. Ferraz (2000) possibilitou compreender a singularização como o momento de solução para um problema que, por sua vez, está no próprio processo de experiência da imanência sem se tornar um outro. Deleuze e Guattari nos auxiliam na compreensão dessa diferença dentro da noção de imanência, como uma universal produção primária de onde tudo singulariza num processo de enrugamento, como um plano de dobras da imanência.

Não se separa a dobra daquilo que foi dobrado, ambos necessitam ser entendidos em uma relação, onde a dobra seria a insistência da imanência de onde decorre a singularização; não a insistência de um EU, mas de um problema que faz a imanência se dobrar em soluções singulares. Essa tensão é um processo de singularização que mantém a dobra unida a imanência que a dobrou; quanto mais problema se insiste, mais as dobras emergem, isto é, “a insistência [...] é um modo de dobrar-se do problema” (GELAMO, 2009, p. 144). Ao pensarmos tudo isso como um processo de singularização, nós nos tornamos um com o mundo, na medida que dele nos singularizamos, nos expressamos de modo distinto e dele fazemos emergir os nossos problemas.

A singularização traz a diferenciação como um processo da imanência. Ela cria modo de vida, quando dobramos algo não existe um totalmente externo ou interno; a subjetividade como singularização não está nem dentro nem fora, mas habita no dobrar-se. Foucault trata a dobradura como uma subjetivação, pois nessa dinâmica o sujeito de subjetiva de um modo determinado – dobrando a imanência. O lugar do sujeito diante do problema da experiência perde sua força, uma vez que, ele não se apresenta mais como lugar da experiência. A subjetivação só é possível na experiência da imanência compreendida como dobradura.

Alcançamos outro modo de pensar a experiência – contrário ao da Filosofia clássica – unido a subjetivação que dispensa o sujeito como referência, desse modo, que:

“pensar é sempre experimentar, não interpretar, mas experimentar, e a experimentação é sempre atual” (DELEUZE, 1990, p. 144). Ao entendermos essa experiência filosófica dentro do ensino de Filosofia percebemos que ela escapa de toda forma de controle configurada em um sujeito ou em um determinado modelo de educação, o que implica a derrota da transmissibilidade filosófica ou o sujeitamento a modelos pré-fabricados, pois não há lugar para o ensino de Filosofia que não seja a imanência do mundo.

Ao recordamos o que já foi dito a partir do pensamento de Foucault, o presente que é a imanência onde os modos de subjetivação se produzem, através da experiência da própria realidade imanente, precisa ser o lugar do ensino de Filosofia configurado como pensamento que é antagônico ao empobrecimento da experiência. Nesse sentido, quando refletimos o ensino de Filosofia o recortamos da imanência para possibilitar o pensamento como experiência deslocada do sujeito, para relacionarmos conhecimento e experiência como aspectos importantes na produção dos modos de subjetivação.

Não estamos problematizando o ensino de Filosofia como possibilidade de emancipação, ao acreditar que pela formação do sujeito discente, ele teria a possibilidade de se tornar consciente de suas ações e incoercível, pois ao receber uma diversidade de informações para a elaboração do conhecimento mais o indivíduo estaria emancipado reduzindo o pensamento a uma concepção de sujeito. Pensamos a partir de um cuidado de si foucaultiano que nos possibilitam a reflexão sobre o ensino de Filosofia como um modo menor, uma ontologia do presente; um movimento reflexivo que possibilita o retorno da esquecida experiência do pensamento e da criativa estratégica resistente ao empobrecimento do pensamento.

O ensino de Filosofia, como problematização do presente, é uma dinâmica que escapa da imagem dogmática do pensamento e nos remetem a pensar a nossa própria existência. A partir de uma hermenêutica do sujeito podemos pensar a relação do cuidado de si, com o conhecimento de si, não como oposição, mas complementariedade de uma mesma noção. Ao pensarmos na ideia de conhecer-se a partir do pensamento socrático, podemos dizer que ele só se estrutura como cuidado de si e Foucault nos apresenta uma nova forma de nos relacionarmos conosco mesmos.

A formulação do conhece-te a ti mesmo, preocupou-se em desenvolver um conhecimento sobre si, mas não o cuidado de si, uma distorção do pensamento sobre o cuidado que emerge na figura de um filósofo preocupado com o conhecimento que conduza a verdade. A prática diante de nós e dos outros que se configura como cuidado de si entra em

conflito com o conhece-te a ti mesmo, pois esse tema na tradição filosófica fez com que o cuidado de si fosse abandonado ao esquecimento (GELAMO, 2009).

O conhecimento de si e da experiência não se fundamenta na ideia de um sujeito universal, mas em um sujeito contrário a essa categoria substancial e abstrata; que emerge como criador de uma ética imanente que, está em tensão com sua consciência moral. O tema do cuidado, entendido por Foucault (2004) como experiência profunda que criam os modos de existências, não entraram na Filosofia do sujeito; aqui não se trata de pensar nas regras de conduta, mas, na maneira de relacionar-se consigo mesmo.

Podemos pensar, no âmbito do ensino de Filosofia, um resgate do tema do cuidado de si como forma de resistência aos controles dogmáticos e, porque não dizer na atual conjuntura, controle governamental empreendido como modelo educacional maior, uma vez que, sendo imanentes, as relações de poder, estão presentes nas relações humanas que tentam dirigir a conduta de alguém. Contudo, onde há poder há possibilidade da resistência, pois o poder supõe a existência de sujeitos livres e a resistência uma estratégia de não submissão à dominação (FOUCAULT, 1994).

Os problemas que se levantam diante de nós no tempo presente são refletidos através da contribuição intelectual foucaultiana, onde o ensino de Filosofia pode se desvencilhar de um modo maior em função de um modo menor de se fazer Filosofia (DELEUZE, 2006). Ele é pensado a partir de uma ontologia de si mesmo, o que nos implicaria discorrer a importância do ensino de Filosofia como cuidado de si, deixando para trás a pseudo ideia de que esse cuidado se constitui uma ação imoral e que se conhecer exigia uma auto renúncia (FOUCAULT, 1994).

Este conflito de ideias possibilitou uma atenção maior ao método que priorizavam os aspectos lógicos, formais e cognitivos submetendo o ensino de Filosofia a uma transmissão. Invertendo essa ideia, o cuidado de si, possibilitaram ações diferenciadas, conduzindo a atitudes de maiores cuidados que, não se reduzia a uma cópia da verdade ou a um comentador legítimo da Filosofia, trata-se da questão do conhecimento como dobra sobre si mesmo.

O que percebemos é que a relação entre o conhecimento e os modos de transmissão, não apenas no ensino de Filosofia, não permite que a experiência seja percebida. O problema da experiência inserido nessa relação também se reduz a transmissão de um conhecimento sobre a experiência, inibindo que o próprio sujeito faça a sua experiência de pensamento. Estamos diante de duas interrogações que dialogam diretamente com o problema

do ensino de Filosofia, ou experimentamos o exercício do pensamento, ou nos sujeitamos ao conhecimento imposto pelos modelos pedagógicos.

Ao perspectivarmos o cuidado de si sob a ótica de Foucault procuramos enunciar os modos de subjetivação que não se fundamentam no sujeito como base de uma Filosofia Maior, mas um possível movimento característico da Filosofia Menor que se ergue a partir do cuidado de si como origem. Segundo ele, o cuidado de si, tema na apologia de Sócrates (1999), não se perde nem diante da condenação, pois está obstinado a realizar aquilo que foi encarregado – cuidar dos seus conterrâneos para que depois possam cuidar de si mesmo – inaugurando o cuidado de si e cuidado dos outros como duplo movimento.

Aguçar a interpretação e a problematização dos modos de vida se constitui no encorajamento do cuidado de si, o ensino capaz disso não apenas cuida, mas prepara o momento do despertar para a própria realidade. O cuidado de si e o conhecimento estão intimamente ligados, pois quem cuida de si conhece a si mesmo, “o conhecimento de si devém do objeto da questão do cuidado de si” (FOUCAULT, 1994, p. 1.611). Se não em estado de subordinação, ao menos em estado de dependência o conhecimento de si estaria em relação ao cuidado de si, contrariando aquilo que fora pensado inversamente pela tradição.

Foucault pensa a máxima socrática do conhece-te a ti mesmo como consequência do cuidado de si, pois esse é o preceito fundamental do conhecimento que passa pela necessidade de ocupar-se consigo mesmo, não esquecer-se de si mesmo e cuidar de si mesmo (FOUCAULT, 2004). Esse preceito é uma prática de si que sustenta o conhece-te a ti mesmo. O cuidado é pensado a partir de três pontos de vista: o primeiro como uma atitude geral diante de si e do mundo, enquanto uma ação filosófica de cuidar, o segundo seria um olhar atento para o que acontece consigo e com o mundo exercitando o cuidado e o pensamento, e o terceiro implica em uma transformação dos modos de agir e de nos relacionarmos com o mundo configurado num verdadeiro modificar-se (GELAMO, 2009).

Através de Foucault o problema do cuidado de si trouxe uma preocupação pelo conhecimento como um imperativo nos nossos dias, pois é ele que nos faz ser respeitados dentro da sociedade, sem esse conhecimento não há cidadania. nem aptidão para o mundo do trabalho. O que somos está relacionado com aquilo que é o conteúdo do nosso conhecimento, uma vez que, só podemos ser alguma coisa se adquirimos o conhecimento dessa coisa, restringindo o cuidado de si como resto. O papel do ensino, controlado pela legitimidade da lei restringiu-se ao ensinar bem, aos métodos de transmissão e explicação e aos conteúdos ensinados.

O ensino de Filosofia foi perspectivado em fazer conhecer o conhecimento produzido anteriormente, esquecendo a dimensão do cuidado e se aproximando dos dispositivos disciplinares (FOUCAULT, 1993), ou dos mecanismos de controle (DELEUZE, 1990). Esse cuidado é pensado na Filosofia, retirando a transmissibilidade do conhecimento do seu lugar atual, reserva-se a esse ensino a ação do cuidado. Não tem mais lugar para o explicador ou para o comentador de conhecimentos legítimos, circunscrito na produção teórica como *status* de conhecimento. A Filosofia assenta-se no pensamento sobre o cuidado que possibilita a mudança e sublinha o cuidado com os pensamentos.

O cuidado não é determinado por um modo de conhecimento estabelecido, pois ao tentarmos a importância do ensino de Filosofia com ênfase nos métodos e conteúdos, reduzimos a visão do ensino como transmissão que contribui para o empobrecimento da experiência. Para tal ação, o que se espera é uma Filosofia de resistência, que recusa que os outros digam o que é correto e qual o resultado do pensar. Resistir é desautorizar a privação daquilo que nos pertence (AGAMBEN, 2005), uma crítica a qualquer forma de doutrinação ou dogmatização que, se impõe pelo desejo de não ser governado.

A atitude de resistência “precisa [de] uma analítica do presente e de nós mesmos como um exercício de crítica ao presente” (GELAMO, 2009, p 158), influenciada pelo cuidado de si e dos outros. Aqui, podemos pensar o ensino de Filosofia ligado a ação docente, o cuidado que o professor tem consigo para que seu pensamento se constitua como uma experiência de resistência as conveniências e convencionalidades do pensamento exterior, aprofundando naquilo que foi abandonado – o pensamento do cuidado de si – para criar um movimento de resistência a postura discursiva que fundamenta o ensino de Filosofia.

A experiência do pensamento exterior pode ter suas bases fundamentadas na ideia de fora de Blanchot (1987), que faz uma referência ao espaço literário independente, sem representação de mundo, mas que é em si mesmo um mundo singular. Deslocando o conceito do fora em Deleuze (1997), ele é pensado no plano da imanência, uma diferenciação entre o transcendental e o transcendente; o fora é o domínio das forças, das singularidades. Porém, se esse fora e a imanência não são a mesma coisa, ambos tem pontos em comum.

O cuidado de si permite pensar o ensino de Filosofia como experiência do pensamento filosófico que cria um plano imanente onde a subjetivação possa ocorrer. Desprovido do cuidado, o sujeito moderno não possui uma experiência de si e se baseia apenas no conhecimento, sem dar importância as dimensões: ética e estética que produzem a

existência, ficando restrito a uma dimensão normativa, onde o cuidado é apreendido como conhecimento ou dever, e não mais como problematização existencial.

Através dessa reflexão do cuidado de si, é possível repensar o conhecimento e a experiência no ensino de Filosofia influenciando uma preocupação consigo mesmo que não esteja solidificada na transmissão externa do conhecimento. Essa perspectiva possibilita que o saber seja algo constituído pelo cuidado, uma vez que:

cuidar de si mesmo é, para Foucault, uma via adequada para colocar em prática, não apenas uma estética do existir, mas uma concepção de filosofia como arte de vida, mais do que como uma disciplina acadêmica. Trata-se de um modo de considerar as coisas, de estar no mundo, de realizar ações e relacionar-se com os demais; trata-se, também, de um modo de prestar atenção; é um certo olhar: ‘Preocupar-se consigo mesmo’ implica converter o olhar do exterior ao interior. Trata-se, enfim, de um conjunto de ações, práticas, exercícios que se faz sobre si mesmo, com o objetivo de modificar-se, transformar-se, mudar (BÁRCENA, 2006, p. 446-447).

Assim, podemos dizer que: “cada um que cuida – de si e do outro – é movido a criar para si um estilo de vida em que o cuidado, o pensamento e o conhecimento estejam interligados” (GELAMO, 2009, p 160), parecem-no que essa deve ser uma ação do ensino de Filosofia, uma evidenciação do cuidado – de si e dos outros, dos nossos pensamento e dos outros – que estejam sobre os conhecimentos legitimados como importantes. Assim, o conhecimento passa a ser um melhor cuidado de si e dos outros, e o ensino de Filosofia é o lugar onde se aprende esse cuidado.

O cuidado de si foucaultiano abre-se aos modos de existência no mundo e faz a vida ser pensada, construindo diversas estratégias que fazem o ensino de Filosofia um lugar para se pensar a própria vida como problema filosófico. A análise das atitudes humanas na modernidade nos impulsionam a uma ontologia do presente que, permite pensar a si mesmo como elemento e ator da própria existência ao configurar uma atitude de cuidado que resiste aos modelos de existência – para cidadania ou para o mundo do trabalho – que são condicionados.

Devemos resistir a repetição e a obediência dos códigos e normas da ação educacional para fazer da vida, no ensino de Filosofia, um lugar da experiência. Não há obrigatoriedade moral de enquadramento normativo que rege a existência na sala de aula, sobrando espaço para uma dinâmica de invenção e reinvenção do próprio sujeito discente e docente. Na sala de aula, durante o ensino da disciplina de Filosofia, permite-se a experiência de pensar a própria vida; ele nos dá a possibilidade de pensar esse ensino como invenção de si mesmo e da maneira de se relacionar com o mundo.

A perda de vínculos com modelos que garantam o sujeito pensar sua existência faz surgir uma necessidade ainda mais latente com o cuidado de si mesmo, existe uma necessidade constante de problematização de si, para criar novos modos de viver, o que se configura como uma estética da existência, onde os valores estéticos possibilitam a transformação da vida; o sujeito não está mais na busca nostálgica pela verdade, mas, na procura de inventar a si mesmo como obra de arte (VILELA, 2007).

Modificando o modo de entender a existência, podemos pensar a importância do ensino de Filosofia para além da transmissão de conteúdo, de metodologias de ensino, ou até mesmo da obrigatoriedade, para ter um ensino fundamentado na experiência do pensamento e da vivência que, encontre sua finalidade na criação de estratégias de existência, onde o indivíduo se invente e se reinvente como uma obra de arte. O cuidado de si e dos outros que criam a vida como arte tem como objetivo uma relação com o próprio presente, não como lugar ideal ou abstrato, mas na imanência do saber onde a vida é ensaiada como obra de arte.

3-OS DESAFIOS DO ENSINO DE FILOSOFIA EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO MENOR

Fomos motivados a pensar o ensino de Filosofia para a formação do aluno no Ensino Médio, porque nós deparamos com uma disciplina considerada estranha ao modo de produzir pensamento. Estranha por se inserir num conflito de defesas e acusações, estranha, porque apesar de ser vista como obrigatória, nunca foi vista como importante. Inquietamos, de tal forma que não nos restaram outra saída que não fosse pensar o problema dessa disciplina a partir do seu ensino na dinâmica dos processos instaurados nos sistemas educacionais.

Sabendo que não estamos empreendendo uma aventura quixotesca⁸¹, diante da realidade do ensino de Filosofia, estabelecemos uma tensão real no campo educacional na busca de caminhos que recoloquem a importância desse saber. A ressonância daquilo que problematizamos, dentro de uma construção histórica brasileira, implica-nos a afirmar que:

Falar sobre o ensino de Filosofia não é uma tarefa tão simples, especialmente para aqueles que, como eu, por dever de ofício e por interesse em refletir sobre a própria atividade docente, há pouco tempo vêm pensando sobre o assunto [...]. Com a recente reaproximação das discussões em Filosofia da Educação, desenvolvidas no Brasil, de temas e do pensamento filosófico, sobretudo do pensamento contemporâneo e da História da Filosofia, o ensino dessa disciplina nos cursos superiores ganhou uma dimensão mais filosófica que pedagógica, sendo também interrogado pelas mesmas questões que afligem o ensino de Filosofia (PAGNI, 2004, p. 217-218).

Este não é só um tema do tempo presente, mas pela parceria teórica e conceitual que fizemos com Deleuze e Guattari, acreditamos em ter criado fissuras que nos permitam recolocar numa experiência do pensamento que problematize o nosso próprio presente. Ao pensarmos a Filosofia inserida numa experiência educadora, buscamos entender como ela veio se construindo ao longo de toda uma história da educação, o inexorável currículo que materializa uma proposta educacional técnica e burocrática mantém, de um lado distante e

⁸¹ Dom Quixote é um pequeno fidalgo castelhano que perdeu a razão por muita leitura de romances de cavalaria e pretende imitar seus heróis preferidos. O romance narra as suas aventuras em companhia de Sancho Pança, seu fiel amigo e companheiro, que tem uma visão mais realista. A ação gira em torno das três incursões da dupla por terras da Mancha, de Aragão e da Catalunha. Nessas incursões, ele se envolve em uma série de aventuras, mas suas fantasias são sempre desmentidas pela dura realidade. O efeito é altamente humorístico. O encanto da obra nasce do descompasso entre o idealismo do protagonista e a realidade na qual ele atua. Cem anos antes, Quixote teria sido um herói a mais nas crônicas ou romances de cavalaria, mas ele havia se enganado de século. Sua loucura residia no anacronismo. Isso permitiu ao autor fazer uma sátira de sua época, usando a figura de um cavaleiro medieval em plena Idade Moderna para retratar uma Espanha que, após um século de glórias, começava a duvidar de si mesma.

desprezado o ensino de Filosofia e, do outro lado, mantêm intocadas as disciplinas necessárias para o desenvolvimento de uma educação cada vez mais instrumental.

Os desafios de uma Educação Menor que pode ter a sua gênese na fissura do ensino de Filosofia não estão localizados nos indícios aparentes – falta de preparo, conteúdos temáticos, metodologias – mas, em um campo ainda mais profundo que pensa uma educação majoritária impoluta e que tem a Filosofia como saber estranho ao não fazer parte do rol dos conhecimentos aceitáveis.

Este Ensino – presente, ausente e indefinido – estranho a uma ordem instrumental, tecnicista vê-se na necessidade de se afirmar como uma experiência do pensamento, que pensa o próprio presente que se apresenta como problemático. O problema é a mola propulsora que acionam as ações de resistência aos controles impostos, produzindo no sujeito o desejo de pensar sobre si e sobre a realidade. O problema, sob a ótica dos acontecimentos, que se instaurou na Filosofia do Ensino Médio, deve despertar o sujeito para a sua situação de deformação causada por uma determinação cultural imposta por homens que sufocaram a disposição dos sujeitos para aprender a pesar criticamente tempo presente (PAGNI, 2004).

Ao pensarmos o problema esbarramos com a ontologia do presente que permitiu um distanciamento de uma tradição filosófica em busca de algo, não como novidade, mas como diferença que provoca no pensamento as potências de um modelo distinto numa terra incógnita (DELEUZE, 2006). Para além do problema do ensino de Filosofia como disciplina, nós colocamos na busca dos elementos conceituais que culminaram na proposta de uma ontologia do presente e na crítica das imagens do pensamento, em busca de pensar filosoficamente sobre a sua importância no contexto de uma Educação Menor.

O recorte empreendido sobre o plano da educação proporciona que o sujeito questione sobre a realidade a qual ele pertence, não em busca de uma verdade, mas como um problema que é pensado. A educação fundamenta-se sobre problemas precisos – questões políticas, Tecnicistas, pedagógicas, metodológicas - e a ontologia do presente nos forneceram as ferramentas para pensá-la, uma vez que, ela se liga: “diretamente a massa documental ou são perguntas que ele faz para seu próprio tempo, pois um problema somente é verdadeiro se formulado em função de uma clausura de condicionamento imanente que não vai além da experiência real” (CARDOSO JR, 2000, p. 89).

A educação e todos os pressupostos dogmáticos ligados a ela impulsionam o movimento de produção da ontologia do presente, na medida em que se instala na realidade e faz da realidade o seu problema. Desse modo, ela detecta: “no presente, não a parte do ser,

mas do devir, a parte inatual da realidade atual, a parte predominantemente importante" (MARTINS, 2000, p. 160). Esse modo de tratamento da educação como problema filosófico levam-no a entender que:

A ontologia do presente é uma ontologia crítica de nós mesmos; ela desloca a questão (kantiana) para uma outra questão, também já presente em Kant, porém enfatizada por Nietzsche [...]. Essa nova pergunta põe em relevo o sentido e o valor das coisas que acontecem conosco no nosso presente, não mais perguntando sobre a verdade das coisas – até porque a verdade para Nietzsche é histórica [...]. Assim, a questão kantiana – que se pretendia transcendental – subordina-se à questão nietzscheana – que é contingente (VEIGA-NETO, 2003, p. 39).

Se o problema do presente advém das conclusões e enunciações assimiladas por todos de forma simples, o ensino de Filosofia em busca de uma Educação Menor pretende desestabilizar o pensamento acerca da verdade dominante, porque desestruturam as formas de controle que se impõe sobre a sociedade. Ao escapar-se de uma analítica da verdade nos direcionamos para um modo diferenciado de fazer filosofia, que se configura como uma ontologia de nós mesmos, ao pensar o próprio tempo para entender o que se passa conosco. Ao propor a linha conflitante entre educação e política – que será o plano de fundo das três seções deste capítulo – queremos despertar um:

Olhar além do aparente. [...]. Entrar na lógica do sentido e não da formalidade na qual os discursos majoritários são desenvolvidos e funcionam para produzir o conceito tradicional de sistema educacional como único caminho de formação. Lógica fluida e imanente, encarregada de dar sustentação à transmissão da cultura legítima como herança. Para isso, temos que colocar o problema na ordem do acontecimento, fazer uma ontologia do presente. Não nos restringindo à ordem do dever ser reificado na estrutura de uma teleologia educacional, que tem como fim a Verdade. Entrar na espessura da realidade (GELAMO; LIMA, 2006, p. 08).

Operar por deslocamento foi a forma escolhida por Gallo para aproximar o pensamento de Deleuze e Guattari de algumas questões educacionais, ele se propõe a: “Tomar conceitos de Deleuze e desloca-los para o campo, para o plano da imanência, que é a educação. Ou, em outras palavras, desterritorializar conceitos da obra de Deleuze e Guattari para reterritorializá-los no campo da educação” (GALLO, 2008, p. 53-54). Essa será uma potencialização do pensamento em busca de uma Educação Menor que nos permitirá territorializar as práticas educacionais dentro das linhas constituídas por agenciamentos que atravessam o campo social da macropolítica do Estado.

Podemos intuir que o sistema educacional é o plano de imanência onde se desenvolve o ensino de Filosofia que afeta diretamente o nosso presente, ele nos possibilitará uma criação conceitual que nos permite usar e orientar o pensamento como um mapa que

orienta a aplicação dos conceitos no processo educacional (DELEUZE; GUATTARI, 1997). Ao ser formulado pelas experiências de mundo com base nos modos de acessar a realidade, o plano torna-se o lugar da problematização e da dobra, onde será possível a experimentação das contingências que se aliam ao ensino de Filosofia e a toda atividade educacional.

A reflexão de Gallo nos ajudará a transpor a reflexão deleuzo-guattariana para buscarmos uma exploração do pensamento ao compreender as perspectivas sobre a educação no que se refere ao ensino de Filosofia em nossos dias. Partindo desse contexto temos nos franceses um complexo e rizomático pensamento que nos levará a entender a educação dentro de uma sociedade controlada, seus conceitos instigantes deslocados nos fazem “pensar a educação, para nos permitir pensar, de novo, a educação” (GALLO, 2008, p. 53).

A escola é vista como um instrumento de controle social e político, quando seu currículo e sua organização para a formação de “uma cidadania”. É, a partir daí, que nós nos inquietamos sobre o tipo de cidadania que a escola deseja formar, uma vez que, as escolas da Alemanha no período do Nazismo desejavam formar um modelo de cidadão. Deleuze a partir de uma ideia de univocidade buscou entender o Ser como uma voz que se dá em movimentos múltiplos, diferenciados, singularizados, de acordos com os agenciamentos feitos a existência. Essa afirmação é basilar na educação, pois nos leva a pensar nesse processo relacionado com os alunos, suas vivências e seus agenciamentos, não há um modelo de cidadão a não ser aquele que atenda o Estado.

Pensar a educação é falar sobre uma criação conceitual que influencia uma ação transformadora no sistema de ensino que hoje se encontra desanimado e desgastado. Não estamos alheios que as respostas ao nosso tempo advem dos assuntos abordados na sala de aula e de uma formação cidadã, contudo, esses são isentos de interferências de posições pessoais e políticas para criarem um cenário que permita o sujeito alcançar um cuidado de si. É, nesse sentido, que defendemos o ensino de Filosofia como criação conceitual, pois a partir dele temos que:

Assim, criar conceitos é uma forma de transformar o mundo; os conceitos são as ferramentas que permitem ao filósofo criar um mundo à sua maneira. Por outro lado, os conceitos podem ainda ser armas para a ação de outros, filósofos ou não, que dispõem deles para fazer a crítica de mundo, para instaurar outros mundos (GALLO, 2008, p. 35).

A macropolítica que exerce um modelo de educação controladora é evidenciada em uma educação técnica e burocrática que determina o funcionamento das escolas, o projeto pedagógico, o acúmulo de documentos e fichas, entre outros. Ao sabermos que Weber (1994)

definiu a burocracia como algo inevitável as sociedades modernas e como exercício legítimo de poder das lideranças políticas que se aliaram aos corpos técnicos e especializados para racionalizar as sociedades capitalistas (WEBER, 1994). A organização burocrática não é estudada sistematicamente como responsáveis por determinações, mas como um objeto natural, como se fosse a única forma existente possível.

A força burocrática apesar de ser facilmente perceptível, o fenômeno burocrático é de difícil conceituação, quando o analisamos historicamente podemos entendê-lo como um grupo social que se separa do resto da sociedade e se impõe a ela, dominando-a. Essa dominação é feita através de organizações, como: o Estado, as empresas, as escolas, dentre outras, que: “transmitem um modo de pensar que nada tem a ver com o ideal de um homem metódico integral, mas sim com o atingimento de dados fins práticos, através de um cálculo cada vez mais preciso dos meios a serem utilizados” (MOTTA, 2000, p. 12-13).

O Estado como organização burocrática configura-se como um sistema dominante que se impõe sobre os sujeitos, afim de que eles se configurem às suas necessidades específicas. Na educação, por exemplo, o Estado regula a educação básica e superior, além de regulamentar o exercício da educação pública e privada, o que automaticamente nos levam a um processo de ensino-aprendizagem de qualidade a todos os cidadãos, mas ao contrário, o ensino brasileiro configura-se, como um sistema ineficiente, uma vez que, “a burocracia monopoliza todo o conhecimento e o mantém em segredo [...] [e esse] segredo uma de suas armas fundamentais. Esse segredo é mantido através de uma hierarquia rígida que controla as informações. (MOTTA, 2000, p. 14-15).

A escola entendida nesse viés técnico-burocrático consolida um projeto de hegemonia político que emanam das relações de controle, poder e é a ela que deve ser imposta uma ação de resistência. Uma ação educacional que agência enunciados e conceitos configura-se como uma busca de sentidos para a existência e desconstrói verdades instauradas por outras potências. Nesse sentido, o ensino de Filosofia, em perspectiva deleuzeana, como momento de criação conceitual, pode propor aos alunos que cada um imprima sua visão de mundo a partir dos seus próprios conceitos criados, pois: “o conceito é um catalisador, um fermento, que a um só tempo faz multiplicar e crescer as possibilidades de pensamento” (GALLO, 2008, p. 48).

Ao deslocarmos o conceito de menor para o plano da educação, empreendemos uma ação de revolta que busca desterritorializar o ensino de Filosofia dos discursos macropolíticos para reterritorializá-lo nas práticas coletivas de uma Educação Menor. Uma

minoridade eminentemente política estabelece compromissos de subversão das grandes verdades uniformizadas e padronizada, através de um pensar rizomático que não se restringe a um pensamento majoritário imposto ao ensino. O pensamento macro narrativo de uma Educação Maior nega a dinâmica da vida,

Em outras palavras, a sala nunca é um caos, com os alunos ocupando o espaço desordenadamente, mas há sempre uma ordem implícita que, visa a possibilitar a ação pedagógica, traz consigo a marca do exercício do poder, que deve ser sofrido e introjetado pelos alunos (GALLO, 2008, p, 82).

A vida que se apresenta como multiplicidade é o caos onde a realidade se encadeia, bifurca, reconecta... e conecta. O Ensino de Filosofia empreendido a partir do caos da sala de aula, nos revela uma educação menor que se inaugura pelas vias da experimentação, que apesar de estabelecer alguns pontos de partida se orienta pela improvisação, não tem um método único, mas cartográfica. O Ensino de Filosofia como uma experiência do pensamento não busca uma oficialização da macroeducação, mas escorrega e desliza via micropolítica, para que seja possível pensar a diferença, na educação.

3.1- A educação cidadã como instrumento a serviço da política

A educação é um processo que coincide com a existência humana e suas gêneses se confundem com a própria origem do homem. Propor uma reflexão sobre a educação é compreender um processo escolar institucionalizado e que não tem poder de transformar aquilo que está estabelecido na estrutura social. Existe um controle que se impõe ao instrumentalizar a educação e também o próprio homem, à medida que se utiliza dos viés legislativo para fazer coincidir os objetivos da educação nacional com o desenvolvimento econômico do país.

A educação sendo o cerne do desenvolvimento social, no contexto em que vivemos, ela assume o papel de possibilitar alternativas para que as pessoas excluídas do sistema tenham a oportunidade de se reintegrar na sociedade através da participação, ao fazer com o sujeito possa assumir o seu papel de cidadão determinado pelo Estado e definido implicitamente na trajetória de uma política educacional que se configura nos documentos que legislam a macroeducação.

Percebemos que existe um projeto de educação a serviço das linhas majoritárias que são estabelecidas no campo da política e é nesse campo que o ensino de Filosofia torna-se

problemático demandando uma postura diferenciada. Ao problematizarmos o esvaziamento do significado de cidadania, podemos intensificar o debate de como a Filosofia, como experiência do pensamento, pode contribuir para uma criação conceitual de cidadania no plano da imanência. Desterritorializa para reterritorializar produzindo a diferença, o novo da educação constituir-se-á numa resistência a um modelo educacional subserviente e instrumentalizado pelo Estado.

Resistência é entendida como reação de um corpo a outro corpo (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 11), uma força oposta que é compreendida a partir da química, da física ou da mecânica que, aplicada ao viés político pode ser entendida como combate que nega algo que reage sobre si mesmo. Resistência é reagir a capacidade de suportar, recusa a submeter-se, quando utilizamos esse conceito associado a política podemos associá-lo a situações de violência, opressão ou autoritarismo. Nos estudos sobre relações de poder, mecanismos e dispositivos de controle, Foucault (2008) demonstrou como eles implicam nas subjetividades, eles não se conectam as relações humanas, mas são intrínsecos a elas. Por isso,

O poder não se funda em si mesmo e não se dá a partir de si mesmo. Se preferirem, simplificando, não haveria relações de produção mais – ao lado, acima, vindo a posteriori modificá-las, perturbá-las, torná-las mais consistentes, mais coerentes, mais estáveis – mecanismos de poder. Não haveria, por exemplo, relações de tipo familiar que tivessem, a mais, mecanismos de poder, não haveria relações sexuais que tivessem, a mais, ao lado, acima, mecanismos de poder. Os mecanismos de poder são parte intrínseca de todas essas relações, são circularmente o efeito e a causa delas [...] (FOUCAULT, 2008, p. 4).

Se existe poder a qualidade de resistir é ativada, pois sendo-o intrínseco as relações, também a resistência não é algo fora dessas relações, mas faz parte delas. Se pensarmos na resistência, aqui a resistência política, perceberemos como resultado a ação de resistir ao poder, problematizando o estatuto do indivíduo que recusa esses mecanismos de controle que ignoram quem somos individualmente ou determinam quem somos. Assim, “o objetivo destas lutas é atacar, não tanto tal ou tal instituição de poder ou grupo ou elite ou classe, mas, antes uma técnica, uma forma de poder” (FOUCAULT, 1995, p. 235).

A resistência necessária não seria contra a exploração ou dominação, mas contra um poder que se aplica à vida cotidiana, que submete os indivíduos a uma espécie de identidade e a ela devem coerência; submissos à lei de verdade reconhecem uma forma de poder que os governam. As lutas de resistência vão-se sobrepondo ao longo da história, até configurar essa forma mais moderna que chamamos de Estado, que incorpora uma forma política exercendo um poder pastoral (FOUCAULT, 1995). Sob a noção de poder e de

governamentalidade⁸² desenvolve-se o poder pastoral do Estado Moderno, onde os indivíduos podem participar da vida social desde que se sujeitam aos modelos estabelecidos.

O Estado considerado como forma de poder pastoral, deixa de estar restrito ao espaço religioso e se amplia por toda a sociedade, se pulverizando nas mais variadas instituições como estratégia de um poder pastoral. Nesse contexto, o cidadão adequa-se aos moldes do governo e deixam de serem excluídos, cerceados por uma linha de força os indivíduos são conduzidos sob uma espécie de soberania e disciplina, que os aprisionam nos aparelhos específicos do governo que impõe o seu modo de saber (FOUCAULT, 2008).

Governar não é luta, mas um exercício de poder que conduz a conduta humana. O Estado dirige, estrutura, formata e determina o campo das ações possíveis, um poder que sujeita os homens determinando *a priori* um modelo de subjetivação; a livre criação de si é transformada em reprodução de modelos preestabelecidos. O exercício de poder e resistência presente nas relações e apresentados na governamentalidade é o fenômeno que se concretiza no Estado, que elabora, centraliza e racionaliza as relações (FOUCAULT, 1995). Desse modo, podemos dizer que as relações de poder institucionalizadas dão origem àquilo que ao longo do texto chamamos de Estado.

Estamos dizendo que os indivíduos estão inseridos em um sistema de verdades predeterminadas que influenciam a si e o mundo, único e possível mundo (ASPIS, 2011). A governamentalidade aprisiona a multiplicidade reduzindo-a a uma dualidade de opostos, na esfera do capitalismo os devires são reduzidos aos pares de opostos e em torno disso os aparelhos do governo são criados, para impor o seu modo de saber (FOUCAULT, 2008). Os processos disciplinares impostos as sociedades ocidentais acontecem por meio de instituições de disciplina e de aprisionamento – prisões, hospícios, escolas, fábricas, famílias, isto é, o

⁸² Esta noção leva-nos a pensar em pelo menos três desdobramentos da governamentalidade: O primeiro deles permite repositonar as relações de poder para além da posição do consenso contratual ou a da violência da batalha. A ideia de poder como governamentalidade, em vez de excluir as formas de consenso (contrato) ou o recurso à luta entre forças (guerra), os reintegra a partir de uma nova dimensão. Doravante, estes deixam de serem considerados os germen das relações de poder, no momento em que são redimensionados como instrumentos ou meros meios de governo entre outros meios. O segundo desdobramento é a criação de uma superfície de contato entre o governo dos outros (governo político, doméstico, religioso, educacional) e o governo de si mesmo (autodomínio, autocontrole), entre as tecnologias de dominação e as técnicas de si, em virtude das quais estão estreitamente ligadas a condução dos indivíduos e a maneira pela qual eles mesmos se conduzem. O terceiro desdobramento proporcionado pela noção de governamentalidade é a diferenciação entre relações de poder e dominação. Como dedução do desdobramento anterior, as relações de poder são “jogos estratégicos entre liberdades”, a delimitação de campos de possibilidade ou jogos reversíveis entre ações de conduta e contra condutas. Os estados de dominação são outra coisa. Eles designam o que normalmente chamamos de “poder” e são exemplificados por aquelas formas de domesticação e violência, frequentemente observáveis em estruturas estáticas e hierárquicas entre as quais se torna quase impossível opor modalidades de resistências. Para aprofundar no assunto sugiro a leitura do trabalho do autor CANDIOTTO, Cesar. A governamentalidade em Foucault: da analítica do poder à ética da subjetivação. Cadernos do Departamento de Filosofia - O que nos faz pensar, v. 21, n. 31, p. 91-108, fev, 2012.

modo capitalista de se viver que institucionaliza a sociedade, inclui e exclui o sujeito com base em suas determinações.

O mundo dividiu-se em dois polos antagônicos, os corpos são adestrados pelas disciplinas que aprisionam a multiplicidade da realidade, em meio ao som da sirene e as filas existem: “ordens para obedecer, palavras de ordem para discordar” (FOUCAULT, 2008, p. 145). A reprodução instaurada nas sociedades disciplinares captura a imprevisibilidade, o novo; a potencialidade da diferença, de criação é neutralizada pela subordinação ao processo de reprodução dos modelos. Além da modelação, as sociedades disciplinares guiando previamente as ações dos indivíduos, predeterminam a forma de pensar capturando o fora, o devir (DELEUZE, 1992).

Capturando o fora se impossibilita a criação, a diferença, além de distanciar o sujeito do fora, na medida em que ele é modelado; não se trata apenas de disciplinar os corpos em ambientes confinados, mas, controlá-los a céu aberto, estamos diante do seguinte cenário “O animal numa reserva, homem numa empresa” (DELEUZE, 1992, p. 224). O homem está separado do fora, porque ele está aprisionado nas instituições e o fora está capturado nas determinações do Estado, aquilo que seria resultado do devir é antecipado pelo controle, a ação que neutraliza a potência da diferença é a sobreposição da disciplinarização (ASPIS, 2011).

O final do século XX e o início do século XXI foi marcado por um discurso enigmático voltado para a construção da cidadania, e impuseram a educação uma obrigação de formatar o cidadão. Se pegarmos a LDB, n. 9.394/96 além da educação, no artigo (art.) 36, §1º, Inciso III, também o ensino de Filosofia – e de Sociologia – foram envolvidos nesse processo, de forma que o aluno deverá demonstrar domínio dos conteúdos que são necessários ao exercício da cidadania. Nesse sentido, a exclusão e inclusão da Filosofia merece uma discussão, pois, já que a educação estaria voltada aos interesses políticos, como ela poderia contribuir ao exercício da cidadania e de qual cidadania estamos falando?

A Lei n. 11.684/2008 que alterou o art. 36 da LDB n. 9.394/96 reza a institucionalização da obrigatoriedade dessas disciplinas na grade curricular do Ensino Médio. O poder político que torna obrigatório o ensino de Filosofia e determinam suas contribuições na educação, traz consigo uma série de questões de cunho político e pedagógico. É relevante enfrentar as implicações legais que institucionalizaram o ensino no aparato escolar e criaram uma imagem de formação que aparecem nos documentos legais, essas implicações são

imanes e sua institucionalização aparece enquanto disciplina escolar controlada pelo Estado.

Este fato foi bastante comemorado no meio acadêmico de Filosofia como resultado das mobilizações que sempre apontaram para a necessidade de garantir o espaço da Filosofia na escola. Com a promulgação da Lei, a Filosofia foi institucionalizada na rede oficial e inserida na grade curricular nos três anos do Ensino Médio, sua identidade presente nos documentos e suas implicações disciplinares nos levam a problematizar essa Filosofia institucionalizada no aparato escolar e submissa as interferências dos discursos políticos. Estando dentro do sistema há uma exigência que esse ensino configure-se como uma disciplina, um aspecto perturbador que se inseriu no meio filosófico dentro de todo esse processo.

Existe um discurso – expresso nos documentos – que deve ser visto como forma de ação, como uma prática que altera o mundo e altera os indivíduos no mundo, quando consideramos que essa forma de linguagem é uma prática social ou um reflexo de variáveis institucionais (FAIRCLOUGH, 2001). Para entendermos que, de maneira implícita, a educação transformou-se em um aparelho de controle do Estado é preciso compreendermos que o discurso legal é uma prática política que mantém e transformam as relações de poder. Em seu caráter universalizante, o discurso impõe os significados nas diversas relações de poder e as propostas de verdades construídas nas leis são veladas nas relações de dominação sob a máscara de uma educação voltada para a cidadania.

Na letra da Lei se buscou reconhecer a importância da Filosofia a partir de uma análise de mérito que se fundamentava em referenciais éticos para a formação do sujeito, isto é, “reitera-se a importância e o valor da Filosofia e da Sociologia para um processo educacional consistente e de qualidade na formação humanística de jovens que se deseja que sejam cidadãos éticos, críticos, sujeitos e protagonistas” (CNE/CEB: Parecer 38/2006). Uma forte ênfase assenta-se na competência filosófica para promover, sistematicamente, condições indispensáveis para uma formação cidadã plena, é aqui, nessa articulação, que mora o inimigo: a Filosofia na dimensão instituída pelo Estado referendária uma imagem ideal de homem e cidadania para a sociedade (DANELON, 2010).

A associação de conhecimentos necessários e de cidadania problematiza a própria noção de cidadania permeada nos discursos, de modo que possamos entender que as LDBs acentuam a hegemonia de um sistema educacional político e, que está atento aos interesses das classes dominantes. A influência massiva da política na educação é proveniente do desejo

de contornar as crises econômicas nas sociedades capitalistas e posicionamentos contraditórios; ao mesmo tempo em que afirma uma escola pública, e gratuita, onde a democratização do ensino possa garantir uma oportunidade igualitária, o Estado considera-se incapaz de gerir a educação colocando ênfase no ensino privado (DALBÉRIO, 2009).

Para manter um ensino eficiente e de qualidade propõe-se uma escola dualista, é oferecido um ensino propedêutico⁸³ para as pessoas com melhores condições econômicas e os cursos profissionalizantes para as classes menos favorecidas para que, assim, sejam atendidas as necessidades do mercado de trabalho. Podemos ressaltar que nesse modelo educacional, o governo tem a necessidade de desenvolver sistemas nacionais de avaliação, por exemplo, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e fazer reformas curriculares para estabelecer os parâmetros e conteúdos do currículo para a educação nacional, por exemplo, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Conteúdos Básicos Comuns (CBC) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Já é possível perceber que:

as estratégias utilizadas para o controle do sistema educacional mostram que o Estado é mínimo quando se trata de financiar a escola pública, e máximo quando o assunto é a definição de forma centralizada do conhecimento oficial que deve circular pelos estabelecimentos educacionais, no estabelecimento de mecanismos verticalizados e antidemocráticos de avaliação do sistema e, até mesmo, quando retira a autonomia pedagógica das instituições e atores das escolas, principalmente dos professores (DALBERIO, 2009, p. 51).

Há uma forte imposição para que a escola alcance um modelo que seja mais compatível com os interesses da política, sobretudo, quando essa se atrela ao capitalismo, a escola tem sua função social restrita a dois caminhos: primeiro, formar para cidadania e segundo, formar para o trabalho. Estamos diante de um estranho cenário onde: “a função da escola está sendo desvirtuada para a questão da empregabilidade, uma vez que procura atender à capacidade flexível de adaptação individual às demandas do mercado de trabalho” (DALBERIO, 2009, p. 53). Assim, a educação de qualidade fica restrita a quem tem meios para assegurá-la – não é um direito, mas meritória – um bem de consumo restrito àqueles que podem pagar por ela, pois:

a grande operação estratégica consiste em transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado, questionando assim seu caráter de direito e reduzindo-a a sua condição de propriedade. É neste quadro que se reconceitualiza a noção de cidadania, através de uma revalorização da ação do indivíduo enquanto proprietário,

⁸³ Segundo Menezes (2001) o Ensino propedêutico – Educação propedêutica – refere-se a uma educação iniciadora para uma especialização posterior. Como característica principal, temos uma preparação geral básica capaz de permitir o desdobramento posterior de uma área de conhecimento ou estudo.

enquanto indivíduo que luta por conquistar (comprar) propriedades, mercadorias de diversa índole, sendo a educação uma delas. O modelo do homem é o cidadão privatizado, o *entrepreneur* (empreendedor), o consumidor (GENTILI, 1996, p. 20-21).

O conceito de cidadania territorializado nesse plano político é vazio de sentido, por isso, é desterritorializado para produzir o novo. Cidadania nunca foi um conceito unívoco como se pretende na atual conjuntura, se analisarmos seu movimento histórico, veremos que ele é dependente da percepção fenomênica da história em que ele é construído; o cidadão grego é bem diferente do cidadão da Revolução Francesa e, ambos, são bem diferentes do cidadão brasileiro do século XX e do século XXI.

Na antiguidade clássica, a comunidade organizada foi denominada como *pólis* e os sujeitos que a pertenciam foram chamados de *politikos*, nascidos em solo grego e portadores do direito de isonomia e isegoria excluíaam da cidadania: mulheres, crianças, escravos e estrangeiros (GALLO, 2004). Na obra *Política*, Aristóteles (1997) definiu o cidadão como *zoon politikon*, isto é, o sujeito que por posse o nascimento tornase ativo na vida do Estado, participa do governo e decide sobre os assuntos públicos sem a necessidade de representatividade. Segundo Chauí (2002): “ser cidadão é ter poder, legislativo, judiciário e deliberativo” (CHAUÍ, 2002, p. 467).

Os romanos influenciados pela cultura grega, denominaram *civitas* aquilo que antes era chamado de *polis* e de *civis* aquilo que os gregos chamaram de *politikos*, estabelecendo que o cidadão e o político era uma única pessoa, se antes os *politikos* davam origem a *polis*, agora a *civitis* deu origem ao *civis* (GALLO, 2004). Com o colapso do Império Romano a noção de cidadania diminui, no medievo ela é substituída pela busca da salvação. No modelo de sociedade teocêntrica, a Igreja substitui a comunidade política tornando relevante a lealdade e a moralidade, o indivíduo volta-se para a autocontemplação e oração, pois a vida terrena já não lhe trazia preocupação como antes (AGOSTINHO, 2006).

É certo que a cultura greco-romana forneceu elementos que contribuíram para pensar a cidadania, hoje esse conceito propriamente dito é fruto de resistências e revoluções da modernidade – Revolução Inglesa, Revolução Francesa e Revolução Americana – pois com a transição do sistema feudalista para o sistema capitalista uma nova visão de mundo foi-se impondo, influenciada diretamente pelos processos de secularização, racionalização e individualização que superaram uma visão tradicionalista e teleológica das coisas (MONDAINI, 2008). Não basta habitar na cidade, pois a nova visão de mundo exige que ele passe a ter direitos e não apenas deveres nela.

Há uma evolução da era dos deveres para uma propícia era dos direitos, um movimento da história que se desenvolve em meio aos conflitos sociais relacionados a conquista dos direitos Cíveis, Políticos e Sociais. Com a Revolução Inglesa deu-se início aos direitos civis (MONDAINI, 2008), a Revolução Americana que tem seu ponto alto com a Declaração da Independência buscou a liberdade política afirmando que todos nascem livres e dotados de direitos inalienáveis (KARNAL, 2008) e a Revolução Francesa foi o grande acontecimento de resistência aos privilégios dos nobres em defesa da igualdade, liberdade e fraternidade que, com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão transformou aquele em cidadão de direitos garantidos por lei (ODÁLIA, 2008).

Todos esses movimentos revolucionários germinaram no terreno das ideias de uma democracia liberal dos pensadores modernos – Hobbes, Locke e Rousseau – que, com seus ideais possibilitaram a conquista e ampliação do entendimento de cidadania; as conquistas sociais do século XX que, consistiram na busca dos direitos sociais em defesa dos trabalhadores e das famílias (SINGER, 2008). No final do século XX, o estado de bem-estar social depara-se com os direitos sociais registrados na legislação e sua observância é de responsabilidade do Estado como também, a prestação de serviços. A própria sociedade é protagonista na solução dos problemas e a luta do cidadão é resumida na luta pelo crescimento; sobre esse novo universo fundamenta-se a busca pelo sentido da cidadania.

No cenário moderno delineado pelo capitalismo o novo é desconstruído e caduca antes mesmo que se possa estabelecer, sua característica principal é o controle do mundo pela razão, o Estado determinou: “os critérios para avaliar a realidade do dia presente. Esses critérios dividiam a população em plantas úteis a serem estimuladas e cuidadosamente cultivadas e ervas daninhas a serem removidas ou arrancadas” (BAUMAN, 1999, p. 29). Este projeto realizava a eliminação da ambivalência, pois tudo que confunde uma ordem determinada é eliminado, há uma noção de cidadania que se assenta sob a hegemonia política do Estado, chegando ao seu próprio esvaziamento, educar o cidadão é uma ideia incômoda e suspeita, pois: “procurar-lhe um sentido atual talvez seja, como Dom Quixote, montar um cavalo para retroceder e travar combates de outra época, querer apoiar o mito e o ideal à realidade prosaica de uma sociedade em que somos, a nossos próprios olhos, apenas indivíduos” (CANIVEZ, 1991, p. 11).

O Estado determina o controle do ser cidadão, que agora não mais significa ter direitos, mas possuir um conjunto de habilidades e/ou capital. Os paradigmas legislados na LBD não são em nada inovador, naquilo que tangem os desafios da educação, uma vez que, as

práticas educacionais são obsoletas e reduzem o ensino a uma transmissão conteudista (DEMO, 1997). A ideia de cidadania expressa na LDB e almejada nos conteúdos filosóficos em nada tem haver com cidadania, pois ela apenas pressupõe um contrato abstrato, controlado por interesses ao determinar que o cidadão é o sujeito capaz de ingressar em um universo social específico (BONETI, 2008).

Uma educação instrumentalizada pela política que determina a obrigatoriedade de um currículo, no específico da Filosofia, como disciplina, distancia o ensino de Filosofia da própria Filosofia. Acreditar que a Filosofia instrumentalizada no aparato legal/burocrático do sistema de ensino conserva uma autonomia, é um olhar demasiadamente superficial, pois, uma vez inserida nessa tessitura estatal de discursos hegemônicos e controladores, ela ficou a deriva das interferências oficiais que determinavam uma visão de mundo, de valores, de indivíduo e de sociedade, bem como um ideal de ser humano que era formado.

No modelo de uma educação majoritário, de fato, a Filosofia torna-se uma vinculação de determinados valores e concepções de mundo, não que ela deveria ter uma visão essencialmente neutra, mas demandar a esse ensino a tarefa de propagar uma ideia hegemônica é roubar-lhe a diversidade de ideias, conceitos, interpretações e visões de mundo. Para Nietzsche (2003), a intenção do Estado em determinar a educação para a Filosofia é afastá-la desse processo. O ensino de Filosofia que promove a formação do sujeito enquanto cuidado de si é essencialmente perigoso, pois ele corre o risco de perder o controle dos indivíduos; uma educação, enquanto cuidado de si é subversiva e o ensino de Filosofia assume sua relevância como experiência do pensamento, não como sistematização pedagógica, e conteudista.

As linhas de fuga de uma educação instrumental passa pela prática da Filosofia que colabora com a construção de uma pensamento próprio, fator determinante de uma cidadania ativa. A Filosofia voltada para a vida e para o cotidiano, nos levam a pensar naquilo que incomodam para fazer com que vivamos cada vez melhor (GALLO, 2004). Uma Filosofia da imanência que defende uma experiência de pensamento diante da realidade. Desse modo, a Filosofia seria necessária para a própria condição humana, na medida que torna o sujeito participante da política, isto é, um cidadão ativo, pois:

para que esta cidadania seja construída e conquistada coletivamente, o processo educativo é fundamental. Mas uma educação para a singularidade, que afirme e produza a liberdade, a criatividade e a solidariedade. Para essa educação, de fato a filosofia pode e deve contribuir. Mas uma filosofia da imanência, atenta à vida, às suas particularidades e multiplicidade (GALLO, 2004, p. 151-152).

A Filosofia não tem furtada a sua tarefa de debruçar seu olhar sobre si, mesmo ocupando esse estatuto de disciplina obrigatória; sua configuração como componente curricular dentro de uma instituição educativa merece uma determinada atenção, para que ela não perca o seu estado, como um problema aberto em constante mutação. Para Vásquez (2002), o ensino de Filosofia está a altura da própria Filosofia, ao levar em consideração sua importância e não a sua obrigatoriedade teórica e acadêmica, se um não é instrumentalizado o outro também não. Segundo Bauman (1999), o problema do homem contemporâneo – e que também se impõe a um modelo educacional instrumentalizado pela política – é que ele parou de se questionar, não há mais o encontro que violenta o pensamento e produz a diferença.

Afastar-se do instituído, desconstruir os argumentos, ler nas entrelinhas, desvelar os interesses é tarefa da Filosofia. A escola é o espaço de propagação dos discursos normativos que exercem uma influência significativa na construção da imagem do sujeito, na definição de papéis e função produtiva na esfera social. O espaço escolar é profícuo para a construção e formação de subjetividades, e os discursos hegemônicos vinculados neste lugar definem atitudes e comportamentos tidos como aceitáveis a partir daquilo que o instituído define como desejável. Sendo um lugar privilegiado para cristalizar uma cultura, um modo de vida com seu discurso portador de verdade.

A instituição escolar ficou responsável pela transmissão de um conhecimento oficial, operando o movimento de saída de um conhecimento fraco para um conhecimento adjetivado como científico (DANELON, 2010), que se concretiza através dos conteúdos disciplinares. Ela seria, portanto, um lugar onde o saber institucionalizado é propagador de verdades, por isso, ela torna-se:

uma instituição de controle social e de formação de subjetividades, um dispositivo que normaliza e simultaneamente totaliza enquanto engloba [...] os que assistem a ela [...] a escola produz e reproduz saberes e valores afirmados socialmente. Para isso se vale da complexidade do currículo (KOHAN; WAKSMAN, 2001, p. 85).

Inserir a Filosofia no rol dos componentes curriculares implica situá-la no contexto dessa instituição, relacioná-la com as outras disciplinas e com o projeto pedagógico, além de colocá-la submissa ao aparato burocrático que administra nosso sistema de ensino; institucionalizar esse ensino é aprisioná-lo aos dispositivos e discursos que exercem uma forma de controle, aos processos de subjetivação, a modelos de valores e comportamentos. Na escola, onde habita a vontade de verdade, a Filosofia estaria sujeita a um discurso universal, que forma o cidadão para a sociedade, essa crença é desafiada, uma vez que, ela não tem uma

preocupação em passar uma verdade, mas, algo que seja tido como verdade (MACHADO, 1995).

A crença em um modelo de cidadania e de um ensino técnico profissionalizante tidos como verdadeiros demonstram a utilitarismo da verdade, pois a organização da sociedade fundamenta-se sobre essas imagens dogmáticas, pois não importa se isso, de fato, é verdade, mas a determinação que convencionou tê-los como verdade. Na medida em que, a escola é uma instância que prepara o sujeito, ela vincula as verdades que são tidas como úteis a sociedade ao formar o educando, para que ele seja inserido num contexto já organizado. A manutenção dessa verdade não é segura, pois elas são ilusões que nós esquecemos que são metáforas que foram usadas e que perderam a sua força (NIETZSCHE, 1984).

Os modelos de verdade impostos, na educação, são apenas interpretações, vinculadas como conhecimentos sólidos e convencionados como úteis para a manutenção social. Um ensino empobrecido de experiência do pensamento e que visa ganho útil para a sociedade é uma educação utilitarista, e tem por finalidade apenas preparar pessoas para viverem nesta sociedade, como se fossem partes das engrenagens que comandam a vida. Esses seriam os estabelecimentos de ensino dos tempos modernos, que reproduzem o modelo de ensino que objetiva extrair a maior quantidade de lucro possível, através da vinculação de verdades que iguala o diferente e exclui a exceção (NIETZSCHE, 2003).

A escola é um aparelho do Estado que prepara o sujeito para viver na sociedade e inserir a Filosofia nesse desenho estatal é comprometer-la em seu aspecto autônomo, e uni-la aos interesses do Estado. Pensar um indivíduo formado pelos mecanismos sociais de trabalho e consumo seria os pressupostos dos documentos oficiais implícitos na ideia de cidadania, e de mundo do trabalho, essa ideia é um terrível golpe no ensino de Filosofia, pois além de reconhecer seus próprios interesses, ela agora está obrigada a responder os objetivos educacionais propostos pelo Estado nos documentos oficiais (NIETZSCHE, 2003).

Um movimento contra a institucionalização da Filosofia, vindo através da crítica nietzschiana, é uma resistência a esse sistema educacional de discurso majoritário, que furta dessa disciplina a possibilidade de diagnosticar os discursos normativos legitimados. Configurar-se como disciplina obrigatória no aparato do Estado é assumir um modelo para a socialização e os documentos organizam a vida do sujeito para isso, de tal forma, que o currículo nada mais é que um instrumento de exercício de poder e controle. O papel da Filosofia é derrubar os pressupostos engendrados em nossa sociedade, não existem novos ídolos, os velhos que aprendam com suas fragilidades (NIETZSCHE, 1995).

Segundo Silva e Moreira (1995), o currículo aparece como um instrumento “para planejar as atividades pedagógicas e controlá-las de modo a evitar que o comportamento e o pensamento do aluno se desviassem das metas e padrões estabelecidos” (SILVA; MOREIRA, 1995, p. 07). Sendo o seu papel planejar e controlar as atividades na escola, podemos dizer que as disciplinas inseridas no currículo não desempenham um papel neutro, os conhecimentos disciplinares não são autônomos, pois os documentos que cerceiam a sala de aula escolhem o que ensinar e balizam o desenvolvimento do trabalho docente. Estamos diante de um saber vinculado ao currículo que determina uma educação em sentido macro, pois atrás do currículo sempre há interesses, já que ele: “não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressado” (SILVA; MOREIRA, 1995, p. 08).

O saber disciplinar do currículo tem a função de formar o sujeito, fixar as identidades, determinar os conceitos e interpretar as visões de mundo, desse modo, “o currículo é construído para ter efeito sobre as pessoas. As instituições escolares processam mais do que conhecimento, processam pessoas” (GOODSON, 1995, p. 10). Há um modelo de ser humano que é construído pela educação e o currículo expresso nos documentos normativos, tem uma função decisiva nesse objetivo. As disciplinas exercem um controle efetivo, na medida que exclui a possibilidade da diferença, estruturando como modelo um ideal de sujeito para uma determinada sociedade.

Os componentes curriculares determinados para o sistema educacional são instrumentos de controle social (SILVA; MOREIRA 1995) e, a escola restou apenas a função de inculcar os pressupostos legais. Ao defendermos a presença do ensino de Filosofia na escola, o fazemos mediante a defesa de sua pluralidade e diversidade, resguardando sua autonomia discursiva e conceitual de todo discurso normativo hegemônico, e de verdade universalizada. Resistindo aos interesses e utilitarismos que possam prender esse ensino numa tessitura teórica, advogamos por uma Filosofia aberta, que transponhas as fronteiras de territórios instituídos para proporcionar as mais diversas experiências do pensamento dentro de um horizonte imanente.

Lazzarato (2006), em seu trabalho *As revoluções do capitalismo* nos propõe pensar uma resistência política como potência de criação, desse modo, tomando a política como acontecimento/diferença, partimos em busca de um ensino de Filosofia que resista a toda determinação política sobre a educação. Se para Marx a humanidade colocava apenas os problemas que poderia resolver, a partir do acontecimento os problemas construídos não continha uma solução implícita, mas apenas a potencia de criação (LAZZARATO, 2006).

A Filosofia da diferença nos permite pensar uma ontologia distinta partindo do mundo como multiplicidade de relações e acontecimentos, que não existe *a priori*, como realização e algo dado; mas, como criação que se atualiza na constituição do mundo real. O ensino de Filosofia que pensa a política como acontecimento é uma crítica as determinações que entenderam o homem como cidadão, e como produção, na medida em que se ordena pelo devir rizomático como fonte de toda criação. Uma resistência, não negativa, mas como movimento contrário a sujeição é a favor da vida, como uma insistência em existir; movimentos de resistência é criação, um resgate do fora que escapa ao Estado, resiste a toda forma de governo.

Deleuze (1992) pensou que a arte é a resistência, “arte é o que resiste, ela resiste à morte, à servidão, à infâmia, à vergonha” (DELEUZE, 1992, p. 215). A Filosofia enquanto resistência também é criação, viver filosoficamente se aproxima daquilo que Foucault entendeu da vida como obra de arte, uma vida que escapa ao governo das mentes e dos corpos que são impostos. Resistência é criação de novos mundos, mesmo que estes sejam aprisionados, eles funcionam como movimento de fissura que descontinua o processo de reprodução; eles enxameiam novos caos que confundem o dualismo que desejam prender tudo ao “um”.

Ao escolhermos pensar a relação educação e política, o fazemos diante da possibilidade de proliferação de novos mundos, não há *a priori*, o dado, mas este foi atualizado constantemente por um processo de criação. Nietzsche, afirmou que o homem moderno tem uma fé excessiva no progresso e é esse processo que aniquila a vida, existe uma certa violência para aprisionar a individualidade numa forma universal em benefício de uma certa concordância (NIETZSCHE, 1978). O homem vive um espetáculo da universalidade e se orgulham por serem enciclopédias ambulantes, mas, não são impelidos para fora; não mudam, não criam e veem o fora com desconfiança. Nesse tempo de cultura universalizada, a Filosofia foi reduzida a um saber recolhido, sem efeito,

pensa-se, escreve-se, imprime-se, fala-se, ensina-se filosoficamente – até aí tudo é permitido; somente no agir, na assim chamada vida, é diferente: ali o permitido é sempre um só, e todo o resto é simplesmente impossível: assim o quer a cultura histórica. São homens ainda – pergunta-se então -, ou talvez apenas máquinas de pensar, de escrever e de falar? (NIETZSCHE, 1978, p. 63).

Nesse mundo, naquilo que chamamos de “vida [...] o permitido é sempre um só [...]” (NIETZSCHE, 1978, p. 64), isto é, estamos submetidos aos processos de individualização governada que reduzem o fluxo das subjetividades a uma única identidade –

por exemplo, a identidade do cidadão e do homem que produz. O homem de hoje está reduzido a reproduzir um mundo já criado, a busca do fora que possibilita a criação é o que poderíamos praticar afim de que a realidade não se reduza uma única identidade inexorável.

O ensino de Filosofia pode ser uma atualização de resistência e a possibilidade de criação de novos mundos, um acontecimento que transformar a subjetividade, sendo impossível suportar aquilo que suportávamos antes (LAZZARATO, 2006). O acontecimento atravessa a subjetividade, por isso, anunciamos a Filosofia como acontecimento, possibilidade que permite a criação de novos mundos e de novas subjetividades; sua criação é resistência e desejo de des-governo das mentes que produz a diferença. A menoridade oferecida por Deleuze e Guatarri (2003) nos dá possibilidade de pensar uma educação como criação, porque ela é diferente daquela herança kantiana em que menoridade era o estágio da imaturidade anterior a autonomia da razão.

O ensino de Filosofia como acontecimento é um ensino menor, um incentivo para se ensaiar novas visões de mundo, sujeitos desterritorializados praticam a Filosofia como subversão, porque é uma comunidade que potencializa a criação de novos mundos e versões menores. Ensinar uma Filosofia sem controle do governo é defender a multiplicidade da vida, é um movimento de resistência política que opera tática de enxamear a multiplicidade, é oposição ao aprisionamento do devir que estabelece uma forma única de pensar. Essa disciplina é mais do que uma crítica ou discussão é criação, na medida em que: “a filosofia [...] é, por natureza, criadora, ou mesmo revolucionária, uma vez que não para de criar novos conceitos [...] o conceito é o que impede que o pensamento seja uma simples opinião, um conselho, uma discussão, uma tagarelice” (DELEUZE, 1992, p. 170).

O conceito criado pela Filosofia é uma resposta gerada por um problema, porque ao elaborar problemas e possíveis respostas é uma atividade filosófica, na medida em que o problema incomoda e move o pensar. Desse modo, pensar não é uma atividade natural, nem faz parte do bom senso, mas provocação; segundo Deleuze (2006), “[...] é absolutamente necessário que ele [o pensamento] nasça, por arrombamento, do fortuito do mundo. O que é primeiro no pensamento é o arrombamento, a violência, é o inimigo [...]” (DELEUZE, 2006, p. 203). O ensino que almejamos deve proporcionar uma fissura na visão oficial de mundo, ao permitir que o sujeito possa elaborar e tratar os seus próprios problemas de maneira filosófica e na escola; permitindo que suas versões de mundo sejam armas contra as técnicas de captura, contra o governo das mentes; desenhando na educação maior linhas de fuga ao controle, a governamentalidade.

Vivendo em escolas, fábricas, por exemplos; instituições disciplinares que disciplinam nossos pensamentos, o que temos é que as disciplinas agem sobre a população, controlando o público que opina e que questiona. Somado a isso temos as tecnologias e burocracias do nosso tempo, nessas novas instituições há uma cooperação que determinam os fluxos do pensamento pelas ações à distância – televisão, internet, aplicativos. Segundo Lazzarato (2006), “Nas sociedades de controle, as relações de poder expressam pela ação a distância de uma mente sobre a outra, pela capacidade de afetar e ser afetado pelos cérebros, mediatizados e enriquecidos pela tecnologia” (LAZZARATO, 2006, p. 76).

3.2- A escola diante uma educação técnica e burocrática

A burocracia é caracterizada pela separação entre os que executam e os que controlam, um divórcio entre o trabalho prático e o trabalho intelectual. Essas organizações burocráticas vinculadas a estrutura social reproduz um modelo de sociedade de formação capitalista, fundamentado no sistema de classes sociais, na força de trabalho e nas relações de poder e submissão (MOTTA, 2000). Partiremos da ideia que a burocracia é um sistema dominante característico das sociedades modernas e uma de suas principais funções é a reprodução de relações sociais determinadas por um sistema econômico dominante.

Uma reflexão acerca da educação e da burocracia nasce da aproximação do ensino de Filosofia e da educação no contexto político da sociedade moderna, o sistema educacional é o palco onde encontramos os elementos conceituais que deslocados nos ajudarão a pensar uma educação técnica e burocrática voltada aos interesses de um pequeno grupo que controla e determina o destino da sociedade. O efeito da burocracia nos diversos estratos sociais e políticos foi percebido, a partir do seu antagonismo, como um aparelho que dificulta o campo das políticas públicas, ou como uma maneira bem sucedida de administração pública. O que não podemos perder de vista é que ela é uma ação de governo racional e eficaz, ou seja, uma forma racional de dominação.

Desse modo,

[A burocracia] é a forma mais racional de exercício de dominação, porque nela se alcança tecnicamente o máximo de rendimento em virtude de precisão, continuidade, disciplina, rigor e confiabilidade, intensidade e extensibilidade dos serviços, e aplicabilidade formalmente universal a todas espécies de tarefas [...] Toda nossa vida cotidiana está encaixada nesse quadro [...] (WEBER, 1994, p. 145).

A burocracia consolida um projeto hegemônico e seu poder emana do controle, é nesse contexto que a história do capitalismo é contada a partir do aperfeiçoamento desses mecanismos de controle que se tornam mais visíveis a partir da relação entre técnica e econômica no campo da educação. Não há como compreender o poder do capitalismo sem fazer referência ao seu modo de produção, capital e trabalho tem uma relação dinâmica no interior das fábricas, os movimentos de oposição que buscam resistir e romper as determinações capitalistas são barrados com o aumento da produtividade (BERNARDO, 1985). A história da produção capitalista que deu ênfase ao desenvolvimento tecnológico e as formas de cooperação revelam práticas sociais antagônicas que submetem o homem a um formalismo burocrático.

Para entendermos essa forma racional de dominação, partimos da noção que o ato racional é coerente com os fins estabelecidos para que, como o mínimo esforço seja atingido o máximo resultado. A ideia do capitalismo aplicado a educação sob esse critério de eficiência busca a formação do indivíduo para o aumento da produtividade, aqui a burocracia seria o reflexo de um fenômeno social organizado e dominante contrastando com aquilo que eles consideram uma sociedade semiorganizada ou inorganizada⁸⁴. Segundo Shaw (1992), uma das características básicas da burocracia é a sua capacidade de transformar o tipo tradicional de estratificação social e para essa mudança o talento é um critério fundamental para o recrutamento.

É possível perceber a burocracia e suas ramificações como uma das formas mais racionais, e legítimas de dominação. É através dela que os dilemas são racionalizados para que sejam mais compreensíveis. Por ser algo imposto, acredita-se que ela otimiza as organizações administrativas, o que tornariam os serviços mais eficazes. Desse modo, a educação ao ser uma prestação de serviço, ela está submetida aos tentáculos da burocracia moderna, que determinam suas ações e influenciam os indivíduos. Partindo desses pressupostos básicos é possível pensar o moderno sistema burocrático e sua influência retrograda na educação.

No terreno da Filosofia, para falarmos dos conceitos de burocracia e educação, precisamos retornar a origem formadora da burocracia, que nos remetem às noções de domínio e legitimidade. Se empreendermos um deslocamento conceitual a partir de Weber

⁸⁴Exemplos: Sistemas organizados: Estado, Escola, Universidade, Exército, etc.; Sistemas semi-organizados: família, grupo informal, empresa familiar, etc.; e Sistemas sociais inorganizados: multidão, grupos, etc.

(1994), estaremos diante de três tipos de dominação legítima⁸⁵, que servem de modelo de imposição social, política e econômica; a primeira, é a dominação legal, a segunda, é a dominação tradicional e a terceira, é a dominação carismática. A dominação legal é a que nos fornecerá os elementos conceituais necessários para essa nossa tratativa, organizada através da legitimação e por sua característica racional, seu princípio básico é estabelecer regras e, a burocracia se manifesta como um exemplo bem claro.

Este tipo de dominação⁸⁶ é a forma mais oficial de legitimidade da dominação, pois ela estabelece-se por meio de uma convenção social estabelecida entre os indivíduos de uma mesma sociedade, por isso ela é reconhecida no estabelecimento do direito pela convenção ou pela outorga. A sociedade formada por meio de um pacto de seus membros submete todos os indivíduos a seu corpo de leis e regras, daí que o Estado como um elemento comum que subordina as pessoas à sua autoridade legal aparece como uma instituição que pela força e violência legítima, e controlam os indivíduos, para que eles não exerçam força e violência contrária. Se não fosse essa relação paradoxal o Estado seria desnecessário, por isso, seu domínio se estabelece continuamente nas funções públicas pelas competências

⁸⁵ A primeira forma de dominação organiza-se através da legitimação. Ela é a mais racional, tem por princípio básico o estabelecimento de regras racionais, legitimamente organizadas. A burocracia seria seu exemplo mais notório. Essa forma de domínio é a mais impessoal de todas, por isso sua caracterização pode ser reconhecida no estabelecimento do direito, seja via convenção ou pela outorga. O domínio legal se estabelece através de empreendimentos contínuos dentro das funções públicas que são instituídas pelas leis e distribuídas pelas competências administrativas de modo diferenciado. O chefe legal estabelecido ou as instâncias superiores devem obrigatória e estatutariamente obedecer e respeitar o princípio da impessoalidade do direito e orientar suas condutas profissionais seguindo tais pressupostos técnicos. Segundo é a dominação tradicional. Como a própria designação sugere, o domínio acontece tendo como base a tradição e o apego a valores geracionais. Neste caso, observa-se que sua formação não é estruturada com base em uma hierarquia superior, escolhida profissionalmente, mas sim amparada em costumes familiares e/ou grupais. Ela estende-se pelo reino da pessoalidade, da intimidade. Os títulos são sempre pessoais dirigidos àquele líder em particular, todas as demandas são dirigidas não ao corpo burocrático administrativo, mas sim ao líder tradicional. Pondera-se que os governados dentro do domínio tradicional não são cidadãos na acepção do termo, são sim pares (no exemplo da gerontocracia) ou súditos que seguem normas ligadas à tradição e legitimadas pelas virtudes pessoais do soberano. A terceira modalidade de dominação levantada por Weber é a carismática. Esse tipo de domínio é bastante excepcional, uma vez que se organiza sobre os atributos pessoais do líder. Seus reflexos podem ser percebidos tanto nas atividades políticas como também em outros campos sociais, como, por exemplo, a religião, a economia, entre outras. Diferente das outras duas, o domínio carismático requer grau mais elevado de pessoalidade entre o líder e seus seguidores. É estabelecido um vínculo emocional, e não racional, entre seus componentes. O estabelecimento dos laços de confiança tem seu assento na relação, muitas vezes irracional, entre os membros do grupo e o líder. Este tipo de ação caracteriza-se essencialmente pela desarticulação de uma continuidade legalmente firmada. Para aprofundar no assunto sugiro a leitura do trabalho do autor MELO JÚNIOR, João Alfredo Costa de Campos. Burocracia e Educação: uma análise a partir de Max Weber. Pensamento Plural, v. 06, p. 147-164, jan/jun, 2010.

⁸⁶ São exemplos de dominação legal a força das leis, o emprego da força por parte do Estado por meio da polícia e do exército contra a população e os indivíduos, que, em sua maioria, em uma situação de normalidade social (quando não há caos e crise) aceita o poder exercido por essas instituições. Para que a legitimidade seja conferida ao Estado, no entanto, deve haver todo um processo legal e correto para a sanção das leis e as ações dos Estados devem estar submetidas às leis. Para aprofundar no assunto sugiro a leitura do trabalho do autor WEBER, Max. Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva. 4. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009, vol. 1.

administrativas orientando e conduzindo as condutas dos indivíduos para que possam obedecer seus pressupostos.

As formas de dominação são pensadas como tipos ideais construídos teoricamente e muitas vezes, sua aplicação prática não corresponde a dinâmica social, seria uma forma de relação social representada de maneira teórica e abstrata. Neste contexto, ao falarmos da burocracia na modernidade, o fazemos a partir dessa noção de tipologia que não está sujeita aos fluxos da história e que determinam as regras de seu funcionamento, pois a burocracia: “rege o princípio de áreas de jurisdição fixas oficiais, ordenadas de acordo com regulamentos, ou seja, por leis ou normas administrativas” (WEBER, 1994, p. 138). É daqui que nasce sua função reguladora das atividades governamentais e organizadoras das normas e leis administrativas, ao dar suporte para que as autoridades executem suas funções e estabeleçam os deveres dos indivíduos.

A soma das ações constituem a autoridade burocrática que organiza os diferentes campos da sociedade moderna, assim: “a burocracia, [...] se desenvolve plenamente em comunidades políticas e eclesásticas apenas no Estado moderno, e na economia privada, apenas nas mais avançadas instituições do capitalismo” (WEBER, 1999, p. 138). Essa burocracia moderna tornou-se uma forma de poder que se manifesta pela intervenção humana que separam aqueles que são qualificados dos que não são, excluindo a massa da participação pública e do acesso as informações, uma segregação que contribui para uma construção social estamental que se alicerça na posição social ocupada dentro da sociedade. A burocracia que gere a esfera pública legítima a existência de castas sociais e problematiza a história do desenvolvimento social.

A educação e o sistema de ensino fundamentado na hierarquia é o lugar onde se forma a burocracia moderna, essa articulação consiste em uma das formas de dominação entre as mais diversas modalidades existentes na sociedade atual, a prática educacional é um terreno fértil de legitimação da dominação, pois a partir dela estrutura-se uma divisão intelectual. Observando os centros educacionais é possível perceber que eles são construídos com o objetivo de trabalhar um modelo de cultura que dê sustentação a burocracia moderna (CARVALHO, 2005), pois através da educação o indivíduo aceita e se submete pacificamente a dominação burocrática exercida pelos outros, ou por uma instituição, que tem o aparato técnico e intelectual para sustentar seus pressupostos burocráticos.

A escola é o espaço onde o Estado insere-se de forma mais imediata, não apenas pela determinação dos currículos e conteúdos, como sabemos, mas pela burocracia abstrata

que há na escola. A discussão sobre a educação, como instrumento para a sociedade e a sua relação com a burocracia, está na gênese do Estado Moderno que faz mediação desse processo educacional que se desenvolve no interior da sociedade capitalista. É, nesse contexto, que a escola instituída carrega em seu bojo antagonismos, pois ela aparece na sociedade como possibilidade emancipadora, mas ao mesmo tempo é um aparelho de reprodução do Estado, que ao ser administrado por indivíduos pertencentes às classes dominantes refletem o ideal burocrático.

A burocracia moderna torna-se as atividades mecânicas, por isso ela tem a necessidade de uma educação ética – educação para a cidadania – para que os indivíduos avaliem a realidade sempre de maneira universal. Os burocratas no sistema ensino agem duplamente, controla de maneira interna propondo uma educação ética e uma disciplina organizacional (modelos de conteúdo e currículos, por exemplos), e controla de maneira externa pela supervisão das autoridades (SHAW, 1992). O caráter formal da burocracia na educação manifesta-se no conjunto de regras abstratas instituídas intencionalmente para se alcançar os fins visados, em sua racionalidade ela se desenvolve quanto mais se: “desumaniza, quanto mais [...] alcança as características específicas que são consideradas como virtudes: a eliminação do amor, do ódio e de todos os elementos pessoais, emocionais e irracionais, que escapam ao cálculo” (MOTTA, 2004, p. 17).

Com a chegada do sistema capitalista e sua burocratização, o ensino implementado através de uma educação especializada assume um papel importante na formação dos quadros técnicos para que os indivíduos assumam as funções que lhes foram destinadas. Esse modelo econômico exige uma formação profissional através dos cursos técnicos para: separar, classificar e hierarquizar a sociedade; um funcionalismo tecnicamente habilitado é o parâmetro para a sociedade que é construída através de uma normatização que, quando aplicada na educação, formaria uma sociedade desenvolvida economicamente. Essa busca de qualificação profissional é a garantia de uma remuneração que permitirá ao sujeito garantir sua existência e participar da sociedade como indivíduo ativo da máquina econômica.

Este modelo de escola serve como forma de distinção social, pessoas são excluídas em função de uma riqueza (WEBER, 1994), o homem é eliminado em nome de uma busca desenfreada por privilégios sociais, que quando usados indiscriminadamente só servem para anulação do sujeito. Pertencer a uma categoria elevada é possuir um saber controlador especializado (WEBER, 1994), por isso quem determina a educação objetiva que o indivíduo obedeça às regras sociais fixadas; um modelo de ensino que submete o sujeito a máquina

burocrática e anula a sua individualidade. O ato de educar como formação das mentes para atuarem na realidade concreta assumiria um papel negativo, pois através da capacidade pedagógica os alunos seriam conduzidos ao modelo de cidadania almejado pelo Estado.

Neste modelo de escola, o ato de aprender é padronizado, os conteúdos são determinados pelo Estado e pedagogicamente influenciados para serem ministrado da mesma maneira, assim, os alunos são interlocutores passivos, recebem os conteúdos ministrados e determinados legalmente pela burocracia estatal. Os parâmetros de ensino-aprendizado são organizados externamente a realidade escolar para que, reguladores da sociedade burocratizada, atinjam uma esfera mais ampla. Os princípios pedagógicos voltados para a formação educacional burocrática fortalecem um sistema de organização social e política que tem como centro uma burocracia estatal que começa a ser fertilizada no domínio burocrático da sala de aula.

Os interesses do capitalismo é o fundamento para que se possa fazer uma reflexão sobre um modelo de educação administrado pelo Estado no interior da sociedade, mais diretamente uma educação administrada por uma burocracia capitalista. Educação e escola no capitalismo são elementos unilaterais que se contradizem num sistema como esse, fundamentado na divisão do trabalho, implicando que a educação efetive-se segundo princípios e estrutura que modela o espaço educativo com fins econômicos. O capitalismo é um modelo econômico que não abrange apenas o campo produtivo ou as relações de comércio, mas, o modelo de produção imposto influencia as relações sociais, em geral, incluindo o espaço escolar.

Ao longo da história o sistema de trocas foi entendido como processo de sociabilidade, como também é a educação na chamada escola; uma vez que, nesse espaço de alfabetização o sujeito se insere e recebe uma proposta de um modelo de conhecimento. Nesse cenário a burocracia moderna é teorizada a partir da reflexão sobre a educação como processo de formação humana, a burocracia é desenhada como ferramenta do Estado, que transforma a escola numa estrutura rígida e hierárquica, ao determinar severamente a educação dos homens inseridos na sociedade capitalista. A educação é resultado de diretrizes que se baseiam em elementos racionais e metas para a educação estipulada através de objetivos mínimos e máximos a serem atingidos.

Os conhecimentos transmitidos historicamente e apropriado pelos indivíduos faz com que a educação seja um processo humanizador e socializador, na medida em que o trabalho educativo é entendido como ato de produzir a humanidade. Já, a sociedade capitalista

nos oferece um belo: “espetáculo da devassidão bem como da corrupção e da miséria” (HEGEL, 2009, p. 169), ao mesmo tempo que estabelece um jogo de relações entre indivíduo e sociedade. Esse processo histórico de formação educacional possui uma dualidade, ao mesmo tempo que é uma autoconstrução é uma ação de castração da potencialidade criativa do homem. O homem que adentra no espaço escolar pede autonomia de educar a si, ele apenas captura os elementos de um conhecimento técnico.

A autoconstrução está além do conhecimento técnico, pois a vida apresenta ilimitados conteúdos que fogem ao controle escolar e são entendidos na vida coletiva, existe uma positividade que é extraída desse processo, o sujeito aprende a si portar no mundo composto por leis, normas e regras que compõe as relações sociais. O sujeito produz o seu mundo real e quando ele educa-se conseguem intervir na realidade concreta, o sujeito ativo que constrói o seu mundo não é um simples produto de um processo educacional dado e determinado. A escola possui um caráter decisivo, nesse espaço de potencialidade e de vivências, as tentativas de driblar as regras são relevantes para a efetivação de um sujeito portador de sua própria direção.

O sujeito está posto num contexto desde quando ele nasce e ao ter que muitas vezes resistir e absorver aquilo que a sociedade lhe impõe. A escola tem a tarefa de auxiliar o educando na modelagem de sua vida particular que se associa a uma vida geral, ela auxilia na educação para que cada um se reconheça como parte do conjunto direto ou indiretamente. Na sociedade de hoje, a escola não é feita em qualquer espaço, pois os assuntos escolares que distorcem o plano político e social não são aceitos, uma vez que, a escola é um campo que o Estado governa. Desse modo,

Como o Estado é a forma na qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e que sintetiza a sociedade civil inteira de uma época, segue-se que todas as instituições coletivas são mediadas pelo Estado, adquirem por meio dele uma forma política (MARX, 2007, p. 76).

A sociedade burguesa fornece conteúdos determinados na educação escolar e na educação além da escola – essa ideia é associada as determinações de cidadania e de mundo do trabalho que estão além da escola –, as pessoas se guiam e se portam como manda uma orientação maior, como “manda a etiqueta”. Esse tipo de vida reproduz uma alienação que submete todos os homens que vivem em sociedade, porque eles não se reconhecem como portadores de particularidades; há um estranhamento e o espaço escolar contribui positiva ou negativamente para a manutenção da sociedade.

A transformação dessa situação que pode vir por meio de uma resistência contrária é fruto de esforços coletivos, como uma mudança qualitativa no sistema educacional. As mudanças nos limites políticos que influenciam a educação podem libertar o homem, na medida em que esses estão ligados às demais esferas: cultural, social e econômica; essa poderia ser uma conquista que superam os conflitos encontrados na escola e que proporcionam a superação de outras lutas. Uma educação ligada ao modelo produtivo faz com que a preocupação com a economia condene a escola a voltar o seu ensino para o mercado, a produção da vida torna-se análoga a produção material, sem que os atores desse processo tenham consciência do que significa a realização de suas atividades.

O sujeito que interfere na sociedade e produz sabe a função de sua atividade, mas quando a produção tem um fim em si mesma e se fundamenta numa atividade salarial, há uma separação entre o indivíduo e a sociedade. Nesse espaço alienante insere-se a escola atual com o seu papel, criticado por várias instâncias, que é de fornecer um ensino técnico voltado ao mercado de trabalho. Ensino e mercado na sociedade capitalista não se separam, pois existe uma relação mútua, uma vez que é entendida que a escola sem o mercado não existiria – uma ideia baseada na oferta e na procura de uma educação técnica – e o mercado sem trabalhadores qualificados não se desenvolve. Há uma ideia central onde o Estado atua apenas como gestor das escolas, programando currículos e conteúdos que garanta a estrutura econômica da sociedade. De acordo com Marx e Engels (2009):

É possível ver o que fazem a burguesia e o Estado para a educação e o ensino da classe trabalhadora. Por sorte, as condições em que esta vive lhe asseguram uma formação prática que não só substitui todo o trabalho escolar, mas que também neutraliza o efeito pernicioso das confusas ideias religiosas em que se move o ensino (MARX; ENGELS, 2009, p. 90).

O Estado organiza os negócios e o relaciona com a escola, já que nessa o Estado internamente é gerido por políticos que são membros da sociedade, esses defendem os interesses das áreas em que podem atuar. A escola é apenas mais uma dessas diversas áreas de atuação, através dela atinge-se o modo de vida de uma grande parcela da população, porque a frequência na escola é obrigatória para todas as pessoas. A Constituição reza no art. 208, § I uma educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; já na alteração da LDB n. 9.394/96 por meio da Lei n. 12.796/13 ratificou, dizendo que no art. 6º é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 anos de idade.

A obrigatoriedade da educação fere o desenvolvimento do sujeito, já que esse modelo de educação é pernicioso. A sociedade sustenta a escola, mas é o Estado quem a determina de maneira incisiva, fazendo valer os interesses dos altos dirigentes políticos da sociedade. Os interesses políticos não são os mesmos que se expressam na escola, o que dá origem a muitos problemas sociais, desse modo, a tarefa do Estado se concretiza na organização de um sistema de ensino que, acima de tudo, possa atender os interesses econômicos, assim a escola está obrigada a se aliar aos interesses de manutenção e de reprodução que favorecem o desenvolvimento econômico capitalista.

O que resta é traçar linhas de fugas que permita escapar dessa estrutura opressora, gerida pelo Estado que tem a escola como meio termo que o separa da sociedade, segundo Marx (2009), “o ensino pode ser estatal sem que esteja sob o controle do governo. O governo pode nomear inspetores, cujo dever consistirá em vigiar para que a lei seja respeitada, sem que tenham o direito de intrometer-se diretamente no ensino” (MARX, 2009, p. 108). A sociedade capitalista é fundamentada sobre a ideia da propriedade privada e a escola acabou sendo entendida como espaço que é privado e, que é orientada a um grupo restrito em sentido econômico; a escola ficou estratificada em diferentes níveis econômicos e de interesses.

A escola contribui com a formação dos sujeitos das classes sociais mais baixas para o chamado mundo do trabalho, as pessoas são preparadas para ocuparem os cargos as quais estão destinadas já que não existe alternativa que seja trabalhar em locais e empregos precários. O sistema de ensino delimita o fazer e o pensar do sujeito, dentro e fora do espaço econômico, pois o movimento da vida é um só unindo o trabalho e a vida fora dele. As determinações da vida coletiva é um projeto político de estrutura complexa que é adaptado, de acordo com a necessidade de inibição das potencialidades.

Se colocarmos nesse cenário de conflito a escola privada, perceberemos que ela também reproduz um modelo de vida sem potencialidade criativa, ao modelar os educandos aos interesses do sistema econômico. O maior objetivo a alcançar será sempre o sentido econômico na relação entre indivíduo e escola, mas a escola particular é distinta da pública, já que ela reproduz um modo de vida das camadas sociais mais favorecidas tornando mais concreto os ideais da dominação de classes.

Neste sentido,

Enquanto a *internalização* conseguir fazer o seu bom trabalho, assegurando os parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital, a brutalidade e a violência podem ser relegadas a um segundo plano (embora de modo nenhum sejam permanentemente abandonadas), posto que são modalidades dispendiosas de

imposição de valores, como de fato aconteceu no decurso do desenvolvimento capitalista moderno (MESZAROS, 2008: p. 44, grifos do autor)

A educação privada, em qualidade, se torna cada vez mais técnica e também mais perniciososa, pois seu intuito é instruir o indivíduo para que ele, estando inserido na sociedade, possa ocupar os lugares mais altos dela. A especialização no ensino privado tem o objetivo fazer com que os indivíduos absorvam de maneira mais incisiva e prematura uma profissão. Porém, essa escolha não é fruto de uma reflexão que leva em consideração a relação entre as necessidades e os objetivos individuais, para se desempenhar uma profissão ou uma função; essa escolha está ligada apenas ao meio social em que o indivíduo vive ou as possibilidades imediatas de trabalho. Os ambientes de ensino, público ou particulares, não dão conta de todo o processo educacional, por isso, outros mecanismos são estruturados – escolas técnicas e cursinhos – para quando for necessário especificar e especializar sujeito para o mercado profissional, pois:

o trabalho começa a ser repartido, cada indivíduo tem uma esfera de atividade exclusiva que lhe é imposta e da qual não pode sair; é caçador, pastor, pescador ou crítico e não pode deixar de o ser se não quiser perder seus meios de subsistência (MARX, 2009, p. 25).

A escola e todo processo educacional nada mais é que um instrumento de melhoramento de vida, desejo de mudança; essa experiência cotidiana baseada em atividades laborais, diminui a própria ação docente a ideia de produção. Burocratas, professores e alunos ligados por uma lógica produtiva que foi introjetada na educação, uma relação que se liga por um conhecimento hierarquizado. A escola perde a sua amplitude – de interação, socialização e convivência – tornando-se cada vez mais fragilizada e manipulada através dos currículos e conteúdos que são ensinados. Seu ensino alienante e enfadonho é absorvido como meio de progressão nas séries sem compor uma relação real com a vida dos sujeitos. Perde-se de vista que as discussões que acontecem nas escolas têm sentido na vida cotidiana.

A burocracia escolar pensada no contexto do Estado está, tanto na escola pública, como na privada, da mesma forma que ela se estende a outras esferas da sociedade capitalista. O modelo de organização capitalista é a burocracia, como forma de equiparar a tarefas, dividir o trabalho e isentar as pessoas do papel que cumprem de funcionários burocráticos. O conteúdo da burocracia, sobretudo a escolar, são suas tarefas orientadas a atender interesses determinados, a teorização sobre esse tema não se afasta da esfera do Estado, isto é, da coisa pública. Parece um equívoco pensar uma burocracia estatal na escola particular, apesar da

diferença entre a escola pública não é, pois a enquanto instrumento de ordem ela está sob os mesmos pressupostos.

Ao concebermos o mundo como um conjunto de relações sociais que se desenvolve das mais simples até as mais complexas, identificamos três esferas em que elas desenvolvem: família, sociedade e estado. Nesse ponto de vista, a educação assume um destino negativo, pois sua função restringe-se em conduzir as crianças para saírem da unidade familiar (HEGEL, 2009). Enquanto, se está com a família a vida é composta pela simplicidade e pela preparação para fazer a passagem para a vida civil, na sociedade, ocorrem as relações complexas de comércios, de leis e de competição entre os pares; para que isso ocorra a formação é obrigatória e mediadas pelas diretrizes do Estado.

O Estado é fundamento da sociabilidade e da instância social que gerencia a vida coletiva com o intuito, e influenciando indivíduo, restabelecer a vida ética; as três esferas sociais, apesar de possuírem autonomia, manifestam relações conflituosas entre si. Podemos pensar a escola, quando ela põe-se sobre a sociedade, os frutos não correspondem com as necessidades sociais, mas apenas uma parcela da sociedade; as formações baseadas no ensino técnico atendem diretamente os interesses dominantes dos responsáveis pelos parques produtivos. É, aqui que a burocracia, como segmento do Estado e atuação de uma prática dominante, estabelecem limites ao sujeito; pois ela funciona como estruturação de poder sobre as classes, fundamentada no pressuposto de uma organização funcional que englobam as esferas, desse modo,

a burocracia é o principal elemento de um sistema antagônico. Onde existe antagonismo existe burocracia. Na verdade, só podemos entender a burocracia na medida em que analisamos a sua história. Veremos então que ela é um grupo social que se separa do resto da sociedade e se impõe a ela, dominando-a (MOTTA, 2000, p. 12).

A existência do Estado justifica-se na vontade material, na carência social e nos problemas originados nos choques dos interesses particulares que, não são iniciados nem finalizados na burocracia, mas tem nela um princípio estimulador ou paliativo na resolução das desigualdades. Partindo desses princípios basilares que justificam a existência do Estado, surgem diversos conflitos que põe em questão a necessidade da liberdade e traz a tona assuntos como manutenção da vida, carência e privação de acesso que são resolvidos apenas abstratamente. A educação, garantida no dispositivo legal como bem comum, passa longe de uma reflexão coletiva que põe resistência a essas ações burocráticas do governo.

O homem tem sua vida no Estado, na luta e no trabalho (HEGEL, 2009), enquanto o Estado tem uma existência imediata através das leis. A tarefa do Estado, com a lei e com a política, é mediar os conflitos dos grupos que estão dentro da sociedade. Marx (2005) dizia que: a burocracia é o Estado que se fez sociedade, apesar de existir uma separação entre sociedade e Estado, logo aparece uma forma uni-los novamente, já que o sentido do Estado não é ser em si, mas para outro. A relação entre essas duas esferas é medida por um poder de atuação que é a burocracia, que eleva os interesses singulares a uma relação de maior amplitude.

O Estado é, portanto, uma organização burocrática que tem os seguintes elementos constitutivos: a) Uma elite política, que geralmente se confunde com a classe dominante e nela se recruta; b) um corpo de funcionários hierarquicamente organizados, que se ocupa da administração; c) uma força pública, que se destina não apenas a defender o país contra o inimigo externo, mas principalmente a manter a ordem vigente interna (MOTTA, 2000, p. 25).

A burocracia foi construída na história como relação de poder e é uma ferramenta do sistema antagônico que serve para controlar o sistema ou determinar os parâmetros e as regras que ele deve seguir. Ela separa-se da sociedade para poder dominá-la, dividindo as tarefas entre aqueles que planejam, os que organizam, os que dirigem e os que executam, e a escola nos dá um modelo concreto dessa organização; para agir e controlar de maneira mais eficiente, há uma diversidade de funções que incide sobre o sujeito. No Estado Moderno há uma primazia das tarefas sobre as pessoas (MOTTA, 2000), mas elas só são colocadas em prática pela burocracia por causa da sua separação da sociedade.

Na máquina burocrática do Estado existe uma hierarquia que reflete uma estrutura de poder, o professor é obrigado a oferecer um trabalho que em nada se alia a sociedade, ele não possui um espaço de criação na educação capitalista; podemos dizer que também há uma distância entre a ação docente e a burocracia que o determina. A burocracia é uma parte do Estado que se põe contra a sociedade, então, o Estado é a composição de uma estrutura política que comporta uma pequena elite, entendida como classe dominante, tomados por um espírito de poder. É essa hierarquia que organiza a burocracia e faz a mediação entre a sociedade e o Estado, nessa relação dialética há momentos de separação nítida, e fundamental, porque há momentos de restituição recíproca.

A tentativa de identificar o Estado com a sociedade acontece pela eleição dos administradores, quando por esse processo, os indivíduos que pertencem a sociedade são incorporados no Estado. Os funcionários executivos do Estado lançam-se contrários aos

processos individuais, a seleção de burocratas iguala-se a seleção do saber que, quando é aprovado transforma-se em saber burocrático (MARX, 2005). Cada sujeito que compõe a vida social tem a possibilidade de se tornar um servidor público, por um processo seletivo – concursos – se escolhem aqueles que darão continuidade as políticas educacionais, por outro lado, os outros são excluídos dessa participação social. Outra tentativa acontece pelo pagamento de impostos, por essa ação os membros da burocracia recebem da sociedade, enquanto membros do Estado.

A burocracia força uma distinção e ao mesmo tempo uma união entre Estado, e Sociedade ao tornar cada vez mais visível a distinção de classes e forçando os indivíduos a colocarem em prática ações, que por eles não foram criadas. Os antagonismos promovidos pela burocracia na vida social são reflexos das ações do grupo executivo que assumem os postos de administração e só será superado se houver a inserção do mesmo número de indivíduos de classes diferentes nas diferentes funções do Estado. O poder de governo que age sobre o resto da sociedade nada mais é do que a ação de uma casta burocrática que se eleva acima da sociedade para fazer parte do Estado, que se desloca e se vincula das outras esferas. A escola é o instrumento que permite essa ação forçada da sociedade com o projeto pretendido pelo Estado.

O Estado especializa e refina suas funções, não por acaso, ele cria, por exemplo, poderes: executivo, legislativo e judiciário; cria uma força policial que se insurge sobre a sociedade. Diante dos movimentos de insatisfação que colocam em perigo a existência do Estado a burocracia funciona como um escudo que o protege, pois ele está fundamentado nas carências e nos problemas da sociedade; acabar com as situações problemáticas é determinar que o Estado não seja mais necessário. Como conciliadora, através das leis coercitivas, a burocracia seria relevante para determinar os momentos de maior pressão pelo assédio ou pela força bruta para garantir uma ordem.

A burocracia põe-se acima do sujeito pela sua autoridade, o que torna impossível uma equidade entre a sociedade e o Estado; existe nela uma disputa pelos cargos elevados – um carreirismo – que dilacera o mundo das relações sociais e o reduz a uma mera manipulação. Sendo composta por classes mais elevadas, às classes menos favorecidas restam apenas as carências e o trabalho (HEGEL, 2009), o que prova que a burocracia não elimina as diferenças, muito pelo contrário, ela conduz as massas e as determinações estatais. Ao incorporar o indivíduo, no Estado, eles deixam de pertencer a sociedade para se vincular aos grupos com interesses particulares.

A burocracia como estrutura de poder, pela força concilia e domina a sociedade, chegando ao ponto de se sobressair dela; é por meio dessa que o Estado intervém e impõe seus interesses na sociedade. Pelo fato dessa seleção ser equiparada a uma seleção saber, como dissemos anteriormente, a alteração dos membros não altera a defesa de determinados interesses. Por isso, quem atua dentro do Estado resguardando os seus próprios interesses é burocrata, é alguém que se nutre do Estado com espírito de poder, dominação e hierarquia, transforma seu pensamento, e sua prática em modelos dominantes. Esse grupo de “sábios” tem o campo escolar como espaço privilegiado de atuação, pois a partir dele se mantêm as relações sociais de dominação.

A escola e a educação na sociedade capitalista em sua relação com a burocracia estatal faz-se dentro de um espaço de contradição, apesar de ser percebida como fator de mudanças positivas, essas acontecem dentro de uma estrutura de poder construída na sociedade e efetivada nas ações do Estado pela burocracia; esse espaço torna-se limitado no fornecimento das ferramentas que permite uma sociedade igualitária. A superação desse conflito passa pela resistência daqueles que visam defender uma transformação política e econômica, e a escola aparece como ponte entre os sistemas de relações opressoras e relações humanizadoras; ela e os outros espaços de formação humana podem favorecer o crescimento político, pela via de uma intervenção nas ações políticas e burocráticas do Estado.

Uma educação burocrática destinada às massas tem como objetivo a produção das riquezas e sua mudança não vem sem insatisfação, e resistência que denunciam suas debilidades. Temos como trincheira de transformação a sala de aula como espaço de discussão, que precisa fugir das organizações determinadas pelas diretrizes estatais que beneficiam os poderes majoritários. Uma superação da diferença entre o ensino público e privado está articulada na luta contra um modelo de escola dado, seria essa uma nova política que propõe uma nova educação. As intervenções na escola e no processo educativo vinculam-se com a realidade ao contribuir para que se discutam os prejuízos não apenas na educação, mas no modo de ser individual. Contudo, são esses mesmos sujeitos que devem modificar essa estrutura transformando a escola num ambiente de formação consciente, de modo que as forças de resistência possam-se articular num movimento contra a organização do Estado que utiliza a escola para por em prática os seus objetivos que suprimem a emancipação do homem.

Marianne Weber (2003) lembra que a função da educação alemã era formar cidadãos dóceis e subservientes para atuarem em favor do Estado, e todos que estivessem

envolvidos no processo de ensino deveriam ter como pressuposto a obediência as ordens estatais. A perda da autonomia vigorava nesse ambiente como também o medo Estado, a liberdade estava comprometida pelas demandas políticas e o conhecimento reduzido a reproduzir a burocracia educacional do estado. O espaço educacional marcado pela livre expressão política que se manifestava como uma experiência do pensamento e que se encontra nas trincheiras das salas de aulas a segurança para criticar o Estado, e suas autoridades políticas deixa de existir na sociedade de controle.

A escola burocratizada é percebida através de seus programas, projetos e promoções que parecem tranquilizar a sociedade através da segurança, e confiabilidade que ela parece transmitir. Essa compulsão burocrática dá origem não apenas a novas burocracias, mas aos futuros reprodutores de uma sociedade burocrática que produz modelos de existências sociais (MOTTA, 2004); o saber nela reproduzido além de se relacionar com a prática de um trabalho técnico relaciona-se também a um modelo de divisão social. Desse ambiente saem os futuros burocratas, mas também os operários, homens e mulheres formados numa metodologia sutil e continuada que preserva a ordem, e desigualdade estabelecida dentro da sociedade.

Como todos os indivíduos passam pela escola – obrigatoriamente todo indivíduo deve passar pela educação básica voltada para a cidadania e para o mundo do trabalho – a socialização passa pela subordinação, pela internalização dos valores determinados, e compatíveis a sua posição como cidadão, consequentemente como profissional dentro da sociedade moderna. Por isso Tragtenberg (1981) afirmou que:

no século XIX a expansão da técnica e a ampliação da divisão do trabalho, com o desenvolvimento do capitalismo, levam à necessidade da universalização do saber ler, escrever e contar. A educação já não constitui ocupação ociosa e sim uma fábrica de homens utilizáveis e adaptáveis. Hoje em dia, a preocupação maior da educação consiste em formar indivíduos cada vez mais adaptados ao seu local de trabalho, capacitados, porém, a modificar o seu comportamento em função das mutações sociais (TRAGTENBERG, 1981, p. 15).

A escola é uma fábrica de homens utilizáveis, por isso ela procura formar indivíduos para inseri-los numa determinada sociedade ou grupo. As noções virtuosas passadas na escola como projeto de vida ou formação de cidadania – lealdade, responsabilidade, tolerância a frustração, capacidade de adiar recompensas e desejo de ascensão... – representam o jogo exercido na própria escola que nem sempre é eficaz, isso porque, a escola é apenas uma representante imediata do monopólio a ser transmitido com a intenção de formar as condições de vida dos sujeitos. A escola com seu discurso reproduz

para as massas a imagem da burocracia, desse modo, uma educação efetivamente popular e emancipadora não ocorrerá por iniciativa das empresas de educação ou do Estado burocrático. A educação patrocinada pelas burocracias sempre está voltada para a afirmação de uma ordem social e portanto, de uma dominação, firmemente ancorada nas formas de cooperação, e nas tecnologias disciplinares burocrático-capitalistas (MOTTA, 1990, p. 34).

A vida organizacional vista a partir das teorias metafóricas levam o sujeito a compreender as organizações de forma específica, por exemplo, a escola como organização é vista como uma máquina que legitima o desenvolvimento da burocracia através dos seus planejamentos e rotinas que reproduzem uma imagem confiável, eficiente, e previsível. Porém, existe um vínculo entre este processo mecânico e a burocracia, na medida em que, o segundo é responsável por otimizar o primeiro como uma máquina produtiva através de uma rotinização. Nesse processo de dominação racional podemos pensar que a:

[burocracia] sempre foi [uma] superioridade puramente técnica sobre qualquer outra forma. A relação entre um mecanismo burocrático plenamente desenvolvido e as outras formas é análoga à relação entre uma máquina e os métodos não mecânicos de produção de bens [...] Precisão, rapidez, univocidade, conhecimento da documentação, continuidade, discricção, uniformidade, subordinação rigorosa, diminuição de atritos e custos materiais e pessoais alcançam o ótimo numa administração rigorosamente burocrática exercida por funcionários individuais treinados [...] (WEBER, 1994, p. 212).

Essa ideia de burocracia implícita na educação faz com que sua presença seja conhecida como uma forma superior de organização, com consequências preocupantes, sobretudo, quando se leva em conta o efeito desse processo sobre o ser humano em formação. O enfoque burocrático das sociedades modernas que determinam, rotinizam e mecanizam potencialmente a vida humana destrói a capacidade criativa do sujeito, limita o desenvolvimento das capacidades humanas, modela o indivíduo para que ele sirva ao Estado e impedi que o sujeito utiliza sua potencialidade para pensar a nova realidade.

Nesse contexto a escola perde o seu compromisso de possibilitar que o sujeito faça sua experiência do pensamento, uma vez que, o ambiente escolar está repleto de constrangimentos e interferências externas; somente a liberdade intelectual comprometeria o sujeito com as praticas investigativas (CARVALHO, 2005). Um ensino livre de pressões políticas seria uma resistência a dominação burocrática que prevalece sobre o ensino, as interferências externas oriundas de outras instituições sociais resultam na perda de dignidade do ensino que: “não deveria ser uma igreja, nem uma ‘seita, nem uma instituição defensora do Estado, mas um foro de liberdade e luta intelectual” (WEBER, 2003, p. 354).

O sistema educacional aprisiona o ensino nas amarras burocráticas produzidos pelo Estado, que só será superado inexoravelmente por uma ação de resistência contrária movida pelas massas. Uma educação inovadora seria imprescindível para catalisar as transformações sociais e derrubar os modelos legítimos universalizados na sociedade, o processo educativo libertaria o sujeito da irracionalidade da dominação burocrática em prol de uma liberdade de ensino-aprendizagem. Porém, a liberdade não exclui a possibilidade de resultados imperfeitos (CARVALHO, 2005), a escola seria o espaço onde cada sujeito teria a possibilidade de fazer uma construção conceitual a partir da experiência do pensamento.

3.3- O ensino de filosofia em busca de uma experiência do pensamento

Até aqui, o que propomos foi pensar a educação pelas potências do menor, que se faz através das microrrevoluções originárias da experimentação de uma micropolítica cotidiana, uma vez que, a educação pelas linhas majoritárias não significam grandiosidades, mas a capacidade que a educação oficial e legal da macropolítica alcança. Buscamos uma fissura em meio a uma educação instruída e que deseja intuir-se, que preserve uma instrumentalização em seu modo de fazer, uma homogeneidade das formas de conhecimento determinado pelas canetas ferozes nos gabinetes de onde emanam *Parâmetros Curriculares Nacionais*, *Diretrizes Curriculares*, *Políticas Educacionais* e *Leis de Diretrizes e Bases* (GALLO, 2008).

A modernidade que foi compreendida como um movimento de construção do pensamento encontrou diante de si um conflito, uma vez que, as tentativas que se empreenderam foi de aprisionar o pensamento em uma forma hegemônica. Se pensarmos a modernidade como uma forma de pensar que alcançou proporções de grande significado, posteriormente somos colocados diante do paradoxo da desconstrução do pensamento; o sujeito da experiência do pensamento foi reduzido a uma razão tecnológica, pois, de acordo com Pessanha (1993),

A razão ocidental se empobreceu a partir da modernidade, quando fez a opção exclusiva pelo modelo matemático. O valor desse modelo é incalculável, mas não pode ser utilizado efetivamente no campo do contingente, do concreto, do histórico e do humano. Nesse terreno, teremos que usar a racionalidade inerente às linguagens não inteiramente formalizadas, e jamais inteiramente formalizáveis, como é a linguagem natural. Não podemos mais querer reduzir a linguagem a uma estrutura apenas sintática, sem levar em conta sua dimensão semântica, pragmática. É a totalidade dessas dimensões que nos permitem construir o discurso da nossa cientificidade *sui generis*, que é a cientificidade das ciências humanas e sociais (PESSANHA, 1993, p. 28).

A postulação de um modelo racional como mecanismo de poder e agente de repressão faz predominar um modelo maior instituído para intervir na realidade, a partir daqui o que há é uma formalização de um modelo elaborado e desenvolvido como mecanismo de reprodução instrumental e que se aplica diretamente nas configurações das estruturas educacionais. Essa relação alienante, pela sua sutileza, passa despercebida ao sujeito que é transmutado em uma peça das engrenagens sociais e tinham seus interesses individuais reduzidos a proposições universais que começam a ser repetidas na escola. Desse modo, estamos certo que uma educação fundamentada numa razão instrumentalizada demonstra-se limitada e distante de qualquer elaboração pedagógica que torne possível uma experiência do pensamento. Georgen (1996), assinala que,

Se a racionalidade e a normatividade encontra-se em crise, a educação que ensina saberes e comportamentos é atingida diretamente por isso. [...] As críticas que de todos os lados recaem sobre a racionalidade moderna devem incidir sobre a teoria e práticas educacionais de hoje. A razão moderna que transformou o ser humano [...] na sua forma de pensar, agir e de relacionar-se com a natureza e seus similares, por uma normatividade utilitarista, positivizada ‘cientificamente’, continua servindo de parâmetro para a educação. (GEORGEN, 1996, p. 22-23).

A experiência do pensamento encontrou diante de si uma ideia de progresso que levava a educação a um pragmatismo exacerbado que culminando na instrumentalização do indivíduo. Seguindo por esse caminho a sociedade moderna e o seu poder instituído transforma a educação em um instrumento disfarçado de perpetuação da repressão social, um ensino vinculado ao poder tem como eixo central a dominação da natureza e, conseqüentemente, do próprio homem; uma vez que, “no ambiente em que a técnica adquire tanto poder sobre a sociedade encarna o próprio poder dos economicamente mais fortes sobre a mesma sociedade. A racionalidade técnica hoje é a racionalidade do próprio domínio, é o caráter repressivo da sociedade que se auto aliena” (ADORNO; HORKHEIMER, 1982, p. 160).

A forma atrofiada de ensino só será transformada se assumirmos uma postura de resistência que questione o modo de se pensar a realidade. Não se trata de assumir uma postura absoluta, mas através das discussões sobre a educação, seria uma importante tomada de posição, à luz da história, frente aos pressupostos que legitimam as regras instituídas para educação, em favor de um aprisionamento da experiência do pensamento. Pensando as conquistas e limites que compõe o cenário da realidade é possível configurar outras formas de mundo possível, e resistir aos elementos que esvaziam a educação do seu propósito de

criação, isso seria como abrir uma fissura na “agenda”⁸⁷ de legitimação dos pressupostos que influenciam os encaminhamentos metodológicos e pedagógicos no âmbito educacional.

O lugar da experiência do pensamento, em nosso contexto atual, é algo importante para a discussão na educação, que reclama para si elementos que proporcionem uma construção conceitual criativa que alcançam uma relação prática e teórica na vida do aluno. É nesse contexto que o pensamento de Deleuze e Guattari, nos leva a pensar o ensino de Filosofia como uma Filosofia da diferença em educação. A aproximação com pensamento dos autores, como já dissemos não trata sobre a educação, nos permite repensar a educação destituindo-a de suas pretensões representativas e reprodutivas. O conceito de menor que foi deslocado para a concepção de Gallo (2002; 2008) nos permite dizer de uma experiência do pensamento em educação, como uma micropolítica que, através da transformação, subtrai a educação das grandes diretrizes educacionais. A Educação Menor e suas potencialidades é a possibilidade dessa experiência do pensamento no interior do processo educacional.

Quando adjetivamos uma educação como menor, pensamos na sua natureza que é potencializada pela força das microrrevoluções dentro desse processo dissidente daquilo que supomos como maior. O menor que não se coaduna aos grandes movimentos realiza-se nos agenciamentos cotidianos ilustrados dentro da escola, da sala, das turmas; uma ação singular inscrita em um determinado contexto. Inserir a Filosofia como experiência do pensamento nessa educação, não se trata de buscar um novo paradigma educacional, pois todas as vezes que se fizer diferente daquilo que é descrito no padrão majoritário será uma pedagogia menor. Não nos é possível falar do maior sem o atravessamento do menor, que: “não qualifica mais certas literaturas, mas as condições revolucionárias” (DELEUZE; GUATTARI, 2003, p. 28).

A noção que Gallo (2002, 2008) propõe sobre Educação Menor o engendrado por Deleuze e Guattari (2003) que se fundamenta na certeza de que a literatura menor produz a diferença no quadro tradicional, ela subverte e quebra as regras estabelecidas. Os coeficientes – desterritorialização, ramificação política e valor coletivo – que estruturaram a noção de literatura menor proposta pelos franceses, deram fundamentos a noção de educação pensada por Gallo. O ensino de Filosofia nesse contexto é desterritorializado para produzir a diferença, o menor não constitui uma nova Filosofia, mas antes o que uma minoria faz (DELEUZE; GUATTARI, 2003); não se propõe uma renúncia daquilo que é oficial, mas o uso que se faz dela para proporcionar uma mudança naquilo que é produzido majoritariamente. Diferenciar o maior, fazendo dele um uso menor (GALLO, 2002).

⁸⁷Grifo meu

Desterritorializar a educação é abandonar o território instituído que a aprisiona, um repúdio que veio pela diferenciação que desemboca na criação. Elementos variados, assuntos não curriculares e inusitados é criação esperada pela educação que se perspectiva pela diferença; é assim que desterritorializando será possível retornar ao território com alguma produção estranha e não convencional, porque não dizer inusitada. A Filosofia pode criar os ruídos acerca dessa educação transformadora e minoritária que coloque em xeque procedimentos padronizados, práticas pedagógicas receituárias, aparatos e métodos rotinizados que instrumentalizam o processo educacional.

Vincular estes conceitos aos desafios colocados para a educação, no espaço do ensino de Filosofia, é uma perspectiva de reafirmar uma atividade do pensamento nas complexas relações pedagógicas que se camuflam no processo de uma instituição da razão. As construções reflexivas sobre a educação visa, por uma resistência, amparar um direcionamento educacional apoiado na relevância do ensino de Filosofia como uma racionalidade que tencione os projetos educacionais do nosso tempo. Seria assim, o processo educacional uma experiência de possibilidade que trilha por um caminho distante das dimensões pragmáticas que oferecem um porto seguro fundamentado numa ideia universal.

Esta pedagogia menor – aqui estamos fazendo uma alusão à Educação Menor – é um campo de possibilidades e uma abertura dos territórios instituídos para a criação e experimentação de uma educação diferente. Um ensino filosófico pensado pelas vias menores é uma tentativa de transformar as possibilidades em experimentações que subvertem as diretrizes institucionais do Estado. No instituído majoritariamente perde-se a noção de contexto, para pensar o ambiente como um cenário, inversamente a isso, no menor vibra uma política, uma ação de dentro do contexto. Enquanto, a Educação Maior é o cenário dos interesses a menor é ação política, na medida em que amplia o individual e o torna indispensável, uma vez que, a singularidade que comporta a multiplicidade constitui um ato político.

Uma educação que tem no seu bojo o ensino de Filosofia como uma experiência do pensamento é um ato de resistência, uma força política que preservam as formas de singularidades. A ramificação política da educação é traçada pela resistência que se opõe as misérias de uma Educação Maior, através de um plano micropolítico de revolução; os atos minoritários são dotados de potência política e expressam um desajuste aos objetivos universais instituídos, as tentativas de padronização e as modelagem das experiências instruídas para a educação. À margem da sociedade dominante, produz-se uma educação de

beira, distorcida, não convencional; uma dimensão política enredada em um contexto ou ambiente específico – a escola.

A ramificação política e o valor coletivo são fundidos e ampliar seu entendimento para o que entendemos como atos de resistência. Criar novos modos de escrever, falar, ver, sentir e experienciar é uma resistência que escapa aos modelos, experimentar e propor experimentação é propor a diferença pelos atos de resistência. A resistência não é uma ação passiva ou de negação, mas, conforma-se as forças afirmativas dando movimento a vida; uma provocação da diferença nos regimes instituídos que, como:

focos de resistência disseminam-se com mais ou menos densidade no tempo e no espaço, às vezes provocando o levante de grupos ou indivíduos de maneira definitiva, inflamando certos pontos do corpo, certos momentos a vida, certos tipos de comportamento. Grandes rupturas radicais, divisões binárias e maciças? Às vezes. É mais comum, entretanto, serem pontos de resistência móveis e transitórios, que introduzem na sociedade clivagens que se deslocam, rompem unidades e suscitam reagrupamentos, percorrem os próprios indivíduos, recortando-os e os remodelando, traçando neles, em seus corpos e almas, regiões irreduzíveis. (FOUCAULT, 1988, p. 106-107)

A possibilidade de grandes rupturas, não representam grandes revoluções ligadas a uma conquista de poder ou derrubada de paradigmas político, porque a noção de resistência deslocada para a educação não afirma a instauração de um modelo pedagógico novo, mas para uma sensibilidade micropolítica, microrrevolucionária que acontece diariamente nos gestos singulares do cotidiano. Quando as estruturas são balançadas e diferenciadas a resistência é produzida micropoliticamente, tudo isso nos leva pensar uma educação considerada a partir da sala de aula, da escola e do próprio processo de ensino singular constituído de multiplicidades; não há uma única entrada para o ensino, uma pedagogia menor considera o processo educativo como algo não homogêneo, mas um enredo de diferenciações.

O novo de tudo isso começa numa pedagogia que tende a destotalizar as experiências da educação e a inibição das práticas reprodutivas que viabilizam os resultados determinados. Essa pedagogia menor que é plural, busca lugares e conexões novas e não se limita a uma única definição; por isso, não podemos tê-la como modelo paradigmático, uma vez que, a Educação Menor não se dá sob a perspectiva de uma totalidade. Desse modo, não há uma pedagogia menor como receita para a prática, mas se trata de se colocar sobre uma proposta de criação, criar resistindo e experimentando, certos de que:

experimentar, mas nunca oficializar (uma minoria, uma vez oficializada, torna-se uma maioria) ou impor, como modelo esta ou aquela pedagogia, porém contaminar os processos pedagógicos com ‘costumes bárbaros’. Se a ideologia utilitária mapeia o dia-a-dia de cada um, tudo grava, cataloga, por que a educação seria diferente? Como pensar a produção do inútil nas escolas? Reuniões ‘inúteis’, ‘sem agenda’,

encontros ‘inúteis’, oficinas ‘inúteis’, tudo isso são experimentos e ‘práticas bárbaras’ no campo dos afetos não estruturados nem estruturáveis ou oficializados, conseqüentemente não fadados à repetição, ou ao tédio da experiência cooptada pela norma, pelo imaginário instituído. Tudo isso educa para o sensível, para se pensar fora do pensamento único. Tudo isso significa não um método, mas um pouco de ar fresco, uma diferença mínima, um afeto minimamente não controlável, uma onda de alegria na arte de aprender e de coabitar (LINS, 2005, p. 1.239).

A Educação Menor realiza-se em práticas educacionais pelas vias da experimentação – assim, o ensino de Filosofia estruturaria-se como uma experiência do pensamento. Experimentar é arriscar, não se sabe *a priori* onde se vai chegar, não se tem um resultado prévio assegurado por um método; mas ao contrário de tudo isso, o ensino que se dá como um experiência do pensamento navega sobre o improvisado, apesar de conhecer o ponto de origem não se vincula a um método único e verdadeiro. Por isso, as práticas menores não se buscam oficializar, nem tampouco serem modelos referenciais; ao invés de se estabelecerem pelo território da macroeducação com seu arsenal metodológico, ela escorrega pela micropolítica e se voltam ao campo do possível. Na micropolítica que impregna a Educação Menor a filosofia assume seu espaço como uma experiência do pensamento.

Buscamos linhas⁸⁸ que segmentarizam a vida de forma mais flexível e que foge de toda forma de organização onde o maior aparece como uma forma de aprisionamento. A vida é a multiplicidade de linhas bifurcadas, recortadas e conectadas a cada momento germinam novas linhas que estarão condenadas a serem extintas ou rígidas; pontos rizomáticos não apenas estudados pela política, mas constituídos dinamicamente por ela. Deleuze trouxe a política como criação, ela não atualiza um plano traçado, mas inventa o plano como: “uma experimentação ativa, porque não se sabe de antemão o que vai acontecer com a linha” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 159). Sob esse prisma, a vida é pensada de forma mais leve e a política é pensada como constituição de movimento não convencional.

⁸⁸ Segundo Deleuze e Parnet (1998) são três os tipos de linhas que segmentarizam a vida: a primeira delas é a de segmentaridade dura. Ela corresponde às passagens sucessivas e aos jogos binários que objetivam a vida: escola-profissão, criança-adulto, trabalho-férias. Está relacionada às passagens sucessivas da vida, inscrevendo sobre e pelo indivíduo uma linearidade, que se distribui de um ponto a outro. Um ponto de saída e um ponto de chegada. Operam um recorte sobre a vida, significando cada porção de vida, de acordo com um conjunto válido de modos de agir. O segundo tipo de linha é a segmentaridade mais flexível. Embora tenha alguma maleabilidade, não por isso é mais individual. Opera recortes sobre o individual e o social. Ela opera pequenas variações, alguns desvios, sob as linhas de segmentaridade dura, tornando imperceptíveis alguns movimentos, expressam-se pela sua imprecisão. O terceiro tipo de linha são as linhas de fuga: “como se alguma coisa nos levasse, através dos segmentos, mas também através de nossos limiares, em direção de uma destinação desconhecida, não previsível, não preexistente” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 146). Esta linha parece surgir depois de apartar-se das outras, mas, segundo Deleuze, ela pode surgir antes, sendo a primeira de todas as outras. Isso porque ela não corresponde a nenhuma destinação, não tem a obrigação de disparar das outras linhas. Ao contrário, como ponta de desterritorialização, é ela quem poderá possibilitar as reterritorializações nos outros e sobre os outros dois tipos de linhas.

Deleuze e Guattari (2012) entendem a política como o próprio fluxo da vida, analogamente ao movimento de sístole e diástole que faz correr um fluxo vital, ela não é uma concepção de vida, mas a própria vida em movimento. Desse modo, “tudo é política [...], mas ao mesmo tempo macropolítica e micropolítica (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 99), linhas macro e micro que se diferem pela dimensão, pelas conexões, proliferações e pela política que exercem. O fluxo micropolítico caracterizado pelos microgestos de uma relação escapa a toda configuração e restrição, aqui os acontecimentos não são precedidos por modelos, mas abrindo ao possível tende sempre a improvisação.

Quando tentamos entender a educação pelas vias do menor operada por uma micropolítica fica claro a sua importância no processo de experimentação e de criação de novas possibilidades. Destruindo a polaridade de uma educação majoritária, a Educação Menor aposta no descomprometimento com as experiências pragmáticas e instrumentalizantes, indo ao encontro de experiências singulares que não são homogeneizadas na noção de verdade absoluta. A Educação Menor como linha de fuga seria:

uma espécie de delírio. Delirar é exatamente sair dos eixos (como ‘pirar’). Há algo de demoníaco, ou demônico, em uma linha de fuga. Os demônios distinguem-se dos deuses, porque os deuses têm atributos, propriedades e funções fixas, territórios e códigos: eles tem a ver com os eixos, com os limites e com cadastros. É próprio do demônio saltar os intervalos, e de um intervalo a outro (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 51).

A macropolítica tende as totalidades, às instituições organizacionais pouco flexíveis, nela tudo é pré-configurado e seus eventos são determinados por essas configurações; aqui, os movimentos centralizam e concentram os modos de operação. Alinhada com a noção de maior, seus círculos concêntricos emanam forças que determinam os corpos, enrijecem os territórios e seus movimentos são sempre de capturas. O possível perde sua característica de inusitado e é precedido por uma organização, restando-lhe apenas a probabilidade como reguladora do possível.

Uma Educação Maior alinha-se as concepções da macropolítica quando o projeto educacional assume a lógica maior que operam por planos, diretrizes e leis educacionais. A macropolítica educacional antecede as possibilidades traçando previamente um modelo de ações a ser seguido, cria-se forças regulatórias sobre as práticas educacionais, porém não apenas as determinações escritas – os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes e Bases, as Políticas Curriculares, os Planos Políticos Pedagógicos, as listas de conteúdos – controlam a educação, há também na Educação Maior a operação de um consenso. A educação é esvaziada do seu sentido e enrijecida em suas práticas pelas determinações

consensuais que preservam as práticas majoritárias na escola, pois essas determinações funcionam como:

acordos mais ou menos velados, convenções cristalizadas, concordâncias que prevalecem tanto quanto leis e que se fazem valer como tais. O consenso não necessariamente é produto de uma votação ou de uma consulta, que objetive um mínimo múltiplo comum. Ele está aí e tem uma potência de efetuação que as leis e os documentos escritos nem sempre conseguem atingir. No território educacional, os consensos são reis e, como tais, encabeçam a macropolítica educacional, bem como se internalizam nas práticas de educação maior. As filas, as brincadeiras, os modos de organizar a sala de aula, as táticas para controle disciplinamento, os modos que cada parte deste território binário deve dirigir-se a outra parte. Levantar a mão para falar. Um de cada vez no banheiro. Meninas nesta fila, meninos na outra. A mão direita é a de escrever. Ou ainda [...] canetinha para contornar, lápis de cor para pintar. Desenho mimeografado. Papai Noel feito de rolinho de papel higiênico e algodão. Mais do Mesmo (SCHNEIDER, 2014, p. 39).

A educação é um processo que se liga a vida e não se pode fundamenta nas imagens estagnadas de uma tirania perversa, ela é um fluxo de movimentos criativos, de linhas que fogem; nela há a intervenção do menor, linhas que se movimentam constantemente tornando possíveis as conexões na pedagogia e no currículo. Não há uma luta pelo poder entre o micro e macro, há o duplo numa coexistência de fluxos político; quando o maior insiste em prevalecer, irrompe a desterritorialização nos territórios rígidos da educação, desencadeando práticas menores que se configuram como uma experiência do pensamento.

A Educação Menor abre a Educação Maior a uma nova relação com o ensino, como uma espécie de convite para criar novas experiências de pensamento. Pensar diferente é um convite a experimentação que passa pela micropolítica e se situa no campo da destotalização, pois se a educação é feita para a vida é preciso estar atento ao movimento que não é reproduzido, instrumentalizado e tramado *a priori*, o ensino de Filosofia, como experiência do pensamento, possibilita inventar caminhos na potência que reside numa Educação Menor.

Uma Filosofia como experiência do pensamento desenvolve uma natureza criativa, uma radicalidade que toma o ensino como resistência ao presente, uma experiência renovada que nos permite uma experiência de subjetividade – cuidado de si - um novo modo de pensar a realidade e pensar a si inserido nesse plano. A Educação Menor nos permite um campo de experiências sem pressupostos, livre de toda imagem que aprisiona a noção de existência, ao pensamento não basta o reconhecimento, como se se fosse conduzido por uma faculdade maior, pensar supõe um encontro, um vínculo com forças do fora no campo da experiência.

À luz das contingências de um encontro foi inaugurado um ensino filosófico como experiência do pensamento. Enquanto, a faculdade inerte está voltada ao reconhecimento de um campo representativo, a experiência do pensamento coincide com as linhas de fuga que nos permitem desterritorializar para reterritorializar um acontecimento que produz o novo. Nesse plano de imanência que é a educação, a Filosofia só será possível à luz da transformação, da desterritorialização, onde o plano da experimentação buscará afirmar um processo de criação que permita fugir ao caos.

As ferramentas conceituais criadas que possibilitaram a solução dos problemas habitam um plano de imanência onde estes problemas se colocam é, nesse sentido, que o plano é o espaço onde os conceitos se movem; se pensamos os conceitos como acontecimentos, o plano é o horizonte dos acontecimentos. O plano nos permite a experiência do pensar, como: recorte do caos, ele possibilita conexões entre os diversos conceitos que o habitam; há um mútuo ajustamento entre o conceito e o plano. O movimento infinito dos conceitos é envolvido pelo plano de imanência, nesse sentido, a Filosofia como criação conceitual nos ajuda a enfrentar o caos e para isso, ela constrói um plano sem perder o infinito. Tudo está relacionado a uma maneira de afetar e de ser afetado, a forma com a qual um corpo recorta as forças do mundo; o plano de imanência vai-se tecendo, como num gigantesco tear.

É daqui que partimos, ao pensar o ensino de Filosofia atento às condições conflitantes de sua realidade, como uma linha de fuga que permite reforçar as discussões do ensino, como experiência do pensamento, essa forma de ensino seria uma busca para reafirmar o sujeito como um elemento essencial no processo histórico e social da educação (MORAES, 1994). No conjunto de contradições enfrentado pela educação, admitimos mais uma em um processo instituído que regula as práticas educativas em prejuízo da formação significativa do sujeito discente. Não é possível mais reduzir a educação a um corpo de saberes já disponibilizados a serem transmitidos de forma mecânica, sem levar em consideração que o conhecimento passa por uma forma criatividade experimentado no pensamento.

Os deslocamentos pragmáticos nos espaços pedagógicos encontram no ensino de Filosofia uma oposição de teorias e discursos, uma vez que, esse ensino pode tornar mais claro os problemas atuais e ajudar a desenvolver uma reflexão mais prática sobre a realidade. O parâmetro educacional instituído no âmbito governamental que corresponde a uma

determinada postura de dominação, nos obrigam a desterritorializar a educação para reterritorializá-la reconstruindo-a sobre novas bases filosóficas, pois:

A Filosofia pode dar uma efetiva contribuição a educação se ela for levada a assenhorar, radicalmente, de alguns temas candentes do nosso tempo. Faço coro com aqueles que entendem que duas tarefas indissociáveis estão no horizonte imediato da Filosofia [...]: a crítica radical ao positivismo cientificista e o combate corrosivo aos irracionalismos que se anunciam superadores do mal-estar da civilização construída sobre a ciência e a técnica, para que possa chamá-las a razão (WARDE, 1990, p. 32).

Pensar a Educação Menor e a Educação Maior não é a polarização de um conflito onde uma sai vitoriosa, ambas possuem elementos que nos permitem pensar o real, porém o caminho menor nos permite criar novas concepções redimensionado o ensino para uma verdadeira experiência do pensamento. O formalismo e o utilitarismo inviabilizam o despontar das rupturas que permitem uma criação conceitual que faz parte do cotidiano do sujeito (JANTSCH; ZAMBIASI, 2000). Uma Filosofia Menor permite a busca do sentido que se quer imprimir nas próprias ações, assim, se, por um lado, temos uma presença obrigatória, por outro, devemos cuidar para que ela contribua efetivamente com a educação e não com os interesses do Estado.

A discussão sobre o ensino de Filosofia, além de se inserir no contexto histórico e cultural, trás em seu arcabouço o sentido da formação do sujeito e o seu *status*, enquanto disciplina no Ensino Médio. Como disciplina, ela tem uma estrutura particular de conhecimento, que ultrapassa sua restrição conteudista curricular a qual está submetida, mas antes de tudo, ela é uma disciplina formativa, na medida em que se relaciona com os processos culturais e históricos. Considerando os aspectos do mundo concreto e a necessidade de pensá-los, a Filosofia seria um importante requisito para articular conhecimento e realidade situando o sujeito frente as questões que o assolam.

Considerando que esse ensino dá-se num espaço educacional problemático e que se configura nos diversos discursos legítimos, a educação precisa-se movimentar em direção as novas descobertas conceituais de ensino aprendizagem. Nessa conturbada construção do ensino, a educação precisa-se desprender dos modelos ideais (ADORNO, 1995); numa realidade heterônoma é preciso questionar toda legitimidade instituída que determina o que milhões de pessoas devem ou não aprender na escola, visto que a educação não se deve preocupar em modelar as pessoas ou reduzir-se a transmissão conteudistas. Poderíamos pensar que se: “a educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo, [do mesmo modo] ela seria

igualmente questionável se ficasse nisto, produzido nada além do ‘*well adjusted people*’, pessoas bem ajustadas” (ADORNO, 1995, p. 143, grifos do autor).

A possibilidade de uma experiência do pensamento na educação, nos faz colocar o ensino de Filosofia no seu devido lugar, uma forma de conhecimento fundamental para uma formação das gerações, já que esse ensino é um importante caminho para se pensar os problemas que permeiam a nossa realidade. A escola deve proporcionar uma retomada na compreensão da educação assegurando espaços de criação conceitual, redefinindo rotas, estratégias e horizontes pedagógicos; não mais como um sistema fechado, mas um campo a ser desbravado, de modo que cada descoberta represente a dinâmica da educação.

A Filosofia tem um papel relevante, o de resgatar a experiência do pensamento como cuidado si. Pois, se a Educação Maior é o grande buraco negro que captura todos os fluxos ao seu redor restando apenas a ideia de cidadão e de trabalhador, a Educação Menor busca zonas onde a experiência do pensamento seja possível para construir um plano de imanência que permita pensar a si mesmo e a realidade, a partir da diferença que nos permite uma experiência sempre nova. Um ensino de Filosofia que resista ao modelo maior, ligado ao aparato do Estado e a um sistema econômico que opera por meio do caos, nos coloca diante de um plano de imanência com duplo enfrentamento e fluxos ameaçadores, e será à luz da ontologia do presente que se dará esses enfrentamentos, essas resistências que nos permitem pensar os desafios da educação no tocante ao ensino de Filosofia.

Tendo Gallo (2012), à luz de Deleuze e Guattari, como um companheiro de viagem para o debate sobre o ensino de Filosofia, nos apoiamos em suas possibilidades didáticas para uma intervenção prática. O “como fazer” um ensino que se caracterize como um exercício do pensamento e que ultrapasse a ideia da transmissibilidade de conteúdo foi a nossa proposta que partiu de um problema para se chegar ao conceito, ou seja, uma experimentação do pensamento conceitual. Porém, não seguimos e nem pretendemos oferecer uma metodologia estanque que aponta: “o que se deve fazer”, mas apenas um referencial que podem e devem ser adaptados.

Se vivemos num tempo de utopias – políticas, epistemológicas, sociais e pedagógicas – talvez a mais central de todas elas, seria a utopia do método iniciada por Descartes no início do século XVIII, que nos conduziu a uma sociedade pedagogizada (RANCIÈRE, 2002), que se concretiza nos sistemas de instrução pública como forma de

emancipação intelectual. Nesse jogo perverso da suposta emancipação⁸⁹ se mantém mantêm a lógica explicadora que contribui para uma assimetria, uma desigualdade que o contraria noção de emancipação (GALLO, 2012). Para podermos nos opor a esse modelo de sociedade buscamos no pensamento deleuzeano o fundamento do aprendizado como uma relação com os signos, resumindo, aprendemos quando algo nos chama atenção, um encontro que nos permite processar um aprendizado (DELEUZE, 2003).

Se não há métodos para encontrar riquezas, também não há para o aprendizado (DELEUZE, 2006), pois ele é um instrumento de controle que define o que é possível, o que pode, o quanto pode, o como pode e o quanto é aprendido. É através dele que se impõe um senso comum normatizado o qual o aprendizado deve escapar, “aprender é uma linha de fuga [...] para fora dos horizontes definidos por uma metodologia [...] uma possibilidade viva do pensamento, de seu exercício, de sua experiência” (DELEUZE, 2012, p. 88). Aprender é um encontro, um acontecimento e não é controlado por métodos, políticas públicas, coerções provas ou exames, o aprendiz encontra sempre um caminho onde o pensamento seja possível construir por quem aprende durante o ato de pensar.

Mobilizado pelos problemas o ensino e o aprendizado da Filosofia nos permite criar maneiras peculiares de nos relacionarmos com o pensamento, não aprendemos imitando ou numa relação de dependência do outro, mas num processo de encontro acompanhado que nos mobiliza o aprendizado. O ensino de Filosofia como uma atividade de criação conceitual foge do método, da utopia e do controle convidando o estudante a experimentar o pensamento com a intervenção docente que faz essa proposta funcionar em seu contexto, como uma bússola que orienta caminhos; o professor é apenas um companheiro nessa viagem.

Debatendo sobre o ensino de Filosofia a nossa intenção foi proporcionar aos jovens um contato com essa disciplina de forma significativa, escapando dos modelos de reprodução fundamentados numa sociedade pedagogizada, muito menos reproduzir um ensino massificante baseado no método. Essa possibilidade do pensamento apontou para um Ensino de Filosofia aberto ao aprender, sem a imposição de protocolos; poderemos chamar de pistas que possibilitam uma caminhada que precisará ser revisada, de acordo com cada realidade. O plano de intervenção foi um convite a um encontro, sem percurso e ponto de chegada programado *a priori*, inspirado em pesquisadores cartógrafos que propuseram:

⁸⁹ Segundo Gallo (2012, 87) a emancipação intelectual. De fato, só pode acontecer quando se toma por premissa outro princípio: a igualdade de inteligências. Uma relação de igualdade entre quem ensina e quem aprende, na qual não há submissão ou assimetria. Uma relação na qual o aprendizado é uma conquista e uma realização de uma inteligência que é capaz por si mesma, que tem no outro parceiro e não um guia ou uma muleta.

pistas para nos guiar no trabalho da pesquisa, sabendo que para acompanhar processos não podemos ter predeterminada de antemão a totalidade dos procedimentos metodológicos. As pistas que guiam o cartógrafo são como referências que concorrem para a manutenção de uma atitude de abertura ao que vai se produzindo e de calibragem do caminhar no próprio percurso da pesquisa – o *hódos-metá* da pesquisa (PASSOS; BARROS, 2009, p. 13).

Ao considerarmos o pensamento como uma atitude forçada pela violência de um problema buscamos compreender o ensino de Filosofia para que sejamos capazes de fazê-lo e através da proposta de Gallo (2012), da aula de Filosofia como oficina de conceitos, materializamos algumas pistas em vista de uma experiência do pensamento. Os quatro momentos didáticos – sensibilização, problematização, investigação e conceituação – articulados na aula de Filosofia buscam uma formação completa e não apenas um treinamento para uma profissão ou para o mundo, essa formação completa e complexa pode permitir o jovem a pensar o mundo, e construir a sua vida. Segundo o referido autor, as aulas de Filosofia como oficina de conceitos ganham sentidos e garantem uma relação do estudante com o instrumento conceitual, pois essa é uma área do saber que se articula com as demais.

A Filosofia como atividade criadora não pode ter como princípio a passividade, por isso, os alunos podem fazer uma experiência com ela como num laboratório de experimentação ou uma oficina de atividade práticas. Nesse espaço buscamos romper com uma visão tradicional baseada na transmissibilidade para que os alunos passem de espectadores a criadores ativos de qualquer produção possível e, ao propormos o problema do ensino de Filosofia, abrimos um percurso que permitirá ser traçado um mapa *a posteriori*, o problema é apenas a bússola. Essa experiência, de propor um problema para trabalhar a Filosofia como criação conceitual, foi a que mais nos chamou atenção, pois a partir de uma aporia é possível trabalhar os temas, a história os filósofos e conceitos da Filosofia para compreensão desse problema.

Nesse sentido, a nossa oficina Filosófica foi dividida em cinco momentos com duração de uma semana cada uma – quatro etapas didáticas e um momento de materializar todas as experiências vividas – que permitiu ao aluno criar ou recriar conceitos para iluminar o problema norteador que foi colocado diante dele. O trabalho de intervenção versando sobre o ensino de Filosofia, como experiência do pensamento, foi desenvolvido numa escola da rede pública estadual da cidade de Pirapora, e contou com a participação de alguns alunos do sexo: masculino e feminino, maiores de 18 anos que colaboraram com o projeto de intervenção pedagógica. O que nos surpreendeu a princípio foi que, apesar de grande parte dos alunos serem avessos a disciplina de Filosofia, existe uma parcela que reconhece a sua importância e

justifica que o desinteresse dos colegas advém da forma como a disciplina é tratada no ambiente educacional. Sem ter um percurso ou um ponto de chegada pré-fabricado, iniciamos um processo em busca de um saber específico que se configura ao lado dos demais saberes tido como superiores e mais importantes.

Na primeira etapa fizemos uma sensibilização para: “chamar a atenção para o tema trabalhado, criar uma empatia com ele, isto é, fazer com que o tema afete os estudantes” (GALLO, 2012, p. 96). Nada adiantaria propor um problema que os alunos não vivessem e, com os pés nessa realidade o ensino de Filosofia como experiência do pensamento é algo que eles “sentem na pele”, podendo assim incorporar o problema para criar um conceito incorporal. Utilizamos alguns recursos – filmes, palestras, por exemplos – para chamar atenção e despertar interesse pelo problema, como uma tentativa de alargar os horizontes sobre o processo de supressão e descontinuação do ensino de Filosofia no Ensino Médio, para fomentar um diálogo sobre se era importante ou não a disciplina de Filosofia na escola.

Seguimos para a etapa da problematização para: “transformar o tema em problema, isto é, fazer com que ele suscite em cada um o desejo de buscar soluções” (GALLO, 2012, p. 96). O aluno já afetado pela etapa anterior foi convidado a problematizar os variados aspectos de diferentes perspectivas, um estímulo ao sentido crítico e problematizador da Filosofia que desponta na capacidade de perguntar, questionar e interrogar; uma desconfiança das afirmações normativas, prontas e cristalizadas. Foi, nesse sentido, que promovemos discussões em torno do tema de diferentes pontos de vida, abordando o processo de supressão e descontinuação do ensino de Filosofia no Ensino Médio e sua importância no ensino ao longo da história com permanências e retiradas permeadas de conflitos sociais e políticos.

Nesse momento nós oferecemos três pistas para nortear a problematização, a primeira versou sobre educação e política através de um breve panorama do ensino de Filosofia, no Brasil, marcando bem os progressos e retrocessos que influenciaram a presença e ausência da Filosofia nas escolas. A percepção de que a Filosofia em meio às disciplinas era entendida apenas como conhecimento complementar, vai ficando cada vez mais claro, sobretudo, quando se percebe que as leis nacionais equacionam um currículo que é imposto aos jovens nas escolas de educação básica. Torna-se mais clara a percepção de que “os dirigentes políticos impuseram um programa de modernização da economia alicerçado na repressão severa contra mobilizações das oposições” (SOARES, 2012, p. 23) e suprimiram

todas as práticas educativas formadoras de opinião pública. Os sujeitos da pesquisa se posicionaram diante de tais situações expressando um posicionamento da seguinte forma:

Os governantes sabem que pelo processo educacional podemos pensar sobre aquilo que é imposto para nós (A3 – 3ºAno).

Os políticos nunca vão querer que as pessoas tenham um pensamento próprio (A4 – 3ºAno).

Apesar das leis admitirem que os estudantes devem apresentar domínio da Filosofia, observa-se que esse ainda é visto como um conhecimento que ocupa um espaço secundário, sua obrigatoriedade legal não encerra a questão sobre sua importância e a necessidade da sua presença no currículo do Ensino Médio (TOMAZETTI, 2012). Se a preocupação dos grandes movimentos assentou-se no âmbito da presença da Filosofia nos currículos, a nossa discussão assume outro nível para além da sua obrigatoriedade, para reconhecer a relevância de uma experiência filosófica que se insere nos espaços educacionais instituídos e legitimados pelos interesses econômicos daqueles que governam a sociedade.

A segunda pista apontou para a relação entre educação e tecnicismo, uma vez que, afetados por aquilo que observamos até aqui, a saber, um ensino de abordagem sistêmica que defende práticas pedagógicas altamente controladas e dirigidas por várias esferas instituídas legalmente que conduzem o indivíduo a atividades mecânicas, inseridas numa proposta rígida e passível de ser totalmente programada em todos os seus detalhes. Problematicando um ensino meramente técnico, percebemos a limitação de todo conhecimento possível uma vez que a educação passa a ser determinada pelas orientações dos organismos oficiais através dos currículos e manuais estritamente técnicos e instrumentais. Estamos diante:

do pressuposto da neutralidade científica, inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, [uma] pedagogia tecnicista que advogou a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretendeu-se a objetivação do trabalho pedagógico. Buscou-se, então, [...] planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor e se na pedagogia nova a iniciativa deslocou-se para o aluno, na pedagogia tecnicista o elemento principal passou a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária. A organização do processo converteu-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção (SAVIANI, 2003, p. 12).

Os alunos se percebem diante de uma pedagogia tecnicista⁹⁰ que surge nos EUA no século XX, que pretendia moldar a sociedade para atender as demandas industriais e

⁹⁰ Neste tipo de pedagogia, que ainda é vista nos dias, notamos forte utilização de manuais didáticos, permanecendo o caráter instrumental e técnico. Seus conteúdos são embasados na objetividade do conhecimento

tecnológicas. A escola que se submete com o modelo capitalista transforma o ensino em uma engrenagem da economia que tem como objetivo formar indivíduos competentes para o mercado de trabalho; professor e aluno são desvalorizados diante da tecnologia, da indústria e do capital, o método de ensino é feito de verdades que são reproduzidas e incontestáveis, na escola, não há espaço para uma criação conceitual. Formar mão de obra para o mercado de trabalho era uma ideia explícita no regime de exceção e que se torna implícita na educação dos nossos dias, que pretende moldar o comportamento do sujeito, de forma a controlar a conduta individual, ensinando apenas o que é necessário para que possam atuar de maneira cidadã e prática em seus trabalhos. Os alunos quando foram entrevistados perceberam que as consequências disso refletem diretamente nas ações humanas, ao dizer que:

As pessoas não valorizam a experiência do pensamento, elas recebem a informação, mas não conseguem problematizar nada sobre ela (A2 – 3ºAno).

As informações imediatas são aceitas de maneira automática (A4 – 3ºAno).

Diante da fala dos alunos sobre o novo e renovado modelo de educação associado a uma educação baseada na experiência, no desenvolvimento científico e técnico, com o dever de formar uma visão experimental, impôs a escola a função de preparar o aluno para o mercado de trabalho e para a cidadania. Para que isso se consolida a escola deveria ser uma pequena sociedade, análoga aquela em que se vivia e não uma alusão daquela que se pretendia viver, organizada de modo de forma gradual, a fim de estabelecer uma nova ordem a sociedade. Essa mesma ideia chega até nós, a necessidade de formar mais rápido o povo para ocupar o mercado de trabalho é embutido no sonho da libertação da pobreza, colocando um ideal a ser alcançado por todos, porém: “O mundo verdadeiro, inalcançado, indemonstrável, improferível, mas já enquanto pensado, um consolo, uma obrigação, um imperativo” (Nietzsche, 2014, p.31). O mundo inalcançado é o dá possível ascensão prometido pela pedagogia tecnicista aos alunos através da educação, tornando-se um consolo através de sua dedicação.

Na terceira pista discutimos sobre a importância do ensino de Filosofia, discutimos como essa disciplina foi construída ao longa da história e que, diferente das outras áreas de Ensino, ela quase sempre foi lecionada por profissionais provenientes das mais variadas áreas,

e dos métodos programados passo-a-passo, com uso de livros didáticos, principalmente. O diálogo entre professor e alunos é apenas técnico, com o intuito de reproduzir o conhecimento de maneira eficaz. A avaliação é pautada na verificação formal, com o intuito de analisar a realização dos objetivos propostos limitados a competência adquirida e a habilidade a ser executada.

médicos, sacerdotes, engenheiros, enfim, qualquer pessoa que pudesse cobrir aquela falta, que se considerasse ter conhecimentos e que pensasse; no interior era muitas vezes o delegado de polícia, o juiz, o médico ou o sacerdote, e muitas vezes até o sargento do tiro de guerra [...] quem dava aula de filosofia (FAVARETTO, 2013, p. 27).

Questionamos se esse poderia ser um fator negativo contra a Filosofia, pois um princípio implícito é que não era necessária uma formação específica para trabalhar com a disciplina e quase todos os profissionais poderiam exercer tal ofício; observamos também que essa é uma situação que perdura até os nossos dias. Se esse ensino não era fácil para os docentes da área imaginemos para os profissionais de outras áreas que exerciam essa função (SOARES, 2012). Isso foi determinante por um longo período de oscilação entre presença e ausência da Filosofia como saber consolidado, uma falta de preocupação por parte dos sistemas de ensino e uma atuação desqualificada e alienante corroborou com o desinteresse pela disciplina (BARBOSA, 2005) reforçando uma posição menos privilegiada e atuação profissional desconexa. As ações improvisadas que se distanciava da experiência do pensamento contribuiu para que a relevância da Filosofia não fosse vista dentro do processo formativo do aluno no Ensino Médio, ação esta que contrasta com aquilo que alguns alunos esperam do ensino de Filosofia

A Filosofia dá o direito de cada pessoa pensar, de modo pessoal, os problemas da realidade (A1 – 3ºAno).

A filosofia ajuda a enxergar o mundo de outra forma, pois sem ela estamos sujeitos a manipulação pelas classes dominantes (A3 – 3ºAno).

A disciplina de Filosofia pode nos levar a um nível de pensamento em relação a nós mesmos e ao meio em que vivemos (A4 – 3ºAno).

Prosseguindo com a etapa da investigação como momento de buscar: “conceitos na história da Filosofia que possam servir como ferramentas para pensar o problema em questão” (GALLO, 2012, p. 97), nesse momento revisitamos a história da Filosofia como recurso para pensar o tempo presente e os problemas que nele se inserem. Os alunos puderam pesquisar sobre a história da Filosofia, no Brasil e quais foram os fatores que estavam permeando as discussões sobre o seu ensino, estabeleceram uma relação entre educação e política. Através dos Grupos de Trabalhos (GTs), os alunos apresentaram as pesquisas e as percepções sobre o ensino de Filosofia, debateram sobre esse ensino em meios as tecnologias do mundo moderno e sobre a possibilidade de uma experiência do pensamento diante de um ensino cada vez mais técnico e burocrático.

Na etapa da conceituação, buscamos: “recriar os conceitos encontrados de modo que equacionassem nosso problema, ou mesmo [criamos] novos conceitos” (GALLO, 2012, p. 97). Esse foi o momento de procurar os conceitos que se relacionassem com o problema investigado e entender como eles se transformam para se adequar as mudanças históricas dos problemas; esse é um movimento filosófico de criação conceitual. Quando encontrarmos os conceitos significativos e deslocamos para o nosso contexto o recriamos para que apresentassem possíveis soluções, quando não encontramos algo que desse conta do problema, descobrimos elementos que nos permitiram criar os nossos próprios conceitos⁹¹. Esse foi um momento importante para trabalharmos conceitualmente as noções de Educação Maior e Educação Menor à luz do pensamento filosófico de Deleuze e Guattari.

No momento de materializar todas as experiências vividas fizemos duas atividades: uma entrevista semiestruturada e um Café Filosófico. Na entrevista semiestruturada, que teve como ponto de partida o ensino de Filosofia e as suas implicações na vida do sujeito, buscamos entender se a importância do ensino de Filosofia estaria além da sua obrigatoriedade legal. Conservando uma estrutura de conhecimento transdisciplinar que reconhece a importância de cada saber – assim, como Deleuze e Guattari reconheceram as três potências do pensamento que se completam – nosso intuito foi problematizar a ausência, a presença e descontinuidade dessa disciplina no ensino Médio e se eles reconheceriam essa perda.

O Café Filosófico, que por sugestão dos próprios alunos teve o mesmo título dessa pesquisa, *O ensino da filosofia para a formação do aluno no Ensino Médio: desafios de uma educação menor na atualidade* foi mais uma oportunidade para que os alunos, através de uma experiência do pensamento e com a apropriação das ferramentas conceituais, pudessem perguntar, questionar e refletir sobre o ensino de Filosofia a partir da hostilidade do cenário político, econômico e social onde eles mesmos estavam a fazer suas experiências cotidianas de ensino-aprendizagem. Nesse momento a oficina de conceitos ou o laboratório de experiências foi ampliado ao máximo, como num ensaio de uma aula de Filosofia imbricamos um diálogo com o horizonte da educação.

⁹¹ Que fique claro então que a criação (ou recriação) do conceito não é uma tarefa impossível: não se cria no vazio, com base no nada; são os próprios conceitos da história da filosofia os seus elementos constitutivos que nos darão a matéria prima para nossa atividade de criação ou recriação a partir de nosso próprio problema (GALLO, 2012, p. 98).

A intervenção pedagógica que partiu dos pressupostos elencados por Gallo (2012)⁹² encontrou seu ponto ápice na etapa da sensibilização, pois foi ali que percebemos a motivação pelo tema; uma anamnese que nos permitiu conhecer os alunos e amadurecer cada etapa foi também de suma importância para resguardar os cuidados nas abordagens, contextualizar o problema e ter uma visão menos obscura da realidade. O ato de aprender consiste numa experiência do pensamento que rejeita a absorção de ideias prontas, nesse sentido, Deleuze (2006) nos encorajou a firmar que o pensamento não é natural, mas forçado por um encontro ou um arrombamento causado por uma violência, de outro modo, poderíamos dizer que o entendimento que nasce do aprender e ensinar Filosofia é uma criação conceitual peculiar, um modo de ensinar Filosofia filosofando. Vemos:

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

O reconhecimento da relevância da Filosofia é um dos dilemas do sistema de ensino que compromete a sua consolidação como uma disciplina entre as demais e implica constantemente no seu afastamento dos currículos escolares. Essa é uma instabilidade que pede uma rápida intervenção de modo a evitar ainda mais a fragilização desse ensino, para que a Filosofia assente-se no *status* dos demais conhecimentos é preciso desconstruir os mitos e rever os estigmas cristalizados em relação ao seu saber.

A Filosofia, como oficina ou laboratório de conceitos proposta por Gallo (2012), deve provocar os alunos para que eles tenham suas próprias ideias, seria esse um espaço de criação de pensamentos, ideias e conceitos. Também o Kohan (2013) nos diz que: “nessa perspectiva podemos pensar a aula de Filosofia como uma oficina de pensamento” (2013, p. 78), na qual ela é desenvolvida como um ofício do pensar, aberto a outros pensamentos onde todos se envolvem e participam proporcionando novas construções conceituais. O público do Ensino Médio, em busca de significações sobre o mundo e sua realidade, vive uma trama de

⁹² A saber: Sensibilização – etapa do comprometimento afetivo com o tema desenvolvido através de recursos didáticos não filosóficos, Problematização – transformação do tema em problema que permite aquele que é afetado na sensibilização se motive a pensar, Investigação – busca das ferramentas conceituais para compreender o problema de forma racional, a visita feita às obras filosóficas permite a construção de um discurso e uma argumentação que se fundamenta na análise dos textos que permitirá apreender, transformar ou construir um conceito, Conceituação – é a efetivação do ato filosófico que permite inventar, fabricar, construir ou criar um conceito, nessa etapa será possível perceber que quando nos apropriamos de um conceito e o deslocamos para pensar o nosso problema ele passa por um novo processo de pensamento e argumentação (GALLO, 2012, p. 95-98).

inquietações e uma incansável busca de respostas, um momento propício para se trabalhar suas curiosidades redirecionando suas energias para um crescimento intelectual, já que:

as inquietações dos jovens pela busca de compreensão, de significado e valor da realidade são genuínas e precisam de respeito para serem de alguma forma apaziguadas pelas respostas complexas encontradas, por mais provisórias que sejam. [...]. Não há razão para pensarmos o Ensino de Filosofia se não for da Filosofia viva e vivificante que pode ser construída a partir das aflições tão humanas [...] (ASPIS, 2004, p. 309).

Diante do incomodo a Filosofia surgiu como uma possibilidade de pensar a realidade elaborando conceitos que permitem traçar uma linha de fuga, um conhecimento que para além das propostas legais é encarado: “com seriedade o bastante para não fazer dele uma brincadeira ou recreação” (ALVES, 2011, p. 219); não é apenas mais uma disciplina inserida no currículo, ou uma forma de conhecimento que quando for oportuno foi reduzida a interdisciplinariedade⁹³, mas um campo conceitual relevante na formação dos estudantes que perpassa por uma experiência do pensamento. Esse é um momento propício para um ensino de Filosofia mais provocador, uma possibilidade de superar a repetição e a reprodução em favor de um pensamento mais original (ASPIS, 2004).

A Filosofia como disciplina deve levar o aluno a pensar e problematizar, por isso, não pode ser uma transmissão de competências a serem memorizadas, seu foco é estimular o exercício da racionalidade. Segundo Kohan (2013), não há Filosofia na mera transmissão e na comunicação dos problemas e conceitos, ainda que esses sejam interessantes, mas ao contrário, a Filosofia presume instigar a curiosidade nas situações desafiadoras, como um convite a exercitar o pensamento sobre elas; sem perder de vista que: “o elemento vivido pelo alunado pode ser o portal de acesso às problemáticas filosóficas específicas, [mas] não uma desculpa para fugir ao trabalho do conceito, do uso das ferramentas filosóficas” (CARVALHO; CABRAL, 2011, p. 94), fazendo que o ponto de origem da experiência do pensar seja a própria realidade.

Os elementos teóricos trabalhados que se relacionam com os paradoxos vigentes na realidade fazem emergir um incomodo que motiva a busca de refletir sobre eles, não é mais uma aquisição de competências e habilidades específicas, mas essa preocupação com o saber filosófico, principalmente no que tange um aprendizado significativo com associação dos

⁹³ Podemos aqui reforçar o cuidado para que a Filosofia não perca a sua especificidade, conforme aponta o documento do PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência de UFES intitulado Carta de Vitória, ao definir que a interdisciplinaridade, sendo pensada como um “princípio fundamental para repensar a estrutura curricular do Ensino Médio, não deve significar uma homogeneização das áreas de saber, tendo em vista o risco iminente de se perder a especificidade da disciplina Filosofia” (CARTA DE VITÓRIA, 2013, Inciso g).

conteúdos à realidade, transforma-se na aquisição de competências e habilidades possíveis (MATTAR; TOMAZETTI; DANELON, 2013). Relacionar a Filosofia a uma concepção de mundo não é algo apenas memorístico, relendo os conceitos do passado é possível desterritorializá-los e vinculá-los ao momento histórico vivenciado no presente; uma problematização que faz referências ao arcabouço conceitual produzido é fundamental para a formação de novos conceitos – diferença.

De modo, a:

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

Para os franceses desterritorializar é a operação da linha de fuga e reterritorializar é a construção do território (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 224), no primeiro movimento os agenciamentos se desterritorializam e no segundo se reterritorializam como novos agenciamentos, são processos indissociáveis entre si, na medida em que a existência de um exigirá o outro movimento. Aqui, a desterritorialização refere-se ao pensamento, à criação, na medida em que desterritorializar é pensar. O pensamento só é possível na criação e para isso, é necessário romper com o território existente; os agenciamentos também operam nesse movimento, por isso serão necessários novos agenciamentos, novos encontros acompanhados de uma reterritorialização como obra criada ou como novo conceito.

Nesse movimento pensamos o ensino de Filosofia numa sociedade onde o ensino é submetido e limitado a uma organização curricular instituída que, tendo em vista os interesses dominantes, distribui e hierarquizam as disciplinas transformando-as em um amontoado de conhecimentos fragmentados. Por causa da noção da classificação das disciplinas por grau de importância, ensinar Filosofia é sempre um desafio, pois ela é sempre vista como uma intrusa (SOARES, 2012). Desse modo, o que resta é a desmotivação e a desvalorização que atacam a Filosofia de todos os lados possíveis. No ambiente pragmático, tecnocrático e burocrático a Filosofia busca firmar a sua importância, problematizando a realidade e superando as superficialidades dos contextos sociais, uma espécie de Filosofia Menor que resiste àquilo que foi majoritariamente instituído no ambiente educacional. Desterritorializar-se para reterritorializar-se.

O processo experimental proposto por Gallo (ano) pode oferecer a escola uma proposta pedagógica, também em caráter experimental, como um processo que cria as linhas de fugas das determinações impostas. Uma Educação Menor que será experimentada através das quatro etapas é diferente daquela fundamentada na transmissão de conteúdo e já que não temos um caminho pré-definido, ao menos podemos propor o início para uma experiência do pensamento. Aspis e Gallo (2009) disseram da filosofia como espaços de produção de subversão e de diferentes versões de realidade, o sujeito sai de sua condição de passividade, uma vez que, para eles ensinar a Filosofia como criação conceitual é possibilitar uma experiência do pensamento a partir daquilo que se aparece como problemático, ou mal colocado. A escola ao comportar essa disciplina em seu currículo deveria:

a partir das suas questões, dos problemas da vida hoje, apresentar filosofias criadas na história, ensinar os jovens a lerem os textos dos filósofos, ensinar a reconhecerem como se compõem os discursos, como a filosofia opera uma síntese da cultura em cada época de forma conceitual criando saídas para os problemas dos homens. Encorajá-los a ensaiar esses discursos, que tentem, eles também, criar composições filosóficas, usando conceitos filosóficos, em resposta a seus problemas, o que vale dizer, ensaiar a criação filosófica (ASPIS; GALLO, 2009, p. 15).

No caso específico do Brasil a relação entre ensino de Filosofia e educação é marcada pelos textos legais instituídos como política pública para os espaços de ensino como uma tentativa polarizada de garantir um comportamento cidadão e uma manutenção de mão de obra para o mercado de trabalho. Esse é um debate que sempre retorna ao cenário político e mais uma vez foi reavivado na chamada reforma do Ensino Médio - Medida Provisória n. 746/2016, que a princípio excluía Filosofia – Sociologia, Educação Física e Arte – como disciplina obrigatória. O descontentamento forçou um passo atrás e a Base Curricular Nacional manteve a disciplina com um ensino descontinuado e com a determinação ainda mais rígida dos temas que devem ou não ser trabalhados em sala de aula em todo o país.

Nesse modelo de ensino mais uma vez é questionada a utilidade da Filosofia dentro de uma sociedade capitalista que define o que é necessário nos processos pedagógicos, ao mesmo tempo que permite a sua permanência torna-a um mecanismo de poder e controle social. A transmissibilidade de conteúdo e a promoção da liberdade atualizam as tensões dos conflitos dentro da educação, porque fica bem claro um modelo de educação para exercer a soberania e para a obediência (CERLETTI, 2009). Essa é uma ideia que antagoniza com a proposta de Gallo perspectivada a partir de na noção deleuzo-guattariana onde

Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos

nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância (GALLO, 2008, p. 64).

A Filosofia na sala de aula: “como uma atividade, como um processo, não como um produto, conceitos a serem criados, recriados, retomados, renovados, em lugar de conceitos sempre-já presentes a serem decorados para a próxima prova” (GALLO, 2012, p. 57) é o projeto de uma Educação Menor que vê as aulas de Filosofia como um laboratório do pensamento fundamentado num método criativo e rizomático. Se o processo de criação gera desconforto Gallo (2012) ainda ressaltou que:

há parentescos entre os conceitos, e que o mero deslocamento de um conceito do contexto em que foi criado para um outro contexto – o nosso próprio – é uma recriação do conceito, pois ele já não é mais o mesmo. [...] Que fique claro então que a criação (ou recriação) do conceito não é uma tarefa impossível: não se cria no vazio, com base em nada; são os próprios conceitos da história da filosofia ou seus elementos constitutivos que nos darão a matéria-prima para nossa atividade de criação ou recriação a partir de nosso próprio problema (GALLO, 2012, p. 98).

Um ensino que segue essa proposta como alternativa possível, possibilitaria uma experiência do pensamento significativa, tornando o sujeito seguro para questionar e problematizar a realidade em que está inserido a fim de ressignificá-la ao produzir a diferença, isso cria o novo. Isso nos traz uma noção de militância que compreende e experimenta as misérias da realidade tornando possível uma reflexão filosófica; aqui se recria o presente e possibilita um futuro melhor já que a:

ação educativa dentro da escola seria ela também uma subversão da versão maior praticada nas escolas. Uma ação de instigar nos jovens, de forma rigorosa, a partir do pensamento filosófico, o desejo de criar. Semear desejos de subversões seria uma fonte geradora de diferenças, cada um buscando ser ele mesmo, contra as obediências em massa. [...] Repetir o mesmo não é a única saída, para eles e para nós (ASPIS; GALLO, 2009, p. 15).

Em suma, o ensino de Filosofia inserido na educação é a possibilidade de uma experiência do pensamento que possibilita aos sujeitos, inseridos nesse processo, criar suas próprias versões de mundo como também suas subversões, tornando-se cada vez mais ativo, não apenas se submete aquilo que já está dado *a priori*, mas, cria uma fissura, uma linha de fuga no estado das coisas determinadas a partir de uma ontologia do presente, que permite construir outros modos de vida, não controlados pela macropolítica ou pelos poderes hegemônicos das sociedades de controle.

CONCLUSÃO

Ao final desse trabalho, após todo o processo de estruturação, investigação e embasamento teórico sobre o tema pesquisado, é chegada a hora de saber, em que medida o ensino de Filosofia é relevante para a formação do aluno no Ensino Médio e se constitui como uma linha de fuga no modelo educacional da atualidade. A importância da Filosofia é percebida, à medida que ela é valorizada e respeitada junto as demais disciplinas curriculares, sua presença deixa de ser uma encomenda e passa a oferecer uma experiência do pensamento no campo que lhe é peculiar.

Sabendo que o ensino de Filosofia, no contexto histórico da educação brasileira, passou por diversos processos que influenciaram a sua presença e a ausência, o que nos motivou a chegar até aqui foi a nova proposta de descontinuação do ensino de Filosofia – e Sociologia – proposto na BNCC. A compreensão das intenções que permearam o ensino dessa disciplina, no país, foi possível através de uma análise histórica que, nos forneceu os elementos que permitiram propor essa abordagem. Apesar de sua permanência obrigatória compreender o seu espaço é necessário, já que os reveses históricos abriram-lhe e fecharam as portas da educação várias vezes.

A partir da história da educação, no país, sobretudo, nos fatos que tange o ensino de Filosofia, evidencia-se os focos de poder e resistência; não negamos historicidade dos fatos que aconteceram no movimento da própria história, mas nos servimos deles para compreender a gênese dos processos problemáticos concretos que nos atingem. Da implantação no século XVI até a sua expulsão no século XX, essa disciplina se inseriu numa tradição precária, frágil e instável, o ensino de Filosofia, área específica do nosso estudo, é um ponto problemático e significativo, na medida em que o relacionamos com os períodos históricos e a legislação educacional.

Quando discutimos a história desse ensino como uma Educação Menor nós o fizemos em busca de resistência e autonomia. Após sermos afetados pelo tema a sucessão de fatos históricos vistos de maneira tranquila e “aproblemática⁹⁴”, foram colocados em xeque e problematizados, uma vez que, observamos que eles interferiram significativamente na educação dos indivíduos; se a história não se

⁹⁴ Grifo meu. O neologismo deseja fazer referência a uma história vista sem a existência de problemas.

compõe de uma sucessão de fatos tranquilos, tampouco a história do ensino de Filosofia seria, já que a sua legitimação sempre se esbarrou numa legislação que deveria garantir sua importância – mais do que sua obrigatoriedade – ou em condições que deveriam garantir a possibilidade do seu ensino.

Um dado significativo observado é que a Filosofia nunca teve uma carga horária superior a 2 horas semanais e nunca se desvencilhou de paradigmas impostos, nesse sentido, tentamos fugir das respostas absolutas, prontas e acabadas para entendermos a Filosofia, ainda que seja no sistema educacional, como uma experiência da razão. O conhecimento filosófico foi usado em benefício do próprio homem, com paradigmas ativos que possibilitou uma experiência do pensar; uma visão que ultrapassa a ideia de um ensino meramente enciclopédico. A Filosofia como reflexão.

A Filosofia como saber que oportuniza uma experiência, caracteriza-se como um conhecimento aberto oportunizando novos problemas para aquilo que já foi investigado, em seu caráter inacabado ela nos possibilita sempre uma prática da razão, isto é, a possibilidade de filosofar. Apoiado nos referenciais teóricos estamos certos de que, ainda que essa disciplina não seja ensinada foi tomada objetivamente como conhecimento racional, pois no âmbito do pensamento a sua produção conceitual é o que a diferencia dos demais saberes, sem competição ou hierarquização; pensar é pensar por conceitos, por isso, o ensino Filosofia não foi subjugado a transversalidade ou interdisciplinaridade como aconteceu na história.

Nas atuais discussões, que promoveram uma reforma educacional e atingiam diretamente o ensino de Filosofia – e Sociologia –, problematizamos a presença e ausência da Filosofia como conteúdo da educação básica e, no cenário político encontramos as provocações que giravam sempre em torno da legalidade do seu ensino, sua presença no currículo, seu conteúdo, sua forma e seu papel na formação dos estudantes. Se por ventura estamos num contexto de crise educacional, esse momento é refletido à luz dos impactos políticos do século XX, como tentativa de pensar as instabilidades comuns nas sociedades modernas; os discursos políticos que permeiam a história justificaram em vários momentos as mudanças curriculares para atender as determinações vigentes.

Desde o Brasil colônia o ensino de Filosofia esteve presente, apesar de ser bem visto e essa maneira de olhar perpetuada em vários conflitos nos permitiu

perguntar pelo espaço dessa disciplina na educação brasileira. As questões políticas e econômicas foram determinantes nas discussões sobre a grade curricular, e sobre as propostas assumidas nas instituições educacionais, o que nos fez ver que o ensino é determinado pelo aspecto político e econômico de cada momento histórico. As políticas públicas foram pensadas com a intenção de estruturar ou reestruturar a política e a economia, ao garantir um indivíduo adaptável às exigências sociais.

Até aqui, a escola, em vários momentos, preocupou-se apenas com um desenvolvimento educacional centralizado em atender as necessidades políticas e econômicas, as outras disciplinas de valor inquestionável se mantiveram intocadas no currículo, bem contrário do que sempre aconteceu com a Filosofia, disciplina com permanência oscilante, só foi defendida quando se tornava necessária para a manutenção de uma exigência que gerava produção econômica. Dessa forma, se cada ciência liga-se a um domínio do saber, formalizando e sistematizando as áreas de conhecimento, questionamos se não havia limites para as modificações curriculares, uma vez que a censura nada mais é do que a manutenção de um sistema de poder.

Quando nos propusemos a pensar o ensino de Filosofia não quisemos nos limitar as estratégias pedagógicas, uma vez que, o que ou como ensinar são questões superficiais e não garantem uma problematidade para nós. O panorama político e econômico atual nos impulsionou a pensar essa disciplina para além de um registro pedagógico e como um enunciado filosófico que se inaugura como um problema filosófico. Ainda que essa disciplina não tenha um papel muito claro dentro da sociedade, uma compreensão histórica sobre os impasses foram pensadas e criticadas, os pressupostos que legitimaram sua importância foram pensados à luz das ideias que determinaram o espaço educacional.

Quando desenhamos o cenário histórico do Brasil onde se desenvolveu o ensino de Filosofia, o que ficou claro foi que as discussões que giravam em torno da disciplina foram impulsionadas por problemas sociais, a sua obrigatoriedade sancionada no processo de modernização das forças produtivas é resultado das mudanças sociais e culturais que influenciaram a educação. Quando recortamos os aspectos que julgamos mais significativos para repensar a Filosofia como disciplina, o fazemos para mostrar que as propostas engendradas na educação de estabilidade econômica e de universalização de ensino convivem com a desigualdade de ensino e de aproveitamento escolar.

O campo de mudanças que foi iniciado pelo ensino de Filosofia, com seus aportes legais e curriculares, é o terreno onde fertilizou a nossa pergunta sobre sua relevância nos sistemas de ensino para a formação do indivíduo. Não podemos deixar de notar que, se assumirmos as teses instrumentais que marcaram a presença e ausência da Filosofia na educação, o seu ensino seria insignificante, assim como seria todo o precário sistema de ensino existente, pois o Brasil em desenvolvimento – pátria educadora – chegou ao século XXI como um país de analfabetos. A fragilidade da Filosofia é a ponta do *iceberg* que é o frágil sistema educacional constitui-se até aqui, a cronologia histórica que apontou para um Filosofia que é aceita quando ela serve ao sistema educacional.

Não podemos deixar de notar em nossas abordagens feitas sobre o ensino de Filosofia e a figura do professor que esse é um verdadeiro problema filosófico que, não se insere apenas na revisão dos limites de nossas tradições históricas, mas nos pressupostos doutrinários. E, para isso a nossa investigação buscou pensar um modo Menor de Filosofia desconstruindo um modo Maior de filosofar que nutre as linhas majoritárias da educação. Na educação brasileira, instaura-se um antagonismo entre obrigatoriedade e importância, uma crise ocasionada por um golpe de caneta que manipula o sistema; a lei que regula a presença não revela importância da disciplina, já que não existem leis garantam o ensino de português e matemática e todos dão por certo a sua importância para a formação do sujeito.

O pensamento humanístico numa sociedade pragmática é necessário para uma informação integral, isto é, um eixo condutor que permite o estudante analisar e entender a própria realidade; o trabalho filosófico como uma experiência do pensamento permite uma compreensão do universo social, por isso, ele não se reduz a doutrinas e conceitos memorizados, mas é uma preocupação do homem no processo de construção de si. Uma reforma educacional deveria aprovar condições de trabalho que garanta ao indivíduo o exercício da razão, a obrigatoriedade desconsidera que o conhecimento e as implicações sócio-políticas da realidade constituem-se a matéria do ensino filosófico para processar uma análise da realidade.

A oposição feita aos pressupostos educacionais é uma tentativa de propor o ensino de Filosofia no horizonte de uma Educação Menor, para que fosse possível pensar na importância do seu ensino como uma experiência do pensamento. Além de ser uma atividade do pensamento, a Filosofia inaugura-se como lugar do

conhecimento e por isso, tem seu lugar na educação atual; indo de encontro com a posição de rejeição que discrimina a Filosofia como um saber que possa contribuir com a formação dos estudantes.

Fomos motivados a pensar o ensino de Filosofia para a formação do aluno no Ensino Médio, porque nós deparamos com uma disciplina considerada estranha ao modo de produzir pensamentos. Estranha, porque se insere num conflito de defesas e acusações, estranha porque apesar de ser vista como obrigatória, nunca foi vista como importante. Inquietamo-nos, de tal forma, que não nos restou outra saída que não fosse pensar o problema dessa disciplina a partir do seu ensino na dinâmica dos processos instaurados nos sistemas educacionais. Este trabalho tem um gosto de aventura, na medida em que estabelecemos uma tensão real no campo educacional, como atitude de propor uma busca de caminhos que recoloquem a importância desse saber. A ressonância daquilo que problematizamos, dentro de uma construção histórica brasileira, implica-lhe afirmar que este assunto não é uma tarefa fácil, especialmente com a reaproximação das novas discussões neste campo.

No momento investigativo, pela parceria teórica e conceitual que fizemos, vemos que esse tema é pertinente ao tempo presente, por isso, tem criado fissuras que nos permita recolocar uma experiência do pensamento que problematiza o nosso próprio presente. A Filosofia, no contexto de uma experiência educadora, foi entendida no seu processo de construção na história da educação, para entendermos que o inexorável currículo que materializa uma proposta educacional técnica e burocrática mantém, de um lado, distante e desprezado o ensino de Filosofia e, do outro lado, mantém intocadas as disciplinas necessárias para o desenvolvimento de uma educação cada vez mais instrumental.

Nesse sentido, percebemos que a Educação Menor, que tem sua origem nas fissuras provocadas no sistema educacional, nos leva a pensar que a educação majoritária e impoluta tem a Filosofia como um saber estranho e que não faz parte dos conhecimentos aceitáveis nos currículos escolares. Esse ensino – presente, ausente e indefinido – estranho a uma ordem instrumental, tecnicista e burocrática viu-se na necessidade de se afirmar como uma experiência do pensamento que pensa o próprio presente que se apresenta como problemático. O problema é a mola propulsora da resistência ao controle imposto, porque na ótica dos acontecimentos

que se instaurou no ensino de Filosofia, ele despertou o sujeito para as determinações impostas e que sufocaram a disposição de aprender a pensar o tempo presente.

O problema que aqui expusemos, nos fez esbarrar com a ontologia do presente que nos permitiu um distanciamento de uma tradição filosófica estanque, em busca de algo que provoca a potência do pensamento. O problema do ensino de Filosofia nos colocou na busca de ferramentas conceituais e encontraram na ontologia do presente, e na crítica as imagens dogmáticas do pensamento uma proposta filosófica sobre a importância dessa disciplina no contexto de uma Educação Menor. O recorte feito sobre o plano da educação proporciona um pensamento sobre a própria realidade, aqui não se tratou de uma busca pela verdade, mas como algo que foi pensado.

É fato que a educação fundamenta-se sobre problemas precisos e a ontologia do presente nos forneceu as ferramentas para pensá-la, como um problema imanente que não vai além da experiência real. A educação e todos os pressupostos dogmáticos, a ela impulsionaram a produção da ontologia do presente, se instalando na realidade e fazendo dela o seu problema; o presente é um devir, uma parte importante que nos permite trata-los de forma filosófica. O problema do presente advém das conclusões e enunciações assimiladas de formas simples, nesse sentido, o ensino de Filosofia em busca de uma Educação Menor pretende desestabilizar o pensamento acerca da verdade dominante; quando escapamos da analítica da verdade nos direcionamos para um modo diferente de Filosofia, uma ontologia de nós mesmos.

Nosso olhar lançou-se para além do aparente, para enxergar uma relação conflituosa entre educação e política, para tanto, com o auxílio de Gallo operamos um deslocamento conceitual para aproximar o pensamento de Deleuze e Guattari para algumas questões educacionais. Desterritorializar os conceitos para reterritorializá-los no campo da educação foi a potencialização do nosso pensamento, um laboratório conceitual que nos permitiu a busca de uma Educação Menor que nos permitiu territorializar as práticas educacionais dentro das linhas objetivas constituídas por agenciamentos que atravessam o campo social da macropolítica do Estado.

Intuímos que o sistema educacional é o plano de imanência onde se desenvolve o ensino de Filosofia que afeta o nosso presente e que nos permitirá uma

experiência de criação conceitual que será experimentada no processo educacional. O plano é o lugar da problematização e da dobra, é o lugar de experimentar as contingências que se aliam ao ensino de Filosofia e a toda atividade educacional.

Gallo nos ajudou a transpor o pensamento deleuzo-guattariana como uma tentativa de compreender as perspectivas da educação no que se refere ao ensino de Filosofia, nos franceses esboçamos um pensamento rizomático que nos possibilitou um olhar mais cuidadoso sobre a educação dentro de uma sociedade controlada; as ferramentas conceituais adquiridas na nossa investigação foram deslocadas para pensar o “novo” na educação, não como inovação, mas como diferença. A escola foi delineada como um instrumento de controle social e político, o que nos causou inquietação, o currículo voltada para uma cidadania foi questionado, uma vez que, na Alemanha, nazista também se desejou formar um modelo de cidadão que atendesse ao Estado.

Os movimentos múltiplos e diferenciados que se relacionam com os agenciamentos feitos na existência nos permitem a compreensão da realidade, uma vez que, não há modelo – nem sequer de cidadão, a não ser aquele que atenda as determinações do Estado – a escola poderá contribuir para que o aluno possa compreender a realidade, à medida que ela proporcionar que ele pense suas próprias vivências e agenciamentos. Esse movimento de criação conceitual que a escola oportuniza será uma ação transformadora num sistema educacional desanimado e desgastado, a sala de aula é o lugar onde a experiência do pensamento não se controla por posições políticas e pessoais, para que, assim, o sujeito possa alcançar um cuidado de si.

A educação controladora da macropolítica é evidenciada numa educação técnica e burocrática, um modelo que assola a educação determinando seu funcionamento, seu projeto pedagógico, reduzindo tudo a um amontoado de documentos e fichas. Apesar de a burocracia ser algo inevitável nas sociedades modernas, ela é um exercício legítimo de poder das lideranças que se aliam aos padrões técnicos e especializados para racionalizar as sociedades capitalistas; apesar dela ser facilmente percebida é difícil de ser conceituada, podendo a grosso modo ser entendida como um grupo separado da sociedade que se impõe sobre ela para dominá-la, através das organizações – entre elas a escola – transmitindo um modo de pensar prático que atenda os meios a serem utilizados.

Após esse processo de pesquisa percebemos que o Estado burocrático se configura como um sistema dominante que se impõe sobre a sociedade, determinando que ela se configure às suas necessidades – econômicas e políticas. A educação, caminho por onde se desenvolveu o nosso trabalho, é um exemplo bem claro da regulação do Estado, ao regular o desenvolvimento da educação básica no âmbito público e privado subentende-se um processo de ensino-aprendizagem equânime para todos; mas o que se observa é algo totalmente oposto, pois o ensino brasileiro configura-se em um sistema ineficiente em que a burocracia monopoliza o conhecimento e mantém o controle das informações.

Sob o viés técnico e burocrático, a escola foi obrigada a consolidar um projeto de hegemonia política que emana das relações de controle e poder e, foi contra esse modelo de sistema educacional que impomos uma ação de resistência. Por isso propomos uma experiência – não é um modelo – de ação educacional que agência enunciados e conceitos, e que se configura como uma busca de sentidos para a existência desconstruindo verdades instauradas por outras potências. Sob esse prisma os franceses nos permitiram interpretar que o ensino de Filosofia é um momento de criação conceitual onde os alunos podem ensaiar suas visões de mundo a partir de suas próprias experiências reais, a criação conceitual tem um efeito catalisador possibilitando a multiplicação e as possibilidades do pensamento.

O conceito de Menor deslocado para o plano da educação nos permitiu uma ação de fuga que busca desterritorializar o ensino de Filosofia dos discursos macropolíticos instituídos e legitimados para reterritorializá-los nas práticas coletivas de uma educação Menor. Essa minoridade política estabelece compromisso de fugas das verdades uniformizadas e padronizadas, através de um pensamento rizomático que não se restringe a um pensamento majoritário imposto e determinado ao ensino. O pensamento macro de uma Educação Maior que nega a dinâmica da vida, nega o caos e afirma uma ordem implícita, possibilitando uma ação pedagógica marcada pelo exercício do poder que foi apenas vivenciada passivamente.

Na esfera micro a vida é a multiplicidade, o caos onde a realidade se conecta, desconecta e reconecta e o ensino de Filosofia empreendido sobre as linhas do caos – da sala de aula, da realidade, da vida – nos revela uma Educação Menor que se estabelece pelas vias da experimentação, aqui nada está dado, mas improvisado, o processo não se orienta por um método estanque, mas por uma

cartografia que se desenha durante o desenvolvimento do trajeto. O ensino de Filosofia era dito como uma experiência do pensamento que não busca uma oficialização da macroeducação, mas escorrega e desliza via micropolítica, tornando possível pensar a diferença, na educação.

Se o pensamento é uma atitude forçada pela violência de um problema, então, o ensino de Filosofia problematizado permitiu-nos uma experiência do pensamento. Os procedimentos propostos por Gallo nos permitiram vivenciar as aulas de Filosofia como uma oficina de conceitos e assim, materializarmos a vivência de algumas pistas em vistas de uma experiência do pensamento. Os quatro momentos didáticos – sensibilização, problematização, investigação e conceituação – articulados nas aulas de Filosofia permitiram uma formação que ultrapassam os limites de um treinamento educacional. As aulas de Filosofia ao permitir uma relação com o referencial conceitual ganha sentido e possibilita que o jovem possa pensar e construir o mundo ao seu redor.

A passividade não é o princípio da Filosofia que, como atividade criadora possibilita uma experiência como num laboratório ou numa oficina de atividade práticas, nesse espaço buscamos romper com a visão tradicional da transmissibilidade para que os alunos passem de espectadores a criadores ativos. Ao propormos esse problema da Filosofia nos foi permitido começar um percurso, sem que seja determinado aonde ele chegaria; o problema é uma bússola que nos auxilia traçar o trajeto em quanto caminhamos. Propor um problema e a partir dele experimentar uma criação conceitual nos seduziu, de tal forma, pois vimos que a partir da aporia é possível trabalhar os temas, a história, os filósofos e os conceitos que nos permitiram pensar sobre esse problema.

Quando dividimos a nossa oficina filosófica em cinco momentos, quatro etapas didáticas e um momento de materializar as experiências vividas, a nossa intenção era permitir ao aluno criar ou recriar uma experiência de pensamento que permitia iluminar o problema que se apresenta diante deles. A intervenção pedagógica que contou com a participação dos alunos, buscou versar sobre o ensino de Filosofia como uma experiência do pensamento e, apesar de haver um sentimento de aversão a essa disciplina também há um reconhecimento de sua importância. Sem termos um percurso pré-fabricado iniciamos um processo em busca de um saber

específico que foi colocado ao lado dos demais saberes tidos como superiores e mais importantes que o saber filosófico.

A sensibilização foi a zona do um encontro, o momento de afetar e ser afetado, ela não se restringe apenas a sala de aula, mas se amplia ao campo social e político. Não teria sentido propor um problema que os alunos não o experimentassem em sua realidade, desse modo, eles incorporaram o problema, despertaram o interesse, alargaram horizontes sobre os processos que envolvem o ensino de Filosofia. Somente à luz desse encontro será possível problematizar a realidade da Filosofia, e torná-la um campo singular de experimentação.

Transformar o tema proposto em problema nos leva a perceber que o problema não é inato, mas ele é criado, ou melhor, aqui, especificamente foi criado a partir de um ponto de vista perturbador e pode sinalizar uma direção isenta de pressupostos como uma aventura totalmente nova. Ao serem afetados os alunos foram estimulados a desenvolver o sentido problematizador que os permitiu perguntar, questionar e interrogar a realidade, surgiu a desconfiança das afirmações cristalizadas. As diferentes discussões promovidas em torno do tema fertilizou diferentes pontos de vistas sobre o processo de ensino de Filosofia, todas elas permeadas de conflitos sociais e políticos – educação e política, educação e tecnicismo e a importância do ensino de Filosofia.

Ao trilharmos um breve panorama do ensino de Filosofia, no Brasil, buscamos marcar os progressos e os retrocessos que influenciaram a presença e ausência da Filosofia nas escolas, ao longo da história, porque as leis nacionais equacionaram um currículo e impuseram sobre o sistema educacional para que fossem aplicados aos jovens estudantes. Afetados por aquilo que observamos, um ensino cada vez mais sistêmico de abordagens pedagógicas controladas e dirigidas, percebemos que a legitimidade que controla as ações educacionais conduzem o sujeito a atividades mecânicas e passíveis de ser programada. Um ensino técnico e burocrático limita o conhecimento, uma vez que, a educação passa a ser determinada pelos organismos oficiais através de currículos e manuais estritamente técnicos e instrumentais.

A investigação foi à engrenagem que nos permitiu desenvolver o tema proposto, após o encontro que despertou para um problema surgiu a possibilidade de operar os conceitos à luz do presente. O campo investigação é o campo da

interrogação, da abertura e da contingência que nos lançou numa aventura imprevisível; ele nos deu a consistência para aquilo que foi a criação conceitual. Investigamos, revisitamos a história da Filosofia como recurso para pensar o presente e os problemas que nele se insere; ao pesquisar a história da Filosofia, no Brasil e quais os fatores que permeavam essas discussões, os alunos puderam estabelecer uma relação entre educação e política que perpassou em vários momentos da história.

O ponto ápice de todo esse processo é o momento da resignificação do conceito, momento que podemos reativar os conceitos à luz dos problemas que cercam o presente, através dessa experiência do pensamento que permite uma criação conceitual nem os problemas nem os conceitos são os mesmos. A etapa da conceitualização nos permitiu criar e recriar conceitos de forma que eles equacionassem com os nossos problemas reais, o conceito deslocado para a nossa temática foi recriado e quando deslocar não foi possível, descobrimos elementos que nos permitiram criar os nossos próprios conceitos. Esse horizonte nos permitiu trabalhar as noções de Educação Maior e Educação Menor à luz de Deleuze e Guattari.

O destaque dos franceses pela obra empreendida por Kafka, nos permitiu pensar a Educação Maior e a Educação Menor através do aspecto social e político que se insere no sistema educacional. Buscamos construir um plano de experimentação que atenda a uma minoria – não em sentido quantitativo – no qual o seu uso se constitua de uma realidade própria ou uma zona de afirmação totalmente singular. Assim, como o Gallo, também nós, lançamos mão das ferramentas e empreendemos um processo totalmente experimental, traçamos o cenário Maior com o cenário Menor como zona de experimentação ou linhas de fuga.

Para materializarmos as experiências vividas a entrevista e o Café Filosófico foram dois momentos singulares em que cada um pode contribuir com a sua experiência do pensamento. O ensino de Filosofia e as suas implicações na vida do sujeito continuou a ser o nosso tema, uma busca para entender se a importância dessa disciplina estaria para além da obrigatoriedade legal. *O ensino da filosofia para a formação do aluno no Ensino Médio: desafios de uma educação menor na atualidade* foi uma oportunidade para que nós, através de uma experiência do pensamento e com a apropriação das ferramentas conceituais, pudéssemos perguntar, questionar e refletir sobre o ensino de Filosofia a partir da hostilidade da política, econômica e social.

A oficina de conceitos ou o laboratório de experiências foi ampliado ao máximo, como se fosse um ensaio de uma aula de Filosofia que dialoga com o horizonte da educação. Na etapa da sensibilização onde foi feita a motivação pelo do tema, uma anamnese nos permitiu conhecer a realidade dos alunos e amadurecer cada etapa para resguardar os cuidados em cada abordagem e contextualizar o problema na realidade de cada um. Se o ato de aprender consiste numa experiência do pensamento, desenvolvemos esse momento como um encorajamento, uma postura que rejeita o ato de pensar como algo natural, para afirmá-lo como algo forçado por um encontro ou um arrombamento causado por uma violência; o aprendizado que nasce da Filosofia é uma criação conceitual peculiar que foi dito como um exercício de si no pensamento que nos modifica enquanto pessoa.

A pergunta pela relevância dessa disciplina, que se levantou para nós como um dilema dentro do sistema de ensino, implica constantemente o seu afastamento dos currículos do Ensino Médio; uma instabilidade que exige uma intervenção que evita a fragilização desse ensino. Estamos conscientes que é preciso desconstruir os mitos e rever os estigmas cristalizados em relação a esse saber, a Filosofia como oficina ou laboratório de conceitos pode provocar pensamentos e pensamentos abertos a outros pensamentos, onde todos se envolvem e participam proporcionando novas construções conceituais. A clientela do Ensino Médio vive uma busca de significações sobre a sua realidade, uma trama de inquietações ou uma incansável busca de respostas, momento propício para oportunizar as curiosidades, redirecionar as energias em vista de um crescimento intelectual.

Aqui, dizemos da Filosofia como sendo fruto de um incômodo, uma possibilidade de pensar a realidade e elaborar conceitos que permitem experimentar as linhas de fuga; um ensino que se instaura para além das propostas legais. Sua seriedade a difere da brincadeira e da recreação, momentos também muito importantes no desenvolvimento da vida humana, pois ela não é mais uma disciplina ou um campo de inter ou transversalidade, mas um campo conceitual que passa por uma experiência do pensar, uma provocação que supera a repetição e a reprodução em favor do pensamento.

Como disciplina a Filosofia pode levar ao aluno a pensar e problematizar o presente, por isso, não pode ser uma transmissão de competências a serem memorizadas, mas ao contrário ela pode estimular o exercício da razão. Não há

Filosofia na transmissão e na comunicação dos conteúdos, ainda que esses sejam interessantes, a Filosofia exige instigar a curiosidade nos desafios, como um convite ao pensamento, tendo sempre como ponto de partida a própria realidade. Os elementos teóricos que se relacionam com a realidade vigente fazem emergir um incomodo que motiva a busca do pensamento, não podemos nos restringir a uma aquisição de competências e habilidades específicas, mas competências e habilidades possíveis que tornam o aprendizado cada vez mais significativo.

Relacionar Filosofia e concepção de mundo não se reduz a memorização, os conceitos do passado desterritorializados e vinculados ao momento presente é fundamental para a formação de novos conceitos. Engajar-se em linhas de fuga é um movimento de desconstrução dos sistemas maquínicos que conduzem as estratificações sociais e mentais. Se desterritorializar é a operação da linha de fuga e reterritorializar é a construção do território, podemos dizer que a desterritorialização refere-se ao pensamento, à criação, na medida em que desterritorializar é pensar; o pensamento só é possível na criação, na medida em que os novos agenciamentos operam um movimento de reterritorialização como novo conceito.

Na sociedade onde o ensino é submetido e limitado a uma organização curricular, a uma distribuição e hierarquização das disciplinas e aos interesses dominantes, pensar a Filosofia é sempre um desafio, pois em seu contexto ela é uma intrusa. Desse modo, o que resta a ela são as ações de desmotivação e de desvalorização, no ambiente pragmático, técnico e burocrático em que a Filosofia tenta se firmar ela é atacada de todos os lados. Seria sua proposta problematizar a realidade e superar as superficialidades dos contextos sociais, um modo de Filosofia Menor que resiste aquilo que foi majoritariamente instituído na educação.

O processo experimental proposto por Gallo e que desenvolvemos aqui pode ser um auxílio de proposta pedagógica, também em caráter experimental, um processo que possibilita a experimentação das linhas de fugadas determinações impostas. As quatro etapas podem possibilitar a experiência Educação Menor, não há método, nem caminho predefinido, apenas uma proposta de início para uma experiência do pensamento, nesse sentido, a disciplina de Filosofia é um espaço de produção das diferentes versões da realidade. O sujeito sai de sua passividade já que a Filosofia, como criação conceitual, uma experiência a partir do problema colocado.

A relação entre educação e ensino de Filosofia, no Brasil, é marcada pelos textos legais das políticas públicas educacionais como uma tentativa normativa de garantir um comportamento cidadão e uma manutenção de mão de obra para o mercado de trabalho. As reformas educacionais é um assunto recorrente no cenário político, tanto é verdade que aproximadamente dez anos depois da lei que torna obrigatório o ensino de Filosofia – e Sociologia – a reforma do Ensino Médio, que a princípio excluía as disciplinas, diante do descontentamento da classe profissional, foi forçada a manter a disciplina. Porém, essas disciplinas foram mantidas de forma descontinuada e com determinação rígida daquilo que deve ser o conteúdo das aulas.

Mais uma vez, é nítido o desprezo pela disciplina humana, uma vez que, se questiona a sua utilidade dentro de uma sociedade economicamente marcada pelo capitalismo que, define as necessidades dos processos pedagógicos tornando-se um mecanismo de poder e controle nas sociedades modernas. Transmitir conteúdo e promover a liberdade é um conflito constante dentro do sistema educacional, já que o modelo de educação atual é marcado pelos ideais de soberania e obediência e, expurga da sociedade todo ato de revolta contra os fluxos instituídos e de resistência às políticas impostas.

Ainda temos muito a compreender e aprender sobre as discussões que circulam em torno do ensino de Filosofia na escola e as ideologias que certamente estão no centro dos processos educacionais. Nossos questionamentos se abrem como um leque para tantos outros debates e discussões acadêmicas em diversos campos, na atualidade, pois diante de tantas posturas antagônicas esse será um assunto que merecerá aprofundamento e reflexão em vários momentos da nossa história. É no contexto dessas tensões que nos inserimos, entre uma Educação Maior frente a uma Educação Menor que se inaugura como resistência que nasce da experiência do pensamento.

Contra tudo isso, propomos uma Educação Menor como ato de singularização e militância, aqui a Filosofia na sala de aula de aula seria uma atividade e não um produto, um lugar de conceitos a serem criados, recriados, retomados, renovados. Nessa proposta experimental a Filosofia seria um Laboratório do Pensamento fundamentado num processo criativo e rizomático, uma experiência do pensar significativa que torna o sujeito seguro para questionar e problematizar a realidade, afim de ressignificá-la criando o novo. Essa militância não apenas

compreende as misérias do nosso tempo, como permite uma reflexão filosófica sobre a realidade, recria o seu próprio presente como possibilidade de um futuro melhor.

Se assim podemos propor, pela via Menor essa ação educativa seria também uma espécie de subversão do modo Maior praticado nas escolas, uma ação de instigar pelo pensamento o desejo de criar e recriar, a si mesmo e o mundo. Em suma, o Ensino de Filosofia inserido na educação é a possibilidade de uma experiência do pensamento que possibilita aos sujeitos, inseridos nesse processo, criar suas próprias versões de mundo como também suas subversões, tornando-se cada vez mais ativo não apenas se submete aquilo que já está dado, mas cria uma fissura no estado das coisas determinadas a partir de uma Ontologia do Presente, que permite construir outros modos de vida, não controlados pela macropolítica ou pelos poderes hegemônicos das sociedades de controle.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de Filosofia. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. A Indústria Cultural: O Iluminismo como mistificação de massas. In: LIMA, Luiz Costa. Teoria da Cultura de Massa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. Educação e emancipação. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro. 3 ed. Editora: Paz e Terra, 1995.
- AGAMBEN, Giorgio. Infância e história: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.
- AGOSTINHO. A Cidade de Deus. 9. ed. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2006.
- ALMEIDA, Wilson Ricardo Antoniassi de. A educação jesuítica no brasil e o seu legado para a educação da atualidade. Revista Grifos, nº. 36/37, p. 117-126, 2014.
- ALVES, Dalton José. A filosofia no ensino médio: ambiguidades e contradições na LDB. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- ALVES, Dalton José. O ensino de Filosofia na educação escolar brasileira: conquistas e novos desafios. In: TRENTIN, Renê; GOTO, Roberto (Orgs.). A filosofia e seu ensino: caminhos e sentidos. Coleção filosofar é preciso. São Paulo: Loyola, 2009.
- ALVES, Luis Carlos Ribeiro. PCN's e ensino de filosofia na escola pública: desafios e perspectivas. Intuitio, v.4, n. 2, p. 215-223, novembro, 2011.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- APPEL, E. J. Filosofia nos Vestibulares e no Ensino Médio. Cadernos Pet-Filosofia. n. 2, 1999. Disponível em: <[http:// www.Filosofia.ufpr.br/pet/cadernos/numero2/emmanuel.pdf](http://www.Filosofia.ufpr.br/pet/cadernos/numero2/emmanuel.pdf)>. Pesquisado 14/09/2019 às 22hs07m.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. Filosofando: Introdução à Filosofia. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da Educação. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2001.
- ARANTES, Paulo. et al. A Filosofia e seu ensino. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- ARENDDT, Hannah. A crise na educação. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/hanna_arendt_crise_educacao.pdf - Pesquisado 13/06/2019 às 10hs46m.

ARISTÓTELES. Política. 3. ed. Trad. de Mário da Gama Kuri. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.

ASPIS, Renata Pereira Lima. O professor de Filosofia: o Ensino de Filosofia no ensino médio como experiência filosófica. Cad Cedes, Campinas, vol. 24, nº 64, p. 305- 320, set-dez, 2004.

_____. Um ensino de Filosofia e resistência política e (des)governamentalidade e subversões. Educação em Revista, v12, n1, 2011, p. 169-180.

ASPIS, Renata; GALLO, Sílvio. Ensinar filosofia: um livro para professores. São Paulo: Atta Mídia e EDUCAÇÃO, 2009. BRASIL. Ministério de Educação e Cultura.

ÁVILA, Cósimo de. Filosofia no II grau: Documento de Brasília. In: _____. A Política da Filosofia no II grau. SEAF, 1986.

BÁRCENA, Fernando. La experiencia reflexiva en educación. Barcelona: Ediciones Paidós, 2005.

_____. El canto de Marías. Filosofía, educación y el arte de vivir. Estudios Filosóficos, v. LV, n.160, p.430-48, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. O mal-estar da pós-modernidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. Globalização: as conseqüências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BELIERI, Cleder Mariano; SFORNI, Marta Sueli de Faria Sforini. Apresença da Filosofia no currículo escolar do Ensino Médio. PPE – UEM, 2013 (Seminário de Pesquisa). Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2013/trabalhos/co_01/13.pdf - Pesquisado 03/07/2019 às 12hs29m.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: . Documentos de cultura, documentos de barbárie: escritos escolhidos. São Paulo: Cultrix, 1986. p.195-8.

BERNARDO, João. Gestores, Estado e Capitalismo de Estado. São Paulo: Ensaio, 1985.

BOBBIO, Norberto. A Era dos Direitos. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BONETTI, Lindomar Wesler. Exclusão, Inclusão e cidadania no ideário neoliberal. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; BONETTI, Lindomar Wessler. (Orgs.). Educação e cidadania no neoliberalismo: da experiência à análise crítica. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

BOSI, A. Cultura Brasileira. In: MENDES, D. T. (Coord.). Filosofia da Educação Brasileira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

BOYD, H. W. J.; WEFTALL, R. Pesquisa mercadológica: texto e caso. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1964.

BURNS, Edward M. História da Civilização ocidental. Trad. Lourival Gomes Machado & Lourdes Santos Machado, Leonel Vallandro. 2ª. ed. Globo: Porto Alegre, 1970.

BLANCHOT, Maurice. O livro por vir. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. O espaço Literário. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

BRANDÃO, Carlos R. O que é o método Paulo Freire. São Paulo: Braziliense, 1985.

BRASIL. Decreto nº 11.530, de 18 de Março de 1915. Reorganiza o ensino secundário e o superior na República.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ciências humanas e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 133 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 3).

BRASIL. Ministério da Educação Básica e do Desporto; Secretaria de Educação Média e Tecnológica. A Lei Diretrizes e Bases de Educação Nacional e a Reforma do ensino Médio. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Lei no. 11.684, de 2 de junho de 2008. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

CADERNOS DE PESQUISA. São Paulo, n. 3, p. 86, 1978. Braziliense.

CANDIOTTO, Cesar. A governamentalidade em Foucault: da analítica do poder à ética da subjetivação. Cadernos do Departamento de Filosofia - O que nos faz pensar, v. 21, n. 31, p. 91-108, fev, 2012.

CANIVEZ, Patrice. Educar o cidadão? 2ed. Campinas: Papirus, 1991.

CARBONARA, Vanderlei. Apresentação. In.: CANDIDO, Celso; CARBONARA, Vanderlei. Filosofia e ensino: um diálogo transdisciplinar. Ijuí: Unijuí, 2004.

CARDOSO JR, Hélio Rebello. Pragmática menor: Deleuze, imanência e empirismo. Assis, 2006. 570f. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

_____. Deleuze leitor de Foucault: multiplicidades, ontologia, história em cofuncionamento no plano conceitual. Cadernos da F.F.C., Marília, v. 9, n. 1, p. 81-108, 2000.

CARMINATI, Celso João. O ensino de filosofia no II grau: do seu afastamento ao Movimento pela reintrodução: (o caso da sociedade de estudos e atividades filosóficas - seaf). 1997. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 1997.

_____. (Des)razões da retirada da Filosofia do Ensino Médio no Brasil. Revista Linhas, v. 5, n. 2, p. 1-13, 2004. Disponível em:

<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1225/1038> - Pesquisado 09/05/2020 às 14hs29m.

CARTA DE VITÓRIA. 1º Encontro Nacional do PIBID - Filosofia: o ensino de filosofia. UFES. Vitória - ES. 12 a 13 de junho de 2013. Disponível em: http://portal.ufes.br/sites/default/files/anexo/carta_de_.1.pdf - Pesquisado 19/08/2020 às 17hs48m.

CARVALHO, Alonso Bezerra. Max Weber: modernidade, ciência e educação. São Paulo: Vozes, 2005.

CARVALHO, Helder Buenos Aires de; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. A filosofia no ensino básico: diagnóstico e perspectivas nas escolas urbanas de Teresina (PI). Cadernos do pet filosofia, v. 2, n.4, p. 91-113, jul.-dez, 2011.

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

CEPPAS, Filipe. Anotações sobre a história do Ensino de Filosofia no Brasil. In.: GABRIELE, Cornelli; CARVALHO, Marcelo; DANELON, Márcio (coord.). Filosofia: Ensino Médio. Coleção Explorando o Ensino Vol 14. Brasília: MEC, 2010.

CNE / CEB – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO / CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Parecer CNE / CEB Nº 39/ 2006, de 07 de Julho de 2006.

COMBLIN, Joseph. A ideologia da segurança nacional: o poder militar na América Latina. Trad. A. Veiga Fialho, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

CORIAT, Benjamin Olivier. Taylorismo e a Expropriação do Saber Operário. In: PIMENTEL, Duarte et al. (Orgs.). Sociologia do Trabalho. Lisboa: A regra do jogo, 1985.

COSTA, Cruz. Panorama da História da Filosofia no Brasil. São Paulo: Cultrix, 1967.

COSTA, Régis Clemente. O Ensino de Filosofia no estado do Paraná: dilemas e contradições entre ensinar Filosofia e ensinar a filosofar na perspectiva da emancipação humana. 2014. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2014.

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. De fardos que podem acompanhar a atividade docente ou de como o mestre pode devir burro (ou camelo). Educ. Soc. v.26, n.93, p.1257-72, 2005.

CHAUÍ, Marilena. O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador. In: BRANDÃO, C. At all. O educador hoje. 10.ed. Rio de Janeiro: Graal. 1992. p. 51-70.

_____. Cultura e Democracia. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. Ensinar, Aprender, Fazer Filosofia. Revista do ICHL. Goiânia, v.2, n.1, p. 1-10, jan/jun. 1982, mimeografado.

_____. A situação da Filosofia. Porto Alegre: Correio do Povo, 1978.

_____. Ideologias Autoritárias e Filosofia. Debates Filosóficos. Nº 2 SEAF/SBPC, Rio de Janeiro, 1981, pp. 31-56.

CUNHA, Luiz Antônio. Política Educacional no Brasil: A profissionalização do ensino médio. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.

DALBÉRIO, Maria Célia Borges. Neoliberalismo, políticas públicas e a gestão democrática na escola pública de qualidade. São Paulo: Paulus, 2009.

DEMO, Pedro. A nova LDB: ranços e avanços. 6 ed. Campinas: Papirus, 1997.

DANELON, Márcio. Em torno da especificidade da Filosofia: uma leitura das orientações curriculares nacionais de Filosofia para o Ensino Médio. In.: GABRIELE, Cornelli; CARVALHO, Marcelo; DANELON, Márcio (coord.). Filosofia: Ensino Médio. Coleção Explorando o Ensino Vol 14. Brasília: MEC, 2010.

_____. Ensino de Filosofia e Currículo: um olhar crítico aos Parâmetros Curriculares Nacionais (Ciências Humanas e suas Tecnologias e Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Filosofia). Cadernos de História da Educação – v. 9, n. 1 – jan./jun. 2010.

DELORS, Jacques. et al. Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da comissão internacional sobre a educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

DESCARTES, René. Discurso do método. 3ed. Coleção “Os pensadores”. São Paulo: Abril Cultural, 1985a

DESCARTES, René. Meditações. In: _____. Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1999b. p. 233-334.

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

_____. Pourparlers. Paris: Minuit, 1990.

_____. Diferença e Repetição. Trad de Luiz Orlandi, Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

_____. Lógica do sentido. São Paulo: Perspectiva, 1998.

_____. Conversações. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

_____. Nietzsche e a Filosofia. Trad. António M. Magalhães. Porto: RÉ-S-Editora Lda, 2001.

_____. Para ler Kant. Rio de Janeiro: F. Alves, 1976.

_____. A imanência: uma vida. In: VASCONCELLOS, Jorge; FRAGOSO, M. A. R. (Orgs.). Gilles Deleuze: imagens de um filósofo da imanência. Londrina: UEL, 1997a. p.15-19.

_____. Foucault. Trad Cláudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliens, 2005.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Kafka por uma literatura menor. Lisboa, Ed Assírio e Alvim, 2003.

_____. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: 34, 1995. v.1 e 2.

_____. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: 34, 1996. v.3.

_____. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: 34, 1997. v.4 e 5.

_____. O que é a Filosofia? 2.ed. Rio de Janeiro: 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. Diálogos. São Paulo: Escuta, 1998.

DEINA, Wanderley José. Filosofia no Ensino Médio e o Problema da Formação Política: uma discussão sob a perspectiva da Teoria Crítica. São Paulo. 172 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de educação – Universidade de São Paulo, 2007.

DUTRA, Jorge da Cunha. A relevância da Filosofia como disciplina escolar no currículo do Ensino Médio. 2014. 330f. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

DUTRA, Jorge da Cunha; DEL PINO, Mauro Augusto Burkert. Saberes abertos e saberes específicos: o diálogo entre os saberes como possibilidade para o ensino de Filosofia no Ensino Médio. In: BATTESTIN, Cláudia; GABRIEL, Fábio Antonio (Orgs.). Filosofia e Educação: um diálogo necessário. Rio de Janeiro: Multifoco, 2011.

FAIRCLOUGH, Norman. Discurso e mudança social. Brasília: UnB, 2001.

FALCON, Francisco José Calazans. Iluminismo. São Paulo: Ática, 1989.

FAVERO, Altair Alberto. et al. O Ensino da Filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais. Cadernos Cedes . Campinas, vol. 24, n. 64, p. 257-284, set./dez. 2004.

FAVARETTO, Celso. A filosofia e o seu ensino. In: CARVALHO, Marcelo; CORNELLI, Gabriele. (Org.). Ensinar filosofia: volume 2. Cuiabá, MT: Central de Texto, 2013. p. 19-36.

FERNANDES, Florestan. A ciência aplicada e a educação como fatores de mudança cultural provocada. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 86, n. 212, p. 125-161, jan./abr. 2005.

FERRAZ, M. G. C. F. E. Como se o navio fosse a dobra do mar. In: Cadernos da F. F. C. Org. F. Biroli, M. C. Alvarez, Unesp-Marília Publicações, v.9, n.1, 2000.

FERREIRA, João Vicente Hadich. O retorno da filosofia ao Ensino Médio: reflexões e perspectivas. Cadernos UFS de Filosofia, ano 5, v. 6, 2009.

FERREIRA, Daniela Maria. Educação, militantismo católico e Filosofia no Brasil. Proposições, Campinas, v. 20, n. 2 (59), p. 113-127, mai/ago 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v20n2/v20n2a08.pdf> - Pesquisado 16/05/2020 às 19hs32m.

FERRER, Diogo. Tornar-se Kant: A crítica da razão representativa em Diferença e Repetição de Deleuze. Revista Estudos Kantianos, Marília, v. 5, n 1, p. 351-366, Jan/Jun 2017. Disponível em: [file:///C:/Users/Ismael/Downloads/7096-P%C3%A1gina%20de%20T%C3%ADtulo%20com%20Identifica%C3%A7%C3%A3o%20do%20Autor-22820-1-10-20170714%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Ismael/Downloads/7096-P%C3%A1gina%20de%20T%C3%ADtulo%20com%20Identifica%C3%A7%C3%A3o%20do%20Autor-22820-1-10-20170714%20(2).pdf) - Pesquisado 13/06/2020 às 17hs57m.

FERRY, Luc. Aprender a viver: Filosofia Para os Novos Tempos. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

FILHO, Kleber Prado; TETI, Marcela Montalvão. A Cartografia como método para as ciências humanas e sociais. Barbarói, Santa Cruz do Sul, n. 38, p. 45-59, jan./jun. 2013. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/necio_turra/PPGG%20-%20PESQUISA%20QUALI%20PARA%20GEOGRAFIA/A%20CARTOGRAFIA%20COM%20O%20M%20C9TODO%20PARA%20AS%20CI%20NCIAS%20HUMANAS%20E%20SOCIAIS.pdf - Pesquisado 11/04/2020 às 21hs35m.

FONAZARI, G.; MUZZETI, L. R.; PEREIRA, V. Trabalho e Cidadania nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. BATISTA, Roberto Leme (org) In: Anais do VI Seminário do Trabalho: Trabalho, Economia e Educação no século XXI. 1ª Ed. Marília: ED. Gráfica Massoni. Marília: UNESP/Marília, 2008.

FONSECA, Tania Mara Galli; KIRST, Patrícia Beatriz Argôlo Gomes. Cartografia e devires: a construção do presente. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

FOUCAULT, Michel. O que é a crítica? Cadernos da F. F. C. Org. F. Biroli, M. C. Alvarez, Unesp-Marília-Publicações, v.9, n.1, p.169-89, 2000.

_____. História da sexualidade 1: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. Segurança, território, população. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. Vigiar e punir: história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. A ordem do Discurso. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3ed. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. A hermenêutica do sujeito. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOV, Paul. Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

_____. What is Enlightenment? In: Dits et écrits II: 1976-1988. Org. Daniel Defert et François Edward. Paris: Gallimard, 1994c.

_____. Qu'est-ce que les lumières? In: .Dits et écrits II: 1976-1988. Org. Daniel Defert et François Edward. Paris: Gallimard, 1994d.

_____. Le retour de la moral. In: .Dits et écrits II: 1976-1988. Org. Daniel Defert et François Edward. Paris: Gallimard, 1994f.

FRANCA, Leonel. O método pedagógico dos jesuítas. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

GALLINA, Simone Freitas da Silva. A disciplina de Filosofia e o ensino médio. Petrópolis: Vozes, 2000.

GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar (orgs.). Filosofia no Ensino Médio. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Apresentação. In: Filosofia no ensino médio. Petrópolis: Vozes, 2000. p.7-10.

_____. Crítica de alguns lugares comuns ao se pensar a Filosofia no ensino médio. In.: KOHAN, Walter O. (org.) Filosofia no Ensino Médio. Rio de Janeiro: Vozes, 2000., Vol. VI.

GALLO, Sílvio. Filosofia na Educação Básica: uma propedêutica a paciência do conceito. In.: Ribas, Maria Alice. et al. Filosofia e Ensino: a Filosofia na escola. Ijuí: UNIJUI, 2005, p. 389-401.

_____. Educação menor: produção de heterotopias no espaço escolar. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa. et al. (Org.). Corpo, gênero e sexualidade: discutindo práticas educativas. Rio Grande: Editora da FURG, 2007. p. 93-102.

_____. Filosofia, educação e cidadania. In: PEIXOTO, Adão José (Org.). Filosofia, educação e cidadania. 2. ed. Campinas: Alínea, 2004.

_____. Filosofia: experiência do pensamento. 2ed. São Paulo: Scipione, 2016

_____. Em torno de uma Educação Menor. In.: Educação & Realidade. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, v.27, n.2, jul/dez. 2002, p.5-226.

_____. Metodologia do Ensino de Filosofia: uma didática para o ensino médio. Campinas: Papyrus, 2012.

_____. Deleuze e a educação. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. A função da Filosofia na escola e seu caráter interdisciplinar. In: Centro de Referência em Educação Mário Covas, 2007. Disponível em: <www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ccs/pebII/silvio_gallo.pdf>. Pesquisado 14/09/2019 às 22hs47m.

_____. Filosofia e Educação no Brasil do século XX: da crítica ao conceito. Eccos - Revista Científica, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 261-284, jul./dez. 2007. Disponível em: <<http://www4.uninove.br/ojs/index.php/eccos/article/view/1083>>. Pesquisado 24/10/2019 às 22hs47m.

_____. A Filosofia no Ensino Médio. Carta na Escola. 20 ed. 11 out. 2007. Disponível em: <<http://www.cartanaescola.com.br/edicoes/20/a-Filosofia-no-ensino-medio/>>. - Pesquisado 20/07/2019 às 15hs19m.

_____. Chegou a hora da Filosofia. Revista Educação. Ensino Médio. Setembro de 2011b. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2011/09/10/chegou-a-hora-da-filosofia/>. Pesquisado 10/04/2020 às 16hs07m.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda ; PALANGANA, I. C. . Experiência, Cultura e Formação no Contexto das Relações de Produção Capitalistas. Intermeio (UFMS), v. 1, p. 1-14, 2008. Disponível em: <http://www.intermeio.ufms.br/revistas/intermeio28.html> - Pesquisado 18/06/2019 às 23hs07m.

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

GELAMO, Rodrigo Pelloso; LIMA, Márcia Machado de. Notas (filosóficas) sobre o problema da formação de professores. Revista Sul-Americana De Filosofia E Educação (RESAFE), n. 5 (2005): nov. 2005/abr. 2006. Disponível: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4117/3775> - Pesquisado 03/07/2020 às 16hs13m.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo. (Orgs.). Escola S. A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional no liberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

_____. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J.C., SAVIANI, D. e SANFELICE, J.L. (Orgs.), Capitalismo, trabalho e educação. Campinas: Autores Associados, 2002, p. 45-59.

_____. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo. (orgs.) Escola S.A. São Paulo: CEFET/SP, 2004.

GEORGEN, Pedro Laudinor. A crítica da modernidade e a educação. In: Pro-posições. Vol. 7, n.2 (20), p. 5-28, julho de 1996.

GERMANO, José Willington. Estado Militar e Educação no Brasil. São Paulo: Cortez, 1993.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIOTTO, Joce Mary Mello. A Filosofia no Ensino Médio e as interfaces da Legislação. In.: RIBAS, Maria Alice Coelho; MELLER, Marisa Carpes et. al. (org). Filosofia e Ensino: A Filosofia na escola. Ijuí: Unijui, 2005.

GOMES, Roberto. Razão Tupiniquim. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

GONTIJO, Pedro; VALADÃO, Erasmo B. Ensino de Filosofia no ensino médio nas escolas públicas do Distrito Federal: História, práticas e sentidos em construção. In.: Cadernos Cedes, Campinas, v. 24, nº 64, p. 285-303, set/dez 2004.

GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suelly. Micropolítica: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1986.

HARVEY, David. Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 10. ed. São Paulo: Loyola, 1992.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. Princípios da Filosofia do Direito. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

HORN, Geraldo Balduino. A presença da Filosofia no currículo do ensino médio brasileiro. In: GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar (orgs.). Filosofia no Ensino Médio. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Por uma mediação praxiológica do saber filosófico no Ensino Médio: análise e proposição a partir da experiência paranaense. São Paulo: FEUSP, 2002. (Tese de doutorado).

HORND, Geraldo Balduino; MENDES, Ademir Aparecido Pinhelli. Filosofia, ensino e resistência: construindo um espaço para filosofia no currículo do ensino médio da escola pública paranaense. Disponível: http://universidadetuiuti.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq4/10_filosofia_cp4.pdf - Pesquisado 27/04/2020 às 13hs09m.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HÜHNE, Leda Miranda (org.). Fazer Filosofia. 2ed. Rio de Janeiro: Uapê, 1994.

JANTSCH, Ari Paulo; ZAMBIASI, José Luiz. Por uma educação com razão: filosofia da educação na formação do educador. In: Perspectiva. Florianópolis, v.18, n.4 p. 69-85, jul/dez 2000.

JÚNIOR, João Alfredo Costa de Campos Melo. Burocracia e Educação: uma análise a partir de Max Weber. Pensamento Plural, v. 06, p. 147-164, Jan/Jun, 2010.

KANT, Immanuel. Crítica da Razão Pura. Trad. e notas de Fernando Costa Mattos. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2012.

_____. A paz perpétua e outros opúsculos. Resposta à pergunta: que é o iluminismo? Lisboa: Edições 70, 1995.

_____. Resposta à pergunta: que é esclarecimento (Aufklärung)? In: _____. Textos Seletos. Trad. Floriano de Sousa Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1974, p. 100.

_____. Pedagogia. Madrid: Akal, 1993.

_____. O conflito das faculdades. Lisboa: Edições 70, 1993.

_____. Sobre a pedagogia. Piracicaba: Editora da Unimep, 1996.

_____. Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. Que é o esclarecimento? (Aufklärung). In: CARNEIRO LEÃO, E. (Org.) Immanuel Kant: textos seletos. Petrópolis: Vozes, 1985.

KARNAL, Leandro. Revolução americana: Estados Unidos, liberdade e cidadania. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). História da cidadania. São Paulo: Contexto, 2008.

KASTRUP, V. A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Campinas: Papirus, 1999. p.216.

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

_____. Como ensinar que é preciso aprender? Filosofia: uma oficina de pensamento. In: CARVALHO, M.; CORNELLI, G. (Org.). Ensinar filosofia: volume 2. Cuiabá, MT: Central de Texto, 2013. p. 74-83.

KOHAN, Walter; WAKSMAN, Vera. Filosofia para crianças na prática escolar. Petrópolis: Vozes, 2001.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Técnicas de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2007.

LAPOUJADE, David. Deleuze, os movimentos aberrantes. São Paulo: N-1 Edições, 2015.

LARROSA, Jorge. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.) Trajetórias e perspectivas da formação de educadores. São Paulo: Editora Unesp, 2004. p.19-34.

LAZZARATO, Maurizio. As revoluções do Capitalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LEOPOLDO E SILVA, Franklin. A Função Social do Filósofo. In ARANTES, Paulo. et all; MUCHAIL, Salma T. (Org.). A Filosofia e seu Ensino. Petrópolis: Vozes; São Paulo: EDUC, 1995. p. 09 a 22.

LEONEL, Zelia. Tendência atual da História da Educação. In: Educação em Debate: perspectivas, abordagens e historiografia. Campinas, SP: Autores associados; HISTDBR, 2007.

_____. Por que Filosofia no segundo grau. Revista Estudos Avançados, nº 6 / 14 São Paulo: 1994.

LIMA, Marcio Antônio Cardoso. A prática de Ensino de Filosofia num contexto de reestruturação capitalista: construção de uma experiência problematizadora com o ensino.

Belo Horizonte: PPGE – UFMG, 2005. (Tese de Doutorado). Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2013/trabalhos/co_01/13.pdf - Pesquisado 13/06/2019 às 12hs09m.

LINS, Daniel. Mangué's school ou por uma pedagogia rizomática. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1229-1256, Set./Dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27277.pdf> - Pesquisado 09/08/2020 às 17hs09m.

LOPES, Edilaine Carolina Peixoto Marques; CAPRIO, Marina. As influências do modelo neoliberal na educação. <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9152/6032> - Pesquisado 24/02/2020 às 10hs03m.

LORENZONI, Ionice. Filosofia e sociologia devem ser incluídas nas escolas até 2011. In: BRASIL. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 27 mai. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13590:ensino-medio&catid=211&Itemid=86> - Pesquisado 26/07/2019 às 00hs49m.

MACHADO, Roberto. Introdução por Roberto Machado. In: Sobre o Teatro: Um manifesto do menos; O esgotado. Gilles Deleuze. Rio de Janeiro: Zahar. 2010.

_____. Nietzsche e a verdade. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARTINS, Marcos Francisco. Uma nova Filosofia para um novo ensino médio. In: GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar (orgs.). Filosofia no Ensino Médio. Petrópolis: Vozes, 2000.

MARQUES, Jordino. Descartes e sua concepção de homem. São Paulo: Loyola, 1993.

MARX, Karl. A ideologia alemã. São Paulo: Editora Boitempo, 2007.

_____. Crítica da Filosofia do Direito de Hegel. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARX, Karl; ENGELS, Frederich. Textos sobre educação e ensino. São Paulo: Centauro, 2009.

MATTAR, F. N. Pesquisa de marketing: edição compacta. São Paulo: Atlas, 1996.

MATTAR, Adriana Maamari; TOMAZETTI, Elisete M.; DANELON, Marcio. Filosofia como disciplina escolar. In: CARVALHO, Marcelo; CORNELLI, Gabriele (Org.). Ensinar Filosofia. vol 1. Cuiabá, MT: Central de Texto, 2013. p. 113-153.

MATTOS, Marcelo Badaró de. Novos e velhos sindicalismos: Rio de Janeiro, 1955/1988. Rio de Janeiro: Vício de Leitura, 1998.

MAZAI, Norberto; RIBAS, Maria Alice Coelho. Trajetória do Ensino de Filosofia no Brasil. *Disciplinarum Scientia, Série Ciências Sociais e Humanas*, v.2., n.1, p. 1-13, 2001.

MENDES, Ademir Aparecido Pinhelli. A construção do lugar da Filosofia no currículo do Ensino Médio: análise a partir da compreensão dos professores de Filosofia da escola pública paranaense. Curitiba: UFPR, 2008. (Dissertação de Mestrado)

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbetes educação propedêutica. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/educacao-propedeutica/>>. Pesquisado: 30/09/2020 às 16hs09m.

MESZAROS, István. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2008.

MONDAINI, Marco. Revolução inglesa: o respeito aos direitos dos indivíduos. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). História da cidadania. São Paulo: Contexto, 2008.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Desrazão no discurso da história. In: HÜHNE, Leda Miranda. (org.) Razões. Rio de Janeiro: Uapê, 1994.

MOREIRA, Antônio Flávio; DA SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e Teoria crítica do currículo: uma introdução. In: _____. (Orgs.). Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez, 1999, p. 07-38.

MORETTI, Serenito A. Movimento Estudantil em Santa Catarina. Florianópolis: Ioesc, 1984.

MOTTA, Fernando Claudio Prestes. O que é Burocracia. São Paulo: Brasiliense, 2000.

_____. Organização e Poder: empresa, estado e escola. São Paulo: Atlas, 1990.

MOTTA, Fernando Claudio Prestes; PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. Introdução à Organização Burocrática. São Paulo: Pioneira, 2004.

MUCHAIL, Salma T. Ler. Escrever, Pensar: Notas sobre o ensino de filosofia. In: _____. A Filosofia e seu ensino. São Paulo: Vozes, 1995

NETO, Henrique Nielsen (org.). O ensino da Filosofia no II Grau. São Paulo: SEAF/SOFIA, 1986.

NÓBREGA, Odilson Silva da. Educação e Desenvolvimento. 1995. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 1995.

NIETZSCHE, Friedrich. Além do bem e do mal. São Paulo: Companhia de Bolso, 2005.

_____. Crepúsculo dos Ídolos ou Como se filosofa com o martelo, Trad. Jorge Luiz Viesenteiner. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. Da utilidade e desvantagem da história para a vida (Considerações Extemporâneas II). 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores).

_____. O livro do filósofo. Porto: Rés, 1984.

_____. Escritos sobre a educação. São Paulo: Loyola, 2003.

_____. *Ecce homo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ODALIA, N. Revolução francesa: a liberdade como meta coletiva. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). *História da cidadania*. São Paulo: Contexto, 2008.

PAIVA, Vanilda. *Educação Popular e Educação de Adultos*. Rio de Janeiro: Loyola, 1973.

PAGNI, Paulo Antônio Figueiredo. Os limites e as discretas esperanças do ensino da Filosofia: da questão da educação dos educadores aos temas reativos ao amor e à infância no pensamento contemporâneo. In: GALLO, S; DANELON, M; CORNELLI, G. *Ensino da Filosofia: ensino e prática*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. p. 217-263.

PARANÁ. Secretaria de Estado e Educação do Paraná. *Proposta Curricular para o Ensino de Filosofia no 2º Grau*. Curitiba, 1994.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de Barros. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In.: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 17-31.

PEGORARO, Olinto Antônio. *Filosofia: A ressurreição depois do banimento*. In: __. *A Política da Filosofia no II grau*. SEAF, 1986.

_____. *Perspectivas da SEAF*. Rio de Janeiro: Mimeo, 1980.

_____. *Atividade SEAF/ Nacional*. Rio de Janeiro: Mimeo, 1985.

_____. *Identidade da SEAF. Debates Filosóficos*. Rio de Janeiro: Mimeo, 1981.

PESSANHA, José Américo. *Filosofia e modernidade: racionalidade, imaginação e ética*. In: *Cadernos ANPed*. Porto Alegre, n. 4, p. 7-37, set. 1993.

PILLETI, Nelson. *Evolução do currículo do curso secundário no Brasil*. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, jul./dez., p. 27-72, 1987.

PLATÃO. *Apologia de Sócrates*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

_____. *Fédon*. 3ª edição. Coleção “Os pensadores”. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

PRADO JR, Bento. A ideia de “plano de imanência”. In: ALLIEZ, E. (Org.) *Gilles Deleuze: uma vida filosófica*. São Paulo: 34, 2000. p.307-22.

POMBO, O. *Interdisciplinaridade e integração dos saberes*. *Link em Revista*, v. 1, n. 1, p. 4-16, [s. d.]. Disponível: <<http://www.liinc.ufrj.br/revista>>. - Pesquisado 15/04/2020 às 12hs19m.

PUPIN, Eloy . *Trajetórias do Ensino de Filosofia no Brasil: rupturas e continuidades*. 2006. 144f. *Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação*, Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto.

RAMA, Leslie M. J. S. Legislação Do Ensino: Uma Introdução Ao Seu Estudo. São Paulo: EPU, 1987.

RAMOS, Flávia Regina Oliveira; HEINSFELD, Bruna Damiana de Sá Sólton. Reforma do Ensino Médio de 2017 (Lei Nº13415/2017): um estímulo à visão utilitarista do conhecimento. Disponível: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24107_11975.pdf - Pesquisado: 29/06/2020 às 15hs55m.

RANCIÈRE, Jacques. O mestre ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica 2002.

REZENDE, Antônio. Recuperação da memória do Ensino da Filosofia no II grau. In.: Cadernos SEAF. Rio de Janeiro, 1980, p.67-89.

ROMANELLI, Otaíza Oliveira. História da educação no Brasil. Ed. 21. Petrópolis: Vozes, 1998

ROUANET, Paulo Sérgio. As razões do Iluminismo. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

ROUSSEAU, Jean Jacques. Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens – Discurso sobre as ciências e as artes. Tradução de Sieni Maria Campos. Rio de Janeiro: Ediouro, 1994.

RODHEN, Valério. A filosofia prática, sua relevância e atualidade: Debates filosóficos. Rio de Janeiro, n. 2, 1980.

RODRIGUES, Zita Ana Lago. O ensino da Filosofia no Brasil no contexto das políticas educacionais contemporâneas em suas determinações legais e paradigmáticas. Educar em Revista, Curitiba, Editora UFPR, n. 46, p. 69-82, out./dez. 2012.

ROSA, Francis Mary Soares Correia da. A literatura menor em Deleuze e Guatarri: por uma educação menor. Revista Educação. v. 41, n. 3, p. 685-696, Set/Dez 2016. Disponível: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/23022> - Pesquisado 16/06/2020 às 15hs20m.

Revista Eletrônica de Filosofia. v 12, n 2, p. 268-281, 2015. Disponível: <https://revistas.pucsp.br/cognitio/article/view/26497/18986> - Pesquisado 10/05/2020 às 21hs14m.

SANTOS, C. Depoimento de estudantes. Filosofia: Publicação Periódica da Sociedade Portuguesa de Filosofia, v.II, n.1/2, p.34-5, 1988.

SANTOS, Leonel Ribeiro dos. Kant e o ensino da Filosofia. Filosofia – Sociedade Portuguesa de Filosofia, Lisboa, v.II, n.1/2, primavera de 1988.

SAVIANI, Demerval. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. 2005. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br> - Pesquisado 13/06/2019 às 12hs19m

_____. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 13ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SARDA, Daniela Nienkötter. A HISTÓRIA DO ENSINO DA FILOSOFIA NO SISTEMA ESCOLAR FRANCÊS E BRASILEIRO. *Hist. Educ.*, Santa Maria, v. 22, n. 56, p. 187-206, dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2236-3459/75689> - Pesquisado 20/04/2020 às 13hs29m.

SEAF. A reforma do ensino e a filosofia no II grau. *Correio do Povo*. Porto Alegre, 1978.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Educação, Ideologia e Contra-Ideologia. São Paulo: EPU, 1986.

SHAW, C.K.Y. Teoria Hegeliana da burocracia moderna. *Fundação João Pinheiro*, Belo Horizonte, vol. 7, nº 1, jan/abr 1992.

SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1995.

SILVEIRA, René José Trentin. Filosofia e segurança nacional: o afastamento da filosofia do currículo do ensino médio no contexto do regime civil-militar pós 1964. In: SILVEIRA, René Trentin.; GOTO, Roberto Akira. (Orgs.) *A Filosofia e seu ensino: caminhos e sentidos*. São Paulo: Loyola, 2009.

SIMON, Maria Célia. A Política da Filosofia no II grau. 1984. mimeo.

SINGER, Paul. A Crise do Milagre. 3 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. A cidadania para todos. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). *História da cidadania*. São Paulo: Contexto, 2008.

SCHENINI, Fátima. Filosofia e Sociologia no ensino médio. 20 fev. 2009. In: BRASIL. Ministério da Educação. Brasília: MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=12143>. - Pesquisado 20/07/2019 às 14hs19m.

SCHNEIDER, Daniela da Cruz. Micropolítica e pedagogia menor: desdobramentos conceituais para se pensar a educação pelas vias da experimentação. *Revista Travessias*, v. 08, n2, p. 28-41, 2014 Disponível: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/8653/7812> - Pesquisado 11/08/2020 às 00hs09m.

SCHERER, René. Aprender com Deleuze. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1183-1194, Set./Dez. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000400003 - Pesquisado 18/10/2019 às 17hs11m.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade. Araraquara: JM Editora, 2004.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. (Org.). Política educacional. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SCHULTZ, Theodor. O Capital Humano. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

_____. O Valor Econômico da Educação. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

SOARES, Washington Luiz de Oliveira. Um estudo sobre os desafios de ensinar filosofia nas escolas com ensino médio na cidade de Barbacena/MG. São João Del Rei. 85 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Departamento de Educação - Universidade Federal de São João Del Rei, 2012.

SOUZA, Sônia Maria Ribeiro. Por que Filosofia? — uma abordagem histórico-didática do Ensino de Filosofia no 2º grau. São Paulo: FEUSP, 1992. (Tese de Doutorado)

TAVARES, Maria da Conceição. Da Substituição de Importações ao Capitalismo Financeiro. 4 ed., Rio de Janeiro: Zahar, 1975

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa - ação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986

TOMAZZETI, Elisete M. Filosofia no ensino médio e seu professor: algumas reflexões. Revista do centro de educação, v. 27, n2, p. 69-75, 2002. Disponível: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/4454/2632> - Pesquisado 18/06/2020 às 12hs09m.

_____. Filosofia como disciplina: entre a instituição, a vigilância e o pensar filosófico. In: JÚNIOR, L. A. S.; BIELA, J (Org.). Filosofia no ensino médio: desafios e perspectivas. Natal, RN: EDUFRN, 2012. p. 37- 49.

TRAGTENBERG, Maurício. Burocracia e ideologia. São Paulo: Ática, 1992

UNIVERSIA. Educação com visão crítica: MEC aprova obrigatoriedade da Sociologia e Filosofia no Ensino Médio. 26 set. 2006. Disponível em: <<http://www.universia.com.br/materia/materia.jsp?materia=12318>>. - Pesquisado 26/07/2019 às 00hs19m.

VALVERDE, Antonio José Romera; ESTEVES, Anderson Alves. O movimento pendular da disciplina filosofia no Ensino Médio. Revista Eletrônica de Filosofia. v 12, n 2, p. 268-281, 2015. Disponível: <https://revistas.pucsp.br/cognitio/article/view/26497/18986> - Pesquisado 10/05/2020 às 21hs148m.

VALLS, Alvaro. A Filosofia no II grau. Porto Alegre: Correio do Povo, 1983.

VÁZQUES, Adolfo Sánchez. Filosofia e circunstâncias. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault e a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VILELA, Maria Eugênia Morais. Silêncios tangíveis. Porto: s. n., 2007.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. Capitalismo e escola no Brasil. Campinas: Papyrus, 1990.

WARDE, Mirian Jorge. Educação e Estrutura Social: A profissionalização em questão. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. A favor da educação, contra a positivização da filosofia. Em aberto. Brasília, n.45, p. 27-33, jan. /mar. 1990.

WEBER, Max. Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva. 4ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009, vol. 1.

WEBER, Marianne. Economia e Sociedade. Brasília: UnB, 1994.

_____. Weber uma biografia. São Paulo: Casa Jorge Editorial, 2003.

ZOURABICHVILI, François. Deleuze e a questão da literalidade. Educ. Soc., Campinas, v.26, n.93, p.1309-21, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302005000400012&lng=en&nrm=iso>. - Pesquisado 23/10/2019 às 12hs31m.

ANEXO A

SUGESTÃO DE TEXTOS PARA LEITURA

INVESTIGAÇÃO – SUGESTÃO DE ARTIGOS PARA LEITURA

Pirapora / MG
2019

Cada aluno deverá escolher um texto de cada sugestão ou trazer outra opção para que seja anexado a lista.

1º SUGESTÃO

ARTIGO- (Des) Razões da retirada da Filosofia do Ensino Médio no Brasil

ARTIGO-A Filosofia na formação do jovem e a ressignificação de sua experiência existencial

ARTIGO-A história do ensino da Filosofia no sistema escolar francês e brasileiro

ARTIGO-A presença da Filosofia no currículo escolar do ensino médio

ARTIGO-A SEAF em defesa da Filosofia e da cultura no RN

ARTIGO-Educação, militantismo católico e Filosofia no Brasil

ARTIGO-Ensino de Filosofia: apontamentos históricos e metodológicos

ARTIGO-Estudos organizacionais e Filosofia a contribuição de Deleuze

ARTIGO-Filosofia, ensino e resistência: construindo um espaço para Filosofia no currículo do ensino médio da escola pública paranaense

ARTIGO-Hannah Arendt e a crise na educação: “o que nos faz pensar”?

ARTIGO-Ensino da Filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais

ARTIGO-O ensino de Filosofia nos anos de repressão pós-1964

ARTIGO- O estatuto da Filosofia no ensino secundário no Brasil durante a ditadura militar

ARTIGO-O movimento pendular da disciplina Filosofia no ensino médio

ARTIGO-O que “Ensinar Filosofia” quer dizer?

ARTIGO- Por que Filosofia no segundo grau

ARTIGO-Reflexões e perspectivas sobre a inclusão e exclusão da disciplina de Filosofia no currículo escolar

ARTIGO-Resgate histórico do ensino de Filosofia (a nas escolas brasileiras: do século VXI ao século XXI)

ARTIGO-O retorno do ensino de Filosofia ao segundo grau.

ARTIGO-O retorno da Filosofia ao ensino médio no Brasil

ARTIGO- O ato de pensar no contexto do ensino de Filosofia

2º SUGESTÃO

ARTIGO-A atualidade como questão: ontologia do presente em Michel Foucault

ARTIGO-A Filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade

ARTIGO-A função social do filósofo

ARTIGO- A história da Filosofia e o filosofar: um olhar a partir de Kant

ARTIGO-A literatura menor em Deleuze e Guattari por uma educação menor

ARTIGO-A modernidade e suas sombras: problemas historiográficos no ensino de Filosofia

ARTIGO-Deleuze e a atualidade: experiência do fora e invenção de novas formas de existência

ARTIGO-Educação menor e oficina de conceitos: o ensino de Filosofia como resistência às “sociedades de controle”

ARTIGO-Educação menor por entre as linhas do pensamento de Deleuze e Guattari: inspirações para o ensino de ciências

ARTIGO-Ensino de Filosofia e cidadania nas “sociedades de controle”: resistência e linhas de fuga

ARTIGO-Ensino de Filosofia e currículo: um olhar crítico aos parâmetros curriculares nacionais

ARTIGO-Ensino de Filosofia: onde reside o problema?

ARTIGO-Filosofia no ensino médio e seu professor: algumas reflexões

ARTIGO-Em torno de uma educação menor

ARTIGO- Micropolítica e pedagogia menor: desdobramentos conceituais para se pensar a educação pelas vias da experimentação

ARTIGO- O ensino de Filosofia e a criação de conceitos

ARTIGO-Notas sobre o problema da explicação e da experiência no ensino da Filosofia

ARTIGO-O lugar da Filosofia na experiência educativa

ARTIGO-O papel da Filosofia na educação do sujeito a partir da modernidade

ARTIGO- Reforma do ensino médio de 2017 (Lei nº 13.415/2017): um estímulo à visão utilitarista do conhecimento

3º SUGESTÃO

ARTIGO- A desterritorialização na obra de Deleuze e Guattari

ARTIGO- A escola enquanto organização burocrática: a gestão escolar na perspectiva dos diretores escolares de Cascavel

ARTIGO- A Filosofia e sua possível contribuição educacional para pensar os desafios contemporâneos

ARTIGO-A Filosofia no Ensino Médio: alguns desafios

ARTIGO- A Filosofia nos tempos de hoje: algumas questões básicas na formação crítica do sujeito contemporâneo

ARTIGO-A literatura menor em Deleuze e Guattari: por uma educação menor

ARTIGO- A relação entre o público e o privado: um estudo inicial no pensamento de Hannah Arendt

ARTIGO-As Novas Tecnologias e aprendizagem: desafios enfrentados pelo professor

ARTIGO- Burocracia e educação: uma análise a partir de Max Weber

ARTIGO- Crítica à modernidade: por uma desconstrução do conceito de autonomia

ARTIGO- Ensino de filosofia para não-filósofos. Filosofia de ofício ou ofício de professor: os limites do filosofar

ARTIGO- Estado burocrático intervindo na educação escolar - uma perspectiva marxista sobre a atuação do Estado e a necessidade de superação¹

ARTIGO- Modernidade e o novo lugar da Filosofia: a ideia de Reconstrução em Habermas

ARTIGO- O ensino da Filosofia no Brasil no contexto das políticas educacionais contemporâneas em suas determinações legais e paradigmáticas

ARTIGO- O ensino de filosofia e a cidadania: uma análise a partir da LDB 9.394/96

ARTIGO-Poder, política e educação

ARTIGO- Um ensino de Filosofia e resistência política e (des)governamentalidade e sub-versões

ARTIGO- Planejamento e burocracia na prática escolar

ARTIGO- Em torno de uma educação menor

ARTIGO- Educação e política em Demerval Saviani

ARTIGO- Carta de Vitória

ANEXO B

PROJETO DE FILOSOFIA

CAFÉ FILOSÓFICO DA ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA HELOISA PASSOS

**A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE
FILOSOFIA PARA A EDUCAÇÃO**

Pirapora / MG
2019

1-JUSTIFICATIVA

O presente trabalho surge no momento do amadurecimento de uma jornada de trabalhos de Filosofia no Ensino Médio. Procurando uma melhor forma de trabalho ou no mínimo uma tentativa de despertar o desejo por um conhecimento alicerçado aos demais da grade curricular do Ensino Médio, que reconheça a filosofia como um saber crítico da realidade e que parte sempre de uma reflexão racional.

O trabalho que aqui se propõe se deve à vontade de refletir a disciplina de Filosofia como um conhecimento que venha ao encontro dos interesses e indagações do aluno do Ensino Médio. Mas que suscite nele um desejo ou curiosidade de aprender a pensar. A pensar neste mundo maluco ou caótico que vivemos e a tentar entender e criar atitudes que venham ao encontro de uma vida diferenciada enquanto possibilidade de reflexão.

Pensaremos para além de uma educação maior, aquela pautada nas políticas dos ministérios, secretarias e gabinetes; voltados para uma educação menor, que nos permite a resistência e a revolução que dão sentido a nossa educação, fazendo surgir a figura do professor militante, que produz o presente como condição de possibilidade para o futuro.

Desenvolvendo a capacidade argumentativa, nossa proposta central não é apenas transmitir uma única ideia de mundo, mas propiciar possibilidades para que os alunos possam a partir de suas próprias experiências construir imagens múltiplas, transformando o ensino de filosofia em algo revolucionário, pois a educação filosófica aparece como uma forma de resistência, contrária a opiniões generalizadas.

Esse novo “fantasma” que assombra a disciplina de Filosofia na Educação Básica tem suscitado debates sobre as razões da presença e da ausência dessa área do conhecimento como componente na formação do aluno do Ensino Médio. O debate sobre o ensino de filosofia não é novo, apesar de não ter uma ampla produção intelectual.

Estando às vésperas de completar 10 anos de retorno obrigatório a grade escolar do Ensino Médio temos uma nova tentativa de exclusão dessa mesma disciplina. Sobressai uma dúvida, haurida nos discursos políticos e ideológicos sobre a criticidade que o ensino de Filosofia pode promover que tem justificado a presença e a ausência dessa disciplina como sendo obrigatória. Podemos perceber que em momentos históricos, como no Brasil Colônia, em que a criticidade, entendida como oposição a organização político-econômica e aos padrões histórico-culturais de um determinado período histórico em vigor, não era vista com “bons olhos”, a Filosofia esteve presente como componente curricular nos sistemas ensino. Isso nos permite buscar uma compreensão sobre a relevância da filosofia como uma educação menor que põe em risco uma educação maior.

Nesse contexto poderemos lembrar que no dia 08 de maio de 2008 a senadora Ideli Salvatti ao solicitar a inclusão da Filosofia e da Sociologia como disciplina obrigatória discursando no plenário do Senado concluiu sua fala dizendo “hoje fizemos um grande benefício à juventude brasileira” e assim nas palavras de José de Alencar estavam “devolvendo ao Ensino Médio matérias que [eram] fundamentais como instrumento para que o cidadão [fosse] de fato um cidadão”. Em linha tênue, ainda que distantes do que seja o ensino de filosofia, ambos afirmam a relevância dessa disciplina no ambiente escolar.

O ato de filosofar consiste na consciente análise e crítica dos sistemas pelo exercício da razão para investigar seus princípios, e não apenas na absorção de ideias prontas. Aprender e ensinar a filosofar se dá no diálogo crítico com a Filosofia, onde o entendimento é a criação de suas próprias ideias, o que podemos dizer, de ensinar filosofia filosofando.

No contexto dessas tensões que estamos inseridos, entre uma Educação Maior frente a uma Educação Menor, que nos fazemos pesquisadores sobre a filosofia no Ensino Médio, sua constante saída e sucessivos retornos. Nossos questionamentos se abrem como um leque para tantos outros debates e discussões acadêmicas em diversos campos na atualidade, pois diante de tantas posturas antagônicas esse será um assunto que merecerá aprofundamento e reflexão em vários momentos da nossa história.

2-OBJETIVOS

2.1-OBJETIVO GERAL

Examinar a importância do Ensino de Filosofia para a Educação Básica

2.2-OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Descrever a História do Ensino de Filosofia no Brasil

Discutir a relevância do Ensino de Filosofia para formação do sujeito

Identificar as intenções das reformas educacionais na história do Brasil

3-INTRODUÇÃO

Deleuze e Guatarri (1977) apresentam o conceito de literatura menor para analisar a obra de Frans Kafka. Esse conceito deslocado para o campo da educação fará surgir o conceito de educação menor apresentado por Silvio Gallo (2002) como possibilidade de subversão de um sistema educacional. O exercício do deslocamento conceitual, que opera a

noção de uma educação menor, abre à possibilidade de se pensar as interferências políticas na educação ao longo da história como um exercício de poder para que os indivíduos a partir de uma educação manipulada atendam a lógica do próprio sistema opressor.

Escrevendo sobre o sentido da Filosofia no Ensino Médio, Luiz Carlos Nunes de Santana (2007), percebe que a presença e a ausência da disciplina nas escolas em diversos momentos da história, está intimamente ligada a capacidade formativa do jovem, favorecendo sua capacidade crítica e visão de mundo. Torna-se um resultado de descoberta na sua pesquisa que a filosofia contribui na formação integral do jovem, na sua autoconstrução, na atribuição de sentido ao mundo, em valores de dignidade humana e na crítica reflexiva em relação ao mundo.

Jorge da Cunha Dutra (2014) na tese de doutoramento, escreve sobre a Relevância da Filosofia como disciplina escolar no currículo do ensino médio e conclui após sua pesquisa que a disciplina de filosofia é relevante dentro do currículo escolar na medida em que contribui para o conhecimento reflexivo do aluno e, que esta seja trabalhada por profissionais habilitados para que se evite uma visão pseudofilosófica seja ofertada como disciplina de filosofia.

Correia e Gallo (2012) dizem que a Filosofia que chega primeiro é aquela enunciada na Lei 9394/96, uma Filosofia ligada ao princípio da cidadania, a que vem posterior é determinada pelo Conselho Nacional de Educação-CNE e em 2008 se instaura a obrigatoriedade dessa disciplina como Lei Federal. A promulgação da LDB e a determinação do CNE faz crescer o discurso em torno da importância da Filosofia, embora essa prática nas escolas não reflita seu crescimento, essa segunda chegada é a possibilidade para que o ensino de Filosofia se harmonize com o próprio fazer filosófico, sem que possa haver uma traição aos princípios da Filosofia como estava enunciada num primeiro momento através da sua subordinação apenas ao princípio de cidadania.

Liponvetsky (2004) chamará a atenção para o exercício da filosofia no recorte temporal que ele chamou de *HIPERMODERNO*, na cultura marcada pelo prazer e pela fruição parece não haver espaço para a Filosofia, o ócio intelectual é suprimido pela fluxo ficando fora da realidade. O professor Claudemir Luis Araldi (2005) escrevendo sobre a crise na educação e a tarefa da filosofia no Ensino Médio, resume os desafios do ensino de filosofia em três pontos: pouca valorização da disciplina, preconceitos com a disciplina, preguiça mental; concluindo com a importância das mídias no tempo em que o aluno fica fora da escola. Supõe o ensino de filosofia como um problema que deverá ser tratado, pois a

obrigatoriedade dessa disciplina corre o risco de não ser proveitosa na formação crítica e reflexiva do aluno no Ensino Médio.

3-DESENVOLVIMENTO

1º ETAPA – Sensibilização: vídeos e roda de conversas sobre a importância do Ensino de Filosofia, supressão e descontinuação do ensino.

2º ETAPA – Problematização: Afetados pelo tema, baseados nas conversas e nos vídeos sobre o Ensino de Filosofia partimos para pensar as questões que foram levantadas.

3º ETAPA – Investigação: Pesquisas e leituras que retratam a história do Ensino de Filosofia no Brasil dialogando com o referencial conceitual do Deleuze e do Guattari. Os conceitos de maior e menor merecem uma atenção para que esses possam ser relacionados com o conceito de educação.

4º ETAPA – Conceituação: após uma apropriação dos aportes conceituais buscaremos enfrentar o problema posto no início

5º ETAPA – 1º-Entrevista versando sobre o Ensino de Filosofia e as suas implicações para o sujeito. 2º-Café Filosófico com o **TEMA: O ENSINO DA FILOSOFIA PARA A FORMAÇÃO DO ALUNO NO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO MENOR NA ATUALIDADE**, onde os alunos poderão refletir não apenas sobre o Ensino de Filosofia, mas sobre a educação no Brasil. A dinâmica segue na forma de GT (Grupos de Trabalho) através de Debate aberto sobre aquilo que eles pesquisaram e sobre a produção do material escrito retratando a história do Ensino de Filosofia.

3.1-DATA E HORÁRIO

Visando uma maior participação da escola, contando com a participação do curso do magistério e abrindo a possibilidade de outras escolas participarem conosco inicialmente pensamos no dia 29/Novembro/2019 - 19hs às 20hs30m.

3.2-DATA E HORÁRIO

As escolas poderão receber um convite formal com aproximadamente 10 convites individuais para termos condições de mensurar o espaço, quantas pessoas possivelmente de fará presente.

3.3-PALESTRANTE CONVIDADO E COMPONENTES DA MESA REDONDA

Palestrante – Profº Ms. em filosofia Samuel da Silva ou Prof. Clécio Soares

Componentes – 1º Profº Maikon (História) / 2º Profª. Márcia Navio (Pedagogia) / 3º Profº Fábio (Geografia) / Danilo (1º Ano) / Arthur (2º Ano) / Larissa (3º Ano)

3.4-DESENVOLVIMENTO DA MESA REDONDA

1º Abertura, compor a mesa e Hino Nacional – 15m

2º Explicação do tema pelo convidado – 30m

3º Debate aberto na mesa e perguntas – 20m

4º Comentário e perguntas do público – 15m

5º Conclusão do tema e considerações finais – 10m

3.5-EQUIPES DE TRABALHO

MARKETING – Prof Ismael, Larissa

ORNAMENTAÇÃO – Rodrigo, Sthefany, Larissa, Edvânia, Thayná

RECEPÇÃO – Cinthia, Iasmin, Thaíres, Lucimara, Marcus, Kayque

CERIMONIALAISTA - Cinthia

MULTIMÍDIA / SONORIZAÇÃO – Wemerson, Matheus, João Paulo, Felipe, Arthur Neves

AUXILIAR A SERVIR OS CONVIDADOS – 1º e 2º Ano / Fernanda, Guilherme, Jhonatan, Carlos Alves

LIMPEZA – Todos

3.6-SUGESTÃO DO CARDÁPIO A SER SERVIDO

Caldo acompanhado com torradas

Suco e Água

APÊNDICE A

CRENCIAMENTO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Aceito o Acadêmico Ismael da Silva Filho, matrícula 1000 14 659, aluno (a) do Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Filosofia Prof – Filo / UFPR polo UNIMONTES / Montes Claros, para desenvolver um trabalho de Intervenção Pedagógica na disciplina Filosofia com os alunos do Ensino Médio, desenvolvendo um plano de atividades sob a orientação do Professor Péricles Pereira de Sousa e de comum acordo com esta instituição.

Pirapora, _____ de _____ de 2019.

Responsável pela Instituição

Assinatura e Carimbo



Carimbo da Instituição

APÊNDICE B
DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Título do Projeto: O ENSINO DA FILOSOFIA PARA A FORMAÇÃO DO ALUNO NO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO MENOR NA ATUALIDADE

Pesquisador Responsável: Ismael da Silva Filho

Nome do participante: _____

Data de Nascimento: _____ R.G.: _____

Responsável legal (quando for o caso): _____

R.G.: _____

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, do projeto de pesquisa “O ENSINO DA FILOSOFIA PARA A FORMAÇÃO DO ALUNO NO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO MENOR NA ATUALIDADE”, de responsabilidade do (a) pesquisador (a) Ismael da Silva Filho.

Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso aceite fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra ao pesquisador responsável. Em caso de recusa você não sofrerá nenhuma penalidade.

DECLARO TER SIDO ESCLARECIDO SOBRE OS SEGUINTE PONTOS:

1. O trabalho tem por objetivo discutir sobre o ensino de filosofia como disciplina relevante no Ensino Médio para uma Educação Menor, tendo em vista as inúmeras reformas educacionais pelas quais o Brasil passou, nossa intenção é buscar refletir sobre a formação crítica do aluno na atualidade para que ele possa ser um sujeito livre e autônomo na arte de pensar.

2. A minha participação nesta pesquisa consistirá em fornecer minha opinião para discutir sobre o ensino de Filosofia como disciplina relevante e integrante na grade escolar do Ensino Médio. É um trabalho que assume sua importância, porque vai de encontro aos debates que ecoam fortes nos dias atuais e da visão pedagógica de muitos que não compreendem sua real

importância e significado no currículo da educação básica. Após trabalhos de pesquisas, rodas de conversas e debates, serão selecionados de forma aleatória por sorteio, 3 alunos maiores de 18 anos do sexo masculino e feminino, matriculados no Ensino Médio da Escola Estadual Professora Heloisa Passos - Pirapora/MG para responder o uma entrevista semi estruturada.

3. Durante a execução da pesquisa poderão ocorrer riscos de alteração das datas, de espaço para realização dos trabalhos e readequação dos trabalhos em função da pesquisa.

4. Ao participar desse trabalho estarei contribuindo para compreensão da relação do Ensino de Filosofia com a Educação e os motivos que estão relacionados com as reformas educacionais que atacam diretamente as disciplinas humanas na educação básica.

5. A minha participação neste projeto deverá ter a duração de aproximadamente 2 meses, sendo utilizado o espaço e o horário das aulas de Filosofia com duração de 50 minutos toda sexta feira.

6. Não terei nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderei deixar de participar ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e não sofrerei qualquer prejuízo.

7. Fui informado e estou ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação, no entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, serei ressarcido.

8. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de minha participação no estudo, poderei ser compensado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

9. Meu nome será mantido em sigilo, assegurando assim a minha privacidade, e se eu desejar terei livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

10. Fui informado que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa, e que os resultados poderão ser publicados.

11. Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com Ismael da Silva Filho, pesquisador (a) responsável pela pesquisa, telefone: (38) 992051017 / (38) 9988021603, e-mail: fratelofelix@hotmail.com.

Eu, _____, RG nº _____
declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Pirapora, ____ de _____ de 2019.

Assinatura do participante



Impressão
dactiloscópica

Nome do responsável por obter o consentimento

APÊNDICE C

_____, menor de idade, neste ato devidamente representado por seu (sua) (responsável legal), _____, portador da Cédula de identidade RG nº. _____ residente à Av/Rua _____, nº. _____, Bairro _____ município de _____.

AUTORIZO o uso de minha imagem na execução do trabalho de Intervenção Pedagógica do pesquisador Ismael da Silva Filho com o Título O ENSINO DA FILOSOFIA PARA A FORMAÇÃO DO ALUNO NO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO MENOR NA ATUALIDADE sob a orientação do Professor Péricles Pereira de Sousa e de comum acordo com esta instituição. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem á divulgação pública a fins da execução dessa pesquisa e futura publicação em todo território nacional e no exterior, das seguintes formas: (I) out-door; (II) busdoor; folhetos em geral (encartes, mala direta, catálogo, etc.); (III) folder de apresentação; (IV) anúncios em revistas e jornais em geral; (V) home page; (VI) cartazes; (VII) back-light; (VIII) mídia eletrônica (painéis, vídeo-tapes, televisão, cinema, programa para rádio, entre outros). Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro. Por ser verdade, subscrevo-me abaixo.

_____, dia _____ de _____ de _____.

(assinatura)

Nome do menor: _____

Nome do Responsável Legal: _____

Telefone p/ contato: _____

APÊNDICE D

Prezado Aluno.

Sou Ismael da Silva Filho, leciono a disciplina de filosofia no Ensino Médio e estou concluindo o Mestrado em Filosofia e pesquiso sobre a importância do ENSINO DA FILOSOFIA PARA A FORMAÇÃO DO ALUNO NO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO MENOR NA ATUALIDADE. Para saber mais sobre esse assunto preciso de algumas informações, peço a sua colaboração para a ajudar na obtenção dessas informações. Responda, por favor, a entrevista abaixo e se quiser poderá acrescentar outras informações que julgar importante. Obrigado.

Nome: _____

Idade: _____

Série: _____

1-Há quanto tempo você tem aulas de filosofia?

2-Quais são os temas ou assuntos abordados nas aulas de filosofia que você mais julgou interessante? E por que?

3-A disciplina de filosofia colabora com o seu desenvolvimento intelectual para pensar temas e problemas preocupantes ou interessantes? Explique.

4- No mundo de hoje com tanta técnica, informações imediatas, as pessoas pensam ou valorizam a reflexão? Por quê?

5- Você julga necessário que os jovens sejam capazes de um pensamento crítico para refletir sobre a realidade em que estão inseridos? Por quê?

6- As Aulas de filosofia podem auxiliar no desenvolvimento do pensamento autônomo e criativo? Por quê?

7- Como foram ou têm sido as aulas de filosofia? Elas despertam o interesse dos alunos? De que forma?

8- Você tem alguma sugestão sobre como deveria se desenvolver as aulas de filosofia?

9- Muito se discutiu sobre a permanência e retiradas das aulas de filosofia do Ensino Médio, o que você pensa sobre o assunto?

10- Porque você acha que ao longo da história das mudanças educacionais o ensino de filosofia sempre é colocado em questão pelas políticas educacionais?

OUTRAS CONSIDERAÇÕES:
