

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

RAQUEL ALVIM MONTEIRO

A FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: POSSIBILIDADES E EXPERIÊNCIAS

BELO HORIZONTE

2016

Raquel Alvim Monteiro

A FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: POSSIBILIDADES E EXPERIÊNCIAS

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional Ensino e Docência do Departamento de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação e Docência.

Linha de pesquisa: Educação, Ensino e Humanidades

Orientadora: Profa. Dra. Renata Pereira Lima Aspis

BELO HORIZONTE

2016

M775f Monteiro, Raquel Alvim, 1986-

T A Filosofia no ensino médio : possibilidades e experiências / Raquel Alvim Monteiro. - Belo Horizonte, 2016.

76 f., enc.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador : Renata Pereira Lima Aspis.

Bibliografia : f. 72-76.

CDD- 107

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG

INSERIR FOLHA DE APROVAÇÃO

Ao vovô Tanguinha, pelo saber que não ocupa lugar.

AGRADECIMENTOS

A todos os professores e colegas do mestrado que me auxiliaram nesta busca. Especialmente à Renata, pela experiência de um fazer mais leve, pelo carinho, pela amizade, pela orientação sem reta, pelas caronas, pelos cafés, almoços, risadas e dança, foi um encontro de muita sorte. À Ayany, companheira de mestrado, de angústias, de mais café, este caminho ficou muito melhor. A todos os colegas do grupelho e do rizominha, pelos bons encontros, que com muita filosofia e vida aumentaram minha potência neste trabalho. Aos professores Olímpio e Bernardo, pelo cuidado na minha banca de qualificação. Aos membros da minha banca de defesa, pela receptividade e pela disposição. Ao PEMJA, que me proporcionou, pacientemente, a primeira experiência como professora de filosofia. Ao IEMG, pela necessidade de buscar socorro. Ao Colégio Estadual Central, pela experiência de dizer não. Ao Colégio Pedro II, pela vontade de dizer sim. Especialmente ao Colégio Pampulha, que permitiu as experiências específicas deste trabalho, alunos, colegas e direção. Às amigas e companheiras de filosofia, Lane, Aninha e Luísa que, em momentos determinantes, me deram todo estímulo para prosseguir com este estudo. Ao amigo Rodrigo, pelo precioso apoio técnico. Ao amigo Caio, pelo incentivo na confecção inicial do projeto desta pesquisa. A todos os outros amigos, pela capacidade de criação. À Lívia Garcias, que possibilitou uma compreensão para além deste trabalho. Aos meus pais e irmãos, pelo conforto e pelo apoio. Especialmente à minha mãe Maria do Rosário, pela escuta em cada parte desta escrita, pelo incentivo e pela inspiração, me faltam palavras. Ao Lucas, por tudo que significa, pela dedicação constante em manter minha motivação e persistência, amor. Às forças que me acompanham.

Pensar é sempre seguir a linha de fuga do voo da bruxa.

Deleuze e Guattari

RESUMO

Esta dissertação pretende usar da filosofia de Deleuze e Guattari para propor um ensino de filosofia como *criação de conceitos*, em que se experimentou uma aula como *rizoma*, *resistência*, *cartografia*. Propusemos aos alunos e fizemos juntos a experiência de criar um site como ferramenta para as aulas de filosofia. A tentativa foi fazer filosofia a partir dos problemas sugeridos pelos alunos e, com auxílio dos textos filosóficos, construir pensamentos e conceitos para lidar com essas questões. Organizamos essas experiências em rede como forma de ocupação política do ciberespaço. O ponto de partida foi a concepção de que educar não significa formar uma subjetividade, no sentido de entender o sujeito como produto, uma vez que estamos envolvidos em diversos processos sociais e econômicos que instauram os modos de pensar e sentir em nossa sociedade. Propusemos um ensino de filosofia como resistência às formas de sujeição que inibem uma vida criativa, singular e alegre. Assim, este trabalho é uma investigação sobre possibilidades dentro das impossibilidades de se fazer filosofia em um modelo de ensino e de vida pouco filosófico. Para tanto, encaramos essa prática como política e concebemos o professor como filósofo. Esta pesquisa não visa insistir em modelos de ensino, mas trazer um exemplo para inspirar caminhos para pensar em filosofia do ensino de Filosofia. Os sites que foram criados nesta pesquisa estão disponíveis nos links:

<http://filocopam1ano.wix.com/filosofia1ano>

<http://filocopam2ano.wix.com/filosofiaparatodos>

Palavras- chave: Ensino de filosofia. Experimentações. Criação de conceitos. Resistência

ABSTRACT

This thesis intends to use the philosophy of Deleuze and Guattari to propose a way of teaching philosophy as *a creation of concepts* in which a class is experienced as *rhizome, resistance, cartography*. We proposed to the students and together we did an experiment in creating a website as a tool for the philosophy classes. The objective of this attempt was to experience philosophy from the problems suggested by the students and, with the aid of the philosophical texts, build thoughts and concepts to deal with these issues. We organized this experience in the web as a way of occupying, politically, the cyberspace. The starting point was the understanding that educating does not mean to form a subjectivity, in the sense of understanding the subject as a product, since we are involved in several social and economic processes that set the modes of thinking and feeling in our society. We proposed a study of philosophy as a resistance to forms of subjection that inhibit a creative, unique and joyful life. Therefore, the present work is a research on the possibilities within the impossibilities of experiencing philosophy in a model of teaching and living that is little philosophical. For that, we view this practice as politics and we see the teacher as a philosopher. This research does not intend to insist on models of teaching. On the contrary, it intends to bring an example to inspire ways of thinking about the philosophy of philosophy education. The websites that were created in this research are available in the links below:

<http://filocopam1ano.wix.com/filosofia1ano>

<http://filocopam2ano.wix.com/filosofiaparados>

Key-words: Philosophy teaching. Experimenting. Creation of concepts. Resistance

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1. O sujeito e A educação – A educação para O sujeito	15
1.1 O ensino de filosofia e o Estado	17
1.2 Sujeito, educação e economia	24
1.3 Tratando de multiplicidades	31
CAPÍTULO 2. O ensino de filosofia como política	35
2.1 O professor de filosofia	38
2.2 O ensino de filosofia	41
2.3 <i>Dentro</i> das salas de aula	47
CAPÍTULO 3. Possibilidades e experiências	52
3.1 Sites como produto	53
3.2 As aulas de filosofia	57
CAPITULO 4. Um mapa dos acontecimentos	62
Pensando em uma conclusão	71
REFERÊNCIAS	72

INTRODUÇÃO

O principal desafio deste trabalho foi tentar fazer uma produção acadêmica que atrelasse com uma prática, no sentido de não divagar em mais alguns pensamentos sobre educação, um *falar sobre* que não comunica com um fazer na sala de aula. Na leitura de algumas pesquisas sobre educação e ensino, consideramos como um problema a distância entre teoria e prática, entre falar de um ensino possível e fazer esse ensino. Deparamo-nos, então, com teorias bonitas sobre educação e ensino, mas pensamos: Na sala de aula, como fazemos isso, que se apresenta muito teórico? Ou, muitas vezes, lemos algumas pesquisas em educação e nos perguntamos se o autor consegue fazer tudo aquilo a que se propõe. Parece ótimo, mas tão distante daquilo que conseguimos fazer e viver na prática em sala de aula, que nos sentimos desestimulados, como se estivéssemos tentando realizar algo impossível.

Destacamos essas questões por considerá-las o ponto chave de qualquer pesquisa em que se propõe, para aqueles que trabalham e enfrentam questões acerca de uma prática, uma reflexão sobre educação e ensino. Tentamos nesta pesquisa ter o cuidado de viver e não apenas fazer uma dissertação em educação que apresente um quadro teórico para apenas *falar* de um *fazer*.

Ao pensar o ensino de filosofia a partir dos conceitos explorados neste estudo, tentamos praticá-los, vivê-los, experimentá-los em sala de aula. Também não experimentamos esses conceitos de tal maneira que o objetivo fosse apenas reafirmá-los ao final deste trabalho: esta dissertação foi escrita à medida que foram vividas as dificuldades de conciliar uma dissertação que trata do ensino de filosofia no Ensino Médio com a efetividade de um fazer filosófico na escola.

É necessário primeiramente desenvolver um quadro teórico para que as escolhas tomadas sejam elucidadas. Assim, tentamos articular os conceitos estudados com questões práticas que, muitas vezes, fazem parte do trabalho dos professores de filosofia. Também apresentamos e refletimos sobre o que aconteceu nas experiências em sala de aula a partir desses conceitos, de como eles foram experimentados em uma proposta efetiva de trabalho. Para tanto, é preciso contextualizar os problemas que estimularam esta proposta.

A presença da filosofia no Ensino Médio esteve, ao longo da história da educação brasileira, intermitente, traduzida algumas vezes em uma redução gradativa no currículo (Lei n. 4.024/61), outras vezes em uma ausência (Lei n. 5.692/71) ou em uma presença controlada (Lei n. 7.044/82) (ALVES, 2002, p.119). Assim, muito se discutiu para que fosse conferido à

filosofia o status de disciplina, a fim de que se pudessem concretizar suas potencialidades nesse nível de ensino como algo significativo para a formação do senso crítico dos jovens brasileiros. “A criação da disciplina é necessária para garantir um processo de ensino e aprendizagem que assegure a especificidade de sua área” (ALVES, 2002, p.137). Sendo assim, a condição atual da filosofia promovida em 2008 pela Lei n. 11684/08, que inclui a filosofia como disciplina obrigatória nos três anos do currículo do Ensino Médio e que altera o art. 36 da Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, representa algo novo e muito requerido. Nesse contexto, podemos dizer que este trabalho trata de uma prática recente e pouco consolidada, pois não há uma história longa e coesa da filosofia no currículo do Ensino Médio brasileiro.

Dentro desse quadro, para muitos professores, assim como para nós, algumas questões vão se tornando fundamentais: qual é a especificidade do ensino de filosofia? O que ensinar? Como ensinar? Se a filosofia é estabelecida com o propósito de contribuir para o exercício da cidadania¹, o que isso significa? Considerando-se que a disciplina é instituída com apenas uma aula de cinquenta minutos por semana, com esse tempo é possível fazer um ensino filosófico? Ao pensar em escolas com um número excessivo de alunos por sala, como propiciar e identificar se está ocorrendo um pensamento filosófico por parte dos estudantes? Como fazer filosofia nesse contexto?

Sabemos que, muitas vezes, os cursos de graduação em filosofia, no Brasil, seguem a tradição de serem cursos de história da filosofia, em que se releve qualquer exercício da produção filosófica. Até mesmo as disciplinas específicas da licenciatura não conseguem fazer um diálogo entre a prática da sala de aula e o ensino universitário. Dessa forma, os professores iniciantes não praticam um modelo muito além do de seus professores, ou seja, um modelo acadêmico e teórico de aulas de filosofia.

Observamos que, realizada em um horário de cinquenta minutos, a prática docente no Ensino Médio está voltada, na maioria das vezes, para a transmissão da história da filosofia, a partir da referência do ensino superior. No entanto, como os professores notam que essa prática é inviável devido ao tempo e à disposição dos alunos, a outra opção que aparece é “desapegar” da história da filosofia para fazer das aulas um ambiente de discussão sobre algum tema que interesse aos alunos ou que esteja em pauta pela mídia, fazer das aulas uma “discussão filosófica” sobre qualquer assunto. Ou seja, a situação de ensinar filosofia está, na maioria das vezes, concentrada na dualidade entre reproduzir certo academicismo ou fazer da

¹ A LDB 9.394/96 justifica a restituição da filosofia no Ensino Médio como necessária para o exercício da cidadania.

filosofia um debate qualquer que, no contexto do Ensino Médio, acredita-se que não necessitaria de um rigor filosófico.

O retorno à Universidade é uma busca diante dessas inquietações e diante de outras que refletem diretamente nessa prática. Por que precisamos aprender tantos conteúdos? Por que precisamos ser constantemente avaliados e submetidos a algo que, na maioria das vezes, não tem relação nenhuma com nossas vidas? Por que gastamos tanto tempo e energia para reproduzir e assimilar o livro e o professor? Por que não gastar esse tempo em questões que dizem respeito à própria vida?

Se a filosofia tem também como característica a busca ou, pelo menos, o questionamento desses fazeres tão naturalizados, como fazer algo com sentido? Vale ressaltar que não procuramos, nesta pesquisa, um sentido universal e não pretendemos fazer da filosofia uma disciplina que liberte a educação de todas essas amarras. A busca aqui se refere a um fazer filosófico que proporcione, não só aos alunos, mas igualmente aos professores uma prática filosófica. Pretendemos lidar com conceitos que possibilitem traçar um plano nesse fazer e criar maneiras de estar na escola. “Certamente os novos conceitos devem estar em relação com problemas que são nossos, com nossa história e, sobretudo, com nossos devires” (DELEUZE, 2013, p.36).

Os estudos desta pesquisa têm respondido a algumas das perguntas acima e proporcionado outras que vêm alterando o meu pensar sobre a vida e o trabalho como professora. Creio que essa questão é comum a muitos professores e, portanto, este trabalho pretende possibilitar novos diálogos para pensar e fazer o ensino, como a busca de ferramentas para um trabalho não abstrato e a necessidade de fazer um ensino filosófico com alegria e entusiasmo. Trabalho abstrato porque, muitas vezes, a sensação que temos é a de que estamos cumprindo uma função que não reconhecemos, não a vivemos com sentido, não percebemos suas implicações. Estamos tão automatizados em um ensino burocrático, que o nosso trabalho está alheio a nós. Somos chamados para pensar em práticas criativas, mas essas práticas estão condicionadas ao resultado que a escola quer promover. “Distância, cinismo, agitação contínua, tédio e esgotamento são talvez os estados que melhor descrevem nossa experiência de trabalho hoje em dia” (VIRTANEN, 2011, p. 57).

Assim, no primeiro capítulo pretendemos apresentar algumas questões problemáticas para se pensar um ensino filosófico e buscamos compreender a concepção do ensino de filosofia embasada nos discursos das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio e nos Parâmetros Curriculares do Ensino de Filosofia. Iniciamos a leitura desses documentos em

diálogo com alguns pensadores e questionamos algumas concepções de ensino, aprendizagem e sujeito.

Também consideramos interessante abordar como esses documentos partem de uma concepção de sujeito e de educação como produção de subjetividade. Exploramos alguns conceitos de Foucault para pensar a escola e a relação com o saber instituída pelo Estado. Assim, entendemos que não podemos falar do ensino sem articular as concepções de educação, trabalho, sujeito e economia. Pensamos como a educação está relacionada aos conceitos de sociedade disciplinar de Foucault e as sociedades de controle de Deleuze. Apresentamos, ainda, o conceito de *multiplicidade* para responder as questões levantadas.

No segundo capítulo, apresentamos o ensino de filosofia proposto neste trabalho e conceitos para pensar um fazer filosófico dentro dos problemas do modelo econômico e educacional descrito. Propomos um ensino de filosofia como política, em que se considere a concepção de política desenvolvida pelos filósofos Deleuze e Guattari a fim de pensar em uma ação filosófica em sala de aula.

No terceiro capítulo, apresentamos as escolhas feitas para efetuar esse ensino de filosofia. Sugerimos experiências de práticas filosóficas no Ensino Médio e apresentamos a ideia da criação de sites como prática filosófica junto aos alunos.

O quarto capítulo tem como objetivo fazer um mapa dos acontecimentos desta pesquisa, a fim de observarmos até que ponto foi possível experimentar a filosofia no Ensino Médio defendida aqui. A partir do método da cartografia, mapeamos os problemas e os caminhos tomados e apresentamos os resultados e as implicações dessa teoria junto à prática concreta da sala de aula.

Não podemos deixar de ressaltar que acreditamos que este processo não está acabado e previamente determinado. Este trabalho não pretende encerrar os problemas propostos, uma vez que as questões colocadas estão vivas e mudam a todo o tempo de direção e sentido, a partir da prática e da experiência de cada professor. Entendemos que cada um que tiver contato com esta pesquisa deve usá-la para responder à sua maneira os problemas enfrentados no campo da educação, seja no ensino de filosofia ou em outras questões sobre educação pensadas filosoficamente. Assim, acreditamos que este estudo estabelece relações com problemas que são singulares, experimentados e vividos de tal forma que não podem ser uniformizados. Não estamos lançando uma resposta para o ensino de filosofia no Ensino Médio, estamos compartilhando possibilidades e experiências vividas por meio desse ensino.

Pensamos direções, mas o caminho está em constante mudança e se coloca com muitas incertezas, pois algo acontece e muda durante².

² “(...) Ah, que ninguém me dê piedosas intenções/Ninguém me peça definições/ Ninguém me diga: "vem por aqui” / A minha vida é um vendaval que se soltou/ É uma onda que se levantou/ É um átomo a mais que se animou.../ Não sei por onde vou/ Não sei para onde vou/ Sei que não vou por aí! (...)” (José Régio, Cântico Negro). Veja: http://www.releituras.com/jregio_cantico.asp

CAPÍTULO 1. O sujeito e A educação – A educação para O sujeito

(...) O que é o corpo que não aguenta mais? Ele não aguenta mais tudo o que o coage, por fora e por dentro. Por exemplo, o adestramento civilizatório que por milênios abateu-se sobre ele (...) o que chamamos de civilização é resultado de um progressivo silenciamento do corpo, de seus ruídos, impulsos, movimentos... Mas também, a docilização que lhe foi imposta pelas disciplinas, nas fábricas, nas escolas, no exército, nas prisões, nos hospitais, pela máquina, pela máquina panóptica (...) o que o corpo não aguenta mais é a mutilação biopolítica, a intervenção biotecnológica, a modulação estética, a digitalização bioinformática, o entorpecimento. Em suma, e num sentido muito amplo, o que o corpo não aguenta mais é a mortificação sobrevivencialista, seja no estado de exceção, seja na banalidade cotidiana (PELBART, 2013, p.30)³.

As considerações de Pelbart partem da filosofia de Foucault e de Deleuze, as sociedades de controle e os novos processos de subjetivação⁴. Estamos inseridos em uma economia que exerce constantemente o controle sobre a vida. Eu preciso saber as notícias que estão no jornal, eu preciso constantemente me aperfeiçoar para o mercado de trabalho, eu preciso estar em forma fisicamente, eu preciso cuidar da minha saúde, eu preciso ser um excelente profissional, eu preciso, eu preciso, eu preciso. Mesmo sem nenhuma voz externa, existe algo que nos *coage por dentro*. “O problema da política hoje diz respeito não só ao nível da representação, mas ao da produção de subjetividade” (VIRTANEN, 2011, p.62).

Consideramos relevante tratar primeiramente, neste trabalho, algumas leituras que compartilham dessas análises acerca de *coações internas e externas*, assim como ressaltar os mecanismos de subjetivação estudados por alguns autores e relacioná-los com o mundo hoje, com a forma como absorvemos as informações, os modos de pensar e sentir e como o ensino escolar participa desse processo.

A escola faz parte de um sistema que também produz subjetividades, ela conduz, ou pelo menos tenta conduzir, a forma como pensamos, agimos, como nos relacionamos com o mundo. Pode, inclusive, ser considerada como a primeira instituição que nos coloca intensamente em um processo de socialização, em que se apresenta em si um aspecto formativo.

³ O conceito de esgotamento utilizado por Pelbart é retirado do texto *O esgotado* de Gilles Deleuze. O filósofo apresenta a diferença entre cansaço e esgotamento: “O cansado apenas esgotou uma realização enquanto o esgotado esgota todo o possível. O cansado não pode mais realizar, mas o esgotado não pode mais possibilitar” (DELEUZE, 2010, p. 67).

⁴ Deleuze, no texto *Post-scriptum*, sobre as sociedades de controle, afirma: “São as sociedades de controle que estão substituindo as sociedades disciplinares, “Controle” é o nome que Burroughs propõe para designar o novo monstro, e que Foucault reconhece como nosso futuro próximo” (DELEUZE, 2013, p. 224). Foucault também colocou essa questão; o filósofo já havia descrito os novos tipos de controle sobre a vida – *biopoder* –, uma nova modalidade de poder, diferente da sociedade disciplinar.

Entendemos que a tentativa da escola é, de maneira geral, atender a um modelo prescritivo de corpo/sujeito, disciplinando este a determinados saberes que estão previamente colocados. As políticas que permeiam os papéis sociais nas escolas afetam o exercício de singularidade dos sujeitos, com o propósito de que estes tenham uma uniformidade nas suas ações (FOUCAULT, 2013).

Segundo Foucault, a construção do sujeito é um tema político e está diretamente relacionada ao governo, que significa uma forma de produzir sujeitos, gerir a atividade e a conduta das pessoas. Essa arte de governar está fundamentada tanto em níveis das relações privadas como das relações institucionais (MARSHALL, 1994, p. 29). Compreendemos que as práticas escolares fundamentam nos indivíduos conhecimentos de mundo, assim como produzem sensibilidade sobre este mundo.

Sabemos bem que as escolas não são lugares neutros. Elas conformam o cenário – algumas vezes silencioso, outras buliçoso – de permanentes e múltiplas disputas políticas, econômicas, sociais e culturais. (...) Mas também tanto os conhecimentos como as práticas consagradas que ocorrem no interior dos estabelecimentos educativos entrecruzam-se com seus hábitos burocráticos, seus saberes empíricos, suas tradições administrativas que geram, por sua vez, novos saberes e novas práticas que têm tanta força como os primeiro (...) (CERLETTI, 2009, p. 19).

Conforme Sacristán (2000), o currículo está imerso em práticas de ensino que configuram a expressão de equilíbrio de interesses e forças sobre o sistema educativo em um dado momento. É através dele que se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. O currículo em seu conteúdo e forma, apresentado a professores e alunos, é uma opção histórica configurada, que se sedimenta dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar. O currículo está carregado de valores e pressupostos que precisam ser decifrados. Consideramos como currículo, portanto, todas essas práticas que condicionam certo saber e fazer nas instituições escolares, onde se cumpre o papel de produzir subjetividade, formas de pensar, sentir e agir no mundo.

As relações de poder são imanentes e não externas à educação e seus discursos; os professores e aprendizes são sujeitos de poder e saber, e suas ações estão sempre implicadas nas próprias relações sobre as quais (e no interior das quais) eles agem (DEACON; PARKER, 1994, p. 106).

1.1 O ensino de filosofia e o Estado

Compartilhamos a ideia de Foucault, pois entendemos que a partir dos enunciados colocados em um discurso é possível tentar detectar as estratégias de poderes, saberes e verdades que estão em jogo⁵. Sendo assim, é importante considerar os enunciados que fundamentam a disciplina de filosofia no currículo do Ensino Médio⁶.

As diretrizes da educação nacional⁷ asseguram que a educação abrange os processos de formação relacionados com a vida familiar, a convivência no trabalho, nas instituições, nos movimentos sociais, na organização da sociedade civil e nas manifestações culturais, preparando o educando para o trabalho e para a cidadania “(...) de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (Lei n. 9.394/96, Artigo 36, Inciso II). De acordo com esses documentos, espera-se o aprimoramento do educando como pessoa humana, a partir de uma formação ética e da compreensão dos processos produtivos.

De acordo com essa perspectiva, o ensino de filosofia é instituído em uma educação escolar que deve estar envolvida com o mundo do trabalho e a prática social. A justificativa para esse ensino é o “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e o pensamento crítico” (BRASIL, 2008, p.28).

O ensino de filosofia é justificado na medida em que proporciona um pensamento crítico e reflexivo a partir do desenvolvimento de *fala, leitura e escrita*.

A pergunta que se coloca é: qual a contribuição específica da Filosofia em relação ao exercício da cidadania para essa etapa da formação? A resposta a essa questão destaca o papel peculiar da filosofia no desenvolvimento da competência geral de fala, leitura e escrita— competência aqui compreendida de um modo bastante especial e ligada à natureza argumentativa da Filosofia e à sua tradição histórica (BRASIL, 2008, p.26).

Também é constante nas *Orientações Curriculares* a prerrogativa de que a filosofia está caracterizada no vínculo estabelecido com as outras disciplinas para a produção

⁵ No texto *Verdade e Poder*, Michel Foucault, ao responder sobre as mudanças nas ordens de saber, enfatiza que para identificar o regime interior do poder não se trata de saber qual poder age no exterior, mas o que *rege* os enunciados, o que ele denominou como a *política do enunciado científico* “(...) e as formas como estes se regem entre si para construir um conjunto de proposições aceitáveis cientificamente (...)” (FOUCAULT, 2010, p.4).

⁶ Tratamos de analisar as *Orientações Curriculares* para o ensino médio e os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (Ensino Médio).

⁷ Referimo-nos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, especificamente ao artigo 35 e 36 da Lei no.9.394 de 20 de dezembro de 1996, que trata do Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>.

de um sujeito social. Ainda que em alguns momentos o texto insista que a filosofia não tem um caráter instrumental, ela é entendida como instrumento para atender ao projeto comum do Ensino Médio em conjunto com os demais conteúdos. A noção de aprimoramento da pessoa humana é recorrente na justificativa do Estado. Nota-se como base dessa orientação a formação do *sujeito como produto de um processo*.

Embora se trate de uma idéia vaga, o aprimoramento como pessoa humana indica a intenção de uma formação que não corresponda apenas à necessidade técnica voltada a atender a interesses imediatos, como, por exemplo, do mercado de trabalho. Tratar-se-ia antes de um tipo de formação que incluía a constituição do sujeito como produto de um processo, e esse processo como um instrumento para o aprimoramento do jovem aluno (BRASIL, 2008, p.28).

Essa compreensão parte da relação direta entre ensino-aprendizagem e professor-aluno na formação do educando como sujeito social: “(...) Parte-se do pressuposto de que toda aprendizagem significativa implica uma relação sujeito-objeto e que, para que esta se concretize, é necessário oferecer as condições para que os dois polos do processo interajam” (BRASIL, 2000, p.22).

É interessante trazer esses elementos para dialogar com o que Foucault denominou como *governamentalidade*, uma tática específica do governo que significa uma racionalidade do Estado para governar. Esse saber específico de governar permitiu ao Estado sobreviver e manter o seu poder. A *governamentalidade* não é um sistema de governo, mas uma forma de pensar a política, uma racionalidade do estado para gerir a população⁸. “(...) O governo tem, portanto, uma finalidade, uma disposição das coisas a conduzir um fim conveniente” (FOUCAULT, 2003, p.292).

Pensamos ser preciso interrogar que tipo de racionalidade o Estado pretende promover com a institucionalização da disciplina de filosofia no Ensino Médio. Como essa disciplina poderia ser *conveniente*? Vale ressaltar que não pretendemos esgotar a questão colocada e é preciso considerar que esta requer uma análise mais minuciosa. No entanto, é possível fazer um recorte dessa indagação para relacionar certa leitura desses documentos com alguns elementos da filosofia de Foucault.

⁸ “Por “governamentalidade”, entendo o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises, reflexões, cálculos, táticas que permitem exercer essa forma bem específica, bem complexa, de poder, que tem como alvo principal a população, como forma mais importante de saber, a economia política, como instrumento técnico essencial, os dispositivos de segurança” (...) (FOUCAULT, 2003, p. 303).

Podemos entender que é *conveniente* ao Estado a disciplina de filosofia para somar ao projeto do currículo do Ensino Médio e dispor de uma prática que dialogue com saberes já institucionalizados que têm como objetivo final preparar o aluno para o mercado de trabalho.

Independentemente, neste momento, de qualquer avaliação acerca da concepção que se apresenta na legislação, cabe ressaltar, em primeiro lugar, que seria criticável tentar justificar a Filosofia apenas por sua contribuição como um instrumental para a cidadania. Mesmo que pudesse fazê-lo, ela nunca deveria ser limitada a isso, mais amplo é, por exemplo, seu papel no processo de formação geral dos jovens. Em segundo lugar, deve-se ter presente, em função da própria legislação, que a formação para a cidadania, além da preparação básica para o trabalho, é a finalidade síntese da educação básica como um todo (LDB, Artigo 32) e do ensino médio em especial (LDB, artigo 36) (BRASIL, 2008, p. 25).

A filosofia é apresentada como um conteúdo que pode promover o domínio crítico da cultura ocidental, sendo um instrumento determinante para uma formação ética e cidadã nesse contexto.

O Ensino Médio, portanto, é a etapa final de uma educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade, com a construção de competências básicas, que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e com o desenvolvimento da pessoa, como “sujeito em situação” – cidadão (BRASIL, 2000, p.10).

Assim, podemos inferir que a disciplina de filosofia entra no currículo para potencializar as práticas já definidas e fomentar o discurso de *competências gerais a serem desenvolvidas no Ensino Médio*. Esse conteúdo está associado ao *desenvolvimento da competência geral de fala, leitura e escrita, desenvolvimento da pessoa*, tendo como finalidade *a formação para a cidadania, além da preparação básica para o trabalho*.

A disciplina de filosofia pode ser vista, todas as vezes em que é retirada do currículo, como um *saber* pouco útil. No entanto, no momento em que é restituída, é recodificada em prol de um *saber maior*, é *acoplada* “em nome de um conhecimento verdadeiro”, termos oriundos do conceito de genealogia, de Foucault.

E, afinal de contas, a partir do momento em que se resgatam assim fragmentos de genealogia, a partir do momento em que se valorizam, em que se põem em circulação essas espécies de elementos de saber que tentamos desencavar, não correm eles o risco de ser recodificados, recolonizados por esses discursos unitários que, depois de os ter a princípio desqualificados e,

posteriormente, ignorado quando eles reaparecem, talvez estejam agora prontos para anexá-los e para retomá-los em seu próprio discurso e em seus próprios efeitos de saber e poder? (FOUCAULT, 1999, p. 17).

Esse recodificar pode ser entendido, no caso do ensino de filosofia, como o uso dos elementos que possam contribuir com a formação do jovem para o mercado de trabalho, a partir das competências e habilidades promovidas pelo Ensino Médio.

Nesse sentido, tentando apontar algum caminho para responder à questão colocada, é possível dizer que a institucionalização da filosofia no Ensino Médio aumenta a força do Estado quando potencializa os saberes já fundamentados no currículo. Podemos afirmar que esse ensino é valorizado quando corrobora para a *formação geral do jovem* em consonância com o objetivo final do Ensino Médio.

Silva (1992), ao pensar o motivo da existência de filosofia no Ensino Médio, afirma que o adestramento do raciocínio na prática das ciências exatas, o conhecimento histórico-cultural com a familiaridade dos conteúdos humanísticos e o domínio da linguagem, por meio da língua e da literatura, formam a proposta educativa do Segundo Grau. “A filosofia aparece, então, ao menos primeiramente, como ocasião, lugar e instrumento de articulação. Isto, aparentemente, traz um problema que é importante discutir. Teria a filosofia, a partir do que expusemos, um caráter meramente instrumental?” (SILVA, 1992, p. 162).

Algumas questões são eminentes para pensar sobre o ensino dessa disciplina: Qual a especificidade da filosofia? A disciplina teria como função, no Ensino Médio, fomentar os saberes já instituídos, ajudar na leitura, na escrita e na formação do sujeito para o mercado de trabalho?

Consideramos de extrema importância essas questões porque notamos um discurso educacional que tenta, com raras exceções, ajustar a filosofia aos conhecimentos considerados úteis a esse modelo curricular.

Podemos observar isso na posição de Vladimir Safatler⁹. O autor destaca a importância do contato com os textos filosóficos para compreensão e interpretação de outros textos, assim como o estudo da lógica.

Nossos alunos chegam à universidade sem uma real capacidade de compreensão e problematização de textos. Os cursos de Filosofia poderiam colaborar em muito para mudar tal realidade (...). Por outro lado, e sei que

⁹ Professor da Faculdade de Filosofia da USP que publicou para a revista Carta Capital, em 2013, um texto intitulado: Adolescentes e a filosofia.

isso pode estranhar alguns, ganharíamos muito se uma parte dos cursos de Filosofia para os adolescentes fosse dedicada ao ensino da lógica. Nossos alunos chegam às universidades com dificuldades de escrita e raciocínio que poderiam ser minoradas se eles tivessem cursos de lógica (SAFATLER, 2013).

Depois de o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) aderir questões sobre conteúdos relacionados à História da Filosofia na prova de Ciências Humanas, a importância e justificativa para o seu ensino também está começando a ser condicionada pelos pontos ganhos nesse tipo de seleção. Alguns professores satisfeitos com essa proposta, compreendida como um caminho para consolidação da filosofia no Ensino Médio, têm formulado suas metodologias de ensino em torno desse processo de seleção.

Parece que constantemente o ensino de filosofia é levado a tomar um lugar significativo quando se aproxima de um determinado modelo de “utilidade do conhecimento”, seja para garantir aprovação no vestibular, seja para auxiliar nos problemas de interpretação, seja também para promover um ensino moralizante, como é o caso de algumas escolas que promovem o ensino de filosofia como moral e civismo, ética ou religião.

(...). Essas produções de verdades não podem ser dissociadas do poder e dos mecanismos de poder, ao mesmo tempo porque esses mecanismos de poder tornam possíveis, induzem essas produções de verdades, e porque essas produções de verdades têm, elas próprias, efeitos de poder que nos unem, nos atam (FOUCAULT, 2003, p. 229).

Não podemos ignorar que, muitas vezes, os professores tomam essas declarações para si porque realmente não sabem o que fazer com a filosofia no Ensino Médio. Durante a graduação, podem não ter feito essa pergunta, ou podem não ter dado conta de respondê-la. Também devemos considerar que na prática da sala de aula os professores podem não achar outra solução possível para o conteúdo de filosofia ser valorizado. Ou seja, são levados, ao considerar o modelo institucional com o qual trabalham, a projetar o valor dessa disciplina aos parâmetros dos conteúdos já estabelecidos no Ensino Médio, assim como à justificativa presente nos documentos mencionados.

Não concordamos com as justificativas que colocam o ensino de filosofia no campo dessas *utilidades*. Entendemos que este corresponde a um modelo de pensamento muito pouco ou nada filosófico. Uma das intenções desta pesquisa é justamente interrogar filosoficamente qual a especificidade do ensino de filosofia e não responder a essa pergunta

de forma tão banal, com base em certos valores que permeiam determinada concepção de conhecimento, *produções de verdade*.

Os saberes presentes nesses discursos visam a formar determinado sujeito para que esteja apto a assumir sua cidadania, o que demanda o domínio de conhecimentos garantidores de certo “saber fazer”, e a assumir certas competências e habilidades afinadas com a produção de conhecimentos contemporâneos.

Esses registros nos permitem fazer uma leitura que não se afastou totalmente de um ideal moderno de educação. Podemos compreender a relação entre sujeito e aprendizado como um projeto de emancipação, *o desenvolvimento da pessoa*. A concepção da educação como emancipação da humanidade, como humanização, é um projeto civilizatório que surge com o conceito iluminista de esclarecimento, por meio do qual o ideal iluminista pode ser compreendido como um projeto que empreendeu um deslocamento da visão teocêntrica de mundo para uma visão antropocêntrica, configurando o homem como sujeito da história (SOUZA, 2007).

A razão humana como capacidade foi crucial nesse processo e, a partir da filosofia desenvolvida pelo filósofo moderno René Descartes, surgiu a crença em uma razão capaz de conhecer a verdade, crença que fundamentou a pedagogia iluminista. A razão, concebida como algo natural e comum a todos os seres humanos, deveria ser aprimorada.

Essa razão foi considerada pelo entusiasmo iluminista como o futuro da humanidade, entendida como a *luz* para a emancipação do sujeito. Ela deve ser cultivada para a constituição do espírito humano, para a formação do cidadão apto a se tornar senhor de si próprio. Essa tarefa passa a ser responsabilidade da escola e do mestre. A educação como projeto civilizatório, portanto, passa a ser dever do Estado (SOUZA, 2007).

Apesar de compreendermos a importância filosófica das ideias iluministas no contexto da modernidade, entendemos que fazer uso dessas concepções para conceber os alunos como um produto de uma racionalidade é uma forma de prescrever um modelo de sujeito, de verdade e de prática à luz de uma emancipação previamente definida¹⁰. Compreender a educação como emancipação promovida pelo Estado é uma forma de colocar

¹⁰“Noções como o “eu pensante” de Descartes, a “mônada” de Leibniz e o “sujeito do conhecimento” de Kant foram fundamentais para que se firmasse a ideia de que o sujeito é uma entidade já dada, uma propriedade da condição humana e por isso *sempre aí*, presente no mundo. A própria noção moderna de que o sujeito é matéria prima a ser trabalhada pela Educação – seja para levá-lo de um estado selvagem para um estado civilizado (como pensou Rousseau), seja para levá-lo da minoridade para maioridade (como pensaram Kant, Hegel e Marx) – partiu do entendimento de que o sujeito é uma entidade natural e, assim, preexistente ao mundo social, político, cultural e econômico” (VEIGA-NETO, 2014, p.108).

os conhecimentos e os sujeitos de maneira unificadora. Existe nesse discurso uma ideia de educação como formatação, adaptação do aluno a um modelo já estabelecido de sujeito.

(...) o sujeito é tomado como um ente desde sempre aí, como um ator e agente a ocupar o centro da cena social e capaz de uma racionalidade soberana e transcendente a essa cena. Tal capacidade estaria em estado latente, cabendo à educação o papel de promover sua efetivação (VEIGANETO, 2014, p.110).

Ainda que esses discursos tentem fazer algumas considerações sobre como desenvolver o sujeito autônomo, livre e consciente, eles partem de uma já dada concepção de autonomia, liberdade e consciência. Existe, no entanto, a busca por um modelo de sujeito, um modelo que deve ser produzido no processo educativo. Compartilhamos, de acordo com essa abordagem, a leitura de Deacon e Parker.

A educação ocidental moderna, vinculada à escolarização de massa desde o século XVIII, tem assumido uma variedade de formas: religiosa; tradicional; liberal; centrada-na-criança; comportamentalista; socialista; fascista; nacionalista; progressista; baseada na solução de problemas; fundamentada na formulação dos problemas; educação para libertação; construtivista; desescolarização; pedagogia crítica. Ironicamente, entretanto, essa multiplicidade de discursos educacionais baseia-se num núcleo de práticas e pressupostos ortodoxos próprios da modernidade e derivados da fé iluminista na capacidade da razão para iluminar, transformar, melhorar a natureza da sociedade. Em obediência a essa fé, os discursos educacionais supõem sujeitos unitários autoconscientemente engajados numa busca racional e dos limites de uma realidade que pode ser descoberta (DEACON; PARKER, 1994, p.98).

Existe nessa concepção uma relação de “assujeitamento”, como reflete Foucault (1995): o sujeito não produz saberes, mas passa a ser um produto dos saberes, em que o ideal iluminista de que o conhecimento é caracterizado pela razão tem o poder de descobrir a verdade. O conhecimento como representação é fundamentado por um sujeito único e uma única “realidade”. Esse tipo de relação coloca o próprio sujeito como objeto desse conhecimento.

Esta forma de poder aplica-se à vida cotidiana imediata que categoriza o indivíduo, marca-o com sua própria individualidade, liga-o à sua própria identidade, impõe-lhe uma lei de verdade, que devemos reconhecer e que os outros têm que reconhecer nele. É a forma de poder que nos faz indivíduos sujeitos. Há dois significados para a palavra sujeito: sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à própria identidade por uma consciência ou

autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e torna sujeito a (FOUCAULT, 1995,p. 235).

Podemos inferir que esse assujeitamento do sujeito e do saber nos discursos educacionais tem como finalidade uma sujeição disfarçada pela ideia de progresso intelectual e social. No entanto, essa sujeição não pode ser entendida como “repressão” ou “dominação, mas como sujeitos em suas relações mútuas, inseridos em um discurso que está no “campo do verdadeiro”, um discurso normativo e a escola como uma das instituições que reforçam e compõem este discurso (DEACON; PARKER, 1994). Este faz parte das concepções escolares e, muitas vezes, os professores dispostos acreditam que devem conduzir seus alunos ao projeto de aprimoramento do sujeito pela educação e geram expectativas sobre o resultado do ensino a partir de uma concepção prévia daquilo que o aluno deve ser. Sendo assim, educa-se para desenvolver certas disposições, “educa-se para com- formar, para dar forma a um modelo prescritivo, que tenha sido estabelecido previamente” (KOHAN, 2003, p.38).

Nota-se uma concepção de formação pautada no espírito da modernidade “do sujeito” e “do conhecimento”. Enfatizamos esses termos para problematizar a forma como ainda são universalizados quando associados ao ensino. A concepção de ensino fundamentada pelo Estado parte dessas relações universais e, assim, o ensino de filosofia é justificado na medida em que reforça esse modelo de sujeito para o conhecimento. O conceito contempla, portanto, a noção de um sujeito único e estável (HALL, 2006, p.5).

1.2 Sujeito, educação e economia

Os processos de escolarização e de educação estão ligados diretamente aos processos de subjetivação, à formação, ao cuidado e cultivo da subjetividade. Apropriamo-nos da problemática de Foucault, que produziu estudos em torno dessa questão, para desenvolver a relação entre os processos de subjetivação e os meios de escolarização.

Foucault, na obra *Vigiar e Punir*, faz uma análise dos modos de subjetivação realizados pelo que ele denominou “instituições disciplinares”. Para o filósofo, os mecanismos disciplinares tornaram-se investimentos dos séculos XVII e XVIII, ainda que esses processos já existissem anteriormente, mas não de maneira tão organizada e sistemática. Surgem, então, novas modalidades de gerir a produção do corpo a partir dos séculos acima citados. Assim, a sociedade disciplinar investigada por Foucault passa a ser uma nova forma de dominação, novos métodos aparecem para exercer um minucioso trabalho sobre o corpo.

“Estes métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar de ‘disciplina’” (FOUCAULT, 2013, p.133).

Diferentemente dos outros modelos de sujeição, como a escravidão, a domesticidade, a vassalagem, as disciplinas de tipo monástico que configuram também relações de submissão, obediência e violência, surge uma analítica, uma arte, muito bem articulada e pensada, que visa associar obediência e utilidade. Quanto mais obediente, mais útil ele será; quanto mais útil, mais obediente, o que Foucault aponta como “anatomia política” e “mecânica do poder”, em que aparece de novo uma política das coerções sobre o corpo que é extremamente calculada a partir de técnicas peculiares para que este seja economicamente útil (FOUCAULT, 2013).

As instituições disciplinares, como a fábrica, o hospital, o quartel e a escola evidenciam esses mecanismos. No que diz respeito ao espaço escolar, vale considerar a organização por fileiras que, no século XVIII, começa a definir os indivíduos na sala e a organização do espaço serial, a qual organizou, segundo Foucault, uma nova economia do tempo de aprendizagem.

A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. Permitiu ultrapassar o sistema tradicional (um aluno que trabalha alguns minutos com o professor, enquanto fica ocioso e sem vigilância o grupo confuso dos que estão esperando). Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos (FOUCAULT, 2013, p. 142).

Assim, a escola como espaço disciplinar passou a gerir o tempo, a forma e o conteúdo do ensino de maneira que atendesse a um modelo de utilidade calcado na economia: a divisão do tempo das aulas, das atividades, dos corpos nas fileiras, o controle do sinal, a inspeção da norma, cada aluno no seu devido lugar, a vigilância para manter o aluno constantemente avaliado para fazer a atividade no tempo certo, da maneira certa.

Baseamo-nos nessa referência para destacar que esses mecanismos desenvolvidos há dois séculos configuram o espaço escolar ainda hoje, pois esse modelo atende à ideia que fazemos sobre escolarização. Ainda que tenham aparecido outras concepções de pedagogias e de espaços de ensino, o formato da escola gerida pelo Estado parte das características da sociedade disciplinar descrita por Foucault. O modelo escolar seriado, disciplinar, avaliativo é um modelo que visa atender uma demanda econômica para produção de um modelo capitalista; a escola, assim como a fábrica, precisa otimizar ao máximo o seu tempo e estar

atenta à produção, ou seja, ao resultado. Não interessa o processo, mas a formação de um sujeito apto a atender uma demanda econômica. Dessa maneira, os conteúdos passam por disciplinas, as aulas são divididas em tempos iguais pelo sinal escolar, sai o professor de português e entra o professor de matemática e assim sucessivamente.

O conteúdo ainda está extremamente fragmentado, visto que temos hoje, no currículo do Ensino Médio no Brasil, uma grade com mais de dez disciplinas, o que evidencia uma gestão de tempo e conteúdo ainda por meio de lógica de alinhamento do tempo e do espaço. As práticas do ensino a partir de apostilas visam objetivar a relação com o conteúdo, na medida em que fragmenta e dispõe determinado conteúdo em determinado tempo. Tal tempo ainda é gerido de maneira que o aluno absorva o que o professor fala e saiba usar as informações nas avaliações. Estas, por sua vez, serão o mecanismo para o aluno provar que cumpriu todas as instruções, e isso se entende como aprendizado. O exame, segundo Foucault, é o controle normalizante.

Finalmente, o exame está no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto do poder, como efeito e objeto do saber. É ele que, combinando vigilância hierárquica e sanção normalizadora, realiza as grandes funções disciplinares de repartição e classificação, de extração máxima das forças e do tempo (...) (FOUCAULT, 2013, p. 184).

Esse tipo de racionalidade que fundamenta certa pedagogia escolar é ainda vigente no modelo educacional que vivemos, que pode ser considerado um modelo extremamente instrumental de ensino. Como afirma Waksman, a escola como instituição eminentemente moderna convive com tensões próprias do desenvolvimento da modernidade. “A racionalidade instrumental é particularmente cruel no campo educativo, no qual começam a prevalecer mais as estatísticas do que as pessoas” (WAKSMAN, 2004, p.66).

Entre as características do modelo de escola citado, a mais determinante é que ela ainda se constitui para atender e também fomentar determinada economia, inclusive embasada pelos documentos legais, que ressaltam a importância do mercado de trabalho.

No entanto, vale ressaltar que as mudanças econômicas têm gerado outras formas e práticas na relação entre ensinar e aprender. Essas mudanças têm afetado a escola e gerado também novas modalidades de subjetivação.

Em nossos dias, os mecanismos de controle nas escolas podem assumir novas feições, mas continuam sempre aí presentes. Se na modernidade o projeto analítico de matriz cartesiana foi o principal instrumento de geometria curricular e de arquitetura escolar, os novos tempos em que

vivemos pedem modelos outros. Tendo cumprido seu papel social e histórico, a tecnologia disciplinar pode ser superada. Mas essa superação não significa seu abandono, visto que já está incorporada nos indivíduos e nas instituições. Disciplina incorporada, esse é um tempo de flexibilização, palavra mais do que chave do jargão neoliberal (GALLO, 2013a, p.83).

Para compreender os modos de subjetivação desencadeados pelo modelo econômico atual, talvez seja relevante, além da análise disciplinar feita por Foucault, compreender a sociedade de controle apontada por Deleuze (2013). Segundo o filósofo, Foucault já reconhecia a sociedade de controle como um futuro próximo, em que esta anuncia, a partir de uma crise generalizada dos meios de confinamento, a crise que observamos na escola, na fábrica, na prisão, na família. Tal crise aflora novas formas de lidar com essas instituições, o que causa um discurso de reforma em todos os sentidos. “Trata-se apenas de gerir sua agonia e ocupar as pessoas, até a instalação das novas forças que se anunciam. São as *sociedades de controle*” (DELEUZE, 2013, p.224).

Segundo Deleuze (2013, p. 225), nessa sociedade, a característica do controle é a *modulação*, e o aprisionamento são moldes que podem mudar continuamente: “Os confinamentos são *moldes*, distintas moldagens, mas os controles são uma *modulação*, como uma moldagem autodeformante que mudasse continuamente (...)”. O controle visa disciplinar as subjetividades não apenas em um espaço fechado, mas modulá-las em um espaço aberto. Dessa forma, o controle se sobrepõe à disciplina (LAZZARATO, 2006, p. 72). Para compreender essa modulação, é preciso partir do que Foucault já havia denominado como biopoder – poder exercido sobre a vida.

Segundo Foucault, além do desenvolvimento do poder disciplinar que visa a uma anatomia política do corpo (o corpo enquanto máquina), aparece, um pouco mais tarde, na metade do século XVIII, o poder sobre o ser vivo, a mecânica dos seus processos biológicos. Assim, o poder, além de constituir a *administração dos corpos*, por meio das disciplinas, também se produz pela *gestão calculista da vida*.

(...) centrou-se no corpo espécie, no corpo transpassado pela mecânica do ser vivo e como suporte dos processos biológicos: a proliferação, os nascimentos e a mortalidade, o nível de saúde, a duração da vida, a longevidade, com todas as condições que podem fazê-los variar; tais processos são assumidos mediante toda uma série de invenções e *controles reguladores*: uma *bio-política da população* (FOUCAULT, 1977, p.131).

A partir dessa perspectiva, é mais difícil perceber a captura dessas novas técnicas, e há uma gestão dirigida à população, em que a sociedade vai se tornando cada vez mais uma “reprodução do mesmo”.

As técnicas disciplinares transformam os corpos, ao passo que a tecnologias biopolíticas se dirigem a uma multiplicidade enquanto massa global, investida de processos coletivos específicos da vida, como nascimento, a morte, a produção, a doença. (...) como Foucault vai dizer em um de seus cursos, o homem enquanto mente (LAZZARATO, 2006, p.74).

Lazzarato, ao fazer uma leitura a partir de Deleuze, Guattari e Foucault sobre os modos de política deste século, destaca que o capitalismo não pode mais ser entendido como modo de produção de mercadorias, mas como produção de mundos. Vivemos um momento em que as tecnologias de ação a distância produzem opinião através da linguagem e da internet. Nesse modelo, há uma manipulação sobre o público para a criação de mundos, de pensamentos e desejos que alimentem essa economia. “O controle da opinião, da linguagem, dos regimes de signos, da circulação de saberes nos leva a inéditas técnicas de poder (...)” (LAZZARATO, 2006, p.79). Trata-se de gerir o público “O público é uma massa dispersa em que a influência das mentes, umas sobre as outras, se torna uma ação a distância” (TARDE, *apud* LAZZARATO, 2006, p.75). Esta é uma forma de fazer a sociedade ficar cada vez mais igual e, para isso, as novas tecnologias são essenciais.

Seguindo a mesma perspectiva, Virtanen, no posfácio da obra *Máquina Kafka* de Félix Guattari, afirma que com “[As] novas formas de controle que operam sobre as condições do pensamento e do comportamento, vou perdendo minha singularidade, meu modo próprio de respirar, sentir, pensar, desejar, bem como minha capacidade de dar a isso alguma expressão particular” (VIRTANEN, 2011, p. 54). O controle contínuo gere a vida, afetando a forma de pensar, sentir e estar no mundo, “nossas sensações, percepções, esperanças, desejos e fantasias imaginárias não são algo separado, mas componentes integrais do funcionamento da economia” (VIRTANEN, 2011, p. 53). Toda essa situação infere diretamente no sistema nervoso, com a *produção de subjetividade*.

Nesse contexto, transitamos de tarefa em tarefa e estamos esgotados em nossas ações porque não encontramos o nosso sentido nela.

(...) cinicamente permaneço fora da esfera de ação. O que é o tédio? Estou entediado quando não há nada no mundo que posso me interessar: já vi tudo, já fiz tudo. O mundo não pode me oferecer nada de novo. Olho para tudo sem nenhum interesse intelectual nem emocional (VIRTANEN, 2011, p. 57).

Segundo Deleuze, a sociedade de controle não está à parte da educação e, com as novas tecnologias à distância, estamos constantemente conectados ao trabalho, ao ensino, as redes sociais. O controle é permanente e a comunicação instantânea.

Pode-se prever que a educação será cada vez menos um meio fechado –, mas que os dois desaparecerão em favor de uma terrível formação permanente, de um controle contínuo se exercendo sobre o operário-aluno ou o executivo universitário. Tentam nos fazer acreditar numa reforma da escola, quando se trata de uma liquidação. Num regime de controle nunca se termina nada (DELEUZE, 2013, p.220).

A partir da leitura de Gallo é possível fazer uma relação com as considerações de Deleuze para pensar a educação brasileira dos últimos anos. Para atender à demanda das reformas educacionais que visam a uma “educação de qualidade”, decorrente do neoliberalismo, o Brasil tenta se mostrar como país habilitado, já que “[O Estado propõe] avaliação contínua, formação permanente, a parceria com empresas e esses mecanismos para melhorar a qualificação do operariado brasileiro, a diminuição dos índices de reprovação e evasão escolar” (GALLO, 2013a, p. 89).

O princípio modulador do “salário por mérito” tenta a própria Educação nacional: com efeito assim como a empresa substitui a fábrica, a formação permanente tende a substituir a escola, e o controle contínuo substitui o exame. Esse é o meio mais garantido de entregar a escola à empresa (DELEUZE, 2013, p.225).

Sob essa premissa do neoliberalismo, a educação tem sido orientada para a lógica do mercado. Ela começa a ser tratada como os outros serviços, os alunos passam a ser “consumidores” e os cursos passam a ser produtos. A educação passa a ser fundamentada por discursos vindos do seu exterior, o discurso empresarial (PETERS, 1994, p. 213).

O modelo econômico interfere na forma como pensamos, agimos, sentimos e educamos, ele nos educa para uma afirmação de determinado tipo de comportamento que alimenta essa economia. Segundo Peters, a obra de Foucault fornece recursos para compreender aquilo que se entende como paradoxo do Estado neoliberal.

O paradoxo consiste no fato de que embora o neoliberalismo possa ser considerado como uma doutrina que prega o Estado autolimitado, o Estado tem se tornado mais “poderoso” sob as políticas neoliberais do mercado. A compreensão deste paradoxo pode ser frutiferamente obtida através da noção de governamentalidade de Foucault, na qual o governo é compreendido em seu sentido mais amplo com a estruturação do campo possível da ação de

outras pessoas. Embora as políticas neoliberais de privatização dos recursos estatais e de comercialização da esfera pública possam ter levado a um estado mínimo ou, ao menos, a uma “diminuição” significativa, o Estado tem retido seu poder institucional através de uma nova forma de individualização, na qual os seres humanos transformam-se em sujeitos do mercado, sob o signo de *Homo economicus*. Esta é a base para compreender o “governo dos indivíduos” na educação como uma técnica ou forma de poder que é promovida através da ação de formas de mercado (PETERS, 1994, p. 213).

Compreendemos que essas observações são cruciais para expor o ensino de filosofia que pretendemos defender neste trabalho. Observamos que as direções curriculares ainda afirmam um discurso moderno de *produção do sujeito* e esse discurso está assegurado em um fazer por meio de técnicas disciplinares. Além dessas características que permanecem, vivemos em um momento de gestão da vida por uma sociedade de controle.

Assim, o título deste capítulo é *O sujeito e A educação* para ressaltarmos um único e universal mundo que diz respeito ao modelo de ensino promovido pelo Estado, as sociedades disciplinares e de controle, a gestão da vida pela economia. A economia, as novas tecnologias e as diferentes pedagogias trazem a ilusão de um mundo com maiores possibilidades de escolhas; no entanto, apesar dessas novas técnicas de gestão da vida, ainda permanecemos em um modelo único de mundo. Pensamos, portanto, conforme propõe Foucault, que a filosofia tem um papel crítico no sentido de interrogar toda forma de dominação.

Em sua vertente crítica – entendendo crítica no sentido amplo – a filosofia é justamente o que questiona todos os fenômenos de dominação em qualquer nível e em qualquer forma com que eles se apresentem – política, econômica, sexual, institucional (FOUCAULT, 2006, p. 287).

O que cabe ao ensino de filosofia, diante desse quadro? Destacamos esses problemas para responder que acreditamos no papel da filosofia no que diz respeito à educação básica para possibilitar fugas a essa forma única de pensamento, de sujeito e de vida. Como possibilidade de criação da própria subjetividade, a filosofia pode desfazer essas formas de poder e controle que insistem em nos dizer o que somos, o que queremos, o que pensamos, o que sentimos.

1.3 Tratando de multiplicidades

(...) A luta por uma subjetividade moderna passa por uma resistência às duas formas atuais de sujeição, uma que consiste em individualizar de acordo com as exigências do poder, outra que consiste em ligar cada indivíduo a uma identidade sabida e conhecida, bem determinada de uma vez por todas. A luta pela subjetividade se apresenta então como direito à diferença e direito à variação, à metamorfose (...) (DELEUZE, 2005, p.113).

A partir das considerações anteriores, cabe pensar como poderia ser um ensino filosófico de filosofia no currículo do Ensino Médio. Para isso, é preciso responder aos problemas colocados até o momento, que se referem ao sujeito presente nos discursos oficiais como um sujeito para o objeto, às implicações da sociedade disciplinar e da sociedade de controle que, em certa medida, compartilham de valores para gerir uma economia e uma educação, tratam de individualizar e ao mesmo tempo uniformizar sujeitos, gerir os corpos, os gestos e mais tarde os desejos e as mentes.

É necessária, portanto, a reflexão de Foucault sobre o significado de sujeito. Ele enfatiza que o sujeito não é uma substância.

É uma forma e essa forma nem sempre é, sobretudo, idêntica a si mesma. Você não tem consigo próprio o mesmo tipo de relações quando você se constitui como sujeito político que vai votar ou toma a palavra em uma assembleia, ou quando você busca realizar o seu desejo em uma relação sexual. Há, indubitavelmente, relações e interferências entre essas diferentes formas do sujeito; porém, não estamos na presença do mesmo tipo de sujeito. Em cada caso se exercem, se estabelecem consigo mesmo formas de relação diferentes (FOUCAULT, 2006, p. 275).

A busca por um ser, uma identidade, uma *origem*¹¹ nada mais é que um percurso histórico fortemente marcado pela racionalidade moderna e uma procura por uma verdade universal, guiada pela identificação do sujeito da história. O que ocorre aqui, segundo Foucault, inspirado em Nietzsche, é um sacrifício da vida, é deixar à parte todo o seu movimento em busca de uma verdade tomada como absoluta. Compartilhamos com esses filósofos a busca por *outro uso da história* como inspiração para o ensino de filosofia. “(...) a dissociação sistemática de nossa identidade. Pois esta identidade bastante fraca contudo, que

¹¹ No texto *Nietzsche, a genealogia e a história*, para explicar sua genealogia, Foucault recorre à leitura de Nietzsche e enfatiza que a origem é um exagero metafísico, existe assim, um esforço para acessar a essência exata das coisas, sua forma imóvel e anterior. “(...) atrás das coisas há algo inteiramente diferente; não seu segredo essencial sem data, mas o segredo que elas são sem essência, ou que sua essência foi construída peça por peça a partir de figuras que lhe eram estranhas. A razão? Mas ela nasceu de maneira inteiramente – do acaso (...)” (FOUCAULT, 2010, p.18). Vale frisar que este trabalho não pretende fazer um percurso genealógico, mas fazer uso dos conceitos desses filósofos para traçar o caminho proposto.

nós tentamos assegurar e reunir sob a máscara, é apenas uma paródia: o plural a habita” (FOUCAULT, 2010, p.34). Esse uso não pretende fundar as raízes da nossa identidade, mas lidar com as descontinuidades, pois não é possível dizer do sujeito e do conhecimento, trata-se de multiplicidades não identificáveis.

O conceito de rizoma criado por Deleuze e Guattari nos ajuda a traçar esse outro uso. Ambos o apresentam para desfazer a forma comum de se conceber o pensamento no sentindo arbóreo, ou seja, progressivo, linear e homogêneo, com uma estrutura de hierarquia vertical, que tem como objetivo um aspecto de unidade e identidade.

Princípio de multiplicidade: é somente quando o múltiplo é efetivamente tratado como substantivo, multiplicidade, que ele não tem mais nenhuma relação com o uno como sujeito ou como objeto, como realidade natural ou espiritual, como imagem e mundo. As multiplicidades são rizomáticas e denunciam as pseudo multiplicidades arborescentes (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p.15).

Surge outra perspectiva para lidarmos com o conhecimento, e ela nos induz a entender o percurso dado ao longo da história – o conhecimento arbóreo. Este é a base da ciência e das premissas que fundam as relações com o aprender, “as ciências relacionam-se todas com seu “tronco comum” – pelo menos no aspecto formal e potencialmente – embora não consigam, no contexto deste paradigma, relacionar-se entre si” (GALLO, 2013b, p. 73).

O pensamento arbóreo confere uma verdade dada de antemão. Nota-se tal concepção entranhada na noção de pedagogia, ou seja, encaminhar “o sujeito” para que este possa descobrir o conhecimento, levá-lo às *raízes* de determinado saber, seus fundamentos, princípios, para *a posteriori* compreender suas *ramificações*, suas divisões e especialidades. Assim, constantemente, para saber se tomamos o caminho certo a fim de entender determinada teoria, é necessário estar à luz do *tronco* desse saber – as bases, as origens. Podemos associar a noção de *sujeito-objeto* do conhecimento, já desenvolvida, ao sistema hierárquico descrito por Deleuze e Guattari. A multiplicidade, quando em contato com esse sistema arbóreo de pensamento, encontra-se presa por uma estrutura hierárquica, codificada por procedimentos, medidas, identidades. “Os canais de transmissão são preestabelecidos: a arborescência preexiste ao indivíduo que nela se integra num lugar preciso (significância e subjetivação)” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p.27).

O ensino escolarizado está pressuposto em um ensino arbóreo, fundamentado em um pensamento cartesiano a partir das relações dicotômicas entre sujeito-objeto, aprender-ensinar, professor-aluno baseadas nesse “pensamento árvore”. No entanto, para tratar do

ensino de filosofia, consideramos necessário desfazer essa concepção de sujeito e pensamento para falar de multiplicidades.

Uma multiplicidade não tem nem sujeito nem objeto, mas somente determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que mude de natureza (as leis de combinação crescem então com a multiplicidade) (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p.16).

Além da multiplicidade como princípio do pensamento rizomático, este apresenta conexões, agenciamentos e heterogeneidade, um ponto pode ser ligado a qualquer outro, pois não há a necessidade de uma continuidade hierárquica de significados. Não há ligações necessárias e lineares que partem de uma raiz, mas agenciamentos: “Um agenciamento é precisamente este crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p.17).

Um rizoma pode ser rompido, não tem ligação e não está preso a um pensamento anterior, então esses cortes não precisam ter um significado. “Há ruptura no rizoma cada vez que linhas segmentares explodem numa linha de fuga, mas a linha de fuga faz parte do rizoma. Estas linhas não param de se remeter umas às outras” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 18). O rizoma não pode ser fundamentado em nenhum modelo geral previamente concebido, ele é cartográfico: “O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 22).

Para tanto, não pretendemos dizer o que é o ensino de filosofia no sentido de apontar um modelo, não buscamos aqui uma verdade absoluta sobre práticas e metodologias acabadas para serem aplicadas com louvor. Neste trabalho, não acreditamos que isso seja possível por não estarmos tratando “do sujeito”, “do ensino”, “da escola”, “do professor”, “do aluno”; essa universalidade se dá, como já discutimos, na forma como nossa sociedade geriu o conhecimento arborescente. Estamos tratando de *multiplicidades* e, quando vivemos a prática da sala de aula, percebemos como elas emergem de sala em sala, de escola em escola, de práticas em práticas. Com elas não é possível trabalhar por meio de modelos e percebemos que, quando esses modelos são postos, algo nos escapa e, muitas vezes, nós escapamos.

Dessa maneira, aparece constantemente a reclamação de muitos professores sobre suas aulas: os alunos não atendem ao método proposto e o professor já não consegue gerenciar tal planejamento na sala de aula. Por outro lado, quando esse modelo é atendido, estamos tão acostumados a essas formulações gerais, que já não sabemos o que nos escapa,

porque nos escapam os sentidos. A burocracia de um ensino sistematizado afeta professores e alunos: vivemos entediados quando a vida é controlada, já não sabemos dos nossos desejos. Por isso, não cabe propor modelos.

O importante é tentar traçar um mapa a partir de algumas noções gerais que compartilhamos sobre o ensino de filosofia, em que conceitos de alguns filósofos orientam as coordenadas desses trajetos. A intenção é assegurar o *plural que nos habita*, não tratar de verdades absolutas que estancam a percepção, o conhecimento, os desejos, o pensamento, a vida.

CAPÍTULO 2. O ensino de filosofia como política

Na verdade não basta dizer Viva o múltiplo, grito de resto difícil de emitir. Nenhuma habilidade tipográfica, lexical ou mesmo sintática será suficiente para fazê-lo ouvir. É preciso fazer o múltiplo, não acrescentando sempre uma dimensão superior, mas, ao contrário, da maneira simples, com força de sobriedade (...) (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p.14).

Até o momento, expusemos os problemas dados a partir dos modos de subjetivação presentes na educação pelo Estado e nas mudanças econômicas. Trazemos essas leituras para expor a importância de tratar de *multiplicidades* quando se aborda um ensino filosófico. Trata-se da necessidade de estar atento a uma estrutura de sociedade que tenta dizer o que devemos ser, fazer, sentir, pensar. No entanto, como aponta Deleuze e Guattari, não basta dizer *viva o múltiplo*. Não estamos diante de uma tarefa fácil, é preciso considerar uma prática e não apenas teorizar sobre um ensino possível.

Estamos tentando desenvolver um caminho teórico que dialogue com uma atividade e que não seja só teórico, mas prático, em defesa de algo que não apenas questione o fazer solidificado nas atuais práticas educativas. Estamos propondo outras formas de *fazer*, porque consideramos o modelo econômico vigente, de ensino e de sujeito, a-filosófico.

Nosso modo de vida é um modo a-filosófico no sentido de que não questionamos, não buscamos nossas razões, simplesmente vamos produzindo a sobrevivência em um ritmo aceleradíssimo, desumano (os homens, no geral, não podem compreender nem seu mundo cotidiano, e vivem subservientes à sua crença nas leis da economia que tudo regula, às leis da ciência que tudo define, às leis da mídia que tudo legitima) (ASPIS, 2004, p. 11).

É necessário, além de levantar os problemas constitutivos dessa prática, lançar possibilidades para nos auxiliar nos caminhos em que se efetiva um trabalho com filosofia. Acreditamos que isso é possível se considerarmos o ensino de filosofia como uma questão política.

É importante ressaltar que não estamos usando o conceito de política no sentido de um discurso que tenta mobilizar professores para uma atuação de oposição frente aos poderes instituídos. Não é uma organização que visa “governar” certo estado de coisas, pessoas ou, neste caso, o ensino de filosofia. Não estamos tratando do conceito de política no sentido convencional para propor que os professores tenham como atividade esclarecer e conduzir seus alunos, com intuito de formar um grupo crítico que transforme a prática escolar, baseado em certa ideologia que tente se sobrepor às políticas vigentes. Não estamos pensando

em unir os estudantes em prol de um bem comum ou os professores e a escola em prol de um bem maior.

Os discursos pedagógicos estão carregados de certo salvacionismo, de uma concepção do professor como um sacerdote do bem que conduz seus alunos à verdade, ao conhecimento e ao esclarecimento sobre o que é certo. Esse discurso, como já mencionamos, está carregado de uma unidade de sujeito e de verdade com a qual não compartilhamos. Estamos tratando de multiplicidades, estamos defendendo a luta pela vida de subjetividades. Não podemos conceber política como um discurso da maioria. O professor não é o mestre que irá salvar seus alunos e conduzi-los ao caminho certo. Não existe mestre, não há caminho, não pensamos que a solução é uma maioria pensando e seguindo do mesmo modo. Isto é apenas repetir o que está aí, isto as instituições escolares já insistem em fazer e a economia já faz.

Desse modo, apropriamo-nos do conceito de política desenvolvido por Deleuze e Guattari, que significa não uma representação de crenças, desejos e ações para promover determinado modelo de vida; a política acontece a partir de uma minoria, é uma ação coletiva, possibilidades de devires.

Segundo Deleuze e Guattari, o que define uma minoria e uma maioria não é o número, não se trata de quantidade, mas se trata de que a maioria é um modelo e a minoria, não. O conceito de literatura menor, proposto por esses filósofos, ajuda-nos a pensar melhor essa questão.

Os filósofos, na obra *Kafka por uma literatura menor*, afirmam que esta é necessariamente política. O conceito de menor está associado a tudo aquilo que é político: “A segunda característica das literaturas menores é que nela tudo é político” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p.26). Uma minoria se caracteriza por não seguir modelos, mas permitir acontecimentos, modos de existir de outras maneiras.

As três características da literatura menor são de desterritorialização da língua, a ramificação do individual no imediato-político, o agenciamento coletivo. Vale dizer que “menor” não qualifica mais certas literaturas, mas as condições revolucionárias de toda literatura no seio daquela que chamamos de grande (ou estabelecida). Mesmo aquele que tem a infelicidade de nascer no país de uma grande literatura, deve escrever em sua língua como um judeu tcheco escreve em alemão, ou como um usbeque escreve em russo. Escrever como um cão que faz sua toca. E, para isso, encontrar seu próprio patoá, seu próprio terceiro mundo, seu próprio deserto (Idem, p. 28).

O conceito de menor também parte de um agenciamento coletivo, não é um sujeito que fala, mas uma coletividade. A política acontece nas relações, em que podemos

refletir sobre o que acontece no fazer na sala de aula, coletivamente com os alunos. Acontece quando o professor e os alunos tentam criar novas línguas, novas formas de subjetividades, ainda que dentro de um modelo. É quando escapam outras possibilidades daquilo que está determinado pelo modelo instituído, ou seja, é o que consiste no *devoir revolucionário*.

Nesta medida, o *devoir* corresponde a um momento de dessubjetivação, que é condição para que o processo de produção de subjetividade se mantenha em curso. É preciso sublinhar que a novidade do conceito de subjetividade é ser indissociável da noção de produção. Caso contrário, falar de “subjetividade” e não de sujeito seria apenas uma mudança de nomenclatura, sem qualquer novidade conceitual (KASTRUP, 2005, p.1276).

Compartilhamos, junto aos autores supracitados, do pensar em um ensino de filosofia como política, como resistência. “Os jovens como minoria, a filosofia como minoria, a resistência, o professor-filósofo, minorias. Minorias e a necessidade de enunciação de outros mundos possíveis, criação de saídas à tentativa de imobilização” (ASPIS, 2012 p.24).

Traçar movimentos que permitam o *devoir revolucionário*, uma minoria com o ensino de filosofia, é um combate que não trata apenas de opor e negar o modelo instituído, mas, conforme afirmam Deleuze e Guattari, de estar nas condições de *escrever como um cão que faz a sua toca* em uma grande literatura, é um pensar em como fazer um ensino de filosofia como política, como experiência filosófica, dentro do modelo instituído. “Investir na educação menor como um *devoir-menor*, não como novo modelo a ser fundado. Educação menor como experimentação, invenção de linhas de fuga na educação maior, instituída” (GALLO, 2013b, p. 86).

Não se trata de enfrentar um processo para alcançar determinado fim, de ser um professor que tenha o poder de assegurar um caminho. Estamos falando de uma educação menor como agenciamento coletivo. “A educação menor é rizomática, segmentada, fragmentária, não está preocupada com a instauração de nenhuma falsa totalidade. Não interessa à educação menor criar modelos, propor caminhos, impor soluções” (GALLO, 2013b, p.68).

De acordo com esses conceitos, resistir significa inventar maneiras de viver nesse modelo em que estamos inseridos, um modo de ocupar. Para tanto, é necessário compreender o poder a partir das pequenas relações.

De modo que é mais a luta perpétua multiforme que procuro fazer aparecer do que a dominação morna e estável de um aparelho uniformizante. Em toda parte, se está em luta— há a cada instante, a revolta da criança que põe seu

dedo no nariz à mesa, para aborrecer seus pais, o que é uma rebelião, se quiserem— e, a cada instante, se vai da rebelião; e é toda esta agitação perpétua que gostaria de tentar fazer aparecer (FOUCAULT, 2003, p. 232).

Não cabe apenas pensar em um poder estabelecido, sistematizado de tal maneira que só seria possível uma revolução filosófica contra o Estado. Vamos considerar essas relações particulares, já apontadas por Foucault. Em todas essas pequenas relações há a todo o momento movimentos de resistência, “(...) nas relações de poder, há necessariamente possibilidade de resistência” (FOUCAULT, 2006, p. 277).

A partir dessas possibilidades, entendemos o ensino de filosofia como política. O ensino de filosofia na escola pode se tornar potente porque entendemos que ele pode suscitar acontecimentos, novas formas de pensar e sentir, que dizem respeito à criação da subjetividade de cada aluno. A invenção de cada um e as invenções coletivas que permitem aparecer novas formas de viver e estar dentro do modelo instituído, mas fora ao mesmo tempo, criando algo. Essas formas não estão dadas e não sabemos o que pode acontecer. Fazer um ensino como política, nesse sentido, é também permitir que o inesperado aconteça.

2.1 O professor de filosofia

É preciso considerar que, ao pensarmos o ensino filosófico de filosofia, por meio do qual os alunos sejam estimulados à prática de filosofar, estamos também considerando os professores como filósofos, que encarem uma ação política com filosofia. Como executar esse ensino diante de uma instituição extremamente burocrática e repleta de interesses econômicos? Como fazer filosofia dentro de uma instituição promovida pelo Estado?

Nietzsche, na obra *Schopenhauer como educador*, é enfático sobre essa questão, aponta para o problema da cultura promovida pelo Estado e afirma: “O que os negociantes querem, quando exigem incessantemente instrução e cultura, é sempre, no final das contas, lucro” (NIETZSCHE, 2003, p.197). Por meio dessa afirmação, o filósofo coloca em análise o professor de filosofia como empregado do Estado.

Uma questão: poderia propriamente um filósofo, conscientemente, comprometer-se em ter todos os dias algo para ensinar? E ensinar isto a qualquer um que queira ouvi-lo? Não deve ele dar uma aparência de saber mais do que sabe? Não deve ele falar, diante de um auditório desconhecido, sobre coisas das quais somente poderia falar sem risco diante dos seus amigos mais próximos? E, em geral, não se despojaria ele da sua magnífica

liberdade, aquela de seguir seu gênio, quando este o chama e para onde o chama?—por estar comprometido a pensar publicamente, em horas determinadas, em coisas já fixadas previamente. E isto diante de jovens! Um tal pensamento não está, de antemão, como que emasculado? E se por acaso, num belo dia, ele tivesse a seguinte percepção: hoje, não posso pensar nada, nada de inteligente me vem ao espírito—apesar disso, tivesse de ocupar seu posto e parecer pensar?! (NIETZSCHE, 2003, p. 211).

Na passagem acima, o filósofo aponta como o ensino da filosofia está relacionado a um conhecimento erudito, em que o professor não é um pensador, mas um transmissor da história erudita do passado. O Estado só favorece a filosofia quando esta se associa a ele para manifestar um conhecimento útil. Para isso, segundo o filósofo, o professor de filosofia deve ser um bom filólogo, especialista nos antigos, um bom linguista, um bom historiador. Nunca um bom filósofo. Como o Estado tem medo da filosofia, o seu interesse é de gerar um ensino que faça com que os jovens se afastem dela (NIETZSCHE, 2003). Quando a filosofia é instituída pelo Estado, há valores e pretensões em jogo que tiram dessa disciplina suas características, e ela começa a se servir de certas “verdades” porque há uma desistência da verdade em um sentido filosófico. O estatuto dessa disciplina está entranhado em um jogo de poder e de vantagens que o Estado quer salvaguardar a partir dos saberes promovidos. O professor está submetido a essas condições: “(...) enquanto tiver um emprego, ele deve ainda reconhecer algo que é superior à verdade, isto é, o Estado” (NIETZSCHE, 2003, p. 210).

As considerações de Nietzsche são extremamente relevantes para considerar questões acerca da prática de um ensino filosófico. De fato, o professor está condicionado e determinado por várias relações de força e, como já apresentado, currículo e prática escolar não estão à margem dessas relações.

Obiols (2002) levanta essa mesma questão: o ensino de filosofia como único ofício para o filósofo, que pode servir-se de explicar esse conhecimento a alguém, é caracterizado como “um mal menor”. O problema de ser professor de filosofia é ser empregado, e sua estabilidade no emprego é proporcional ao bom rendimento dos alunos em exames, enquanto o desprezo em relação ao ensino de filosofia advém do condicionamento institucional ao qual o professor é submetido.

No entanto, essas questões são respondidas à medida que o autor desfaz a ideia de que a filosofia é uma atividade individual e seu ensino uma atividade pública.

A relação entre a filosofia e seu ensino é bastante conflituosa. Inicialmente podemos conceber que há uma atividade filosófica ou uma atividade do filósofo que, seja como for que se entenda, parece que pode ser considerada alheia ao seu ensino. Fazer ou produzir filosofia seria uma atividade

marcadamente individual e o ensino da filosofia, ao contrário, supõe uma exposição pública (Idem, p.88).

Segundo Obiols, considerando que ao longo da história a filosofia esteve associada à sua prática de ensino através da fundação de escolas filosóficas, ou seja, como produção de filosofia, essa dicotomia não faz sentido.

(...) na tradição filosófica encontramos uma prática do ensino de filosofia que, longe de desprezar esta instância, a entende como uma parte da filosofia mesma. Esta tradição inicia-se com Sócrates, mestre – filósofo em quem não se pode distinguir o ato de filosofar do ato de ensinar (...) desde a antiguidade até o presente, reúnem mestres e discípulos no trabalho filosófico na forma de um cenáculo, um gabinete ou uma oficina de pensamento (...) (Idem, p.109).

Não deve haver distinção entre ser professor de filosofia e ser filósofo, porque o professor de filosofia não é aquele que transmite a filosofia. No momento da aula, o professor pode viver também um processo filosófico, inclusive com diferentes questões que podem surgir nessa experiência. Fazer filosofia significa viver os próprios problemas em diálogo com os problemas filosóficos, como propõe Cerletti, recriar os seus temas e reconstruir os seus problemas.

As circunstâncias de dar aula interpelam os professores na apropriação pessoal que fizeram e fazem dos filósofos que estudaram, já que os coloca diante do desafio de uma atualização constante da sua filosofia. O professor filósofo e seus alunos filósofos – potenciais conformam um espaço comum de recriação (...) (CERLETTI, 2009, p. 32).

Essas colocações são relevantes ao se considerar que o desprezo apresentado pelo ensino de filosofia é algo recorrente, levando em conta os problemas que existem para a consolidação desse ensino e a própria formação docente. O professor de filosofia, muitas vezes, não se reconhece como filósofo e não percebe o papel político da sua atividade. Os cursos de graduação estão voltados para uma aula tradicional em sua grande parte expositiva; ao abordar a história da filosofia, adotam um sistema de ensino que privilegia a erudição aprofundada em leitura dos grandes filósofos e dos comentadores destes. A aula não é criativa e poucas vezes o aluno pensa e observa antes de ler. Desse modo, o texto e o autor estão acima da capacidade de pensar e da ousadia para alguma inventividade teórica (BRAIDA, 2010, p. 58).

Uma questão recorrente que responde, em parte, essa dificuldade em relação à prática docente é a dicotomia ao tratar o curso de bacharelado e licenciatura, estando o primeiro voltado para a pesquisa e o segundo para o ensino. Compreendemos que a prática de ensino é também uma prática de pesquisa; portanto, não faz sentido formar professores que não sejam também pesquisadores, professores de filosofia que não sejam filósofos.

Para desfazer o *mal estar* da separação entre ensinar filosofia e fazer filosofia, é necessária uma tomada de posição, o que supõe um posicionamento político dos professores. Acreditamos ser necessário que o professor se permita outra relação com o seu trabalho, que busque os caminhos para um fazer filosófico, que invente, diante do contexto disponível, modos de fazer e estar, *resistir*. Esse processo de invenção está na singularidade de cada professor e será pensado a partir dos problemas que ele enfrenta na instituição em que trabalha; apresenta, portanto, relação com a sua sensibilidade, com o seu modo de filosofar.

Destacamos essa questão porque pensamos que não há um modelo de professor, não estamos afirmando que um ensino filosófico se dá por meio de um determinado tipo de professor. Um ensino filosófico se dá na tentativa de o professor também se colocar como filósofo nas suas aulas.

2.2 O ensino de filosofia

Segundo Deleuze e Guattari (2013, p.11), “A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina de criar conceitos”. Para os filósofos, a filosofia não é reflexão ou contemplação. O conceito também não é encontrado, não é um produto, ele precisa ser fabricado, e toda fabricação é singular, é criação. Nesse sentido, a filosofia cria conceitos a partir de problemas e o inventa de acordo com a tentativa de traçar um plano sobre o caos mental.

O problema está colocado sobre um plano de imanência,“(…). Esse plano é o próprio solo dos conceitos e, portanto, da filosofia, e é traçado pelo filósofo tendo como elementos: o tempo e o lugar em que vive, suas leituras, suas afinidades e desavenças...” (ASPIS; GALLO, 2009, p. 39). Deleuze e Guattari afirmam que a filosofia é criação de conceitos e instituição do plano que não é nem fim, nem meio, nem um projeto; é imanente, ou seja, constitui o solo da filosofia,“(…) sua terra ou sua desterritorialização, sua fundação sobre as quais ela cria seus conceitos. Ambos são necessários, criar conceitos e instaurar o plano, como duas asas ou duas nadadeiras” (DELEUZE; GUATTARI, 2013, p.52).

A filosofia não é comunicativa, assim como não é contemplativa nem reflexiva: ela é, por natureza, criadora ou mesmo revolucionária, uma vez que não para de criar novos conceitos. A única condição é que tenham uma necessidade, mas também uma estranheza, e eles as têm na medida em que responde a verdadeiros problemas. O conceito é o que impede que o pensamento seja uma simples opinião, um conselho, uma discussão, uma tagarelice. Todo conceito é forçosamente um paradoxo (DELEUZE, 2013, p.174).

Compartilhamos a análise de Aspís e Gallo, uma vez que, se a filosofia, como apresentada pelos filósofos Deleuze e Guattari, é criação, não basta conhecê-la de maneira passiva, pois a relação com a filosofia é uma atividade: “(...) É preciso experimentá-la. Se a filosofia é uma atividade, só aprendemos filosofia quando experimentamos, quando praticamos a atividade filosófica” (ASPIS; GALLO, 2009, p. 40).

É um desafio que consiste em estar atento ao rigor dos conceitos filosóficos em diálogo com um ensino que não tem como objetivo um produto comum. Esse ensino não visa fazer com que os alunos cheguem a uma resposta pronta e única sobre o conhecimento de alguma filosofia, mas que cada um pense e faça o uso da filosofia ao responder de maneira singular o problema investigado.

Na “oficina filosófica” em que se torna a aula nessa dimensão, cada aluno procurará então, manejando essas diferentes ferramentas, recriar conceitos ou mesmo criar novos conceitos que possam iluminar o problema colocado. Produzir o acontecimento, através dessa experiência, dessa aventura do pensamento, criando conceitos que sejam importantes, interessantes e instigantes, pelo menos para aqueles que ali estão: nisso consistirá a aula de filosofia, se tomarmos a perspectiva da filosofia como atividade de criação conceitual (ASPIS; GALLO, 2009, p.42).

É preciso salientar que não estamos considerando a tarefa de criar conceitos como algo simples. A criação de um conceito filosófico é uma tarefa que demanda um contato extenso e, muitas vezes, laborioso com a filosofia. No entanto, quando tratamos a ideia de uma oficina filosófica, estamos insistindo em uma criação do aluno em torno de questões que fazem sentido para ele. É uma constante tentativa de instigar, por meio da filosofia, um pensamento criativo. Não estamos dizendo que os alunos serão filósofos, mas que eles podem ser em potencial, na medida em que tomamos as aulas como uma tentativa de filosofar. Assim, não há uma resposta, pensamos que o contato com a filosofia é uma criação em que o aluno toma para si os problemas filosóficos a fim de pensar seus próprios problemas, de acordo com uma maneira particular.

Acreditamos que para isso é necessário, primeiramente, instaurar, a partir do desejo dos alunos, um problema filosófico a ser investigado. Pensamos que mobilizar um curso de filosofia a partir de um problema institui o que Deleuze afirma ser uma *necessidade* e uma *estranheza* para poder filosofar. Mais do que seguir os temas abordados pela história da filosofia, instaurar um problema é uma forma de fazer um trajeto filosófico que tenha uma necessidade de mobilizar o pensamento. Ao seguir esse caminho, a filosofia está mais para a criação de problemas do que para a resolução deles.

Entendemos que é difícil escolher um problema filosófico comum em uma turma que apresente muitos estudantes, mas tentar buscar um problema que dialogue em alguma medida com o interesse dos alunos é importante. O professor deve participar desse processo de forma que ele também proponha, partindo das colocações propostas pela turma, uma direção para o problema escolhido, para que possa ser investigado com a história da filosofia.

Consideramos que esse problema deve ser tratado com base na leitura de textos dos filósofos, claro que devidamente selecionados pelo professor, o que constitui uma forma de assegurar o contato dos estudantes com termos próprios da filosofia. Outros recursos ainda poderão aparecer para dar corpo ao conteúdo e sensibilizar o desenvolvimento do problema. As escolhas devem ser tomadas a partir do professor, que é a pessoa mais adequada para pensar o que usar e como usar, dependendo da experiência de cada turma, dos recursos da escola etc.

Assim, entendemos que a filosofia não tem relação apenas com uma consciência crítica do mundo e com uma consciência moral, ela é um processo de criação. Ela pode ser um processo para criar saídas ao modelo de vida e pensamento determinado pela escola como instituição disciplinar, pela sociedade de controle e pelo modelo econômico em que vivemos.

Fazemos tais considerações para afirmar a necessidade de pensar em um ensino que não privilegie a mera transmissão de conteúdos, mas que tente promover a experiência de filosofar e pensar que o curso também deve ser mobilizado e constituído pelas experiências em sala de aula, pelos pensamentos dos alunos e do professor.

Vale ressaltar que não estamos desmerecendo a importância da história da filosofia, pois entendemos que ela é o pano de fundo de qualquer aula da disciplina. É o conhecimento dos seus conceitos em relação ao contexto de cada filósofo que permite ao professor assegurar um curso de filosofia. O professor deve ter o domínio da história da filosofia e dialogar com esta para um ensino filosófico. Queremos afirmar é que não basta os alunos saberem o que Sócrates, Descartes, Maquiavel, ou outros filósofos escreveram, mas que um curso filosófico faz sentido se eles usarem as teorias destes ou de outras filosofias. É

fundamental pensar como as questões e os conceitos desenvolvidos dialogam com o mundo em que vivem e interrogam os seus próprios pensamentos, pois não podemos deixar de considerar que existe um valor formador que é próprio do pensamento filosófico.

Como aponta Tassin (1986), a meta da filosofia é ensinar a pensar especulativamente, já que ela se distingue das outras disciplinas científicas pela capacidade de universalização do pensamento. O seu valor formador está em valorizar a leitura, a abstração que induz ao questionamento de um problema, por meio de técnicas de argumentação e de raciocínios que suscitam interrogação conceitual. Segundo o autor, a disciplina de filosofia instaura uma distância crítica e volta a si própria com a tarefa de compreensão da nossa relação com o mundo.

(...) a questão do valor formador da filosofia fica deslocada: a filosofia a nada forma senão a si própria: em nada é formadora para outra coisa. A filosofia forma a tudo, é formadora absolutamente, visto que é “o conhecimento da totalidade em seus graus formando sistemas”, interrogando em si as ciências e as práticas, segundo a verdade especulativa das mesmas (TASSIN, 1986, p. 3).

Consideramos também o cuidado para não fazer das aulas um debate sobre qualquer assunto que seja simplesmente interessante aos jovens. Compreendemos como uma especificidade da filosofia um fazer filosófico, uma experiência filosófica. Entendemos esta como a capacidade de problematizar as questões humanas em todos os aspectos, abordar essas questões de forma pessoal e criativa, em que a criação de conceito é singular.

A história da filosofia nos permite instituir contato com questões que dizem sobre o nosso cotidiano, sobre a nossa vida e a nossa história, questões que são filosóficas justamente porque permanecem para serem respondidas, ou para serem pensadas. Interrogam os nossos saberes para outras formas de perceber, sentir e viver. “Mesmo a história da filosofia é inteiramente desinteressante se não propuser a despertar um conceito adormecido, a relançá-lo numa nova cena, mesmo a preço de voltá-lo contra ele mesmo” (DELEUZE; GUATTARI, 2013, p.101).

A aprendizagem surge como processo de produção de subjetividade, como invenção de si. Além disso, a invenção de si tem como correlato, simultâneo e recíproco, a invenção do próprio mundo. [Ao invés de responder problemas] a aprendizagem surge como processo de invenção de problemas (KASTRUP, 2005, p.1277).

Por meio desse processo, podemos experimentar novas maneiras de entender o mundo. Isso significa que não podemos pensar a educação a partir de um sujeito único e de um saber único, mas do aprender como experiência, como propõem Deleuze e Guattari, como processo criativo e singular. Consideremos a passagem de Larrosa para refletir sobre o que seria um processo de saber da experiência.

O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo (LARROSA, 2002, p. 27).

Cerletti, ao pensar sobre o ensino de filosofia, escreve que este supõe uma volta sobre si e isso implica a apropriação do mundo.

Se há algo que podemos chamar de subjetivação filosófica, isto é, que alguém em um processo de aprendizagem assume a atitude de interpelar os saberes (e não simplesmente reproduzi-los), é quando alguém pensa—e portanto se pensa— em relação com os conhecimentos e as práticas que são dominantes (CERLETTI, 2009, p.92).

Dessa forma, aprender é um processo vivo entre não saber e saber (DELEUZE, 2006). Aprender não está relacionado com resultado, mas com um processo infinito. “E, finalmente, a aprendizagem está, antes de mais nada, do lado do rato no labirinto, ao passo que o filósofo fora da caverna considera somente o resultado” (DELEUZE, 2006, p.238). O pensamento acontece a partir de uma violência, por algum signo que nos atravessa, dá-nos necessidade de ir em busca da verdade (DELEUZE, 2003). A vida é repleta de signos que nos atravessam todo o tempo, sentimentos, pessoas, objetos, lembranças, e esse atravessamento se dá ao acaso dos encontros, não podemos prever. Também não podemos prever qual signo afeta um corpo, como e quando: “Nunca se sabe como uma pessoa aprende, mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos” (DELEUZE, 2003, p.21).

É preciso pensar em um ensino que permita o imprevisível, o professor propõe algo, “(...) mas, tudo o que vai acontecer é imponderável, pois depende da ação dos alunos, não se pode controlar, estão vivos, eles terão de fazer” (ASPIS, 2013, p.129). Não podemos prever como os alunos serão afetados, pois se trata de *multiplicidades* e, além disso, algo constantemente nos escapa.

Considerar que aprender é um processo vivo permite trazer novas possibilidades para pensar e estar na escola e desfazer a visão comum formada pela noção de ensino-aprendizagem como algo dado. É importante pensar que o aprender não passa apenas por uma relação racional, mas sensível, um ensino que esteja atento à vida.

Trata de despertar uma atitude filosófica, de fazer filosofar, através dos conteúdos, através das metodologias e das técnicas empregadas, inclusive através do desenvolvimento de aptidões e procedimentos peculiares da filosofia e dos esforços para filosofar na aula (LANGÓN, 2003, p.92).

Nessa prática do filosofar não estamos em busca de um resultado, mas atentos à experiência de viver a filosofia em sala de aula, experimentá-la. O sentido e o uso que cada aluno dará durante esse processo são incontrolláveis, pois pensamos em desfazer o processo de ensino como resultado e traçar um ensino que lide, conforme afirma Deleuze, com a impossibilidade de apreender como um aluno aprende. Isto não significa, no entanto, que o professor não deve pensar, planejar e desenvolver suas aulas de maneira criteriosa. Cabe ao professor, a partir do problema instaurado, investigar, pensar, trabalhar para que sua aula possibilite esses afetos; deve ser uma tentativa constante, em que o plano de aula, contudo, não apresenta um ponto de chegada. É sempre uma tentativa de fazer uma aula filosófica, em que se assumem os acontecimentos dessa experiência, que não estão planejados, como algo que simplesmente acontece. Assim, de aula em aula, o professor pode, com a filosofia, mobilizar os pensamentos dos alunos para que estes signifiquem o problema colocado. Nesse fazer o professor também é afetado e deve deixar-se afetar. Trata-se de desapegar-se do mito pedagógico de que o professor tem o poder de “colocar algo na cabeça dos alunos”, que estes devem compreender o mundo a partir da explicação daquele. Vale considerar a crítica de Rancière (2013) ao que ele denomina como mito da pedagogia. Na obra *O mestre ignorante*, o autor desenvolve a perspectiva de como esse sistema de ensino necessita da explicação, pois pressupõe um mestre que tem sobre o aluno o poder da palavra e do entendimento.

Explicar alguma coisa a alguém é antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só. Antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos (Idem, p. 23).

Para Rancière, no modelo escolar moderno, entre o livro e o aluno está o mestre explicador, que está norteado pelo princípio da desigualdade. Isto porque surge a partir da

consideração de que existem uma inteligência menor e uma inteligência maior, assim determinando-se, a partir do princípio da explicação, o aprender. A explicação é o professor entre o livro e o aluno, e a escola, com o intuito de promover a igualdade, estaria partindo do princípio da desigualdade (Idem, p. 14).

É possível comparar os valores norteadores do currículo brasileiro – a necessidade do docente e do sistema escolar de concretizar eficientemente a interação entre o sujeito e o objeto do conhecimento ao ensino explicador, denunciado por Rancière. Esse ensino pode ser visto como manutenção de um discurso de consenso e torna-se hegemônico. Nesse sentido, não há multiplicidade e potência de criação. A palavra do mestre toma o poder diante da palavra do livro e da relação com quem lê.

Para tanto, de acordo com as considerações feitas neste trabalho a fim de defender um ensino filosófico, é preciso enfatizar que tratar a educação como experiência, desfazer esse ensino-produto, do mestre explicador, não é uma tarefa fácil. Não temos a pretensão de considerar de forma tão ingênua as práticas educativas. Consideramos no primeiro capítulo desta dissertação as dificuldades que estão em jogo, como a escola e os saberes estão organizados e como a vida é gerida pela economia. No entanto, estamos tentando traçar um plano para fazer um ensino filosófico de acordo com o quadro conceitual que compartilhamos: *multiplicidades, rizoma, resistência, devires revolucionários, filosofia como criação de saídas*.

A partir dos conceitos supracitados, é importante abordar algumas questões que passam por um *fazer*: como afetar os alunos com filosofia? Como despertar uma atitude filosófica? Como fazer um ensino vivo? Como tratar desses conceitos tão avessos à forma com que lidamos com a prática escolar?

2.3 Dentro das salas de aula

Não podemos deixar de mencionar que na escola convivemos, frequentemente, com uma falta de interesse generalizada. Os alunos estão exaustos, tanto eles quanto os professores; os supervisores e os demais funcionários querem otimizar ao máximo o tempo do seu trabalho, resolver, “ficar livre”, não ter “dor de cabeça”.

São recorrentes as reclamações que estão em torno da instituição, o desmerecimento da educação e a desvalorização das práticas que envolvem o ensino básico. Um trabalho extremamente burocrático rege o fazer da escola, como diários, chamadas, notas,

provas, planejamentos, recuperações, reuniões pedagógicas em torno de números, desempenhos, planilhas e mais números.

Os professores têm turmas, muitas vezes, com mais de quarenta alunos, que frequentam uma aula por semana, no caso do ensino de filosofia. No ensino estadual, os professores assumem cerca de dezesseis turmas, e há os que trabalham em mais de uma escola, algumas vezes devido ao problema de remuneração que essa classe enfrenta.

Em algumas escolas, os professores ainda têm que cumprir o conteúdo proposto para o Ensino Médio, focado no percurso da história da filosofia, e tentar ao máximo cumprir a apostila ou o livro didático para que o aluno adquira um maior conhecimento a fim de resolver as questões do ENEM. Em muitas instituições, professores trabalham com um plano de aula que não escolheram.

Muitas questões envolvem a prática de cada professor, a qual varia de acordo com a escola, as condições em que trabalha, o número de aulas, o número de alunos. Consideramos, portanto, que somente cada professor pode dizer dos problemas e das questões que enfrenta para pensar como fazer algo com o ensino de filosofia. Cada escola tem suas particularidades e jogos de interesses e, dessa maneira, a facilidade ou não deste trabalho não pode ser medida.

No entanto, é simples perceber que o fazer escolar está, em grande parte, fora das considerações de um ensino vivo. A escola, de uma maneira geral, não lida com o imponderável da educação, mas com o resultado. Não pensa no viver o aprender como a capacidade de ser afetado, mas como a capacidade de transcrever bem as respostas do livro para a prova. Os alunos são constantemente avaliados, assim como o professor é bem avaliado quando produz o papel de instruir os alunos para o domínio dos conteúdos.

Os professores de filosofia estão condicionados às instituições de acordo com espaço e tempo formalmente definidos. O Estado tem uma função reguladora através das normas, das disposições escolares e também através dos professores que executam as regras desse sistema (CERLETTI, 2009). Não pretendemos explorar minuciosamente essas relações, mas não podemos descartá-las quando pensamos, junto a esses problemas, como fazer um ensino com filosofia.

Sabemos que, além dos problemas institucionais, ainda que o professor tente fazer uma prática filosófica em sala, tem que lidar com alunos que, na sua maioria, estão tão automatizados em certo fazer na escola que não conseguem ou não querem se posicionar de maneira filosófica. Embora o professor tente, esforce-se e persista em uma prática que vise a outras possibilidades, muitas vezes, os alunos permanecem em sala sem vontade,

acostumados a uma maneira de fazer e pensar que está entranhada nos corpos. Querem uma aula que demande menos participação, fazem as atividades exclusivamente para conseguir aprovação; ainda que o professor proponha um trabalho totalmente livre, que apresente como principal objetivo o desejo e o pensamento do aluno, cópias oriundas da internet insistem em aparecer. Hoje, mais do que o *mestre explicador*, entre o livro e o aluno está o Google.

Não podemos esquecer que estamos inseridos em um mundo extremamente acelerado, a juventude está constantemente conectada aos celulares que são ligados à internet e apresentam redes sociais, como WhatsApp e Facebook. Nessas redes, há uma propagação de informações ligadas a um determinado mercado de consumo sobre o qual o jovem não é chamado para pensar e significar, mas para emitir opiniões, seguindo a ilusão de estar exercendo algum pensamento próprio.

A filosofia tem uma função que permanece perfeitamente atual, criar conceitos. Ninguém pode fazer isso no lugar dela. Certamente a filosofia sempre teve seus rivais (...). Hoje é a informática, a comunicação, a promoção comercial que apropriam dos termos conceito e criativo, esses conceituadores formam uma raça atrevida que exprime o ato de vender como supremo pensamento capitalista, o cogito da mercadoria. (...) (DELEUZE, 2013, p.174).

Além disso, é preciso lembrar que habitualmente os professores enfrentam, ao lecionar, problemas básicos, como a deficiente alfabetização dos alunos, que demandam uma mais cuidadosa atenção de leitura e escrita. Assim, ao pensar na relação do aluno com a leitura de textos de filosofia, não podemos desconsiderar que o aluno apresenta, muitas das vezes, problemas que o impedem de ter um contato que o aproxime das leituras. Não *basta dizer viva o múltiplo*, não *basta dizer* para o professor ser filósofo e para os alunos filosofarem. Assim, é fundamental a retomada da citação presente no início deste capítulo, para que apontemos um aspecto necessário no que diz respeito ao ensino que tratamos neste trabalho.

Na verdade não basta dizer Viva o múltiplo, grito de resto difícil de emitir. Nenhuma habilidade tipográfica, lexical ou mesmo sintática será suficiente para fazê-lo ouvir. É preciso fazer o múltiplo, não acrescentando sempre uma dimensão superior, mas, ao contrário, da maneira simples, com força de sobriedade (...) (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p.14).

É preciso, portanto, *fazer* o múltiplo, não em uma *dimensão superior*, mas de *maneira simples*, com *sobriedade*. Não basta gritar o múltiplo para falar da prática na escola,

é preciso estar lá, é preciso fazer, e nesse fazer o uno constantemente aparece, somos chamados para fazer o mesmo, o aluno permanece no mesmo e a escola com seu objetivo maior de reprodução do sistema, também se mantém.

Muitos trabalhos referentes às práticas escolares iniciam a partir de um modelo teórico que na sala de aula não percebemos de que modo efetivar. Apontamos alguns problemas “práticos” com relação à teoria exposta justamente para enfatizar que não estamos apenas gritando o múltiplo, como se um *grito* resolvesse os vários problemas enfrentados na prática do ensino de filosofia. Mencionamos apenas alguns, pois uma dissertação não iria dar conta de todos eles. Assumimos estarmos em uma prática que lida todo o tempo com impossibilidades. Pensamos que não há outra maneira, não podemos pensar em teoria e prática separadamente, e talvez essa distinção seja um dos grandes problemas da educação hoje. Por isso é preciso *fazer de maneira simples*: não vamos salvar a escola com um ensino filosófico, nem queremos, pois a questão não é esta.

Consideramos importante pensar se vamos ceder o ensino da filosofia para todos os problemas do sistema escolar, econômico e social no qual vivemos, ou se vamos lidar com os problemas do nosso trabalho com *sobriedade* para tentar criar novas possibilidades de fazer filosofia. Não estamos assumindo que devemos encarar essa tarefa de maneira árdua e pesada a ponto de ser desestimulante para qualquer professor, não assumimos o ensino como sacrifício. Entendemos que sacrifício aqui é fazer e permanecer em um trabalho entediante, burocrático e automático.

Compartilhamos algumas saídas que encontramos nos trabalhos dos filósofos e pesquisadores mencionados; no entanto, esses conceitos devem ser efetivados a partir da sensibilidade e da prática de cada professor, e, principalmente, é preciso usá-los para trazer alegria e leveza para os fazeres cotidianos. É preciso usá-los para um trabalho criativo. É preciso usá-los para aumentar o nosso poder de ação nas escolas.

Pensamos como potência dessa prática a capacidade de lidar com um ensino *menor*, que é sempre uma tentativa coletiva. Pode não dar certo, tentamos, experimentamos e, algumas vezes, vamos nos ver fazendo o mesmo, reproduzindo aquilo que aprendemos, que a escola e a economia reproduzem. Então, é preciso tentar mais uma vez, tentar escapar, o que significa pensar no *menor*, nas possibilidades que escapam diante de todos esses problemas maiores, de todos os modelos de pensamento e de vida instituídos, modelos que fazem com que os professores se sintam desmotivados, desanimados diante de uma tarefa enorme que virou a educação – o professor como herói e a educação como salvação. A tentativa de um ensino filosófico questiona esses fazeres e esse pensamento que sobrecarrega a profissão

docente e que coloca o professor como responsável por uma prática que deve ser modelo, como a voz principal que deve encaminhar o seu rebanho.

Não pretendemos criar um modelo de aulas de filosofia, estamos pensando nas possibilidades de criar experimentações com *sobriedade*, dentro do modelo de ensino que vivemos; sabemos que será possível em alguns momentos e não em outros, e cada vez que tentamos podemos inventar maneiras de ocupar o impossível, mas *não acrescentar uma dimensão superior*.

Também vamos lidar com expectativas frustradas, tentativas infelizes, não é possível de outra maneira, pois estamos tão absorvidos em conceber o ensino como resultado, que nos desapegar desse processo não é fácil. Isso não faz com que um ensino filosófico de filosofia seja impossível, não queremos chegar a um lugar definido e único com ele. É uma constante experimentação, uma tentativa de vida dentro da escola. *Está mais para o rato no labirinto do que para o filósofo fora da caverna*. É preciso tentar com *força* para lidar com diferentes situações. É sempre uma tentativa de estar fora e dentro ao mesmo tempo.

CAPÍTULO 3. Possibilidades e experiências

Este capítulo pretende descrever as experiências e os caminhos escolhidos de acordo com os conceitos explorados anteriormente e destacar as possibilidades encontradas para um ensino que esteja relacionado à experiência do filosofar. Considerando os conceitos apontados nesta dissertação, este trabalho tem como proposta experimentar aulas de filosofia como processo e não como resultado.

É preciso, para isso, traçar um plano, mas permitir que este tome suas coordenadas a partir da investigação dos alunos e das necessidades da aula: “(...) pensamento é criação e não vontade de verdade, como Nietzsche soube mostrar” (DELEUZE; GUATTARI, 2013, p. 67). A tentativa é de fazer um exercício constante para entender esse percurso como algo vivo, e não controlar, mas sim saber lidar com o imponderável, pois “(...) não se sabe o que pode esperar, o acontecimento é imponderável, é imprevisível, é vivo” (ASPIS, 2012, p.202).

Nesta pesquisa, propomos a criação de sites¹² de filosofia como uma experiência filosófica. A partir das investigações feitas em sala, cada turma deve criar um site e pensar a forma de ocupá-lo, com suas produções e conexões: textos, imagens, filmes, links com outros sites etc. A partir de tal prática, algumas aulas de filosofia também serão destinadas ao acesso dessa plataforma para pensar as ações desenvolvidas no site e experimentar essa criação em conjunto.

Consideramos, de acordo com essa perspectiva, a proposta de Aspis, ao pensar o ciberespaço como uma ferramenta de ocupação, em que há “O site como grande diário de bordo do devir, da experiência filosófica coletiva e de cada um dos participantes, um mapa do trajeto durante o trajeto” (ASPIS, 2012, p.204). Assim, pensamos em um site como possibilidades e experiências dos alunos: o site como um mapa do que foi sendo construído no caminho das aulas. As coordenadas são dadas pela orientação do professor junto aos textos filosóficos, mas as leituras, as criações e os caminhos são realizados pelos alunos. Durante o caminho, as coordenadas do professor também podem mudar, ser feitas de outras maneiras, em que se aprende ao fazer: “Errar e errar, ir tateando, fazer” (ASPIS, 2012, p. 204).

¹² Usaremos a plataforma do <http://pt.wix.com/>, uma ferramenta para criação de sites acessível e gratuita.

3.1 Sites como produto

Acreditamos que a criação, junto aos alunos, de sites é um produto que pode atender melhor aos objetivos trabalhados nesta pesquisa: a defesa de um ensino vivo que trate de singularidades, multiplicidades e resistências. Assim, pensamos que o site possibilita um uso mais próximo de um pensamento como rizoma.

O pensamento não é arborescente e o cérebro não é uma matéria enraizada nem ramificada. O que se chama equivocadamente de “dendritos” não assegura uma conexão dos neurônios num tecido contínuo. A descontinuidade das células, o papel dos axônios, o funcionamento das sinapses, a existência de microfendas sinápticas, o salto de cada mensagem por cima destas fendas fazem do cérebro uma multiplicidade (...). (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 25).

Dessa forma, diferentemente de um material impresso que requer um formato acabado, o site pode ser constantemente alterado, não tem um fim, pode ter várias conexões de diversas naturezas. Também não apresenta as características de um *blog* ou de uma página no Facebook que tem um formato, em certa medida, “linear” de sequência de postagens, uma ordem cronológica. O site pode ter “(...) Múltiplas entradas e saídas, superfície, heterogeneidade, agenciamento (...)” (ASPIS, 2012, p.190).

O site é um produto que pode estar em constante movimento. É um espaço em aberto que pode permitir um pensamento rizomático e não arbóreo. Um dos princípios do rizoma, descrito por Deleuze e Guattari, é que um rizoma pode ser conectado por qualquer ponto, diferente de uma árvore, não tem um ponto de princípio, uma ordem pré-definida e única. Um rizoma não cessa de conectar a modelos diversos, signos diferentes, mas também a estados de coisas diferentes (DELEUZE; GUATTARI, 1996), “As multiplicidades se definem pelo fora: pela linha abstrata, linha de fuga ou de desterritorialização segundo a qual elas mudam de natureza ao se conectarem às outras” (Idem, p.17).

Assim, o uso da internet pode ser uma forma de experimentar o pensamento como rizoma, uma maneira de incitar outra forma de lidar com o pensamento, experimentá-lo de maneira não linear. Esse uso pode ser uma maneira de dar vazão a múltiplas conexões que fazemos ao pensar determinado assunto e com essa ferramenta podemos registrar *redes* de ideias que mudam todo o tempo de direção. Na maioria das vezes, somos estimulados a recortar e delimitar nossas ideias e registrá-las em um modelo fechado que apresenta início, meio e fim, enquanto a experiência do site pode suscitar outras possibilidades de conhecimento, outro uso do próprio pensamento. O site pode ter inúmeras páginas e as

conexões entre elas vão depender do uso que se faz. Dessa forma, um texto pode levar a links de imagens de outro site que leva a outras conexões de vídeos e sucessivamente, não existe início nem fim. É um campo horizontal, pode ser entendido como o *plano de consistência das multiplicidades*, pois em *rede* não há hierarquia e uma forma única de acessar as informações disponíveis.

Castells (2003) enfatiza que, se antigamente a ideia de rede ainda era constituída como uma ferramenta hierárquica e centralizada em torno de metas definidas, hoje com a internet a rede aparece de forma horizontal.

As redes eram fundamentalmente o domínio da vida privada; as hierarquias centralizadas eram o feudo do poder e da produção. Agora, no entanto, a introdução da informação e das tecnologias de comunicação baseadas no computador, e particularmente a Internet, permite às redes exercer sua flexibilidade e adaptabilidade, e afirmar assim sua natureza revolucionária. Ao mesmo tempo, essas tecnologias permitem a coordenação de tarefas e a administração de complexidade. Isso resulta numa combinação sem precedentes de flexibilidade e desempenho de tarefa, de tomada de decisão coordenada de execução descentralizada (...) (Idem, p. 8).

A internet só cresceu e continua crescendo em uma velocidade enorme porque, além do número de redes, o seu uso também permite múltiplas conexões, “[A] arquitetura de interconexão deve ser ilimitada, descentralizada, distribuída e multidirecional em sua interatividade, segundo, todos os protocolos de comunicação e suas implementações devem ser abertos, distribuídos e suscetíveis de modificação (...)” (Idem, p. 29).

Segundo Deleuze e Guattari, o pensamento arbóreo é constitutivo de *decalque*, “A árvore articula e hierarquiza os decalques, os decalques são como folhas das árvores” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p.21). O decalque se reproduz em outro lugar, está codificado e *volta sempre ao mesmo*, já o rizoma está voltado para o mapa, que é experimentação.

O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se às montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação (Idem, p.22).

O site permite um uso flexível e o uso que fazemos da internet altera a própria rede e suas conexões, que não podem ser previstas, mas descobertas pelas experiências: “(...)

as pessoas, as instituições, as companhias, a sociedade em geral transformam a tecnologia, qualquer tecnologia, apropriando-a, modificando-a, experimentando-a” (CASTELLS, 2003, p.10).

Pensando no ensino de filosofia como política, o site também pode ser uma forma de ocupação, por meio da qual utiliza o ciberespaço, tão usado pelos jovens, para pensar novas maneiras de estar, expor seus próprios problemas e desejos e ocupa esse espaço não apenas de forma espontânea, mas filosófica, ao abordar conceitos filosóficos trabalhados nas aulas de filosofia, tentando, experimentando, ensaiando os estudantes também uma produção filosófica para lidarem com seus próprios problemas. A proposta é deixar de dispor esse espaço da internet como identificação e reprodução, mas como processo de criação e resistência, uma ocupação menor. Assim, ao pensar que a rede altera e possibilita novas relações de poder, podemos dizer que a ocupação da internet pode ter um caráter revolucionário.

Segundo Castells (2013), a internet permite o compartilhamento de dores e esperanças¹³ em um espaço livre, muito além do controle de empresas e governos. “[Em] uma sociedade de rede o poder é multidimensional e se organiza em torno de redes programadas em cada domínio da atividade humana, de acordo com interesses e valores de atores habilitados” (Idem, p. 12). A ocupação do ciberespaço pode ser também um *devir revolucionário*: “Ocupar o espaço viroticamente, o espaço da educação, o ciberespaço, o espaço político, em defesa do vivo, destruição criativa. Uma maneira de ocupar” (ASPIIS, 2012, p. 178).

No entanto, estamos cientes de que, diante dessas afirmações e dos conceitos explorados neste trabalho, podem aparecer questionamentos, como: o que garante que os alunos irão fazer um uso rizomático e filosófico do site? Por que usar um recurso já tão utilizado pelos jovens que, na maioria das vezes, reproduzem maneiras de pensar e certo senso comum? Não seria mais filosófico sair do uso da internet e estimular os alunos a outras possibilidades, outras criações?

Pensamos de acordo com Kastrup (2005) que a concepção de que o uso da internet pela sua capacidade de conectar diferentes informações por si só não constitui possibilidade de devires. O seu uso pode ser nada rizomático e ser um reforço a uma

¹³Castells, no seu livro *Redes de indignação e esperança*, faz uma análise dos movimentos sociais recentes, que tiveram como uso a internet, como a Primavera Árabe, as revoluções da Tunísia, no Egito e em outros países. “Da segurança do ciberespaço, as pessoas de todas as idades e condições passaram a ocupar o espaço público, num encontro às cegas entre si e com o destino que desejavam forjar, ao reivindicar seu direito de fazer história-sua história” (CASTELLS, 2013, p. 8).

uniformidade de ações (KASTRUP, 2005, p.1285). Entendemos que o uso do site não é uma garantia de um pensamento filosófico e rizomático. Como já mencionamos nesta pesquisa, não há garantias, exploramos o site como possibilidade, mas o que vai acontecer quando da sua utilização é imponderável. No entanto, por estarmos tão condicionados a ver os jovens fazendo o uso da internet sem nenhum pensamento criativo, mas como outro entretenimento estimulado pelo mercado de consumo (concordamos que isso é um problema), já respondemos automaticamente que o uso será esse.

Vale lembrar que a ideia desenvolvida na pesquisa é a construção de um site de filosofia com filosofia, o que já coloca os alunos diante de uma nova relação. Assim, só podemos analisar se o uso é rizomático, filosófico, ou se condiz de alguma maneira com os conceitos desta pesquisa depois de experimentá-lo. Ainda assim, muito desta análise será feito com base naquilo que podemos identificar, o quanto e como cada aluno foi afetado ou não neste processo é impossível de detectar¹⁴.

É preciso considerar que o motivo, para o uso da internet justifica-se por fazer parte do universo dos estudantes, mesmo que eles reproduzam formas de pensar e estar de acordo com o mercado, de acordo com uma política *maior*. É a proposta de estar dentro e fora ao mesmo tempo, apropriar-se desse uso para criar outras possibilidades de estar. Pensamos que fazer um ensino como política não é travar uma luta contra as tecnologias que estão aí, mas é pensar como podemos usar os recursos que, independentemente da nossa atenção ou não, os jovens usam e continuarão usando da maneira mais interessante para o mercado. Faz-se necessário buscar uma forma de ocupar esse espaço, já que ele faz parte do mundo em que estamos: ocupar de outra maneira, tentar dentro deste modelo, traçar outras possibilidades de viver e pensar. Estar junto aos alunos tentando criar outros usos da internet.

É sempre com a utopia que a filosofia se torna política, e leva ao mais alto ponto a crítica de sua época. (...) é colocar a revolução como plano de imanência, movimento infinito, sobrevoos absolutos, mas enquanto estes traços conectam com o que há de real aqui e agora (...) (DELEUZE, 2013, p. 120).

Compreendemos que pensar um ensino como política consiste em uma ação *menor* que não é um enfrentamento, mas um combate por dentro, trazendo possibilidades para estar fora. É possível nos *conectarmos com o real*, conectarmo-nos com a realidade que vivemos. Entendemos que *colocar a revolução como plano de imanência* é justamente isso,

¹⁴ A análise desta experiência será desenvolvida no último capítulo deste trabalho.

agir a partir daquilo que vivemos e de onde estamos. Atualmente, a internet representa bem o estado de coisas do aqui e agora.

Fazer uma política menor, coletivamente, com os alunos, dentro do *maior*, criar novas línguas, expressões e inventar um site com conexões próprias, ocupar a rede com nossas experiências: por que não tentar?

3.2 As aulas de filosofia

A experiência descrita está acontecendo com alunos do 1º e 2º anos do Ensino Médio Regular, em uma escola particular de Belo Horizonte. Nessa perspectiva, pretendo discorrer sobre vivências que são do meu próprio trabalho.

Neste tópico, serão descritas as aulas em que os sites foram utilizados e as escolhas feitas para o trabalho com filosofia, assim como alguns acontecimentos durante este trajeto. A reflexão sobre essa experiência, bem como a análise filosófica junta aos conceitos defendidos neste trabalho, estarão no último capítulo.

A proposta foi feita no início do ano para os alunos do 1º ao 3º anos do Ensino Médio, para uma turma de cada ano. A turma do 3º ano, no entanto, não compartilhou a ideia e preferiu não trabalhar com o site. Segundo os alunos dessa turma, eles não estão em um momento propício para o tipo de trabalho proposto, já que é o ano de prestarem vestibular. Considerei importante o desejo de cada turma para experimentar essa proposta, assim, apenas as turmas do 1º e 2º ano assumiram a ideia do site.

Inicialmente, propus para as duas turmas a escolha do problema a ser investigado. Depois de algumas aulas, definimos como tema/problema para as turmas do 1º e 2º anos, respectivamente: *A busca da felicidade e O que é a realidade?* A partir dessa definição, comecei a pensar em como conduzir o curso com filosofia: textos, autores, recursos. Essa proposta deve estar atenta ao rigor filosófico das aulas, mas as leituras dos textos devem dialogar com as questões vividas pelos alunos, eles devem fazer uso da filosofia para criar o próprio pensamento sobre o problema investigado. Como já dissemos anteriormente, partimos do princípio de que as aulas devem ser uma tentativa de filosofar que passa, necessariamente, pela experiência do aluno com o tema investigado.

A partir dos temas citados, lemos e construímos as aulas com base em alguns textos da história da filosofia, escolhas que foram feitas por mim e que partiram também de um olhar sobre a turma e de algumas questões que apareceram no caminho da investigação.

No 2º ano, iniciamos os conceitos de filosofia com *As Meditações* de Descartes, a fim de pensar o conceito do *cogito* cartesiano para o problema da realidade. Ao notar que o diálogo em sala voltava constantemente para a possibilidade do inconsciente no processo do conhecimento, escolhi como investigação seguinte um texto de Freud. Ao longo das discussões sobre o inconsciente, as questões foram tomando certa dimensão política sobre como “a sociedade” ou “o mundo” manipulam a nossa realidade.

Assim, optei por trazer o conceito de *ideologia* desenvolvido por Marx para pensar o problema. Dessa forma, lemos os trechos desses autores e recorremos a outras referências, como filmes, obras de artes, poemas, músicas e outros textos à medida que estes compunham um diálogo com a discussão proposta. As escolhas dos conceitos e de outros recursos poderiam ser outras, mas foram feitas devido ao tempo de aula e às ideias que apareceram durante esse tempo. A cada conceito estudado e para explorá-lo e usá-lo, o aluno deveria realizar uma tarefa, como fazer um mapa conceitual do pensamento de Descartes; elaborar um texto em que se usasse o conceito de inconsciente a partir da escolha de uma obra surrealista; fazer um texto livre em que se relacionassem os conceitos de alienação e de ideologia para pensar o mundo hoje.

Em alguns trabalhos, o conceito ou a tentativa de explorá-lo estava presente, em outros não, e alguns textos dos alunos ficaram disponíveis – e ainda estão – no site. Assim, o site foi sendo composto com esses elementos filosóficos estudados em sala e também com outras conexões feitas pelos alunos.¹⁵

Nas aulas do 1º ano, para desenvolver o tema “a busca da felicidade”, iniciamos com o texto *A carta sobre a felicidade* de Epicuro. Durante essas aulas, os alunos apontavam o problema da autoestima em relação à busca para uma vida feliz, o que me fez seguir como direção os *Ensaio*s de Montaigne. Considerando que alguns elementos das discussões sobre o tema junto a esses filósofos desenvolviam-se de acordo com uma concepção de que cada um sente prazer e satisfação por meio de diferentes maneiras, recorri aos conceitos de *tristeza* e *alegria* de Espinosa para pensar a concepção de *flutuação de ânimo* colocada por este.

Os conceitos filosóficos que conduziram a investigação do tema passaram por esses três autores. De maneira semelhante, na turma do 2º ano, os conceitos foram explorados e a cada investigação havia uma tarefa em que seriam utilizados. O texto de Epicuro foi abordado a partir de com algumas questões como estudo do problema e a proposta de um texto para pensar a relação entre felicidade e busca do prazer, em que fosse utilizada a

¹⁵ Os textos utilizados nas aulas e outros materiais estão disponíveis nos sites.

concepção do filósofo. Essa tarefa foi pensada a partir dos diálogos desenvolvidos na turma, que com frequência explorava o tema. A criação do texto deveria tratar dos conceitos de prazer e felicidade na obra de Epicuro em articulação com o que o aluno pensava sobre isso. No que diz respeito à obra de Montaigne, os alunos produziram um texto a partir da passagem que mais gostaram do trecho lido. Também discutimos o problema da autoestima e a concepção de felicidade a partir do filme *A pequena Miss Sunshine*, sobre o qual os alunos fizeram uma livre reflexão. Também fiz minhas considerações e articulações em sala junto aos alunos, pensando no filme e na filosofia de Montaigne. De acordo com o texto de Espinosa, a tarefa proposta foi a escrita de um texto sobre a felicidade em que se relacionassem conceitos de alegria e tristeza desenvolvidos pelo filósofo francês.

Assim como no 2º ano, o site do 1º ano foi sendo criado com as produções citadas e também com outras intervenções dos alunos para pensar o problema. A proposta do site foi apresentada para os alunos no início do curso, e a princípio pedi para que as duas turmas investigassem, em casa, tanto a plataforma do *wix.com* quanto outra que porventura conhecessem. Tanto no 1º quanto no 2º ano, pouquíssimos alunos fizeram essa investigação. Alguns relataram que entraram na plataforma do *wix* e que ela era acessível, mas nenhum se ateu a investigar realmente os recursos do site.

Na turma do 1º ano, tentei dividir um primeiro grupo para elaborar a conta no *wix* e propor uma primeira ideia sobre o modelo de site, mas os alunos não conseguiram se organizar para isso. A justificativa do grupo foi que houve muita divergência e ninguém conseguiu decidir. Também percebi que esse caminho não atendia a uma proposta rizomática, ou seja, a proposta de dividir grupos para trabalhar separadamente, juntar as ideias para em um momento posterior ter algo desenvolvido relacionar-se-ia mais com um pensamento arbóreo. Assim, era necessário pensar em um momento de conexão de ideias, um fazer junto, e para isso organizei uma aula em que pudéssemos acessar juntos a plataforma.

A acessibilidade da escola para o uso de computadores foi um problema para este trabalho: a sala de informática não estava funcionando no início do ano e a escola tem apenas duas salas com televisor que possui acesso ao computador e, ainda assim, apenas uma das salas viabiliza o uso da internet. Atravessamos esse problema da maneira possível e, nas primeiras aulas, assumi a plataforma e os alunos observaram pela televisão. Posteriormente, recomendei alguns trabalhos com o *wix* para serem feitos em casa.

Na aula do 1º ano, notei a animação e a participação de alguns alunos que desconheciam o site da plataforma. Essa aula foi uma “chuva de ideias” e as opiniões foram bem divergentes quanto à composição do site. No entanto, o que ficou definido, de maneira

unânime, foi um modelo de site que tivesse como página de entrada alguma imagem interessante. Pedi para os alunos pensarem em qual imagem colocar na primeira página, pensar no porquê da escolha e na relação da imagem com a filosofia; depois, pedi para salvarem essas imagens na nossa conta do *wix* e pensarem em um nome para o site, que seria decidido em uma próxima aula. No entanto, foi necessário considerar que essas deliberações não poderiam estar buscando o consenso, assim, foi preciso pensar que poderiam ser muitas imagens, muitos nomes, a partir dos quais se cria o site como rizoma, como dissenso.

Para a turma do 2º ano, a proposta de aula foi a mesma, apesar de poucos alunos participarem. Quando a maioria decidiu opinar, a turma ficou extremamente confusa, dividida entre definir um modelo de site, dentre as opções oferecidas pelo *wix*, que começasse “do zero”, ou escolher um modelo já pronto para adaptar à nossa proposta. Senti que a parte da turma mais envolvida ficou desmotivada nesse momento. A aula terminou ainda em meio a essa indecisão. Pedi para que os alunos registrassem as ideias na nossa conta do *wix*, a fim de que a partir delas pensássemos qual modelo seria melhor. Ao avaliar essa primeira iniciativa, notei que precisava direcionar e adaptar melhor essas aulas nas quais a finalidade será a construção do site.

Assim, no primeiro semestre efetivamos algumas leituras e trabalhos, mas senti que os alunos ainda não tinham considerado o site como uma experiência das aulas. Poucos acessavam, as aulas estavam confusas e, ao invés do diálogo, estávamos envolvidos em discussões que não faziam a proposta acontecer.

Com o intuito de motivá-los, desenvolvi a estratégia de lançar alguns trabalhos, algumas ideias sobre aulas e textos já trabalhados nos sites. No 1º ano, escolhemos coletivamente um modelo a partir dos registros da turma na plataforma. A partir disso, comecei a editar as publicações. Na plataforma do 2º ano, já havia um modelo de site proposto por um aluno, tomei a mesma proposta e editei algumas produções das aulas e dos alunos. O objetivo era fazer com que a turma reconhecesse suas produções no site.

Começamos o segundo semestre e passamos a usar a sala de informática, que tinha sido ativada, para que todos os alunos pudessem acessar o site ao mesmo tempo. Considerei extremamente válida essa aula, pois, ao ver algo deles ou dos colegas no *wix*, ambas as turmas ficaram animadas. Várias ideias começaram a aparecer e os alunos começaram a trabalhar mais na proposta. Começaram a surgir nas aulas conexões entre os textos para pensar no que colocar no site e em quais páginas poderíamos fazer. Aos poucos, elementos novos apareciam na plataforma, discutíamos a respeito e mais propostas surgiam.

Vale ressaltar que o colégio em que trabalhei a proposta faz um uso muito escasso, para não dizer quase nenhum, de outras tecnologias. É preciso considerar que os alunos do Ensino Médio não conheciam a sala de informática da escola, espaço que esteve desativado por algum tempo e que não fazia parte do trabalho dos professores. Embora ativado, o lugar ainda não estava em excelentes condições, pois o espaço era muito pequeno para uma turma de trinta e cinco estudantes, como é o caso do Ensino Médio. A sala era pouco ventilada e apresentava apenas dez computadores que não estavam, ao todo, em boas condições para uso.

Durante o percurso, também percebemos o problema técnico em relação ao site ser construído ao mesmo tempo em diferentes computadores: ao *salvar* uma publicação, um colega poderia excluir o trabalho feito por outro. A princípio, contornamos essa situação quando algumas tarefas do site foram feitas nas casas dos estudantes. Os alunos sugeriram o uso do grupo de WhatsApp da turma para articularem uma forma de avisar o momento em que estavam postando, para evitar que duas pessoas acessassem ao mesmo tempo.

Como o site já estava sendo desenvolvido, a turma já havia estabelecido um vínculo com o material e o trabalho feito, assim, consideramos o tempo e a disponibilidade ruim dos computadores e pensamos em articular uma maneira de continuar com o site que já estava em construção. Durante essa situação, alguns computadores foram retirados da sala de informática para manutenção, o que impossibilitaria o uso das máquinas pela turma. Entre as leituras trabalhadas, as discussões sobre as criações no site, algumas aulas perdidas devido a excursões, feriados e provas, chegamos ao último bimestre com pouquíssimas aulas. Percebendo que a comunicação para gerar intervenções na plataforma, entre os alunos, estava mais difícil, e por isso tomei a decisão de compor grupos menores para acessar o site. O objetivo era facilitar o contato e minimizar os efeitos de um aluno apagar o trabalho do outro. No último bimestre, a cada semana um grupo ficava encarregado pelo site, o que não significava fazer as modificações em grupo, já que estas aconteciam a partir da vontade de alguns estudantes, de acordo com a proposta de facilitar a comunicação. Essa decisão foi acertada e destinamos algumas aulas para os alunos apresentarem as suas ideias na plataforma.

Todas as tarefas estavam articuladas com a distribuição de pontos dos bimestres. Algumas tarefas não foram feitas, principalmente pela turma do 2º ano. O 1º ano, no entanto, esteve mais ativo para postar os trabalhos de filosofia no site.

CAPÍTULO 4. Um mapa dos acontecimentos

Pretendo, neste capítulo, fazer um mapa dos acontecimentos deste trabalho e apresentar os caminhos escolhidos para as criações dos sites em diálogo com a pesquisa teórica desenvolvida neste estudo.

Para tanto, considero como percurso metodológico a pesquisa cartográfica. Segundo Barros e Kastrup (2010, p.57), “(...) a pesquisa cartográfica consiste no acompanhamento de processos, e não na representação de objetos”. Conforme as autoras, a pesquisa como representação de objeto é uma característica da ciência moderna, que consiste em separar o sujeito do objeto científico: “(...) Trata-se então de uma distinção prática, e não filosófica. Sujeito e objeto não são características transcendentais, mas configurações históricas” (Idem, p.54).

A cartografia tem o intuito de “(...) desenvolver práticas de acompanhamento de processos inventivos e de produção de subjetividades” (Idem, p. 56). Pretendo usá-la para fazer uma leitura dos processos desenvolvidos em sala, bem como uma análise dos sites. Não há pretensão de isolar objetos, analisar para se chegar a um resultado aproximadamente verdadeiro do que seja o ensino de filosofia. Nesse fazer o pesquisador não está à parte da pesquisa, pois pode “(...) falar de dentro da experiência e não de fora da experiência” (Idem, p.71). Durante esse percurso, estive junto aos alunos experimentando o processo, o que não corresponde a explicar nem revelar. “O desafio é evitar que predomine a busca de informação para que então o cartógrafo possa abrir-se ao encontro” (Idem, p. 57).

Assim, *abrir-se ao encontro* é considerar que este trabalho não pretende “dar certo” no sentido de fazer uma prática que confirme determinada teoria, essa concepção de pesquisa recairia em uma lógica de reprodução, de determinar um pensamento, conformar os alunos, conduzir uma prática para que ela caiba em um modelo de teoria. É relevante salientar que a validade deste trabalho consiste em não reproduzir “um dar certo”, em não reproduzir um modelo ideal, encaixar uma teoria em uma prática de forma que estagne o que é *vivo*.

Pretendo, portanto, destacar os acontecimentos que despertaram a minha atenção e mencionar elementos que considero importantes para a melhor compreensão de como ocorreu essa experiência. Não interessa uma descrição minuciosa de todos os fatos, mas a seleção de momentos e questões que marcaram este trabalho e modificaram a minha percepção.

[O relato cartográfico] longe de ser um momento burocrático, sua elaboração requer até mesmo um certo recolhimento, cujo objetivo é possibilitar um

retorno à experiência de campo, para que se possa então falar de dentro da experiência e não de fora, ou seja, sobre a experiência (Idem, 2010, p.71).

A proposta dos sites teve uma recepção positiva pelas turmas, mas o uso da plataforma do *wix* afastou alguns alunos das tarefas práticas e os impulsionou para a construção desta. Considero essa observação importante porque em algum momento desta dissertação a escolha do site justificava-se também por ser uma ferramenta próxima do cotidiano dos alunos, pois pensávamos que o uso da internet poderia ser, em certo sentido, atrativo e fácil para os jovens.

Na prática, percebi que boa parte dos alunos não tem tanta familiaridade em manusear alguns recursos. A ideia de pensar que os alunos estão “conectados” não é determinante para considerar a hipótese de que eles serão mais ativos em trabalhos com o uso da internet e computadores. Eles estão conectados em fazeres de outro nível. Observei que o uso que eles fazem é, em grande parte, voltado para entretenimento ou para o uso do WhatsApp e do Facebook ou para visualização de vídeos no celular. Faço essa consideração porque para mim foi estranho escutar “Professora, não sei transformar o documento do Word em PDF” ou “Como eu salvo uma imagem?”, “Como mandar um anexo por e-mail?”.

Esses alunos adotaram o hábito de enviar para o colega postar ou sugerir que eu postasse, quando desenvolviam uma ideia para o site. Foi uma surpresa perceber que eles tinham realmente dificuldade ao acessar a plataforma. Logo, não é porque o trabalho possibilitava o uso da internet que se aproximava “dos jovens”, situação que foi observada nas duas turmas.

Uma forma de usar a internet que demande uma concentração, um trabalho, uma disposição de aprendizagem, de erro e acerto, como seria necessário no caso do *wix*, não pareceu tão atrativa para alguns alunos. Nas primeiras experiências que tivemos com o *wix*, surgiram falas como “Por que não fazemos um grupo no Facebook?”, “Não seria mais fácil um grupo de filosofia no WhatsApp?”, “É mais fácil fazer um *blog*”. Assim, a proposta dos sites animou alguns e ao mesmo tempo causou um certo incômodo em outros que achavam que esse tipo de tarefa iria demandar “tempo” e “trabalho” para conhecer outras tecnologias.

No entanto, mesmo alguns alunos que não se mostraram inicialmente tão animados com a proposta ficaram motivados ao ver o site “tomando forma”. Quando os alunos perceberam que o trabalho estava “acontecendo” e que era deles, a percepção sobre a criação no *wix* atingiu outro significado. Mais ideias e intervenções começaram a surgir e eles perceberam que a criação e o desenvolvimento do site eram possíveis.

Considerarei que esse desestímulo ao que se relacionava à fabricação do site, principalmente no início, quando precisávamos conhecer melhor a plataforma, estava relacionado a não apropriação das ferramentas dele. Se tivéssemos mais tempo e melhores condições para o uso da sala de informática, penso que a relação de alguns alunos com a plataforma poderia ter sido diferente. Não há como saber, mas é uma questão.

Reflico sobre isso porque apenas quando conheci as ferramentas do *wix* e aprendei a usá-las de maneira autônoma comecei a fazer um uso prazeroso dele. À medida que alguns alunos iam conhecendo a plataforma, isso também foi perceptível: “Professora, quando vamos mexer mais no site?”. Assim, uma parte da turma foi moldando o site para além das aulas de filosofia e resolvendo algumas decisões, interessados pela construção quanto mais conheciam a plataforma.

Considerando-se que o objetivo deste trabalho era a participação singular de cada aluno, compreendi que o interesse em manusear a plataforma não precisaria ser unânime. Penso que cada aluno poderia agenciar à sua maneira para contribuir com a criação do site, participando na confecção de conteúdos ainda que postados por outro colega ou por mim. Também foi preciso aceitar que alguns alunos fizeram as atividades apenas para cumprir a tarefa, muitas vezes, sem interesse e sem vontade.

O relato desta experiência não está baseado “nos alunos” como uma unidade homogênea na execução dessa experiência. Barros e Kastrup (2010) mencionam sobre o cuidado de não destacar “os outros”¹⁶ de maneira universal, portanto, é preciso pensar que este relato, apesar de muitas vezes destacar “os alunos”, deve “guardar o caráter de totalidades não homogêneas” (BARROS; KASTRUP, 2010, p. 71). Referimo-nos à noção de “alunos” no momento em que algumas questões comuns apareceram, no entanto, é preciso dizer que se trata de muitas vozes, entre as quais várias, provavelmente, não se fizeram ouvir ou não foram ouvidas por uma série de particularidades decorrentes do trabalho em sala de aula. Algumas falas passam, algumas registramos porque nos despertam atenção. A execução deste trabalho está longe de um processo homogêneo, portanto.

Em certa aula, três alunos do 1º ano posicionaram a vontade de dedicar menos tempo para o uso do *wix*, afirmando a necessidade de aulas mais teóricas sobre conteúdos de filosofia: “Professora, estamos gastando muito tempo de aulas com discussões sobre o site, precisamos ver mais matérias”. No momento, conversamos sobre a não compreensão do projeto, visto que o *wix* não estava dissociado do conteúdo de filosofia. Os demais alunos

¹⁶As autoras partem dessas considerações a partir do campo da antropologia de James Clifford (2002).

reforçaram a vontade de continuar o projeto e responderam a esses colegas que a dicotomia entre o uso da plataforma e a aula de filosofia não existia.

Não cabe pensar que a proposta do site irá atingir toda a turma de igual maneira, é preciso desfazer a expectativa em relação a um grupo igualmente motivado para a realização de uma tarefa comum – a criação do site. A análise dessa proposta precisa considerar as experiências de multiplicidades.

Enquanto alguns alunos estavam dispostos a trabalhar no *wix*, mas não dispostos a estudar filosofia, alguns não estavam dispostos nem aos conteúdos nem à produção da plataforma, e outros alunos conciliaram os dois trabalhos, revelando-se afetados pelo projeto.

No decorrer do ano, essas disposições também foram oscilando: alguns passaram a gostar mais, outros menos, e o trabalho com o site também foi inconstante. Muitas vezes, o cansaço dentro da escola é tanto que é difícil saber se algo está acontecendo, se as aulas de filosofia estão proporcionando algum significado. No final do terceiro bimestre, percebi uma desmotivação geral nas duas turmas, perguntei o que estava acontecendo e os alunos responderam que estavam cansados, devido às muitas matérias, muito assunto para estudar e trabalho para fazer. Eu também estive cansada e, em alguns momentos, sem energia para insistir, inventar, marcar aulas em que o computador não funcionava, a internet da escola não funcionava. Era preciso ministrar conteúdos para fazer questões do simulado, elaborar provas e manter a disciplina na sala de aula.

Foi difícil articular o uso do *wix* com as aulas em que estudávamos os conceitos, assim como fazer as leituras e pensar filosoficamente o problema investigado. Uma atividade filosófica em uma sala de trinta e cinco alunos, desenvolvida durante quarenta e cinco minutos de aula por semana, além das funções burocráticas da escola, não é fácil. Também não podíamos destinar tantas aulas ao uso exclusivo da plataforma e excluir elementos filosóficos.

Em determinada aula, perguntei em cada turma se queríamos continuar com o projeto do site, se seria viável um site para a turma, considerando-se os problemas enfrentados. Naquele momento, surpreendi-me com a posição dos alunos, inclusive de alguns que estavam bem calados durante o nosso trabalho. Foi possível perceber que eles se assustaram com a ideia de não continuar. A turma começou a falar sobre a motivação para o trabalho no site, sobre o quanto estavam achando interessante, que haviam pensado sobre as conexões que fizeram com outros elementos e sobre como seria bom continuar o trabalho com um site comum. Eles estavam animados com a ideia de publicar um site da turma. Creio que isso também possibilitou outra percepção de grupo, em que um auxilia o trabalho do outro:

um site comum da turma, apesar de todas as dificuldades, impulsionou a preocupação em realizar um trabalho conjunto.

No último bimestre, os sites começaram a fluir novamente, o que deve ter acontecido porque, em meio a esse processo, eu também alterei a minha prática, percebi que estava exigindo muito dos alunos um material, uma escrita, um projeto de site no modelo que eu pensava ser filosófico. A partir disso, eles começaram a ter mais autonomia.

Muito me perguntei sobre como e quando interferir no processo de discussão dos alunos. Até que ponto, dependendo de como essa interferência fosse feita, não estaria reproduzindo, direcionando e controlando? Em que medida a ferramenta de criação do site, dependendo da maneira como é conduzida, poderia ser o reforço de um pensamento arbóreo? Percebo que meus alunos, muitas vezes, preferem a explicação, a direção, o que fica mais evidente no momento em que um trabalho deve ser executado. Isso faz parte, certamente, da maneira como somos estimulados a pensar.

Assim, muitas vezes, pensei em estratégias para estimulá-los com filosofia, com o exercício de pensar por si mesmos, mas até que ponto esse estímulo não passa por uma concepção prévia do que considero um pensamento criativo? Ficar desapontada com as aulas de filosofia ou extremamente satisfeita como professora não é um reflexo de uma concepção que pretende formatar, controlar, prescrever um modelo de “sujeito criativo”? Será que posso fazer um movimento de resistência com os alunos? Ou só posso dizer da minha resistência? Será que queremos resistir juntos?

Vivemos questões tão particulares e experimentamos a vida de maneira tão distinta, então, como fazer um trabalho que realmente respeite essas singularidades? Como lidar com as relações de poder intrínsecas nesse trabalho de maneira não arbitrária? Como levar essa pesquisa de forma alegre, sem assumir a culpa de não ter executado essa tarefa da melhor forma? Essa “melhor forma” não seria uma maneira de estabelecer previamente um resultado? Durante a execução deste trabalho, experimentei essas dúvidas e sentimentos que, a meu ver, dizem diretamente sobre a concepção de idealização de professor, de aula, de alunos, de trabalho, de pesquisa.

Penso que essas angústias também demonstram o quanto vivemos, pensamos e sentimos de forma disciplinada e controladora. Em meio à produção desta pesquisa, percebi o quanto o trabalho como professora de filosofia estava condicionado, muitas vezes, à busca por um resultado. Inclusive o resultado de um site *rizomático* e à produção de textos criativos dos alunos com o uso correto dos conceitos.

Foi preciso entender que esse trajeto não atenderia a todas as minhas expectativas. No 2º ano, a turma esteve, muitas vezes, apática durante o percurso da nossa investigação; ainda que tarefas – valendo ou não pontos – fossem solicitadas, não eram realizadas, pois a turma se mostrava indiferente. A escrita e a interpretação estavam limitadas, na maior parte das vezes, à cópia da internet. As aulas que necessitavam de um esforço, de uma busca conceitual para reflexão sobre os textos eram muito difíceis. Nas aulas mais dinâmicas, na execução do site, nas discussões em sala, os alunos mostravam maior interesse pelo conteúdo investigado. No site do 2º ano, é possível perceber que há pouca produção de texto dos próprios alunos.

No 1º ano, a tentativa de produzir textos e estudar os conceitos estudados foi maior, ainda que durante a correção dos textos muitos alunos “desistissem” da tarefa de reescrevê-los. É possível observar no site um interesse maior em produzir o próprio texto.

Uma das grandes dificuldades do ensino de filosofia talvez seja conciliar o interesse dos alunos ao rigor conceitual para que a aula não caia em um discurso banal. Este foi, sem dúvida, o maior medo e o maior desafio ao longo desta experiência.

Durante a execução dos sites, os alunos ficavam animados quando pensavam em uma música da moda para publicar, ou uma foto deles próprios (*selfie*): o entusiasmo e a animação em divulgar se dava de maneira simples, fácil. A aula de filosofia, em alguns momentos, ficava muito mais “legal”, muito “participativa” quando o site abordava uma discussão sobre esses usos. No site do 1º ano, por exemplo, apareceram fotos dos alunos, poses, *selfies*, times de futebol, cantor favorito, músicas preferidas, dicas de livros nunca lidos, elementos que discutiam o tema “o que me faz feliz”.

Em relação a essa postura, não pensamos que o ensino de filosofia não precise ser prazeroso, mas o contato com a disciplina exige uma tarefa que envolve reflexão e trabalho intelectual, assim como implica a insistência na compreensão e na leitura.

Observei que é muito fácil a construção do site não ser filosófica, pois parece muito mais simples que ele se torne uma extensão de ideias que os alunos compartilham nas redes sociais, como “postar porque é legal, porque é fácil”, postar ideias comuns, sem uma reflexão sobre.

Como, então, fazer filosofia? Como não fugir das aulas de filosofia? Essa atenção foi constante. Nesse sentido, vivemos o pensamento de Deleuze: o rival da filosofia nos tempos de hoje é “a informática, a comunicação, a promoção comercial que apropriam dos termos “conceito” e “criativo””. Como fazer com que a filosofia não se torne uma simples

opinião, um conselho e uma tagarelíce? (DELEUZE, 2013, p.174). Como fazer um site que não seja mais uma *tagarelíce*?

Essa proposta nos colocou todo o tempo diante daquilo que não é filosófico, o que de alguma maneira contribui muito para refletir sobre a filosofia.

O não filosófico está talvez mais no coração da filosofia que a própria filosofia, e significa que a filosofia não pode tentar ser compreendida somente de maneira filosófica ou conceitual, mas que ela se endereça também, em sua essência, aos não filósofos (DELEUZE; GUATTARI, 2013, p. 51).

Quando construímos os sites, discutimos o porquê e o significado de algumas postagens. Pensar o que publicar colocou os alunos em outra relação de pesquisa, inclusive a partir da ideia de autoria dos materiais. Não consegui fazer uma leitura filosófica de todo o site com os alunos, devido a uma questão de tempo, mas foi possível perceber que eles começaram, ainda que pouco, a interrogar o critério de escolha de determinados textos, vídeos, imagens etc.

Parece que ter um lugar para registrar as várias questões que podem surgir diante do tema, seja com filosofia ou outras áreas de conhecimento, tanto no 1º quanto no 2º anos, colocou-nos em um diálogo muito mais interrogativo. Assim, experimentamos com os sites que uma questão filosófica pode ser compreendida de muitas maneiras, por muitos caminhos. Outros assuntos que não estavam presentes na sala de aula apareceram nos sites para fomentar e pensar as nossas investigações. No site do 1º ano, surpreendi-me com o desenvolvimento da relação entre felicidade e a química do nosso corpo para pensar a alimentação, a prática do esporte e a felicidade, a filosofia de Aristóteles, a felicidade nos animais, entre outras questões que passaram a fazer parte das discussões em sala, a partir das conexões dos alunos. No site do 2º ano, deparamo-nos com vídeos sobre realidade virtual, mágica, a verdade segundo os sofistas, a relação entre realidade virtual e a solidão, entre outras conexões.

Com uma aula por semana e considerando que, muitas vezes, algumas atividades na escola, recessos e feriados atrapalham as aulas de filosofia, estas precisavam constantemente ser retomadas. Os alunos acabam esquecendo o percurso das investigações. Os sites possibilitaram uma aproximação mais efetiva com os conteúdos do ano, um mapa do trajeto das aulas de uma maneira muito mais viva. O trabalho de filosofia ficou mais “concreto” e isso estimulou mais o envolvimento com a disciplina.

Viver este trabalho em relação aos conceitos desta pesquisa foi possível quando comecei a experimentar o site e as aulas como um processo, a compreender que ele não tem

que estar acabado. A fantasia de um “produto” ideal só faz estancar e mascarar o que está *vivo*. Nesta experiência, sofri a tendência de querer trilhar um caminho que chegasse a um resultado previamente projetado no meu trabalho como professora de filosofia, por exemplo, chegar ao final desta pesquisa e apresentar um site *rizomático*, com textos dos alunos e conceitos devidamente apropriados, “bonitos”, “bem escritos”, “sem problemas”. Identificar essas contradições só foi possível no momento de viver esta experiência e tentar executar os conceitos defendidos nesta pesquisa. Barros e Kastrup (2013, p.56) afirmam que a pesquisa cartográfica se aproxima da pesquisa etnográfica porque o cartógrafo participa e se inclui de forma problemática na pesquisa, e assim ele modifica e é modificado pelo campo que atua.

Comecei a perceber, então, que a minha expectativa e ansiedade também inibiu, em algum momento, as postagens, os textos e as associações dos alunos. Percebi que quando comecei a viver o site como uma experiência, que não precisaria ter um texto baseado naquilo que considero criativo e com o uso totalmente correto dos conceitos filosóficos, o site aconteceu de maneira muito mais espontânea.

Fui aprendendo que o texto não precisaria ser “bom” o suficiente para ser publicado e as conexões não precisariam surgir de acordo com os meus critérios acerca de filosofia. Comecei a entender o site como um meio do nosso percurso filosófico, ele não precisa estar acabado e ser o bom resultado das aulas de filosofia. Isso não existe. Assim, é preciso entender esse processo como *processualidade*.

Falar em investigação de processos exige que se faça uma advertência, pois a palavra processo possui dois sentidos muito distintos. O primeiro remete à ideia de processamento, o segundo à ideia de processualidade. A noção de processamento evoca a concepção de conhecimento pautada na teoria da informação. Nesta perspectiva, a pesquisa é entendida e praticada como análise de informações. Os *inputs* devem ser processados a partir de regras lógicas, que são, em última análise as regras do método. (...). Se, ao contrário, entendemos o processo como processualidade, estamos no coração da cartografia. Quando tem início uma pesquisa cujo objetivo é a investigação de processos de produção de subjetividades. (...). Nesta medida o cartógrafo encontra-se sempre na situação paradoxal de começar pelo meio, entre pulsações (BARROS; KASTRUP, 2010, p. 58).

A partir dessa perspectiva, não estou considerando o site como um objeto, o site em si, fora de todas as experiências que vivemos para sua construção. É preciso lembrar que estou dentro desta experiência, fui modificada por ela.

No movimento de construção, na criação de páginas, no *download* de imagens, nas leituras de outras matérias na internet, na tentativa de escrever sobre os conceitos explorados, na análise daquilo que deveríamos excluir, algo aconteceu.

Acredito que o site possibilitou outro uso da internet, percebi que ocorreu uma preocupação em fazer um site com filosofia, em explorar outros conteúdos para dialogar com a matéria. Além do entusiasmo de ser uma ferramenta que pode ser divulgada de maneira simples, a partir da possibilidade de colocar uma criação em rede, com os alunos. Certamente, isso gera muita motivação e ouvir “Professora, temos que publicar o site” foi muito motivador para a possibilidade de colocar uma criação com os alunos em rede.

O site não pode ser entendido fora desta experiência, como representação dos conceitos desta pesquisa. Ele deve ser entendido como um recurso que permite experimentar o trajeto dos alunos e das aulas em uma perspectiva que não é linear, que não está acabada, que pode ser modificada e que está aberta a novas conexões. Os sites podem ter uma repercussão para o trabalho com outras turmas, na análise filosófica dos textos e das ideias postadas, para repensar o problema, para corrigir, para traçar novos caminhos e para acrescentar o que já está proposto. Entre dúvidas e problemas técnicos na execução deste trabalho, ele está acontecendo. Portanto, considero que a proposta do site está sendo um caminho possível.

Muito do que pensava antes deste trabalho e do que idealizava como um pensamento rizoma, como criação de filosofia e ocupação política do ciberespaço não aconteceu, porque viver esses conceitos para pensar a sala de aula só é possível em ação. Só é possível compreender um site como rizoma e como uma ocupação menor no momento da experiência, em ato, no fazer, na *processualidade*: “A pergunta não deve ser ‘o que é isto?’(...). A atitude investigativa de um cartógrafo seria mais adequadamente formulada como um ‘vamos ver o que está acontecendo’”. (KASTRUP, 2010, p.45).

Link para acessar ao site do 1º ano: <http://filocopam1ano.wix.com/filosofia1ano>

Link para acessar ao site do 2º ano: <http://filocopam2ano.wix.com/filosofiaparatodos>

Pensando em uma conclusão

Este trabalho não termina, esta pesquisa foi uma busca pessoal, sem nenhuma segurança, mas com a inspiração de filósofos e pesquisadores para pensar *como* fazer filosofia no Ensino Médio. Sem nenhuma segurança porque não sabemos o que vai acontecer, não temos um método de como fazer e dar certo. É preciso experimentar, experimentamos fazer filosofia na construção de sites, experimentamos as contradições, dúvidas e angústias de fazer um trabalho que dialogue com conceitos filosóficos que compartilhamos, para pensar o ensino de filosofia. Não há outra maneira, é preciso fazer, tentar, tentar e tentar de novo, sair da solidão de buscar um resultado ideal e experimentar junto aos alunos, com filosofia, possibilidades e experiências para viver a filosofia no Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

ALVES, D. *A filosofia no ensino médio: contradições e ambigüidades na LDB*. Campinas: FAPESP, Autores Associados, 2002.

ASPIS, R. *O Ensino de Filosofia no Ensino Médio como experiência filosófica*, 2004. Dissertações (Mestrado em Educação) 153 p. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2004.

_____. *O ensino de filosofia e resistência*. Teses (Doutorado em Educação) 226p. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2012.

ASPIS, R.; GALLO, S. *Ensinar Filosofia: um livro para professores*. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.

BARROS, L; KASTRUP, V. *Cartografar é acompanhar processos*. In: PASSOS, E; KASTRUP, V; ESCÓSSIA, L. (Org). *Pistas do Método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2010.

BRAIDA, R. *Ensino e o império do virtual*. In: NOVAIS, J; AZEVEDO, M. *Filosofia e seu ensino: desafios emergentes*. Porto Alegre: Sulina, 2010.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o ensino médio*. Brasília: MEC. v.3, 2008.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. Brasília: MEC. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso: 08/01/2016.

CASTELLS, M. *A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Tradução Maria Luiza Borges, revisão Paulo Vaz. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

_____. *Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. 1º Ed- Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CERLETTI, A. *O Ensino de Filosofia como problema filosófico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DEACON, R.; PARKER, B. *Educação como sujeição e como recusa*. In: TOMAZ, S. (Org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

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

_____. *Foucault*. Tradução Cláudia Sant'Anna Martins; revisão da tradução Renato Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2005.

_____. *Diferença e repetição*. Tradução Luiz Orlandi, Roberto Machado. 2ª edição Rio de Janeiro: Graal, 2006.

_____. *O esgotado*. Tradução Ovídio de Abreu e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

_____. *Conversações*. Tradução Peter PálPelbart. São Paulo: editora 34, 2013.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Kafka, por uma literatura menor*. Tradução Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1977.

_____. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, v. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34. 1996.

_____. *O que é filosofia?* Tradução Bento Prado Jr. e Alberto Alonzo Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 2013.

FOUCAULT, M. *História da Sexualidade I - a vontade de saber*. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 3. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1977.

_____. *O Sujeito e o Poder*. In: DREYFUS, H & RABINOW, P. Michel Foucault, uma trajetória filosófica: (para além do estruturalismo e da hermenêutica). Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Universitária, pp. 231-239, 1995.

_____. *Em defesa da sociedade*. Aula 7 de janeiro de 1976. Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *Nietzsche, a genealogia e a história*. Microfísica do poder. Organização e Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2000.

_____. *Ditos e Escritos IV - Foucault: estratégia, poder saber*. Organizado por Manuel Barros da Motta. Tradução Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. *A Ética do cuidado de si como prática da liberdade*. In.: Ditos e Escritos: Ética, Sexualidade, Política V. 2ª edição. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. *Microfísica do poder*. Organização e Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010.

_____. *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GALLO, S. *Deleuze & a Educação*. Autêntica 3ª edição. Coleção: Pensadores & Educação. Belo Horizonte, 2013a.

_____. *Educação Menor: Produção de heterotopias no espaço escolar*. In: Transversal/Grupo. Educação Menor: conceitos e experimentações. 1º Edição, Curitiba: Prismas, 2013b.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*, DP&AE Editora. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes. Rio de Janeiro, 2006.

KASTRUP, V. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. *Educ.Soc.*, Campinas, vol.26, n.93, p.1257-1272, Set./Dez. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

KASTRUP, V. *O funcionamento da atenção no trabalho cartográfico*. In: PASSOS, E; KASTRUP, V; ESCÓSSIA, L. (Org). *Pistas do Método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2010.

KOHAN, W. *O ensino de filosofia frente à educação como formação*. In: GALLO, S; CORNELLI, G. DANELON, M. (Org.). *Filosofia do ensino de Filosofia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

LANGÓN, M. *Filosofia do ensino de filosofia*. In: M. GALLO,S; CORNELLI, G; DANELON, M. (Org.). *Filosofia do ensino de Filosofia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

LARROSA, J. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.19, p.20-28, 2002.

LAZZARATO, M. *As revoluções do capitalismo*. Tradução Leonora Corsini. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MARSHALL. *Governamentalidade e Educação Liberal*. In: TOMAZ, S. (Org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

NIETZSCHE F. *Considerações extemporânea II- Da utilidade e desvantagem da história para a vida*. In: NIETZSCHE F. *Obras Incompletas*. Seleção de textos de Gérard Lebrun. Tradução Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

_____. *Schopenhauer como educador*. Escritos sobre Educação. Tradução Noéli C. M. Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.

OBIOLS, G. *Uma introdução ao ensino da filosofia*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.

PELBART, P. *O avesso do niilismo*. São Paulo: n-1 edições, 2013.

PETERS, M. *Governamentalidade Neoliberal e Educação*. In: TOMAZ, S. (Org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SACRISTÁN, G. *O currículo uma reflexão sobre a prática*. Tradução: Ernani F. da F, da Rosa, 3. Ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SOUZA, J. *Introdução à Sociologia da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, F. *Por que filosofia no segundo grau*. Revista Estudos Avançados. Vol.6, número14. São Paulo Jan./Abr.1992.

TASSIN, E. “*O valor formador*” da filosofia. In: DERRIDA, J. *La greve desphilosophes*. Paris, Osiris, Tradução Renata Maria Cordeiro. 1986.

VEIGA-NETO, A. *Foucault & a Educação*. Autêntica 3ª edição. Coleção: Pensadores & Educação. Belo Horizonte, 2014.

VIRTANEN, A. *O discreto charme do precariado*. In: GUATTARI, F., *Máquina Kafka*. São Paulo:n-1 edições, 2011.

WASHMAN. V. *O mal-estar na educação: variações sobre o mestre e o discípulo*. In: KOHAN, W. (Org.). *Políticas do ensino de filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.