

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

ANA LUIZA SOUZA RIBEIRO

EDUCAÇÃO FILOSÓFICA POR MEIO DE EXPERIMENTAÇÕES SENSÍVEIS

BELO HORIZONTE

2017

Ana Luiza Souza Ribeiro

EDUCAÇÃO FILOSÓFICA POR MEIO DE EXPERIMENTAÇÕES SENSÍVEIS

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

2017

Dissertação intitulada Educação filosófica por meio de experimentações sensíveis, de autoria da mestrande Ana Luiza Souza Ribeiro, apresentada ao Programa de Mestrado Profissional Educação e Docência da Faculdade de Educação da UFMG, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação e Docência. Linha de Pesquisa: Ensino, Educação e Humanidades.

Aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profa. Dra. Renata Aspis (FAE-UFMG) - Orientadora

Profa. Dra. Marina Marcondes Machado (EBA-UFMG)

Prof. Dr. Vinicius da Silva Lírio (FAE-UFMG)

Belo Horizonte, 16 de fevereiro de 2017

Para meu pai, que me ensinou a ver a vida com arte, e para minha mãe, que me ensinou a ver a vida com amor.

AGRADECIMENTOS

Nessa busca de sentidos, uma enorme gratidão a minha mãe, por estar sempre presente, dedicada e cuidadosa, à seta sensível do meu pai, que tocou em mim a arte, a meus queridos meninos, João, Pedrinho e Tiê.

Um agradecimento especial a minha querida orientadora, Renata Aspis, pelo modo como acolheu meu projeto rebelde, permitiu desvios, incentivou e confiou, mesmo quando eu não sabia o rumo, indicando linhas de fuga.

Às professoras Marina e Inês, pelo cuidado na minha banca de qualificação. Aos membros da minha banca de defesa, pela receptividade e pela disposição.

Gratidão a Luísa e Raquel, companheiras de viagens terrestres e espirituais.

Meus agradecimentos se estendem a todos os amigos e familiares, em especial aos que se envolveram no projeto da dissertação, Cleide, Mari, André, Lane, Ayany, Nina, Suca, Luizão, Luana, Nilo, Júlio, Maria da Luz.

Um carinho especial aos meus alunos, por fazerem tudo isso acontecer.

O cérebro é um volume espaço-temporal: incumbe à arte traçar nele novos caminhos atuais.

Gilles Deleuze

RESUMO

Esta dissertação pretende utilizar principalmente da filosofia de Deleuze e Guattari para indicar um ensino de filosofia no Ensino Médio por meio de experiências sensíveis. Experimentar as aulas como *rizoma*, como *resistência*, como *cartografia*. Vamos testar como produto da dissertação a construção de um pequeno livreto de nota, ferramenta e inspiração para outros professores de filosofia. As aulas enquanto experiências sensíveis, na tentativa de fazer filosofias a partir de questões colocadas pelos alunos e com auxílio da sensibilidade estética inventar pensamentos e conceitos para lidar com essas questões. Temos por objetivo apresentar exemplos e inspirar caminhos para professores de filosofia, utilizando a aprendizado sensível como forma de resistência aos modelos *pedagogizados* tão difundidos no contexto escolar. A educação estética é uma atividade de reflexão que possibilita o acesso aos conteúdos e fundamentos do conhecimento; evidenciar o conceito de estética apontando sua relação com a prática pedagógica. O ensino a partir da educação estética, a percepção e sensibilidade, proporcionando a oportunidade de decifrar o mundo. É importante ressaltar que essa reflexão não envolve só a estética e a arte, mas também a educação e suas construções, relacionadas às suas vivências, processos de formação, aspectos estéticos dos conhecimentos produzidos através da filosofia. Desta maneira, podemos perceber que a educação não deve se reduzir à transmissão de informações ou se restringir à construção de conhecimento para chegar à compreensão; o processo também passa pelo sentir.

Palavras-chave: Ensino de filosofia, Experiência sensível, Educação e Estética.

ABSTRACT

This dissertation intends to use mainly of the philosophy of Deleuze and Guattari to indicate a philosophy teaching in the High School through sensible experiences. Try the classes as *rhizome*, as *resistance*, as *cartography*. Let us test like a product of the dissertation the construction of a small note booklet, tool and inspiration for other philosophy teachers. The classes as sensitive experiences, in the attempt to make philosophies from questions posed by students and with the help of aesthetic sensibility to invent thoughts and concepts to deal with these issues. We aim to present examples and inspire paths for teachers of philosophy, using sensitive learning as a form of resistance to *pedagogizados* models so widespread in the school context. Aesthetic education is an activity of reflection that allows access to the contents and foundations of knowledge; to highlight the concept of aesthetics by pointing out its relation with pedagogical practice. Teaching from aesthetic education, perception and sensitivity, providing the opportunity to decipher the world. It is important to emphasize that this reflection not only involves aesthetics and art, but also education and its constructions, related to their experiences, formation processes, aesthetic aspects of the knowledge produced through philosophy. In this way, we can realize that education should not be reduced to the transmission of information or restricted to the construction of knowledge to arrive at understanding; The process also passes through the feeling.

Keywords: Teaching philosophy, Sensitive experience, Education and Aesthetics.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 A ESCRITA DE SI COMO METODOLOGIA	16
3 O QUE PODE SER UMA EDUCAÇÃO SENSÍVEL?	24
4 AS EXPERIMENTAÇÕES SENSÍVEIS DE FILOSOFIAS	42
5 CONECTANDO OS CONCEITOS	52
6 CADERNO DE NOTAS	55
Educação estética para Schiller	55
Aprender como decifração de signos	56
Ensino rizomático.....	58
Aula como acontecimento.....	60
Modos de fazer experiência estética na aprendizagem	61
Cartografia.....	62
Nomadismo atrelado ao planejamento	63
Partilhar o sensível	64
REFERÊNCIAS	66

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento deste trabalho está marcado por reflexões sobre assuntos que trazem inquietações e que movimentam a busca de respostas e a criação de outras questões; os achados e os perdidos da prática da sala de aula, principalmente os perdidos. Pois, ao entrarmos na escola com a função de “ensinar”, deparamo-nos com inúmeros questionamentos, essa coisa de todo mundo achar que o aluno está na escola para aprender algo que já se sabe, como se ele fosse um receptáculo de conteúdo, as coisas que vemos e não concordamos. Como fazer para nos contrapor? Começamos a inventar e criar brechas para subverter o modelo. Todos esses desdobramentos nos motivaram a pesquisar, no mestrado profissional, com o intuito de organizar essas experimentações.

Percebemos que, na escola, apesar das várias pesquisas feitas a partir de métodos contemporâneos para a educação, na maioria das vezes, segue-se optando por práticas de ensino e aprendizagem voltadas ao pensamento linear, disciplinar e, em consequência, fragmentado. Isso porque na tradição ocidental a educação tem sido pensada pelo viés platônico, que propõe que o ato de aprender se dá pela reconhecimento. Reconhecimento diz respeito à essência dada *a priori*, um conhecimento já dado, havendo uma verdade dada anteriormente. Deleuze vai contra esse modelo e critica a tradição que vem desde Platão.

A teoria do conhecimento platônica está calcada em três princípios: a imortalidade da alma, a reminiscência e os dois mundos. Para Platão, não existia um mundo apenas, mas dois, um é este onde nós vivemos e o outro é o das aparências, das sombras, o mundo da *doxa*, da opinião, ou seja, o do conhecimento que não é verdadeiro, pois este se dá pelos sentidos. Já o mundo das *Ideias*, este sim guarda a essência, o conhecimento verdadeiro, a *episteme*. Esse conhecimento, para Platão, relaciona-se com a imortalidade da alma, é através desta que o homem conhece, pois a alma explica o que são as coisas, desta forma, a alma quando não está encarnada vive no mundo das ideias, ao encarnar, as pessoas passam por um processo de esquecimento. Portanto, o processo de educação nada mais é do que reminiscência, ou seja, a alma conhece a essência das coisas, pois já viveu no mundo do conhecimento verdadeiro, e esqueceu. Já no mundo sensível, tudo que o corpo pode perceber através dos sentidos não é o conhecimento verdadeiro, é tão somente uma aparência, como se fosse sombra da essência e não ela propriamente dita, como a coisa realmente é. Aqui, neste viés platônico, o que a

tradição educacional propõe é fazer lembrar, e para lembrar (o que já sabia) o indivíduo passa por essa dialética ascendente.

Quando utilizamos da crítica deleuzina da reconhecimento, é porque o modelo pedagógico tradicional propõe uma verdade dada, pronta, a qual o estudante deve alcançar, mediante o conteúdo que ele deve cumprir. Então, parte-se da ideia de que existe um conhecimento acumulado pela humanidade, cabendo a escola ensiná-lo, pois este foi instituído como conhecimento verdadeiro, e o estudante deve e vai para aprender exatamente aquilo, esse *modus operandi* pedagogizado, e nossa função como professores é nos especializarmos em métodos para que os alunos alcancem apenas o conteúdo proposto no currículo escolar. Nesse sentido, conhecimento é reconhecimento, e o aluno será simplesmente um reconhecedor e não um criador. O modelo platônico, ressaltamos, torna-se um instrumento de formatação e colonização do pensamento. A crítica de Deleuze, que também é a nossa crítica, propõe que conhecimento não é reconhecimento, conhecimento é criação.

Assim, este trabalho se envolve nas questões relativas ao ensinar filosofia no Ensino Médio, ao transitarmos entre o limiar e as possibilidades de um ensino filosófico/sensível de uma educação para a contemplação e reflexão do/no mundo¹, que inclui a estética e a política.

De outra parte, este trabalho conecta-se com distintos trabalhos que realizei ao longo da minha vida profissional, como professora de filosofia no Ensino Médio, e está marcado por diferentes leituras e escritas: autores que falam de educação, de sensibilidade, de aprendizagem, da prática docente e de filosofia. Considero como autores também meus professores e alunos, orientadora e a banca de qualificação, pois são vozes que direcionam minha escrita, que me acompanham e que muitas vezes escrevem comigo: são *intercessores* na minha ação de investigar, problematizar, pesquisar. Estamos utilizando o conceito de intercessor, criado por Deleuze (1992), e, como ele próprio afirma, não existe uma verdade *a priori* sobre as coisas, as verdades são construídas, e um autor está sempre atravessado por outros, ninguém cria uma verdade sozinho, estamos conectados. O que é interessante são justamente os intercessores que movem o autor à criação, ninguém pensa a partir do zero, do nada, essa é a ideia de intercessor. Ele mobiliza o pensamento, pois a partir dele os problemas

¹ O termo mundo é aqui usado no sentido filosófico de Heidegger. Para este autor, “mundo” pode ser empregado como termo ôntico que se refere a um estar sendo juntos-no-mundo-com o mundo, em que o mundo não é uma coisa (ou totalidade de coisas) na qual se está, mas é mundo porque se está, não sendo algo objetivo contraposto a algo subjetivo. Essa significação conduz à noção ontológico-existencial da mundanidade, no sentido de que a mundanidade do mundo não é uma característica comum a todos os objetos do mundo, mas o modo de ser do mundo (MORA, 1999, p. 2480).

podem ser criados. Pode-se dizer, portanto, que sem a mediação dos intercessores, o pensamento não age, não inventa, não cria.

No percurso, desde que comecei a lecionar filosofia, textos, documentos, aulas, conversas compõem o curso deste trabalho, e o configuram como uma escrita em processo. A escrita em processo é entendida aqui como *work in process*, conceito trabalhado por Renato Cohen (1991) que, nas artes cênicas, apontava a criação como processo, nunca chegando a configurar uma obra acabada. Acreditamos que os processos de aprendizados nas aulas de filosofia igualmente não se encontram prontos, acabados, determinados por verdades já dadas, são caminhos inventados a cada tentativa, por mais que estejamos atravessados pelos modos de pensar da tradição filosófica. Esses processos não são reproduções, eles se configuram como criação e, em se tratando de problemas filosóficos, não existe uma resposta que acabe de vez com a pergunta, sempre podemos criar outras respostas, por diferentes perspectivas. Não há, portanto, uma verdade filosófica final que diga que o processo acabou. Aqui, o conceito de *work in process* incorpora as vicissitudes do trajeto, um ziguezague desnorteador de significados.

Ainda como estudante do curso de graduação em filosofia me deparava com questionamentos que me incomodavam, em que procurava entender os limites e as possibilidades do ensino da filosofia. Tal problema não se instituía apenas por noções didáticas ou pedagógicas, era antes de cunho filosófico, exigindo pensar filosoficamente sobre ele. Estamos entendendo que pensar filosoficamente o ensino de filosofia, assim como Gelamo (2009), diz respeito a se colocar

[...] no entre, melhor dizendo, no espaço em que não sofre a reificação dos métodos e técnicas da filosofia ou da educação, mas faz uso de ambos os saberes para se produzir. Nesse sentido, minha proposta é tratar o ensino da Filosofia de modo filosófico, sem cair no lugar-comum da filosofia denunciado por Deleuze (1990): o de refletir empobrecidamente sobre. (GELAMO, 2009, p.33).

Tendo em vista a passagem acima referida, é preciso poder criar situações para que o aluno aprenda a filosofar, uma vez que o ensino restrito a um conteúdo de filosofia visa não mais que ensinar o conteúdo ou a história da filosofia. Pensando por esta direção, o ensino de filosofia deveria se concentrar no exercício da autonomia e liberdade de criação de pensamentos.

Sabendo das características de um mestrado profissional, que trata de um estudo profissional de uma determinada área, no nosso caso, da educação, esta não se configura como uma dissertação comum. Sendo este um mestrado para os profissionais que atuam na área da educação, é interessante que a produção acadêmica, a pesquisa, esteja de acordo com sua prática, o profissional (estudante de mestrado) traz de forma híbrida a junção da academia com a profissão.

A metodologia escolhida para o desenvolvimento deste trabalho baseia-se na ideia de escrita de si, de Michel Foucault (1983, p. 144-162). Neste ensaio, Foucault faz uma investigação da cultura de si praticada na antiguidade greco-romana, defrontando-se com a tese de que, para capacitar um homem virtuoso para a posteridade e as diversas questões a serem enfrentadas durante toda a sua vida, eram essenciais discursos verdadeiros. Como método desses discursos, observou entre os filósofos analisados por ele que a escuta, a escrita e o retorno de si, isto é, reviver o que foi aprendido, está presente nos modos de subjetivação nos séculos I e II.

A escrita de si exercitada por nós neste trabalho diz respeito ao meu exercício como professora de filosofia do Ensino Médio em escolas públicas de Minas Gerais. Trata-se de buscar subsídios teóricos para uma prática que constantemente tentei realizar, a da *educação filosófica por meio de experiências sensíveis*.

A primeira parte deste trabalho aborda teoricamente a *escrita de si*, ou seja, o exercício da escrita de si como metodologia de pesquisa. A segunda parte discorre sobre o que poderia ser esta educação sensível, ou seja, uma educação filosófica por meio de experiências sensíveis, abordando os problemas desse conceito na prática docente. A terceira parte revela algumas de nossas experimentações sensíveis, mostrando exemplos dos conceitos utilizados. Na quarta e última parte, desenvolvemos um pequeno Caderno de Notas como produto dos estudos e práticas realizados ao longo da pesquisa, com intuito de que seja útil e que possa ser usado como exemplo e ferramenta por outros professores da área. Nele, reunimos alguns conceitos que estão relacionados à prática do ensino de filosofia através da educação sensível. O objetivo trazer algumas contribuições para diminuir ou minimizar as insuficiências de uma educação sensível na escola pública no Brasil atualmente.

Este Caderno de Notas foi elaborado a partir de experimentações que desenvolvemos nas nossas aulas de filosofia. Sabemos do desafio de uma escrita na qual se pretende narrar e analisar experiências próprias como professora de filosofia e do risco de o material

apresentado se estabelecer como uma simples representação. Por isso não pretendemos muito, apenas que ele possa se configurar como um intercessor possível para instigar a criação dos professores. Nesse sentido, ele é muito mais a apresentação de um modo de fazer do que uma fórmula a ser reproduzida, um modelo a ser seguido, no sentido de algo já dado e que sirva como fôrma. O que se propõe nesta pesquisa é que ela não ofereça ao leitor uma verdade, mas algumas coordenadas para possíveis caminhos.

2 A ESCRITA DE SI COMO METODOLOGIA

Temos em vista que este trabalho está inserido no âmbito de um Programa de Mestrado Profissional, ou seja, aquele que é voltado para pessoas que já estão se debatendo com os problemas da profissão, no dia a dia. No nosso caso, estamos falando de uma professora de filosofia preocupada com uma educação sensível, uma educação que não seja só racional, que não entenda o ser humano só como um “animal racional”, mas também como um animal que sente e pensa sobre o que sente, que se emociona e tenta compreender o que se lhe passa, que conceitua e percebe, por meio de suas ideias, que intui, sonha e tem um corpo, pelo qual tudo isso se passa. Estamos tentando, aqui, romper com a ideia cartesiana, iniciada na Modernidade, de que o homem conhece as coisas exclusivamente pelo entendimento da razão. Assim, estamos, por meio da prática de sala de aula, buscando formas de educar filosoficamente, provocando a sensibilidade dos alunos, tentando encontrar maneiras de ensinar filosofia por meio de experimentações sensíveis.

Nessa busca, nos deparamos com a questão do como fazer. Como falar de experiências de uma professora, sem que isso se restrinja a um simples relato? Como introduzir as experiências das aulas na pesquisa acadêmica? No Mestrado Profissional há uma preocupação e toda uma dificuldade com a elaboração de um “produto final” que seja útil não somente para aquele que o faz, mas também para outros profissionais da mesma área, sendo isso justamente o que caracteriza um mestrado profissional. No esforço de encontrar uma maneira de fazer, contamos com a ajuda do filósofo francês contemporâneo Michel Foucault, em um pequeno ensaio escrito por ele em 1983, intitulado *A escrita de si*.

A escrita de si é um estudo de Foucault (1983) que compõe uma série de outros estudos que ele denominou de “as artes de si mesmo”. Nele, o filósofo faz referência à cultura greco-romana dos séculos I e II, e busca investigar as questões envolvidas na “estética da existência e domínio de si e dos outros”. No texto, Foucault aponta duas práticas, os cadernos de anotação, chamados de *hypomnêmatas*, e as correspondências. Utilizaremos aqui apenas a ideia de cadernos individuais de anotações, pois julgamos ser a que melhor nos serve nesta pesquisa.

Neste ensaio, Foucault vai descrever como a anotação e a escrita das ações e dos pensamentos eram elementos indispensáveis para a vida ascética. Nosso interesse nessa considerações, é toma-las como elemento de metodologia para escrever sobre a experiência

profissional que busca caminhos através de uma educação sensível, ou seja, nossa própria vida profissional. Entendemos que os elementos nessa proposta de escrita, de anotação dos pensamentos que eram próprios dos ascetas, servem perfeitamente. Vamos aqui destacar uma passagem de Santo Atanásio, em *Vita Antonii*, que Foucault salientou:

Eis uma coisa a observar para ter a certeza de não pecar. Que cada um de nós note e escreva as ações e os movimentos da nossa alma, como que para nos dar mutuamente a conhecer e que estejamos certos que, por vergonha de sermos conhecidos, deixaremos de pecar e de trazer no coração o que quer que seja perverso. [...] escrevendo os nossos pensamentos como se os tivéssemos de comunicar mutuamente, melhor nos defendemos dos pensamentos impuros por vergonha de os termos conhecido. Que a escrita tome o lugar dos companheiros de ascese: de tanto enrubescermos por escrever como por sermos vistos, abstenhamo-nos de todo mau pensamento. (FOUCAULT, 2004, p. 144-145).

A importância que se dava ao anotar todos os pensamentos e as ações do dia estava no fato de que, ao relê-las, o autor podia analisar os contextos de sua vida, ou seja, o fato de escrever tudo que acontecia no dia e depois reler permitia à pessoa rever-se como se fosse o outro, na medida em que permitia o olhar do outro. Deste modo, Foucault nos fala que o caderninho de anotações tem a mesma função dos companheiros. Para os ascéticos, ressalta ele, escrever era um modo de tornar públicos os pensamentos e, assim, evitar o erro. A prática de anotar suas próprias ações e seus pensamentos é uma atitude que supõe dar-se uma companhia, uma atitude que “atenua os perigos da solidão” (FOUCAULT, 2004, p. 145).

A nossa prática de sala de aula não segue um modelo, não fazemos uso de um livro didático, dessa forma, ela não é reproduzida a cada ano que se passa. A prática à qual me dediquei, de criar experimentações nas aulas de filosofia, uma coisa nova, sendo criada a cada dia, sendo inventada a cada aula, exige rever, avaliar, retomar, repetir determinadas coisas ou abandoná-las etc., foi sempre uma prática muito solitária, porque não é incomum que haja apenas um(a) professor(a) de filosofia na escola. Mas não apenas por isso. Via-me também em outra dimensão de solidão, ao inventar e experimentar algo novo sozinha. Mas é interessante considerar que essa solidão não é negativa, pois ela vai sendo preenchida com as coisas que vamos inventando, criando essa prática junto com os alunos, sendo, nesse caso, uma solidão até necessária, pois se estiver tudo preenchido, não se cria nada. Pode-se dizer que, pela escrita, tanto o asceta quanto o solitário podem conseguir preencher um espaço presencial, isto é, consolidar a presença de alguém que não estava presente.

Além disso, há também a solidão do pesquisador. Certamente que, em um certo sentido não estamos sozinhos, pois contamos com os intercessores, como falamos anteriormente, aqueles com os quais dialogamos na pesquisa. O que estamos falando, de qualquer modo, é que essa experiência é única e é vivida sob o meu ponto de vista, daquele que passa por ela, pois cada professor, fisicamente, é o único professor que está na sala de aula. Aqui, traremos essa nossa experiência como dado para a pesquisa necessariamente sob o nosso olhar, a partir dos efeitos experimentados por mim, a partir do que vivi e senti naquele momento.

Outra relação que Foucault (2004, p. 145) propõe é a da “ascese como trabalho não apenas sobre os atos, mas, mais precisamente, sobre o pensamento”. Dessa forma, a escrita exerceria a função de censor, que criticaria os pensamentos não desejáveis, uma vez que tornaria público o propósito que não condiz com a ascese.

Partindo do princípio de que técnica e habilidade não se adquirem sem exercício, Foucault lembra que a arte de viver deve ser compreendida como um “treino de si por si mesmo” (FOUCAULT, 2004, p. 132).

Nenhuma técnica, nenhuma habilidade profissional pode ser adquirida sem exercício; não se pode mais aprender a arte de Viver, a *technê tou biou*, sem uma *askêsis* que deve ser compreendida como um treino de si por si mesmo. (FOUCAULT, 2004, p. 146).

Essa “escrita de si”, como expressão desse trabalho no Mestrado Profissional, é uma escrita da nossa prática de sala de aula e sobre nossos pensamentos, pensamentos estes aqui entendidos como o referencial teórico, tudo que foi estudado e lido, e que interfere na prática e conseqüentemente nessa relação.

Foucault destaca que o treino de si por si deve conter práticas de abstinência, de memorização, de exame de consciência, de silêncio e de escuta do outro. Assim, elucida o modo como a escrita está conectada ao exercício do pensamento: “[...] a meditação precede as notas, que permitem a releitura, que por sua vez, revigora a meditação” (FOUCAULT, 2004, p. 147). Por esse viés, podemos observar que a escrita de si é também meditação. A escrita deste trabalho de mestrado deve então funcionar como uma meditação, ou seja, uma escrita que quer se tornar, se configurar, como um pensamento sobre o pensamento. No trecho a seguir se encontra claramente aquilo que temos como intenção metodológica ao usar a escrita de si proposta de Foucault, ele vai dizer que a escrita de si pode se relacionar a uma

“meditação”, ou seja, “o exercício do pensamento sobre ele mesmo que reativa o que ele sabe” (FOUCAULT, 2004, p. 147). É exatamente isso que na nossa atividade como professores fazemos, ou seja, por meio da avaliação do que aconteceu na aula, as anotações que fazemos no caderno, do que deu certo e do que não deu, pensamos sobre nossos pensamentos, sobre o que pensamos na hora. Assim, pensamos algo e preparamos a aula, a aula acontece, fazemos as anotações do processo, e depois as lemos para repensar, para pensar sobre o que tinha sido pensado, como aquilo se configurou na prática, como resultou no que se pensava ou em outra coisa. É importante ressaltar que, apesar de este ser um trabalho para professores, sobre nossos pensamentos, juntamente com Deleuze e Guattari, entre outros filósofos, há sempre a dimensão do estudante, pois é com eles que estamos pensando, o que aconteceu efetivamente na sala de aula com eles. Dessa forma, esse pensamento sobre o pensamento reativa o que o aluno sabe sobre um determinado conceito de Deleuze, por exemplo, que é reativado após ter servido de fundamento em uma determinada ação que anotamos no caderno e sobre a qual, mais tarde, pensamos. Este pensar sobre o pensamento ao qual Foucault se refere “torna presente um princípio, uma regra, um exemplo” (FOUCAULT, 2004, p. 147). É exatamente esse nosso objetivo ao propormos pensar sobre o pensamento da nossa prática em sala de aula: fazer com que surja daí um exemplo, que os outros professores de filosofia possam usar como um princípio. Não se trata de criação de modelos, de reproduzir, trata-se de possibilitar a inspiração a partir de uma determinada experiência, já que todo esse processo “reflete sobre eles, assimila-os, e assim se prepara para encarar o real” (FOUCAULT, 2004, p.147). Espera-se que os outros professores de filosofia, ao lerem este nosso trabalho, essa “escrita de si”, essa prática de experimentação em sala de aula, possam estar um pouco mais preparados para encarar o real, isto é, o real de suas práticas e da sua sala de aula.

Vale ressaltar, ainda,

[...] que a escrita está associada ao exercício de pensamento de duas maneiras diferentes. Uma toma a forma de uma série "linear"; vai da meditação à atividade da escrita e desta ao *gummazein*, quer dizer, ao adestramento na situação real e à experiência: trabalho de pensamento, trabalho pela escrita, trabalho na realidade. A outra é circular: a meditação precede as notas, que permitem a releitura, que, por sua vez, revigora a meditação. Em todo caso, seja qual for o ciclo de exercício em que ela ocorre, a escrita constitui uma etapa essencial no processo para o qual tende toda a *askêsis*: ou seja, a elaboração dos discursos recebidos e reconhecidos

como verdadeiros em princípios racionais de ação. (FOUCAULT, 2004, p. 147).

Isso faz com que possamos constatar que todo esse processo de ascese é uma elaboração dos discursos recebidos e reconhecidos como verdadeiros e, assim, acontece a transformação. Tudo o que escrevemos configura o exercício de pensar e repensar, depois ir para a ação. A partir desse movimento, muitos desses pensamentos vão ser considerados válidos e úteis para prática, então podem ser tomados como princípios da ação. A ideia de elaboração de determinados princípios para balizar, guiar e pautar a ação, esse movimento, Foucault denominará de *ethopoiético*, tal como aparece em Plutarco. Segundo ele, esse *êthos* é um modo de se relacionar com os outros, numa prática, numa ação, utilizando também os discursos ancestrais e outros ensinamentos.

Como treinamento de si, a escrita tem uma função *ethopoiética*, isto é, a partir das anotações nos cadernos, que contém as reflexões e teorias, os “ensinamentos”, os professores vão fazer surgir sua prática cotidiana em sala de aula, “ela é operadora da transformação da verdade em *êthos*” (FOUCAULT, 2004, p. 147). Pode se dizer que, ao escrever de si, o sujeito coloca a maneira como ele é analisado pelo outro; nesse sentido, a escrita de si estabelece também um olhar do outro sobre si.

É importante ressaltar que esses cadernos são úteis para a prática, para a ação, não servindo simplesmente para guardar memória, mas antes para se conduzir na ação, razão pela qual remetem a uma ética. Não é como um diário de narrativas de si, mas a constituição de si. No nosso caso, é a constituição do professor de filosofia, tanto eu quanto os outros que vão poder se valer deste material.

A ideia de escrita de si ou escrita *etopoiética* consiste em uma memória material que carrega as informações a respeito do pensamento humano. Evidenciam o movimento que o pensamento faz por meio da memória.

Originalmente, esses *hupomnêmatas*, as cadernetas individuais, abrigavam as anotações que as pessoas consideravam importantes, coisas que elas tinham ouvido e coisas que haviam pensado. Nesse sentido, pretendemos fazer uma memória material das coisas lidas, ouvidas, pensadas sobre o ensino de filosofia por meio de experiências sensíveis. Acumular materiais, experiências, textos para nossa releitura e releitura dos outros, os nossos pares, professores de filosofia. Por isso, vamos conduzir nosso trabalho por esse caminho: não se trata de falar de memórias de uma professora de filosofia, mas de elaborar um material

escrito que possa servir para que outros professores pensem sobre o ensino de filosofia, reflitam sobre os problemas e se conduzam na ação, enfrentando a realidade dessa prática.

No entanto, esses *hupomnêmatas* não representam uma narrativa de si mesmo, ou seja, não podem ser compreendidos como os diários.

O movimento que eles procuram realizar é o inverso daquele: trata-se não de buscar o indizível, não de revelar o oculto, não de dizer o não-dito, mas de captar, pelo contrário, o já dito; reunir o que se pode ouvir ou ler, e isso com uma finalidade que nada mais é que a constituição de si. (FOUCAULT, 2004, p.149).

O fragmento acima demonstra o propósito dos gregos antigos ao escrever nestes cadernos: a constituição de si. Portanto, eles pretendiam organizar um documento sobre o modo de constituição dos sujeitos. Segundo Foucault (2004, p. 152),

O papel da escrita é constituir, com tudo o que a leitura constituiu, um "corpo" (*quicquid lectione collectum est, stilus redigat in corpus*). E é preciso compreender esse corpo não como um corpo de doutrina, mas sim - segundo a metáfora da digestão, tão freqüentemente evocada - como o próprio corpo daquele que, transcrevendo suas leituras, delas se apropriou e fez sua a verdade delas: a escrita transforma a coisa vista ou ouvida "em forças e em sangue" (*in vires, in sanguinem*). Ela se toma no próprio escritor um princípio de ação racional.

Essa "constituição de si" do professor de filosofia, para a qual este trabalho pretende contribuir, está calcada em estudos de autores que nos ajudam a explicar o que poderia ser um ensino sensível, constituindo nosso embasamento teórico. Leituras das obras de Rancière e de Deleuze, por exemplo, experiências interessantes de aulas passadas, são fragmentos que se apresentam nessa "meditação sobre si mesmo" do professor de filosofia.

Foucault, retomando Sêneca, vai mostrar três razões para a formação de si: "Sêneca insiste nisso: a prática de si implica a leitura" (FOUCAULT, 2004, p.149), ou seja, não é somente a nossa escrita, colocando unicamente o que nós pensamos, e sim um movimento entre escrita e leitura de outros autores, de maneira alternada, que compõe essa meditação. "Pois não se poderia extrair tudo do seu próprio âmago nem se prover por si mesmo de princípios racionais indispensáveis para se conduzir: guia ou exemplo, a ajuda dos outros é necessária" (FOUCAULT, 2004, p.149). Desta forma, é interessante perceber a importância

que Foucault dá ao passado e à leitura daquilo que os outros já escreveram. “A contribuição dos *hypomnêmata* é um dos meios pelos quais a alma é afastada da preocupação com o futuro. Para desviá-la na direção da reflexão sobre o passado” (FOUCAULT, 2004, p. 150). Foucault ressalta que a leitura deve suceder a escrita, temperando uma através da outra, uma vez que o excesso de leitura pode ser perigoso e chegar a *stultitia*, uma agitação e dispersão da mente que, preocupada com o futuro, causa ansiedade. Dessa forma, a mente dispersa torna-se incapaz de adquirir vontade na ação. A segunda razão apontada por Foucault são as escolhas de elementos heterogêneos. Diz ele que não interessa fazer uma revisão da literatura, e sim escolher as passagens ou fragmentos e copiá-los no caderno de notas, considerando os seguintes princípios: “a caderneta de notas é dominada por dois princípios, que poderiam ser chamados de ‘a verdade local da sentença’ e ‘seu valor circunstancial de uso’” (FOUCAULT, 2004, p.151). Trata, ainda, de observar o sentido interno e externo do fragmento e as necessidades que a leitura e a seleção podem portar correspondendo às suas finalidades, importando, no nosso caso, que a tarefa de recorte seja contextualizada por meio da prática da sala de aula. Observa ainda que

[...] a escrita como exercício pessoal feito por si e para si é uma arte da verdade díspar; ou mais precisamente uma maneira racional de combinar a autoridade tradicional da coisa já dita com a singularidade da verdade que nela se afirma e a particularidade das circunstâncias que determinam seu uso (FOUCAULT, 2004, p.151).

A terceira e última razão mostrada por Foucault diz respeito à escolha dos elementos acumulados, os quais devem servir para elaborar uma escrita pessoal. Ao identificar e acumular os textos e fragmentos de outros autores, estes são transformados em um discurso pessoal e autêntico. A escrita de si “se toma no próprio escritor um princípio de ação racional” (FOUCAULT, 2004, p.152).

Através do jogo das leituras escolhidas e da escrita assimiladora, deve-se poder formar uma identidade através da qual se lê toda uma genealogia espiritual. Em um coro, há vozes agudas, graves e médias, timbres de homens e de mulheres: "Nenhuma voz individual pode nele se distinguir; somente o conjunto se impõe ao ouvido [...]. Gostaria que fosse assim com nossa alma, que ela tivesse boa provisão de conhecimentos, preceitos, exemplos retirados de muitas épocas, mas convergindo em uma unidade" (FOUCAULT, 2004, p. 153).

Dentro desse contexto, podemos afirmar há uma lógica interna que balizará o problema que pretendemos trabalhar e que diz respeito a uma ação no mundo. Longe de ser uma mistura de várias coisas aleatórias, a nossa escrita constituirá um corpo de pensamento que, espera-se, auxilie a enfrentar a realidade, e por essa razão, acreditamos que este trabalho corresponde ao movimento criativo do Mestrado Profissional. Estudamos os fragmentos, escolhemos passagens, elaboramos uma escrita, falamos das nossas práticas, todo esse corpo de ideias e conhecimento pode servir como ferramenta para outros professores de filosofia que compartilham o mesmo problema.

Como dissemos anteriormente, trata-se de uma escrita de si como constituição de si endereçada a professores de filosofia, portanto um processo em aberto, e não um modelo acabado para nós nem para os outros. É importante destacar que acreditamos que um ato educacional, necessariamente, deve ser revisto, pois é um processo, uma prática constante, o que faria desse *Caderno de Notas* um caderno infinito. Pretendemos que, cada professor que entre em contato com o produto do nosso trabalho, possa nele acrescentar suas próprias reflexões e experiências, suas próprias questões, usando o Caderno produzido por nós como algo incompleto, aberto para que ele possa aumentá-lo com suas próprias invenções. Por isso deixamos páginas reservadas para anotações, um espaço reservado para que as pessoas possam escrever e anotar o que lhes parecer útil.

Nossa escrita se apresenta aqui como esforço de transgredir o modelo a nos imposto, e ainda, de inventar nosso próprio movimento.

3 O QUE PODE SER UMA EDUCAÇÃO SENSÍVEL?

Segundo a nossa perspectiva, o grande desafio para o professor de filosofia, nos dias atuais, é que o ensino filosófico seja compreendido como um exercício de pensar nossa existência individual e coletiva. De acordo Deleuze (1979), a filosofia pode ser entendida como “uma caixa de ferramentas”², e, ao abrirmos essa caixa, deparamo-nos com a pluralidade de seus modos de pensar, seus conceitos e ideias. Desse modo, ao ensinar filosofia, buscamos, por meio da experiência estética, o envolvimento de todos os sentidos, pois entendemos que o conhecimento não está restrito somente ao intelecto, mas implica também as configurações imaginativas e criativas.

O aluno do Ensino Médio, ao experienciar as aulas de filosofia, depara-se com diferentes formas de pensar, assim, acreditamos que a importância de seu ensino é proporcionar meios de entendimento para as pessoas, para que elas possam interpretar, refletir, criticar a realidade, reelaborar e criar os conceitos de forma individual e coletiva, possibilitando, assim, a formação de indivíduos autônomos.

Neste contexto, podemos perceber que os manuais de filosofia, na maioria das vezes, não enfatizam o empenho pelo saber e pelo conhecer, dando aos alunos e professores modelos de raciocínio e definições já prontas. Na tentativa de elaborar aulas de filosofia que passem também pelo sensível, compreendemos que a experiência estética acontece como parte do processo de formação, em que se interpreta e transforma a realidade, emancipando os alunos dos métodos prontos de aprendizagem.

Na busca de compreender as aulas de filosofia estetizadas, parto da ideia de que o sensível diz respeito também às diferenças no cotidiano, pois, como diz Hermann (1995, p. 19), uma “sensibilidade desenvolvida percebe princípios desviantes, descobre imperialismos, tem alergia pelas injustiças e exorta a entrar na luta pelos direitos dos oprimidos”, contribuindo, deste modo, com uma educação que seja também política. Este breve trecho de Hermann é interessante para pensar uma composição estética da educação que possibilite aflorar novas sensibilidades, suscitando pensamentos críticos e criativos, pensamentos políticos.

² Conversa entre Deleuze e Foucault realizada em 1972, e que se encontra no livro *Microfísica do Poder*, no capítulo – Os Intelectuais e o Poder.

A partir do esclarecimento reflexivo que se alimenta da experiência estética, isto é, da reflexão filosófica sobre a experiência estética, reveste-se o processo educacional, no qual se iluminam as contradições do real, passando a ser essencial a construção de novos valores na busca de uma relação social mais justa, harmoniosa e solidária.

Seria impossível abordar, nesta pesquisa, todas as particularidades desse desdobramento, mas é indispensável apresentar como a noção de estética emerge na Filosofia. Muito além da teoria do belo, da arte, ou do sensível, a Estética pode implicar um novo saber, outra maneira de se compreender o mundo. O termo, originário do grego, *aisthesis*, traduzido por sensação, percepção, foi resgatado por Baumgarten e com ele surge o nome de uma disciplina na filosofia, a saber, a Estética.

Antes de abordar propriamente o que pode ser uma educação sensível, é necessário comentar algumas ideias que colaboram para essa nossa busca, ideias que nos ajudam a formular esse problema, e que podem servir como respaldo para criar respostas para ele.

Ao propormos uma educação sensível nas aulas de filosofia, partimos da ideia de uma prática anormal, ou seja, fora da norma. O que poderia ser uma educação sensível? Por que a desejamos? Porque queremos que as aulas ocorram desse modo, ou mesmo o ensino de filosofia? A ideia de educação sensível parte da premissa de que o ser humano não é só razão, e da concepção de que o conhecimento não se dá somente pela razão, pensamos também pelo sensível, pela intuição. Não se trata aqui, neste contexto, de resgatar a discussão que impulsionou filosofia moderna, marcada pelo embate entre racionalismo e empirismo, ou, se conhecemos por meio da experiência ou da razão. A questão é que a escola como instituição disciplinar reduziu o corpo à razão. O indivíduo tem que comer no horário, tem que sentar no seu lugar, tem que pedir para levantar, não pode ter sono, não pode ter raiva, seu corpo está inteiramente submetido à disciplina. Nesse sentido, a educação sensível nos permite rebater essa concepção moderna de educação, em o conhecimento é adquirido pelo pensamento racional. Desse modo, essa outra concepção de educação vai de encontro com a noção de Deleuze para quem o pensamento não é natural. O filósofo enfatiza que o grande erro da história da filosofia, desde Platão, é acreditar que o pensamento é natural e que ele se dá pelo fato de o indivíduo ter boa vontade em encontrar a verdade, cujo encontro decorre do esforço pessoal feito por ele. Neste contexto, a escola acaba por reproduzir o senso comum, uma vez que é muito recorrente ouvirmos, nela, dizer: “aquele menino não quer nada”, “ele é preguiçoso”, “só quer olhar o celular”. Deleuze vai romper essa concepção ao afirmar que pensar não depende da boa vontade do aluno, enquanto ele não for despertado por algo que

provoque o seu interesse, ele vai continuar da mesma forma: no celular, com sono, com preguiça. O pensamento nasce por arrombamento: algo nos perturba, nos faz inventar, só assim que começamos a pensar.

Deleuze nos diz que os pensamentos são filosóficos, científicos e artísticos. No livro *O que é a filosofia?* (1992), Deleuze e Guattari, no esforço de dizer afinal o que é filosofia, vão pontuar também o que é a ciência e a arte. Para esses autores, todas essas formas de pensamento se revelam como formas de pensamento precisamente porque criam coisas, ou seja, pensar é sempre criar. Assim, cabe à filosofia criar conceitos, à ciência criar funções, functivos e à arte blocos de perceptos e afectos. Essas três formas de pensamentos são as caóides, pois estão em contato com o caos, e este caos, para os filósofos, pode ser entendido como a

[...] velocidade infinita com que se dissipa toda a forma que nele se esboça. É um vazio que não é um nada, mas um virtual, contendo todas as partículas possíveis e adquirindo todas as formas possíveis que surgem para de imediato desaparecerem, sem consistência nem referência, sem consequência (DELEUZE E GUATTARI, 1992, p. 139).

O movimento incessante do caos, para os autores, ativa a criação, ultrapassando, desta forma, o senso comum, que obstrui nosso olhar e nos impede de pensar.

A busca por uma educação sensível está baseada na ideia, na convicção de que o homem não é só razão, essa razão instrumental aliada à ciência em função de pesquisas para criação de tecnologias para enriquecer o capitalista. É a estrutura que a escola está submissa, configurando-se assim como um aparelho de Estado, pois além de reproduzir este funcionamento, reforça-o e perpetua-o – exemplo disso é a promoção de uma formação para o mercado de trabalho, movida por essa razão instrumental. Em face disso, o sensível, que passa pela experiência do corpo, inexistente. A busca de uma educação sensível vai ao sentido de desviar da razão instrumental, apostando que há muito mais a ser explorado pelo ser humano. O que queremos é, microscopicamente, propor uma outra forma de fazer dentro da escola. A ação dentro e fora ao mesmo tempo, ou seja, experiências sensíveis na aula de filosofia, dentro da instituição escolar, mas, ao mesmo tempo fora, pois desviamos do modelo que a escola valoriza, a saber, um ensino formatado.

No contexto filosófico, no que diz respeito à problematizar uma educação através da estética, o filósofo Friedrich von Schiller, no século XVIII, foi um dos primeiros a questionar

a educação por esse viés. Além de filósofo, Schiller também foi um grande poeta e dramaturgo, e via a arte como um elemento favorável à vivência, à assimilação do homem e à capacidade criativa em direção de uma consciência do eu, do outro e do meio. Ele pensou com veemência sobre a necessidade de uma educação e desenvolvimento por duas dimensões fundamentais: a sensibilidade e a racionalidade, onde a natureza humana é vista como mista, ou seja, dotada de razão e sentidos. Mediado pela educação estética, no entendimento de Schiller, o indivíduo poderá desenvolver tanto suas capacidades intelectuais quanto sensíveis, desta maneira, não há superioridade de uma sobre a outra, ambas atuando com igual importância.

Deste modo, segundo Schiller:

Vigiar e assegurar os limites a cada um dos dois impulsos é tarefa da cultura, que deve igual justiça aos dois e não busca afirmar apenas o impulso racional contra o sensível, mas também este contra aquele. Sua incumbência, portanto, é dupla: em primeiro lugar, resguardar a sensibilidade das intervenções da liberdade; em segundo lugar, defender a personalidade contra o poder da sensibilidade. A primeira ela realiza pelo cultivo da faculdade sensível; a outra, pelo cultivo da faculdade racional. (SCHILLER, 2002, p. 67-68).

Para Schiller, a experiência estética faz convergir emoção e razão, pelas nossas ações culturais que unificam os elementos com os quais nos capacita para aprender o mundo a nossa volta. Os dois princípios opostos, o racional e o sentimento, se harmonizam na experiência estética, o sentimento expressa o subjetivo e o faz de modo espontâneo, o racional exprime-se pela técnica e pelas regras. O autor aponta: “no caso do homem espiritual, a beleza da experiência estética o afasta da forma e o aproxima da matéria para equilibrá-lo”. (SCHILLER, 2002, p. 69). O sentido estético como uma função conciliadora. Para o autor:

A educação do sentimento, portanto, é a necessidade mais urgente de nosso tempo, não somente por ser um meio de tornar ativamente à vida o conhecimento aperfeiçoado, mas por despertar ela mesma o aperfeiçoamento do saber. (SCHILLER, 2002, p. 56).

Outra posição de Schiller acerca da necessidade de uma educação sensível versa sobre o alertar em relação a um indivíduo ser sensível ao outro, pois, dessa forma, seria melhor o entendimento e a convivência de ambos. Em suas palavras:

Por louváveis que sejam nossos princípios, não poderemos ser razoáveis, bondosos e humanos se faltar a faculdade de aprender fiel e verazmente a natureza do outro, se faltar força de nos empenharmos em situações estranhas, de tornamos nosso o sentimento alheio. (SCHILLER, 2002, p.75).

Schiller demonstrava, em suas reflexões sobre uma educação sensível, que esse ensino deve se dar por meio da arte e da prática artística, desde a mais tenra idade. Este contato com a obra de arte e a prática artística constante proporcionaria aos indivíduos uma educação dos sentidos através da consciência.

Segundo Zanella (2007, p. 13),

A educação estética, neste sentido, apresenta-se como uma das possibilidades de constituir estes novos olhares correspondendo à imperiosa necessidade de acompanhar as mudanças que assistimos e provocamos. Estética porque mobiliza criação. Estética porque pode sensibilizar apropriações da realidade polifacetada, interpretando-a em suas diferentes formas de apreensão.

Ainda a propósito de uma educação sensível, Schiller nos mostra que é por meio da beleza que o humano conquista a liberdade, e com esta concepção de educação o autor propõe o progresso do indivíduo e da humanidade. Nesta direção, cito aqui Schiller (2002, p. 70-71):

[...] tornará contingentes tanto nossa índole formal quanto a material, tanto nossa perfeição quanto nossa felicidade; justamente porque torna *ambas* contingentes, e porque a contingência também desaparece com a necessidade, ele suprime a contingência das duas, levando forma à matéria, e realidade à forma. Na mesma medida em que toma às sensações e aos afetos a influência dinâmica, ele os harmoniza com as ideias da razão, e na medida em que despe as leis da razão de seu constrangimento moral, ele as compatibiliza com o interesse dos sentidos.

Podemos ver que, no século XVIII, já era pensada e problematizada a educação do sensível, direcionada para a concepção estética. Entendemos o termo *sensível* conforme define o Dicionário de Filosofia (ABBAGNANO, 1998, p. 872), ou seja, “1. [...] objeto do conhecimento, assim como o inteligível é objeto do conhecimento intelectual. [...] 2. Aquilo que tem a capacidade de sentir. [...] 3. Que tem a capacidade de compartilhar as emoções

alheias ou de simpatizar”. Portanto, o conhecimento pelos sentidos, a educação da sensibilidade, é um tema que deve ir em direção da necessidade de refletir sobre o mundo contemporâneo, tamanha a in-sensibilização que hoje se experimenta, e ainda, “as funções cognitivas fixas, ‘bitoladas’, presas a um só modo de pensar. Num mundo em que a educação é cada vez mais determinada pelas necessidades mercadológicas” (BARROS, 2012, p. 9).

Nesse contexto, Schiller foi o filósofo que nos impulsionou na tentativa de sair do formato tradicional do ensino, ou seja, o ensino “onde a preocupação com a formação autônoma do espírito humano cede terreno à instrução técnica e apressada” (BARROS, 2012, p. 9).

Compreendemos a sensibilidade como condição que abre para o indeterminado do pensamento, que nos leva a descobrir o desconhecido e ativa nossos processos de criação, produzindo um estado sensível que nos desperta para as coisas do mundo, para as questões cotidianas que nos tocam por meio da nossa percepção sensorial, dos perceptos e afetos do corpo.

Na busca por uma educação sensível, o pensamento de Deleuze permite dialogar com o que propomos ao reverter, nas aulas de filosofia, o formato que fundamenta a pedagogia moderna. Para o filósofo, a educação produz acontecimentos, encontros com o caos, abrindo-se para as possibilidades que existem na própria vida, devendo, para isso, permitir colisões, movimentos das ideias fixas e fluxo das forças que habitam o corpo. Assim, a aprendizagem não se esgota, estabelecendo-se como um ato de constante evolução e abertura à mudança. Do mesmo modo, a maneira linear dominante de pensar perde espaço em um ato mais circular, originando algo novo a cada movimento, exigindo que estejamos preparados para novas experiências, novos encontros, o que significa um fluxo constante de paixões, emoções, sempre novas e diferentes forças.

Por esse viés, buscando respostas para nosso problema – o que poderia ser uma educação sensível? –, Deleuze nos fala em educação dos sentidos como o modo de aprendizagem a partir da sensibilidade, que atinge o pensamento puro, o estrangulamento das faculdades. Essa educação dos sentidos é apontada por Deleuze na obra *Em Busca do Tempo Perdido* do escritor francês Marcel Proust.

Em *Proust e os signos* (1987), Deleuze volta à Proust e nos diz que o aprendizado é fruto das decepções, da violência dos encontros, dos arrombamentos, e é com os signos que se produz o aprendizado. Dessa forma, entre vários aspectos, o aprendizado requer a

experimentação sensível dos encontros, dos afetos, das diversas situações que perfazem nosso cotidiano e nossa existência. O aprendizado, em Deleuze (1987), permite conceber o ato de aprender como um ato individual, principalmente porque não existe um modelo de aprendizado específico para se alcançar a verdade. “Os ‘homens superiores’ nada lhe ensinam; o próprio Bergotte ou Elstir não lhe podem comunicar nenhuma verdade que lhe evite fazer seu próprio aprendizado e passar pelos signos e pelas decepções para os quais ele se inclina” (DELEUZE, 1987, p. 31).

O aprendizado em Deleuze se configura enquanto decifração de signos, como exploração dos diferentes mundos de signos. Nesta perspectiva, na qual “aprender diz respeito essencialmente aos signos” (DELEUZE, 1987, p.4), é preciso considerar um objeto, um ser, como se lançassem signos a serem interpretados. Os signos exercem sobre nós uma violência que nos força a pensar.

Nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos. Quem sabe como um estudante pode tornar-se repentinamente "bom em latim", que signos (amorosos ou até mesmo inconfessáveis) lhe serviriam de aprendizado? Nunca aprendemos alguma coisa nos dicionários que nossos professores e nossos pais nos emprestam. O signo implica em si a heterogeneidade como relação. Nunca se aprende fazendo como alguém, mas fazendo com alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende. (DELEUZE, 1987, p. 22).

Não existe receita para aprender, não há como delinear o aprendizado, nem o próprio aprendiz sabe que está aprendendo. Mas o aprender acontece, de maneira singular, com cada indivíduo. A experiência do signo acontece como uma colisão que ataca e faz mover o pensamento, assim como penetra em nossa sensibilidade. O signo afirma um rearranjo de forças, enquanto afecções, que antecedem até mesmo qualquer objeto ou experiência vivida, num movimento que “[...] arrasta o inteligível e o sensível, fazendo-nos, com isso, sentir e perceber de outros modos” (NASCIMENTO, 2012, p. 18).

[...] algo se torna signo quando traz implicado em si uma diferença que transcende as possibilidades familiares de significação do objeto, ou fato observado. Assim, o signo é implicação, ou coexistência de diferenças em abertura recíproca, que por ocasião de encontros, transbordam em nossa percepção consciente, e nos causa o sentimento de que a coisa observada, o objeto dado carrega consigo universos inauditos. (NASCIMENTO, 2012, p. 27).

No diálogo de Deleuze com Proust inicia-se, então, uma interação entre filosofia e arte, presentes nesse trabalho dissertativo.

A relação entre conhecimento e arte é uma questão muito enfatizada no pensamento deleuziano, em grande parte de suas obras; Deleuze é sensível à arte ao compor seu pensar filosófico. Trabalhando a partir da obra proustiana, ele dirá que os signos mundanos, os amorosos e, inclusive, os signos sensíveis são demasiadamente materiais e gerais, pois seu sentido é condicionado externamente, por leis gerais, por objetos, pessoas ou localidades materiais. Já os signos artísticos, ao contrário, são os mais desmaterializados, portando sentidos espirituais ou ideais na sua essência. Em sua profundidade, os signos da arte reagem ou complementam todos os outros, dando-lhes um sentido estético e penetrando no que eles tinham ainda de opacos.

Somente a arte nos dá o que esperaríamos em vão de um amigo, o que teríamos esperado de um ser amado. “Só pela arte podemos sair de nós mesmos, saber o que vê outrem de seu universo que não é o nosso, cujas as paisagens nos seriam tão estranhas como as que porventura existem na Lua. Graças à arte, em vez de contemplar um só mundo, o nosso, vemo-lo multiplicar-se, e dispomos de tantos mundos quantos artistas originais existem, mais diversos entre si do que os que rolam no infinito (DELEUZE, 1987, p. 42).

A arte aparece, pois, como ponto de vista superior que multiplica os sentidos, desvelando uma multiplicidade de mundos onde, até então, nossas associações sensíveis indicavam um objeto, uma localidade ou uma mesma pessoa.

O pensamento estético em Deleuze coloca a arte como uma forma de resistência aos modos dominantes de vida na sociedade, e ainda, às ordens do conhecimento e modos de ser e, ao mesmo tempo em que a apresenta como um território de criação de novos conhecimentos e novos modos de existência.

A arte é a linguagem das sensações, que faz entrar nas palavras, nas cores, nos sons ou nas pedras. A arte não tem opinião. A arte desfaz a tríplice organização das percepções, afecções e opiniões, que substitui por um momento composto de perceptos, de afectos e de blocos de sensações que fazem as vezes de linguagem. (DELEUZE; GUATARRI, 1992, p. 228).

A arte potencializa a sensibilidade e permite sua expressão na criação e na diferença, produzindo novos conhecimentos e novas formas de vida, sendo que o exercício da sensibilidade se manifesta na vida dos corpos que resistem. A sensibilidade, portanto, diz respeito à maneira de ver o mundo, uma maneira de ser no mundo, criado a partir da experiência.

A pintura, a literatura, o cinema, o teatro mobilizaram em Deleuze sua filosofia, estes elementos cruzaram com seu modo de filosofar, de elaborar conceitos, não só para a arte, mas para a própria vida, do campo da arte para o campo da existência. A arte provoca em si sensações e devires, é portadora de um poder desestabilizador puro em cada obra, materializando-se em blocos de sensação, no momento do encontro com cada uma de suas expressões.

Assim como a arte, para Deleuze, a filosofia é também um ato de criação, mas criação de conceitos. Podemos então pensar a educação sensível como um ato de criação que passa pelo corpo, opondo-se às práticas reprodutivas, como uma fábrica produtora de diferenças. Trata-se de pensar a educação sempre como potência. Isto é precisamente o que acontece com a pintura e a literatura, assim como com o cinema, o teatro e outras expressões artísticas, criando e permitindo novos devires. O devir pode ser compreendido como algo que está por acontecer, não se ocupa em identificar e sim com o novo, com a criação, e a arte se coloca no mundo da invenção, e para Deleuze invenção é libertar a arte da opinião e da representação.. Portanto, como potência do ato de aprender para que se tenha mais processos educacionais que produzam novas tonalidades, de modo que o ato educativo dê lugar a novas sensibilidades, novos encontros, abrindo-se para outras formas de habitar o mundo a partir da experiência com ele mesmo.

Para pensar uma educação como criação, é preciso que nós professores enxerguemos nos alunos a possibilidade de criar, e, por conseguinte, gerar novos encontros e acontecimentos. “O professor não oferece uma verdade da qual bastaria apropriar-se, mas oferece uma tensão, uma vontade, um desejo” (LARROSA, 2002, p.11). O encontro do qual participam o professor e o aluno produz conhecimento para ambos e não se limita à repetição mimética de dados.

O encontro entre professor e aluno cria

[...] um E entre os dois, que não é nem um nem outro, nem um que se torna o outro, mas que constitui, precisamente, a multiplicidade. [...], traçando a linha de fuga que passa entre os dois termos ou os dois conjuntos, o estreito riacho que não pertence nem a um nem a outro, mas os leva, a ambos, em uma evolução não paralela (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 29).

Encontro em que o processo real de conhecimento ocorre. Para isso, é preciso ter em mente que

O professor escolar pode ser isso. Alguém que toque, que afete. Não é incomum, nas experiências escolares particulares, ter exemplos disso, não importa tanto a “matéria” que o professor ensinava, mas algo em sua maneira tocou e foi inesquecível, algo que foi um ensinamento, que talvez o professor nem saiba que tenha ensinado. Os professores podem tomar para si a função não de explicação, mas de afetação: deliberadamente escolher elementos e formas de afetar os alunos para a filosofia, através da filosofia. (ASPIS, 2012, p.139).

Nossas experiências afetivas incluem em si mesmas um valor cognoscível, um conhecimento experiencial. Ou seja, o encadeamento de nossa afetividade é posto em evidência pelo que nos move no nosso existir. Os valores são marcados pela nossa afetividade, pelo humor, pela vitalidade de nossos sentimentos e emoções. A maneira como percebemos o mundo provém do nosso sistema perceptivo. É por intermédio dos nossos órgãos sensoriais, de nossos perceptos, de nossos receptores sensíveis, de nosso estado afecional, que entendemos e sentimos com intensidade as texturas, as coisas do mundo no seu desenho policromático.

O mundo, para cada um de nós, tem a cor de nossas vontades afetivas. Como diz Araújo (2006, p. 96), “A percepção dos sentidos, o modo como sedimentamos essas disposições afetivas, instituem e projetam os significados e os Sentidos das coisas, do existir, do co-existir”.

Quando vivenciamos o mundo, somos perturbados pelos impulsos de nossas potências afetivas, em sua multiplicidade de modos expressivos. “A alegria é uma afecção pela qual se aumenta ou favorece a potência de agir do corpo; a tristeza, pelo contrário, é uma afecção pela qual se diminui ou entrava a potência”. (ESPINOSA, 1992, p. 399). Cada vivência é caracterizada pelas diferentes intensidades que comovem o *pathos*. Nesse sentido, Duarte Jr. (2001, p. 176) nos diz: “Sentir o mundo consiste, primordialmente, em sentir aquela sua

porção que tenho ao meu redor, para que então qualquer pensamento e raciocínio abstrato acerca dele possa acontecer a partir de bases concretas e, antes de tudo, sensíveis”.

Em sala de aula é mais frequente a reprodução das informações, no entanto avaliar este esboço histórico parece uma saída para considerar uma nova forma de o professor deixar a sala de aula ser o mundo do aluno, como criador de mundos possíveis e habitáveis. O estudante, no palco da sua formação, deve habitar a sala de aula como seu território.

No entanto, é preciso apresentar a diferença entre o espaço físico da sala de aula e o que chamamos de sala de aula estendida. Neste segundo significado, a sala de aula é menos um lugar e mais uma rede de relações, pois o conhecimento pode ocorrer dentro ou fora do espaço físico da sala de aula e, por extensão, fora ou dentro da instituição escolar. A questão é até que ponto a instituição e os professores que trabalham nesse ambiente conseguem produzir sinergia com os alunos para alcançar a experiência de aprendizagem.

De outra parte, a prática educativa deve ser constituída com um sentido e significação política, dessa forma, a aula é uma etapa viva, em que acontecem determinados tipos de interação e troca de ideias, valores e interesses diversos. Portanto, a educação é também um ato de criação para todos os atores envolvidos, para cada corpo que está implicado nele. O aprendizado se coloca como inspirador do ato de criação, que cria artistas na sua própria vida, possibilitando a criação de novos fluxos, possibilitando a experiência e a abertura para se pensar de outros modos.

Quando pensamos a experiência, nesta investigação, buscamos proporcionar no espaço da sala de aula um espaço de criação, de compartilhar ideias, saberes, teorias e teóricos, a partir de desdobramentos filosóficos, artísticos e políticos.

Na filosofia (1998), o conceito experiência apresenta dois significados: 1) participar particularmente de situações que se repetem; 2) maneira que possibilita repetir determinadas situações como forma de observar as soluções que elas permitem.

A noção de experiência, a partir do período moderno, é uma relação do homem entre si e o mundo. É por meio da experiência que o homem, pelos seus sentidos, vai reconhecer o mundo a sua volta e a si mesmo. Desta forma, a experiência pode ser considerada, principalmente no campo da filosofia da educação,

[...] como elemento imprescindível à prática de pensar, na práxis educativa.
[...] Dessas perspectivas, vem se concebendo a educação ou como um

sinônimo de experiência ou em tensão com essa forma de aprendizado e de suas expressividades, associados à vida e às suas vicissitudes, como um modo, por um lado, de potencializar a vida e, por outro, de indicar a irredutibilidade da vida à formação escolar (PAGNI; GELAMO, 2010, p. 7).

A experiência e seu significado estão necessariamente ligados à existência, que dão a ela forma e conteúdo mediante a construção dos sentidos. O universo dos sentidos se corporifica cotidianamente por meio de nossa vivência da realidade e nossa compreensão sobre ela. A experiência, no entanto, é algo que “nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2002, p. 21).

No ponto de vista de Larrosa, para significar como experiência, é “[...] preciso dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 23). Portanto, para ele, A experiência

[...] requer um gesto ininterrupto, um gesto que quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 19).

Dessa perspectiva, a experiência requer o silenciamento, um olhar mais cuidadoso e, sobretudo, novas atitudes diante desse mundo apressado. Ao fazê-lo, podemos nos posicionar de maneira “[...] mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista), a saber, pensar a educação a partir do par experiência/sentido”. (LARROSA, 2002, p. 19). Neste contexto, a experiência se configura no modo de viver no mundo, e Larrosa propõe pensá-la como algo que resiste a um conceito pronto ou a uma ordem.

[...] porque os conceitos dizem o que dizem [...] e a experiência é o que é, e, além disso, mais outra coisa, e, além disso, uma coisa para você e outra coisa para mim, e outra coisa hoje e outra coisa amanhã, e uma coisa aqui e outra coisa ali, e não se define por sua determinação e sim pela indeterminação, por sua abertura. (LARROSA, 2004, p. 45).

O que queremos é situar as distintas dimensões do pensamento sobre a educação, os distintos de lugares de dominação. Pretendemos aproximar o corpo, entendido como lugar da experiência e da resistência, por onde passam intensidades, produzindo e conectando multiplicidades.

A aprendizagem se dá como experiência quando os corpos são atravessados por acontecimentos. Quando signos se impõem, aparecem como algo que não pode ser deixado de lado, algo com o qual se tem que lidar, quando se força a interpretação, se é impelido à decifração, é que novas maneiras de pensar, de sentir e de perceber são incitadas a serem criadas. Novas crenças e novos desejos encontram ensejo em um novo campo de possíveis. Uma tal aprendizagem, no entanto, requer um ensino também como experiência e isso se dá por meio de problemas. (ASPIS, 2012, p. 161).

Percebemos, a partir das colocações de Aspís, que a experiência é um acontecimento, é algo que passa pelo indivíduo a partir de estímulos externos, e que tem a capacidade de transformar, mudar a forma de sentir, de pensar, de ser, e é também algo que projeta emoções, sentimentos e afecções.

É importante salientar que Larrosa propõe a experiência como uma fenda, ele lembra ainda que experiência e informação são coisas distintas, embora, nos temos atuais, se aproximem. Para o autor, “[...] a informação é quase ao contrário da experiência, quase uma ‘antiexperiência’, pois a informação por ela mesma carrega consigo a superficialidade e pode, muitas vezes, ser confundida com o conhecimento” (LARROSA, 2002, p. 22). O autor ainda enuncia que “[...] uma sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade na qual a experiência é impossível e [...] a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência” (LARROSA, 2002, p. 22). O excesso de informação não se configura como experiência; podemos, por exemplo, participar de aulas em vários cursos, fazer muitas viagens, ler diversos livros e assistir vários filmes, com certeza adquirimos muitas informações, vivendo diferentes coisas, mas pode ser que nada nos tenha acontecido, pois não tivemos a experiência. Outro excesso que o autor menciona é o da opinião. O indivíduo na modernidade tem acesso a muitas informações e sabe falar sobre vários assuntos, mas o vício da opinião não vai propiciar a experiência. Ao pensar a educação nesse contexto, Larrosa diz:

Desde pequenos até a universidade, ao largo de toda nossa travessia pelos aparatos educacionais, estamos submetidos a um dispositivo que funciona da seguinte maneira: primeiro é preciso informar-se e, depois, há de opinar, há que dar uma opinião obviamente própria, crítica e pessoal sobre o que quer que seja. A opinião seria como a dimensão “significativa” da assim chamada “aprendizagem significativa”. A informação seria o objetivo, a opinião seria o subjetivo, ela seria nossa reação subjetiva ao objetivo. (LARROSA, 2004, p. 156-157).

Podemos perceber que, em meio a todos os excessos dissolvidos nos dias atuais, a experiência sede espaço ao ritmo apressado dos sujeitos modernos. O indivíduo da experiência, neste contexto, é aquele que vai diferenciar a informação, que não fica acondicionado na técnica, ou mesmo na regra explicadora. Sob essa perspectiva, o professor é aquele que se preocupa com sua própria emancipação intelectual e a emancipação intelectual do aluno. Neste contexto, podemos relacionar as ideias de Jacques Rancière, que nos mostra que as explicações em excesso modificam a atitude pedagógica, “[...] onde a palavra de ordem é ‘compreender’” (RANCIÈRE, 2002, p.21). Neste modo de ensino, o movimento de aprendizagem acaba sendo a “[...] grande preocupação dos metodistas e dos progressistas – se torna um progresso de embrutecimento.” (RANCIÈRE, 2002, p.21).

O filósofo francês Jacques Rancière, em seu livro *O mestre ignorante*, mostra que, por meio da experiência, o ser humano pode se emancipar intelectualmente.

A ideia central desta obra parte dos questionamentos que o autor expõe em relação ao papel da educação e seus desdobramentos. Rancière usa o exemplo de Joseph Jacotot, trazido no final do século XVIII, para pensar uma maneira de instruir, sem explicar. Jacotot foi um professor francês que lecionou para estudantes holandeses, mas sem saber o idioma. Um mestre que não sabe holandês e alunos que não sabem francês, ou seja, existe uma ignorância em comum. Assim, ele se consagrou como autor de uma didática nova, a saber, a prática de ensinar sem explicar.

Mestre e aluno desenvolvem, desse modo, uma experiência de autonomia e de emancipação. E por essa experiência Rancière põe em questão a necessidade da explicação.

Ele não havia dado a seus "alunos" nenhuma explicação sobre os primeiros elementos da língua. Ele não lhes havia explicado a ortografia e as conjugações. Sozinhos, eles haviam buscado as palavras francesas correspondentes àquelas que conheciam, e as razões de suas desinências. Sozinhos eles haviam aprendido a combiná-las, para fazer, por sua vez, frases francesas: frases cuja ortografia e gramática tornavam-se cada vez

mais exatas, à medida que avançavam na leitura do livro; mas, sobretudo, frases de escritores, e não de iniciantes. Seriam, pois, supérfluas as explicações do mestre? Ou, se não o eram, para que e para quem teriam, então, utilidade? (RANCIÈRE, 2002, p. 20).

A partir do percurso problematizado por Rancière, podemos perceber que o ensino hoje se limita à transmissão de conhecimentos. Desta forma, podemos perceber que a gênese da explicação causa ainda o embrutecimento, assim como Rancière (2002, p. 25) já apontava. A lógica da explicação, para ele, detém o pensamento, embrutece o aprendiz, pois subordina-o à inteligência e explicação do professor.

Em continuidade com suas reflexões sobre a emancipação, Rancière (2009) nos apresenta *A partilha do sensível*. Nessa obra, aborda a importância da arte e dos desdobramentos estéticos e políticos que constituem a experiência sensível. Experiência que se dá pelas formas de percepção e pensamento, pelo modo de ver e manifestar a experiência compartilhada.

Entendemos que o ensino deve ser político. Desta forma, o aprender na escola pode se tornar potente, pois acreditamos que ele pode suscitar acontecimentos, novas formas de pensar e sentir, que dizem respeito à criação da subjetividade de cada aluno. É a invenção de cada um e as invenções coletivas que dão lugar a novas formas de viver e de estar dentro do modelo já preestabelecido e ao mesmo tempo fora. Essas formas não estão dadas e não sabemos de antemão o que pode acontecer. Portanto, ao sustentarmos um ensino como política, é também preciso permitir que o inesperado aconteça.

Assim, apontamos alguns dos aspectos que constituem a relação entre produção estética e educação estética na lógica do pensamento contemporâneo.

O regime sensível parte das relações entre o estético e o político e seus efeitos nos modos de vida do indivíduo. Jaques Rancière refere a experiência como um regime sensível, como uma divisão do sensível que se constitui como exercício emancipatório, consistindo em romper os consensos e afirmar outras maneiras de perceber pela via da sensibilidade. Trata-se de construir novas possibilidades e capacidades de igualdade, de coletividade e do comum. Nesse sentido,

A partilha do sensível faz ver, concomitantemente, a existência de um plano comum sensível e espaço-temporal dos corpos, das práticas, dos discursos e dos processos de subjetivação, e a segmentação desse comum em partes

definidas, seu recorte em tempos e ocupações específicas, suas relações de inclusão e exclusão, de interioridade e exterioridade, os regimes que organizam modos de ver e de dizer e que deixam folgas nas quais a negociação de sentidos é possível. Essa partilha, como diz Rancière, é algo em que incidem tanto a política como a estética, pois para ele “a política ocupa-se do que se vê e do que se pode dizer sobre o que é visto, de quem tem competência para ver e qualidade para dizer, das propriedades do espaço e dos possíveis do tempo” (RANCIÈRE, 2005a, p. 17). A partilha é estética ao ser efetuada num comum sensível, “como um sistema das formas a priori determinando o que se dá a sentir. É um recorte dos tempos e dos espaços, do visível e do invisível, da palavra e do ruído que define ao mesmo tempo o lugar e o que está em jogo na política como forma de experiência”. (RANCIÈRE, 2005a, p. 16 apud ROCHA; KASTRUP, 2008, p. 99).

Pela aproximação do estético ao político, podemos pensar o tema da arte e como sua prática se liga às formas e como se relaciona com o comum, sendo a arte os modos de agir que se compõem com outras formas de agir e com outros modos de ser, intervindo na posição desse comum. Para Rancière, arte e política são modos de compor o sensível, são modos que nos fazem ver, entender com clareza os acontecimentos. Ele lembra ainda que a arte é política pela forma como estabelece tempos e espaços sensoriais, possibilitando experiências.

Se a arte é política, ela o é enquanto os espaços e os tempos que ela recorta e as formas de ocupação desses tempos e espaços que ela determina interferem com o recorte dos espaços e dos tempos, dos sujeitos e dos objetos, do privado e do público, das competências e das incompetências, que define uma comunidade política. (RANCIÈRE, 2010, p. 46).

O autor reflete sobre a estética em sentido amplo, como forma de percepção e de sensibilidade, o modo pelo qual os sujeitos e comunidade criam o mundo. Conforme o autor, “não existe uma pureza estética oposta a uma impureza política [...] é a mesma arte que se expõe nas solidões dos museus à contemplação estética solitária e que se propõe trabalhar na construção de um novo mundo”. (RANCIÈRE, 2010, p. 50).

Assim, Rancière elucida o caráter político da arte, apreendida como prática estética. A arte não é política no que se refere a divulgação de mensagens, como via de transmissão e ordenamento de palavras, ou mesmo de pregação, panfletagem e imposição de ideias. A arte é política antes mesmo desse sentido, ainda que proponha se afastar das intervenções sociais, de qualquer comprometimento, qualquer acordo.

O sensível pode ser compreendido pela presença de uma “potência heterogênea, a potência de um pensamento que se tornou ele próprio estranho a si mesmo” (RANCIÈRE,

2009, p. 32), o que remete ao reconhecimento de uma qualidade irrepresentável do sensível, de sua potência de diferenciação. Ele se torna o único núcleo identificador das vontades e modos de fazer artísticos, por assim dizer, sua única referência.

O regime estético das artes é aquele que propriamente identifica a arte no singular e desobriga essa arte de toda a qualquer regra específica, de toda hierarquia de temas, gêneros e artes. [...] Ele afirma a absoluta singularidade da arte e destrói ao mesmo tempo todo critério pragmático dessa singularidade. Funda, a uma só vez, a autonomia da arte e a identidade de suas formas com as formas pelas quais a vida se forma a si mesma. (RANCIÈRE, 2009, p. 33-34).

Sob este ponto de vista, o regime estético da arte, ao mesmo tempo em que não se prende a padrões e regras hierárquicas para a criação, se identifica com as próprias formas adotadas pela vida, com as manifestações da vida de uma sociedade. Desta forma, o que marca o começo da revolução da experiência sensível é a emancipação estética através da qual o trabalhador se torna capaz de tecer um novo corpo ultrapassando a força física, capturada pelo capitalismo, e alcançando novas formas de relação com o mundo pela sensibilidade, “separando seu olhar contemplador dos braços que trabalham para o patrão” (RANCIÈRE, 2009, p. 42). Em oposição à condição de dominação, deve ser desenvolvida uma educação estética que configure o caráter ativo do pensamento, que potencialize as subjetividades e ative a receptividade sensível do corpo.

Olhando para nosso problema de pesquisa, pensamos na constituição de subjetividades, no sensível. Ao proporcionarmos na sala de aula espaços possíveis, buscamos lançar linhas cartográficas na construção de novos territórios, novos espaços da experiência que se configuram no mundo das sensações.

Conhecer o sentimento estético implica necessariamente vivê-lo. Segundo Ostrower (1998), “a experiência estética se dá no âmbito da sensibilidade”. Nela, além do prazer, da distração, do entretenimento, fazem parte do aprendizado elementos como descobertas existenciais e políticas, em que a “arte é condição de humanização porque os sentidos capazes de prazeres humanos se transformam [pela arte] em sentidos que se manifestam como forças do ser humano e são ora desenvolvidos, ora produzidos” (FAVARETTO, 2010, p. 228). Ou seja, o fazer e o apreciar estéticos para uma reflexão sobre os contextos da sociedade humana. As discussões sobre a necessidade de um ensino com maior ênfase na educação estética têm se ampliado nos últimos tempos, quando surgem questões como: como podemos fazer para

que as linguagens, sensações, percepções e afetos, que acontecem nas palavras, nas cores, nos sons, nas coisas e nos lugares, sejam articulados como dispositivos, como agenciamentos de sentido irreduzíveis ao conceitual, como outro modo de experiência e do saber.

Entendemos a escola como um espaço que gera possíveis encontros, que produz conhecimentos, como um espaço que afirma e do qual participam diferentes culturas. Espaço de intercâmbios, troca e construção de saberes, saberes esses que são produzidos por meio da pluralidade cultural e pelas indagações no mundo. É nesse lugar que nós professores e professoras de filosofia atuamos. Pensar o sensível como forma de conhecimento é ter a chance de repensar de forma crítica as práticas pedagógicas, colaborando para a invenção de outras formas de conhecimento que movam a ação e que possibilitem novas relações entre educação, filosofia, arte, estética e política.

A ler Deleuze e Guattari, podemos pensar a filosofia como provocadora de acontecimentos por meio dos conceitos que cria. Já a ciência instala nas coisas suas funções e a arte cria símbolos com suas sensações. Como falamos anteriormente, a arte, a ciência e a filosofia manifestam no pensamento como um plano que recorta o caos. Pôr esse agrupamento de ideias e pensamentos no contexto das subjetividades que se relacionam com a experiência, com o ensino de filosofia, com a imagem, o sensível e a arte. É isso que buscamos, agrupar ideias, gerar pensamento. O pensamento está relacionado com o caos, ele ocorre através do caos e o objeto da filosofia como disciplina é proporcionar isso, criar pensamentos, inventar novos conceitos, é permitir encontrar pontos de vistas sobre o mundo e sobre o vivido. Assumindo como foco a possibilidade de refletir sobre a prática de professores e professoras de filosofia.

4 AS EXPERIMENTAÇÕES SENSÍVEIS DE FILOSOFIAS

Acreditamos que a criação de aulas junto com os alunos é uma forma interessante e cabe perfeitamente para os objetivos trabalhados nesta pesquisa: a defesa de um ensino de filosofia que utilize experiências sensíveis, que aborde as singularidades e as multiplicidades presentes no contexto da escola pública, no Brasil, hoje. Assim, pensamos nossas aulas como acontecimento, de tal modo que germinem questões e agucem a curiosidade de estudantes para novas aprendizagens.

A escola estadual Beatriz Maria de Jesus, uma escola pequena, com cerca de 400 alunos, localizada na periferia da cidade São José da Lapa, cerca de 30 km da capital mineira. Nesta escola, sou professora de filosofia nos três anos do Ensino Médio regular. Meus alunos são jovens entre 14 e 20 anos, alguns trabalham e estudam, a maioria deles não tem acesso a cinema, museus ou teatros. O fato de fazer experimentações sensíveis nas minhas aulas de filosofia é também uma forma de trabalhar o olhar desses jovens para vários tipos de manifestações artísticas e é claro sensibilizar para o aprender.

A turma do 1º ano

Uma turma bem agitada, agitação que se potencializava ainda mais pelo fato de minha aula acontecer após o recreio. Sempre que chegava para a aula, demorava cerca de dez a quinze minutos até conseguir formular frases completas – um dos problemas que nós professores de filosofia temos, pois cinquenta minutos de aula semanal é muito pouco. Mas procurava reverter o problema do tempo fazendo as coisas acontecerem em cinquenta minutos, e buscando, ainda, deixar um “gostinho de quero mais” para a aula seguinte. Naquele dia, entrei na sala mais animada que de costume, pois estava ansiosa para ver a reação dos alunos, já que eles mesmos iriam decidir o tema das próximas aulas. Aquela maneira de fazer era diferente para mim, e imaginava como a turma iria receber este novo formato de aula. Os alunos foram entrando aos poucos na sala, sentando, e continuando seus assuntos, rindo, ouvindo música no fone, uns vendo vídeo, outros jogando no celular, a agitação comum de toda semana.

Comecei dizendo que eles iriam escolher o tema das nossas próximas aulas, a maioria achou estranha a proposta, os primeiros que manifestaram interesse disseram que queriam estudar futebol, sexo, e piadas foram surgindo, alguns achavam graça, mas não dei muita atenção e continuei anotando os temas no quadro, inclusive aqueles que pareciam brincadeira. Lentamente, eles perceberam que eu estava disposta a fazer o que tinha dito, e ficaram se olhando com estranhamento. A sensação que tive foi de que a turma estava com o poder de decisão, e sentir um certo poder, para eles, era estranho, nenhum professor até então tinha feito proposta parecida. Passada a surpresa, coloquei algumas perguntas a propósito do que os incomodava na vida, do que gostavam ao vir para a escola, e o que achavam que a filosofia poderia ensinar. Prossegui anotando todos os temas apontados pelos alunos e, além do interesse por futebol e sexo, havia também o interesse pelo sentido da vida, a política atual, o feminismo, padrão de beleza, morte, a razão de vivermos, religião, preconceito. Fizemos então uma votação para escolher o tema/problema a ser investigado e os eleitos foram morte e sentido da vida. Assim, começamos a elaborar o nosso tema, que ficou sendo, naquele momento, “Vida e Morte na filosofia”. Feito isso, um aluno perguntou se existe vida depois da morte e se os seres humanos tinham alma, depois desse questionamento, já no fim da aula, reformulamos mais um vez o tema, que passou a ser “Morte/Vida-Alma/Corpo”.

Comecei a aula seguinte com música. Escolhi *Cérebro Eletrônico*, de Gilberto Gil, após escutarmos algumas vezes, perguntei o que eles sentiram ao ouvir a canção. Poucos alunos comentaram, um silêncio se instalou, uns murmuraram que a música era legal, outros diziam o contrário. Assim, comecei a puxar a fala dos alunos. Aproveitando que estavam com a letra em mãos, perguntei do que falavam os primeiros versos, e o que achavam que a música queria dizer. Os alunos diziam várias coisas, e eu ia anotando no quadro: “a música fala de tecnologia”, “do computador no lugar do cérebro”, “do homem sendo substituído pela máquina”. Devagar a turma se manifestou mais intensamente, e fomos percorrendo os versos e anotando as questões, refletindo sobre os problemas apontados por eles. Deixei que se expressassem de forma livre, quando então um dos alunos disse: “professora, eu acho que a música traz questões sobre tecnologia, é impossível a gente viver sem tecnologia hoje, mas acho que a tecnologia não interfere em toda a nossa vida”. Perguntei em que sentido ele dizia aquilo, ele respondeu: “por exemplo, nas nossas emoções, ou mesmo sobre a existência de Deus”. Resposta que achei muito interessante.

Na aula seguinte, retomamos os questionamentos surgidos, e escrevi uma pergunta no quadro: “Dos limites encontrados na música, qual ou quais você acha que a máquina não pode exceder e por quê?”

Pedi a eles que anotassem no caderno a resposta, em poucas linhas, dando-lhes alguns minutos para pensar. Após este registro, fizemos a leitura de um poema. Eu havia selecionado *As contradições do corpo*, de Carlos Drummond de Andrade. Alguns alunos manifestaram interesse em ler; assim, cada um ficou responsável pela leitura de uma estrofe. O momento após a leitura foi gélido: não houve qualquer manifestação, de agrado ou desagrado. Perguntei o que sentiram, e não disseram nada. Perguntei o que acharam, escutei um “legal” e um “difícil”... Percebi na hora que tinha sido uma escolha ruim, achei que levando um poeta mineiro poderia aproximá-los mais da poesia, mas me enganei. Tentei passar pelos versos, mas a turma estava dispersa. A dispersão habitual parecia ter se intensificado, pois naquele dia havia colchões na sala: a escola estava vivendo o movimento das ocupações dos secundaristas. As aulas não tinham parado, mas os alunos dormiam na escola em prol do movimento. Além de colchões, havia cartazes e muito entusiasmo com aquela novidade. Conversamos então um pouco sobre a importância daquele movimento e, naqueles minutos finais de aula, pedi que eles anotassem quais versos do poema eles mais gostaram, aqueles versos que mais chamaram atenção. Poucos fizeram esta anotação, alguns disseram que não gostaram de nada, percebi que não podia ir adiante em relação ao poema, discutimos coisas mais que eram mais reais e urgentes naquele momento, ou seja, o futuro da escola pública no Brasil. Neste dia, nesta aula, foi assim.

Tivemos duas aulas para assistir o filme *Porco espinho*, um drama leve que mostra outras formas de se relacionar com mundo, relacionando vida e morte. Foi uma escolha interessante, pude ver o olhar compenetrado da turma ao assistir o filme e no final todos haviam gostado. Ao final, disse que fossem para casa e pensassem nas cenas, refletissem sobre as questões, não era necessário fazer anotações, somente refletir sobre o que filme falava e tentar relacionar com sua própria vida.

Assim, a cada aula um novo elemento era introduzido. Posteriormente, *observaram* um quadro de René Magritte que mostra uma mulher nua composta por uma parte terrena e carnal e outra parte celestial e etérea. Com todos esses elementos em mente, pedi aos alunos que fizessem um desenho do que seria a alma. Em seguida, fizemos a leitura de trechos do

Fédon, de Platão, e do *De Anima*, de Aristóteles. As conexões imponderáveis do tema levaram os alunos a questionar o que podemos fazer com nosso corpo, por exemplo, tatuagens, e ainda o corpo humano reduzido a concepções anatômicas e fisiológicas. Trouxe, então, a imagem do quadro do pintor holandês, Rembrandt, chamado *Lição de anatomia do professor Nicolaes Tulp*. O acontecimento dessa aula nos levou a leitura de trechos das *Meditações* e do *Tratado sobre o homem* de René Descartes.

Se decifrar a heterogeneidade de signos é um artifício para nós professores, então nossa função é propiciar aos alunos o “encontro com signos”, enxameando-os como se fossem flechas lançadas até atingir um determinado ponto, no nosso caso, atingir os alunos de alguma forma na ação do aprender.

A partir da leitura de Deleuze, fica claro que o que incide na relação aprender/ensinar diz respeito a é criar os meios da experiência de afetar-se com os signos, os meios para encontros intensivos, de modo que os alunos sejam forçados a pensar e a elaborar seus próprios problemas.

O que se pretende, nesse sentido, não é dar uma forma ao aluno, mas criar espaços para o encontro com os signos, experimentar as manifestações por meio da autonomia diante dos conhecimentos instituídos, a fim de tenham a possibilidade de fazer aflorar suas potências, gritar seus problemas e, quem sabe, para que possam encontrar, ou criar, os próprios recursos de expressão e ativar sua própria vida.

No transcorrer das aulas, tivemos muita resistência dos alunos, a turma demonstrou pouco interesse, e a apatia dos alunos se transformou em decepção para mim. “Poxa, como assim eles não gostaram?” Havia trazido coisas novas, diversas obras de arte de artistas famosos e diferentes da realidade deles. Creio que nesse ponto eu me enganei, pois com certeza é importante trazer coisas novas, mas creio que foram muitas, os elementos artísticos ficaram desconexos, e a turma acabou se perdendo pelo caminho, e talvez eu com eles. Entendi que aquele não era o momento: muitas coisas, pouco tempo, além de ser o primeiro contato da turma com a disciplina filosofia... Ora, os efeitos pedagógicos de uma forma de educação que implica a dimensão estética como componente surgem, precisamente, na harmonização do pensamento com a multiplicidade sensível, isto é, criando uma afinidade entre o conhecimento racional e as vivências do real.

Ao entrar na minha primeira aula do dia, propus à turma que escolhessem o próximo tema com o qual iríamos trabalhar nas aulas. Não fiz muitas perguntas, e eles ficaram pensando, sem entender nada. Continuei calada, uma aluna então perguntou: “Tema, tipo qualquer coisa?”, respondi que o tema seria algo que tivesse a ver com a vida deles, algo que os inquietasse. Outra aluna perguntou: “Pode ser amor?”, respondi a ela que sim, pois o amor é algo que nos movimenta, é um sentimento frequente em nossas vidas e é um tema inquietante para a filosofia. Prontamente, a turma decidiu ou aceitou o tema, e no mesmo momento pensei que havia influenciado na escolha. Tentei contornar, fazer com que eles colocassem outros temas, dizendo que poderiam ser outros, outras questões, como poder, felicidade, liberdade. Mas a maioria optou pelo tema amor. Mas a ideia de que inconscientemente havia influenciado a escolha do tema permaneceu, de modo que acabei fazendo o contrário da minha proposta, ou seja, que aula fosse por acontecimento, movida pelo interesse e pela decisão dos alunos. Minha intenção era de que eles pudessem perceber a filosofia como algo vivo na nossa vida e não um conhecimento rebuscado e de difícil acesso, que a filosofia está presente em coisas simples do cotidiano, daí a importância de que fossem eles a explorar a variedade de coisas que os interessava, pois qualquer uma delas poderia ser tomada filosoficamente. Enfim, acabou fluindo de outra maneira, mas me fez refletir como nós professores, muitas vezes, exercemos um poder que pode cortar o pensamento do aluno.

A aula seguinte à escolha do tema, para surpresa dos alunos, começou com um baile, em que as músicas falavam sobre o amor sofrido, a perda do amor, o amor não correspondido; ouvimos músicas dos cantores Odair José e Reginaldo Rossi. Pedi que a turma fechasse os olhos, que cada um dançasse sem qualquer preocupação em ser visto. Apenas sentir a música, como se fizessem parte dela, das notas, do timbre, do ritmo, como um tornar-se música. A princípio houve um certo estranhamento dos alunos, alguns achavam graça, outros não entendiam o porquê daquilo, uns dançavam, outros não. Eu observava todo aquele movimento, aquele “bailinho estranho” às sete horas da manhã. Após a aula “bailinho”, ouvimos e recitamos o poema de Carlos Drummond de Andrade, *Necrológio dos desiludidos do amor*. Percebi uma expressão incomum dos alunos ao lermos o poema. No final da leitura, uma aluna manifestou: “Nossa professora, hoje vamos sair daqui com o coração em pedaços”, a turma caiu na gargalhada, alguns concordaram com a colega, enfatizando o sofrimento das músicas e do poema. Outros começaram a falar que o amor não é só tristeza, que também é alegria, houve uma pequena discussão, que deixei seguir, outro aluno pontuou que, na vida,

temos mais tristezas que alegrias, e que o amor é puro desapontamento. Tentei quebrar um pouco o ritmo das falas e perguntei o que eles sentiram em relação à música e ao poema. Este mesmo aluno, com uma melancolia no olhar, disse que gostou muito do poema, que é muito real, vivo e trouxe lembranças ruins de uma desilusão amorosa. Outra aluna comentou que sentiu a poesia amarga e triste. Já no fim da aula, tentei mostrar para a turma como esses elementos nos intrigam de alguma forma, nos trazem lembranças, afloram os sentimentos e deixei uma pergunta no ar: o que fala a filosofia sobre o amor?

A próxima atividade foi externa. Pedi para cada estudante registrar em fotografias o que poderia ser o amor na visão de cada um, e fizemos uma exposição com as imagens onde cada aluno teve a oportunidade de expressar o que sentiu ao trazer aquela foto. Esse foi um momento interessante, houve muita animação tanto para se manifestar sobre sua própria foto quanto para ouvir e ver a manifestação do colega. É imprescindível, nesse contexto de educação sensível, que o aluno expresse o que ele sente com aquilo para que nos voltamos, é claro que, nem sempre, as manifestações ocorrem do jeito que imaginamos, mas é essa a ideia: deixar surgir o acontecimento, ou seja, trabalhar para abrir essa brecha na aula. Não pude deixar de perceber como o tema amor, este afeto tão celebrado, agitava e movimentava a turma. Bastante comum na poesia, na música, no cinema, o amor é, além disso, também uma questão filosófica, já que diz respeito a nossa relação com o outro e com nós mesmos. Depois das atividades propostas, selecionei trechos do diálogo platônico *Banquete* para a leitura em sala. A turma teve a ideia de escolher alguns alunos para encenar o diálogo e, além das falas do livro, os alunos podiam defender o seu próprio ponto de vista sobre o amor, e ainda, concordar, discordar ou mesmo completar as falas dos personagens envolvidos. Como atividade, os alunos elaboraram pequenas frases sobre o amor, a partir do contato com todos os elementos trabalhados naquele tema.

Nessa aula, percebi o funcionamento do modo rizomático, pois outros temas e questões foram surgindo: formas de amor, erotismo em campanhas publicitárias, dominação de gênero etc. Construir o conhecimento de maneira rizomática é interessante porque pode contribuir para as diversas relações concernentes ao aprender, tornando presente o modo como se pensa, explicitando que há múltiplos modos possíveis de se entender a realidade, que não existe uma única verdade para explicar os temas e, destarte, e que não há um conhecimento último. Nesse sentido, pode promover a construção de uma formação pautada nas diferenças e que se apropria da nossa realidade.

É importante perceber as dificuldades de pôr em prática o pensamento rizomático no contexto escolar atual, já que somos fruto de escolas disciplinadoras e é comum o currículo escolar seguir esse modelo. Mas estamos certos de que é preciso resistir, questionar e ousar na criação de conhecimentos que transitem de modo transversal por todos os campos do saber.

Tendo em vista o grau de envolvimento dos alunos nas atividades propostas, é possível considerar que as aulas de filosofia concebidas rizomaticamente trouxeram contribuições importantes; podemos destacar que essas práticas despertaram o desejo de participação dos alunos, inventando formas e oportunidades para que eles pudessem explorar suas potencialidades e experimentar a filosofia para experienciarem a si mesmos, os outros colegas e o mundo.

A turma do 3º ano

A turma do 3º ano da escola Beatriz Maria de Jesus, é uma turma compenetrada, um pouco séria, preocupada com o Enem, com o futuro, sempre ouvia alguns alunos falando sobre seus planos, a maioria deles trabalha e noto uma maturidade e um desejo de expandir.

A escolha do tema/problema a ser trabalhado nas próximas aulas foi um momento bem interessante; tinha intuído que esta turma escolheria algo relacionando a questões existenciais, justamente pelas características dos alunos e porque esse assunto, quando abordado em outras aulas, era algo que movimentava os alunos. Como já disse anteriormente, o 3º ano se caracteriza por ser uma turma que se angustia com vida, pelo fato de querer encontrar um sentido para as coisas. Ao propor este novo formato de aula, buscava fazer com os próprios alunos manifestassem suas vontades, o que gostariam de aprender, e como a filosofia como disciplina responderia a esses questionamentos. Foi assim que apresentei a proposta para a turma naquela aula.

A participação na escolha foi muito diversa, vários temas foram sugeridos, tais como: o homem no mundo, amor, sexo e prazer, quem sou eu, somos livres, vida e morte, feminismo, alegria, tristeza, felicidade, tecnologia. Após ter anotado os temas no quadro, houve um dilema, qual escolher? Ninguém queria abrir mão do seu tema, alguns alunos tentaram convencer os colegas, apresentando argumentos. Achei interessante o embate, em que cada um se esforçava em defender seu tema para que ele fosse o escolhido. Neste

momento, quatro alunos foram à frente apresentar seus argumentos: uma aluna disse que o tema a ser escolhido deveria ser “feminismo, pois é uma questão super presente hoje, a mulher no contexto da humanidade foi muito excluída, não podia expressar suas ideias, assim, com este tema, poderíamos descobrir mais informações sobre o assunto e o que a filosofia poderia trazer de informações”. O próximo aluno a falar defendeu o tema sobre a existência humana, qual o sentido da vida, o que é o futuro, ele argumentou que, como eles estavam no último ano do Ensino Médio, novas coisas iam surgir, muitos iam para a universidade, escolher a profissão, todas essas aflições do cotidiano, pois tudo nos afeta de alguma forma. Outra aluna argumentou o tema amor, como um sentimento comum a todos os seres humanos e como entende-lo. E, por último, um aluno falou sobre a felicidade, perguntando o que é a felicidade, se somos felizes, e o que poderia proporcionar a felicidade. Por votação, aquele que melhor argumentou seria o escolhido, e a turma escolheu “Porque existimos, qual o sentido da vida?”

Na turma do 3º ano, trabalhamos com o tema Por que existimos, qual o sentido da vida? Um tema bastante comum quando se trata dos questionamentos de um adolescente. É importante lembrar que a adolescência pode ser um momento em que revisamos nossos valores e crenças, portanto, de alguma maneira, nos deparamos com muitas inseguranças e angústias. Nesse contexto, ao ter contato com a filosofia, o adolescente descobre um terreno fértil para seus questionamentos.

Para começar, trouxe *slides* com imagens de diversas obras de artes: *O grito*, de Edvard Munch, *The Son of Man*, do pintor surrealista René Magritte, *Sol da manhã* e *Cadeira*, pinturas de Edward Hopper. Enquanto mostrava as imagens, ao fundo, o *Réquiem* de Mozart ressoava pela sala.

A primeira atividade foi pedir aos alunos que observassem as famosas pinturas e ao mesmo tempo escutassem a música com atenção. Após esse primeiro momento, pedi a eles que, de forma livre, tentassem exprimir oralmente alguma interpretação para a imagem e para a música.

A escolha dessas obras foi sobretudo porque elas retratam a relação do homem com o real. Desta maneira, os alunos tentariam expressar as pinturas e a música através das suas formas, símbolos, melodia, mas também poderiam exprimir algo que lhes é próprio, algo que tenha sido sentido por cada um deles. Neste cenário, busquei introduzir o conceito de educação estética utilizado por Schiller no século XVIII, é interessante lembrar que, para o

autor, pensamento e sensibilidade constituem o homem integralmente. Este foi um dos primeiros conceitos que utilizei na minha prática docente por meio da educação sensível, houve estranheza e visivelmente os alunos sentiram-se intrigados com as obras, mas participaram com grande entusiasmo da atividade. Fomos anotando no quadro algumas respostas à medida que a experiência se desenrolava, tais como: na obra *O grito* “um homem quer gritar”, “homem perdido”, “desespero de uma pessoa”, “o homem pode estar com medo de alguma coisa”, “a pessoa não aguentou a pressão e teve que gritar para se libertar”, “sem saber o que fazer, pois às vezes a vida não é fácil, ficamos frustrados e assustados”. Na obra *The Son of Man*, “um homem tem vergonha do seu rosto, aí ele quer tapar”, “homem sério, importante, usa terno para trabalhar, quer se esconder das pessoas e dele mesmo”. Em o *Sol da manhã*, “uma mulher olhando o mundo”, “o sol é para todos”, “mulher pensando na vida”. Na obra *Cadeira*, “mulher sozinha”, “a mulher não precisa de ninguém, só livro como companhia”, “as pessoas estão distantes”. Já na obra *Réquiem*, “angustiante”, “música feia”. Este momento da atividade propiciou aos alunos, além de contemplar as obras de arte, retirar delas um olhar mais pessoal. A partir das respostas da turma, novas questões iam surgindo, direcionando os alunos a explorar outros campos. Ter a experiência deste exercício permitiu não só introduzir os alunos a elementos estéticos, mas também realçar o modo como estes podem ser pensados antes de transmitir os conteúdos filosóficos.

Como texto filosófico, selecionei um trecho de uma conferência dada por Jean-Paul Sartre em 1946, intitulada *Escolhendo-me, escolho o homem*. Como atividade dessa experiência, solicitei aos alunos que criassem novas vidas para si mesmos, novas escolhas, novas histórias, outras situações, vivendo em outros lugares, como se essa nova vida a ser criada fosse realmente a sua, como se sua “verdadeira vida” fosse, na verdade, mais uma história de ficção, como as outras.

Breves comentários

É importante ressaltar que, ao aplicarmos este conceito ao modelo de educação pública que temos hoje, somos levados a apontar, como Schiller, que um Estado cuja formação dos cidadãos se constrói eliminando as subjetividades dos indivíduos com certeza resultará numa sociedade imperfeita. O que Schiller propõe à humanidade é que ela utilize da sua razão para se tornar criadora e livre, para a qual a arte seria uma ferramenta educativa para o

aprimoramento do sujeito moral. Esta é a maneira ideal da Paidéia, a maneira natural e genuinamente humana de educação.

Ao propormos uma educação estética nas aulas de filosofia, devemos possibilitar ao aluno sentir os signos emitidos pelas obras de arte, do mesmo modo que ele aprende a interpretar as palavras nos textos filosóficos. A presença específica das manifestações artísticas é uma possibilidade à representação do ser. Este recurso de interpretação das obras de arte é contrário à disposição para a instrumentalização da arte como um mero auxílio gráfico. Não se pretende rejeitar a presença de ilustrações nos manuais e materiais didáticos de filosofia, no entanto, aproveitar conceitualmente essas imagens, de modo que elas deixariam de desempenhar tão somente o papel de apoio, imagens que nós professores utilizamos intensificar um tema presente no programa da disciplina.

Por meio da dimensão estética, nós professores podemos possibilitar ao aluno um olhar novo sobre o mundo e também sobre si mesmo, um olhar que além de filosófico pode ser também artístico.

5 CONECTANDO OS CONCEITOS

Nosso trabalho é criar conceitos.

Gilles Deleuze

Neste trabalho, procuramos defender que a aprendizagem é uma experiência definida pela invenção, ideia proposta por Gilles Deleuze. Este caminho de experiências e invenções é importante para pensarmos a aprendizagem de modo geral e, em particular, a aprendizagem filosófica. Nesse contexto, defendemos a aprendizagem como experiência, na qual inventamos os problemas para os quais buscamos criar também as soluções, sempre provisórias, de acordo com o entendimento que Deleuze tem da prática filosófica, a saber, como uma prática que cria conceitos.

Segundo Machado (2010, p. 193),

[...] vendo na filosofia o domínio do conceito, Deleuze elabora sua própria filosofia levando em consideração ou incorporando conceitos provenientes de outras filosofias que ele situa no espaço da diferença, mas também criando conceitos a partir do que foi pensado, com seus próprios elementos, em outros domínios. Assim, ao considerar as ciências, a literatura e as artes, Deleuze está sempre realizando seu projeto filosófico de constituição de uma filosofia da diferença, sem que haja uma diferença essencial entre esses estudos e os estudos de textos filosóficos.

Ao colocarmos a aprendizagem como problema, não estamos dizendo que ela seja marcada por uma carência ou até mesmo uma deficiência pedagógica. Pretende-se, com essa problematização, ativar as potências da aprendizagem e combiná-las com a produção conceitual. Isso quer dizer que, para além dos processos de aprendizagem, é necessário assegurar conexões com os processos de subjetivação. É preciso destacar as vertentes do aprender, no que se refere à dimensão do problema colocado, e a forma como este problema pode provocar a formação de territórios férteis para a criação conceitual, aspectos que integram a motivação principal dessa pesquisa.

A quarta parte dessa dissertação consiste, portanto, na criação de um *Caderno de notas*, no qual procuramos reunir alguns conceitos criados e utilizados por diversos filósofos, como Deleuze, Guatarri, Espinosa, Rancière, Schiller, Foucault, acrescidos de algumas reflexões pessoais sobre como nos encontramos com eles e sua importância na nossa prática.

Pretende-se, com esse *Caderno de notas*, oferecer algumas ferramentas aos professores de filosofia do Ensino Médio, um pequeno instrumental teórico, metodológico, didático e pedagógico que possa lhes instigar a criar caminhos de conversa reflexiva com a diversidade de alunos e o cotidiano de suas escolas.

Nesse sentido, o objetivo principal na elaboração do *Caderno* é fornecer subsídios aos professores de filosofia, espécie de caixa de ferramentas, onde o professor poderá encontrar algo que lhe sirva, em meio aos elementos/conceitos que reuni e as formulações que inventei. A ideia é que eles possam ser utilizados como arma de ataque ou de defesa ao longo do processo de aprender e ensinar.

Por este viés, pensar estratégias metodológicas nas práticas escolares e, especificamente, na filosofia praticada em sala de aula, é imprescindível, pois um ensino que se estabelece sob uma forma lógica de pensamento³ destaca apenas a racionalidade, deixando de lado ou contrapondo-se ao substrato vivencial. Se o que se busca é o desenvolvimento integral do homem, então não se deve apoiar numa visão dualista do ser que estimula o entendimento e isola a sensibilidade. É preciso inverter o cogito cartesiano, como António Damásio⁴ (1995) o fez, ao afirmar: “existio e sinto, logo penso”. Neste sentido, faz-se necessário pensar um sistema de ensino que seja capaz de abarcar a totalidade dos modos de saber, num estímulo a que se ponha todas as faculdades em jogo e se possa pensar o que vem a ser a harmonia entre elas.

Desta forma, a criação do *Caderno* pode ajudar no *como* fazer, isto é, na forma de trabalhar os conceitos na sala de aula, conceitos que são muito interessantes e potentes, mas que na prática do dia a dia escolar são bastante difíceis de aplicar.

³ Entende-se que, na maioria das vezes, a educação tem na lógica o seu modelo de ensino, o que resulta numa aprendizagem que valoriza a forma racionalista de aprender e ensinar.

⁴ Autor da obra *O Erro de Descartes. Emoção, Razão e Cérebro Humano*. Interessado em unir as emoções com os processos cognitivos, António Damásio vai contra com a ideia cartesiana de uma mente separada do corpo. Como o próprio autor mostra, talvez numa das mais famosas frases da história da filosofia, *Ego cogito ergo sum, eu penso, logo existio*, ao substituí-la pela frase *Existio e sinto, logo penso*,

6 CADERNO DE NOTAS

Breve introdução

Prezado professor, este é o resultado de um trabalho de pesquisa em um mestrado profissional da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Nele, busquei investigar uma educação sensível nas aulas de filosofia para alunos do Ensino Médio. A construção da pesquisa baseou-se na ideia de Foucault sobre a escrita de si, ou seja, no entendimento de que, ao construir nossas pesquisas, podemos experimentar e problematizar nossas práticas através de outros autores, mas também por meio de nossos próprios pensamentos. Desta forma, compõe-se uma escrita por meio da relação entre a escrita e aquilo que nos inquieta e faz pensar.

Este *Caderno* traz, portanto, anotações, experiências, pensamentos pessoais, mas também os conceitos que selecionamos de outros autores pensando ser importantes para uma educação sensível. Há também no *Caderno* espaços em branco para que você se sinta à vontade para fazer suas próprias anotações, trazendo suas experiências em sala de aula, seus pensamentos, pois acreditamos que a escrita é a constituição de si.

a educação estética para Schiller

Durante a graduação em filosofia, fiz uma disciplina chamada Laboratório de Ensino de Filosofia, que consistia em elaborar planos de cursos e materiais didáticos em torno da proposta curricular para a área de filosofia do Ensino Médio. Foi nesta disciplina, tentando criar novas formas de ensiná-la, que tive o primeiro contato com a obra *Cartas sobre a educação estética da humanidade*, de Schiller, que despertou meu interesse em tentar elaborar aulas de filosofia valendo-me da ideia de educação estética. Lembro-me de um trecho da carta de número XVIII que diz: “Pela beleza, o homem sensível é conduzido à forma e ao pensamento; pela beleza, o homem espiritual é reconduzido à matéria e entregue de volta ao mundo”. Essa citação me incitou, me fez acreditar que como uma professora de filosofia que eu desejava me tornar minhas aulas poderiam ser portadoras de beleza, alegria, de manifestações estéticas, que poderiam possibilitar a criação.

Assim, eu conseguiria me afastar daquele modelo que me deixava sem ânimo, em que as aulas, na maioria das vezes expositivas, contentavam-se apenas em abordar a história da filosofia, aulas que privilegiavam a erudição, aprofundando-se em grandes filósofos e seus comentadores. Não que todas as aulas fossem chatas, mas aquele formato tão habitual e comum me incomodava, e me levavam a querer fazer de outro modo quando chegasse a hora de ser professora, quando eu tivesse meus alunos, minha sala de aula. Investigar Schiller evidenciava para mim que a arte propõe o agir humano não guiado exclusivamente por princípios, mas também por sentimentos, por sensações.

Ao longo do meu caminho como estudante e depois como professora, essa concepção de educação estética não foi fácil de praticar, tive dificuldades, muitas delas por conta da estrutura da escola, por falta de ferramentas tecnológicas que me possibilitassem levar para a sala certos trabalhos artísticos com os quais poderia trabalhar com uma representação sensível.

Educação estética para Schiller

Autor das *Cartas sobre a educação estética da humanidade* Schiller realiza, nesta obra, um relato das suas vivências, dando forma à sua visão do mundo, e, dessa maneira, aponta uma nova direção para a experiência humana. Ele explica esta passagem através da mediação entre o homem sensível e o homem intelectual, a saber, o estado estético, que ele caracteriza como terceira via. Schiller nos diz, “a transição do estado passivo do sentir ao ativo do pensar e querer não se processa, portanto de outra maneira senão através de um estado intermédio de liberdade estética”. (SCHILLER, 1994, p. 81).

A liberdade proporcionada pela via estética, segundo o filósofo, ocorre pela habilidade que esta possui em elevar o ser humano a um plano exterior face à natureza, ou seja, é pela via da sensibilidade que o indivíduo se torna livre.

Para Schiller, a beleza porta a peculiaridade de se estabelecer entre o sensível e o inteligível, ultrapassando os dualismos metafísicos que contrapõem a forma à matéria, o finito ao absoluto, a subjetividade à objetividade ou a razão ao sentimento. É pela beleza que o homem alcança a liberdade. É a integração da razão e da sensibilidade que o leva, assim, a se tornar um ser humano completo; portanto, é esta integração que lhe proporciona a autonomia.

aprender como decifração de signos

Esta ideia me afetou fortemente. A primeira vez em que experimentei algo no encontro com ela foi durante uma aula do mestrado. À medida que a professora ia explicando trechos da obra *Proust e os signos*, de Gilles Deleuze, percebia um novo sentido para a aprendizagem. Achei aquilo genial, a forma como Deleuze utilizou da literatura de Marcel Proust para mostrar que o pensamento é fruto de encontros. Ao ler a obra, me encantava a configuração que Deleuze propunha para a aprendizagem, e como o mundo é composto por uma variedade de coisas, incluídas as pessoas. E essas coisas se tornam valiosas para nós na medida em que apropriamos delas e as usamos. Tive um encontro com esta obra, queria tomá-la para mim em minhas aulas de filosofia, queria emitir signos, algo que fizesse com que os alunos se afetassem. Algo que não ficasse na memória, como um banco de dados, mas que se manifestasse como arrombamento, que lhes trouxesse lembranças.

Comecei a emitir signos artísticos nas aulas, lia poesias, frases de filósofos, frases aleatórias que encontrava na internet, trazia imagens de esculturas. Os alunos interagiam, participavam. Ao ler poemas ou ao mostrar um quadro, eu perguntava para a turma se aquilo lhes remetia a algo da vida deles, e deixava que falassem livremente, mesmo que o que dissessem parecesse banal. Foi bacana este movimento, os alunos traziam suas lembranças, suas histórias, suas questões e isso fez da aula algo diferente, incomum; as aulas ficaram mais dialógicas e pensamentos eram criados.

Aprender como decifração de signos

Para Deleuze, o aprendizado ocorre por meio dos encontros inesperados com signos que nós não prevemos e também não conhecemos, ou seja, signos não fazem parte do nosso processo de reconhecimento.

Em *Proust e os signos* (1987), um dos primeiros livros de Deleuze e o primeiro a tratar de literatura ou de arte, ele coloca o problema da aprendizagem. É importante salientar essa questão, pois quando falamos em aprendizagem de forma criativa pensamos ser um privilégio de poucos, por exemplo, de artistas e cientistas. O interesse aqui é pensar a criação e a invenção que ocorrem no nosso contexto habitual.

O encontro com os signos propicia ao aprendiz decifrar, desvelar e lapidar o seu sentido. As questões formuladas conduzem a “experiência real” que a envolve de maneira singular. Ao ligar o processo de aprendizagem aos encontros, deve se perceber, também, a heterogeneidade de toda e qualquer relação. No que diz respeito à relação pedagógica, notamos que aprender seria, igualmente, uma relação fundada entre o aprendiz e os signos, uma relação singular, presente no movimento de cada um, que cria expressões de sentido que brotam dessa relação, ou seja, cada pessoa revela o mundo a partir da sua própria perspectiva.

Cada signo, para Deleuze, tem duas partes: de um lado ele denomina um objeto, de outro significa uma coisa diferente. Na ansiedade de revelar tudo que o objeto traz, nosso olhar pragmático nos leva inevitavelmente à decepção, pois não encontrarmos, logo no primeiro momento, a verdade que os signos emitem, já que, de fato, fazemos isso por meio dos objetos, que são simplesmente portadores de signos. “No início do aprendizado, a ilusão do narrador é acreditar que o objeto ou a pessoa que emite o signo também possui o seu segredo e pode revelá-lo”. (MACHADO, 2010, p. 198).

Os signos da arte são superiores, segundo Deleuze, principalmente porque chegam ao âmago do indivíduo, assim abrem-no de forma criadora quando este se depara com o mundo desconhecido. A arte é o constante elemento da aprendizagem, em que o sujeito vai além das tentações do objetivismo e compensa de modo subjetivo. Atingir essa estética pela ótica que Deleuze atribui à Proust é, portanto, compreender a habilidade deleuziana de dialogar com outro movimento de criação que não a filosofia, e que se torna, deste modo, imprescindível para manifestar seu pensamento.

É importante perceber como a arte é tomada na conversa entre Deleuze e Proust: imersa no universo dos signos, opondo-se ao *logos*. É a arte, conseqüentemente, a cúspide das etapas do aprender para Proust, que, para Deleuze, é exatamente o maior signo, por envolver, em sua essência e em seu caráter, o pensar criador; o pensar que, na oposição das faculdades, manifesta o diferente, o dessemelhante.

ensino rizomático

Rizoma era um conceito totalmente novo para mim, até conhecê-lo no grupo de estudos do qual participo já faz três anos, o grupelho. Na época, achei a leitura de *Mil platôs*

difícil, confusa, mas quando discutimos nas reuniões do grupo, o conceito ia ficando mais claro e percebia como aquilo era interessante para os processos de aprendizagem. Entendia que o conceito fugia completamente do modelo de currículo linear ao qual a maioria das escolas aderira, e compreendi que poderia ser interessante se minhas aulas acontecessem por meio do ensino rizomático, pois esta proposta possibilita explorar as diversas relações que atravessam o mundo e o aluno.

Pude constatar que, ao utilizar a proposta rizomática, a participação dos alunos se intensificou nas aulas, eles verbalizavam suas experiências e o nosso espaço de filosofia se conectava com diferentes áreas, gerando multiplicidade, conexões, rupturas. Este conceito inaugurou um novo processo em minhas aulas e em mim como profissional. Aos poucos, íamos quebrando os estereótipos, como aquele em torno da figura do professor como o "dono do saber". Este novo "espaço" movimentava a turma e possibilitava aos alunos percorrer seus caminhos.

Ensino rizomático

É uma maneira de pensar com base nas ideias formuladas por Gilles Deleuze e Félix Guattari. Um rizoma tanto pode funcionar como raiz quanto como talo ou ramo, brotando em qualquer ponto da planta se espalhando. Este conceito trazido da botânica, e que podemos utilizar para descrever uma maneira de pensar em que não há princípios primeiros, e em que as ideias são múltiplas e interligadas. O ensino rizomático, no qual "O rizoma procede por variação, expansão, conquista, captura, picada" (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 32-33), contrapõe-se ao ensino arborescente, ou seja, baseado em princípios fundantes que fixam uma ideia, que gira em torno de algo imóvel, em suma, um conhecimento engendrado naquilo que propõe o conhecimento moderno. Segundo Deleuze e Guattari (1995, p. 32-33), "O que está em questão no rizoma é uma relação com a sexualidade, mas também com o animal, com o vegetal, com o mundo, com a política, com o livro, com as coisas da natureza e do artifício, relação totalmente diferente da relação arborescente". Um rizoma não tem começo nem fim, como o processo de aprendizagem. O aprender pelo viés rizomático permite aos alunos se moverem em função de interesses não hierarquizados, multiplicando direções, novas formas e criações.

No modo rizomático de aprender, o currículo não é impulsionado por forma e padronização preestabelecidas de ensino, mas é construído e ajustado em tempo real com contribuições de todos os envolvidos no processo de aprendizagem. Ele atua de maneira espontânea, construindo e reconstruindo o objeto de aprendizagem.

O conceito de rizoma, criado por Deleuze e Guattari, nos ajuda a delinear o princípio de multiplicidade, já que “as multiplicidades são rizomáticas e denunciam as pseudo multiplicidades arborescente” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 16).

Os autores apresentam o conceito para romper a maneira comum de se colocar o pensamento no sentido arbóreo, ou seja, progressivo, linear e homogêneo, amparado num modelo hierárquico e vertical que tem como objetivo uma unidade e uma identidade.

Além do princípio de multiplicidade, o pensamento rizomático expressa conexões, agenciamentos e heterogeneidade, em que um ponto pode se unir a qualquer outro, uma vez que não há uma hierarquia, não havendo, portanto, ligações necessárias e lineares que se originem de uma raiz, mas sim, 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, 1995, p. 17). Por essa concepção, um rizoma pode ser rompido, não há ligação e não está preso a uma ideia anterior. “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, 1995, p. 18).

Conceber a educação de uma perspectiva rizomática, no ambiente da escola pública, hoje, requer sobretudo a percepção de que estão presentes distintos modos de conhecimento e que eles falam entre si dentro de perspectivas sociais e históricas. Por este viés, no conceito de ensino rizomático, os assuntos abordados nas aulas criam múltiplas ligações com elementos de outras esferas do saber.

aula como acontecimento

Ao ler a tese de doutorado de Renata Aspis, encontrei este conceito, e o coloquei aqui no meu caderno de notas exatamente como ela o colocou em sua tese. Utilizei este conceito

para atrair meus alunos para filosofia, fizemos algumas experiências por este viés, deixei que a aula acontecesse por eles, com eles e para eles. O acontecimento, nas minhas aulas, impulsionou, pelo menos em grande parte, o interesse nos meus alunos, pois eles é que escolheram os temas das aulas, eles puderam decidir o que queriam estudar em filosofia. É claro que era eu quem selecionava os textos, as imagens, mas isso não impedia que as coisas acontecessem de outra forma, que surgissem outros textos e outras imagens, que a aula mudasse de rumo. O acontecimento produz isso, ele cria, recria, inventa e reinventa, forçando os alunos a pensarem, a interpretarem, a criarem. Este conceito apareceu para mim como uma inspiração, me fazendo abandonar a permanência no mesmo.

Aula como acontecimento

No pensamento filosófico de Deleuze e Guattari predominam as singularidades, e interessa aquilo que se constrói no momento presente. Versa por valorizar a experiência sensível, ou seja, aquilo que é vivido de modo singular e que não se enquadra em conceitos rígidos ou puros. Para esses filósofos, o conceito remete a um acontecimento, refletindo as multiplicidades criadas em consequência da experiência, e não pela unicidade verdadeira. Assim, os conceitos são usados como ferramenta de reflexão.

No acontecimento produzido pelo encontro entre professor e aluno, ou seja, no encontro entre dois mundos, que cada um se desterritorializa, se torna outra coisa. Deste encontro surge o acontecimento “dando-se no estranho local de um ainda-aqui-e-já-passado, ainda-por-vir-e-já-presente”, numa ordem estrangeira à qual pertencem os corpos em devir⁵. “Os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, núpcias entre dois reinos”. (1998, p. 3). Este encontro produz relações entre os conhecimentos anteriores e constitui uma produção de conceitos e de sentidos. “O acontecimento é sempre produzido por corpos que se entrecrocaram, se cortam ou se penetram [...]”. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 53), ou ainda como diz Larrosa ((2001, p. 282): “o acontecimento é, por exemplo, interrupção, novidade, catástrofe, surpresa, começo, nascimento, milagre, revolução, criação, liberdade”.

⁵ Nota-se que o devir é pensado em contraposição à imitação, à reprodução, à identificação ou à semelhança. Devir não é atingir uma forma; é escapar de uma forma dominante (MACHADO, 2010, p. 213).

Assim, em sala de aula, o encontro do qual participam o professor e o aluno faz com que o conhecimento para ambos não se limite à repetição mimética do já dado. A aula de filosofia, para o ensino médio, como um acontecimento, se constitui como uma atividade que cria conceitos e produz diferença. Do mesmo modo, a aula de filosofia “quando se funda em uma imagem do pensamento pré-concebida priva[-se] o pensamento de sua necessidade, e, portanto, nada é forçado, nada é criado. Por outro lado, quando não se funda o pensamento e, ao invés, se força a pensar, tudo é possível” (ASPIS, 2012, p. 157).

O acontecimento enquanto conceito a ser praticado em aula reivindica uma ação livre, e ao inventar pensamentos, inventa outras perspectivas de ver e atuar no mundo.

Cabe ressaltar que a aula de filosofia como acontecimento não é uma tarefa fácil de ser pensada, muito menos praticada. Pois pensar sem utilizar a reconhecimento, pensar o ainda não pensado e fomentar a criação do novo requer entusiasmo, força e resistência. Fazer da aula de filosofia um acontecimento é criar conceitos, não simplesmente interpretá-los; compor com os alunos um pensamento criador é uma ferramenta que os estudantes podem criar a partir de sua própria realidade, inventando um modo singular de percebê-la, tornando-se, igualmente, indivíduos autônomos.

Modos de fazer experiência estética na aprendizagem

A experiência e seu significado estão necessariamente ligados à existência, que dá forma e conteúdo mediante a construção dos sentidos. O universo dos sentidos se corporiza cotidianamente mediante nossa vivência da realidade e nossa compreensão sobre ela. A experiência, no entanto, não é aquilo que fazemos, mas algo que “nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2002, p. 21).

No ponto de vista de Larrosa, para significar como experiência, é “[...] preciso dar sentido ao que somos e o que nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 23).

O pensamento produz as diferenças ao mesmo tempo em que experimenta; produz o novo enquanto cria outras possibilidades para a vida e na vida. Quando se pensa a aprendizagem como um modo que se desdobra da estética, cria-se um problema e conseqüentemente leva-se

à aprendizagem da própria problematização. A partir das ideias de Deleuze (1987), entendemos que o problema não é, portanto, somente da ordem da razão, mas também da ordem do sensível, e é a sensibilidade que impulsiona o pensar, força a pensar, leva a criar e a buscar novos modos de sentir e de relacionar experiências.

Em uma experiência estética, a percepção se move por uma linha de fuga, somos arrastados por um devir que nos leva a romper com os modos dominantes de produção de subjetividade. A percepção se desorganiza e se abre para a possibilidade de perceber e compor com as intensidades, compor com o que nos passa. Coloca em relação com o problema, com a experiência, com a percepção, o sentido e a subjetivação; com as forças, com as sensações, afectos e perceptos que motivam nosso agir no mundo. A arte para Deleuze trata da vida, ativa sua máxima potência no espaço cotidiano. Em Deleuze, se compõe uma associação íntima entre pensamento, arte e vida, na qual o que está em jogo são os modos de vida do sujeito como modo de criação. O que está em jogo são os modos de subjetivação como produção que vai contra a lógica dominante: criar novas formas de vida. Desse modo, a arte emerge como experimentação da vida, como resistência e criação.

Cartografia

A cartografia é uma proposta cartográfica para as aulas de filosofia, mapeando o exercício de pensamento como criação de algo novo, que produza diferenças, devires e acontecimentos. É um conceito formulado pelos filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari, oriundo da geografia e transposto para o campo da filosofia e da subjetividade, como um dispositivo de criação da realidade. Com a cartografia, o que chamamos de realidade é algo a se construir e não a ser simplesmente constatado. Desta forma, rompe-se com a lógica positivista de investigação baseada na relação observador/observado, sujeito/objeto. A cartografia entende que a realidade é construída, pois a cartografia é criação de mapas sempre abertos e inacabados. Portanto, pelas ideias contidas na filosofia de Deleuze e Guattari que a vida se compõe por segmentaridades, somos segmentados por todos os lados e direções em linhas que pertencem a todos os estratos que aprisionam a vida. Quando falamos em linhas, estamos falando de forças procedentes de múltiplas dimensões: linhas sociais, econômicas, afetivas, culturais. Segundo Barros e Kastrup (2010, p. 56), a cartografia tem a intenção de “[...] desenvolver práticas de acompanhamento de processos inventivos e de produção de

subjetividades”. Pretendemos utilizá-la para fazer uma leitura das experiências desenvolvidas em sala de aula, de modo que para nós ela é estratégia de análise deste mundo que nunca se detém e que se encontra em vias de criação.

Acreditamos que a educação produz acontecimentos, ao se abrir para as possibilidades que existem na própria vida, ou seja, ao permitir colisões, movimentos das ideias e o fluxo das forças que habitam o corpo. Assim, a aprendizagem não acaba, vai se estabelecendo como um ato de constante transformação e abertura à mudança. Do mesmo modo, a maneira linear dominante de pensar perde espaço, originando algo novo a cada movimento. Assim, sempre estamos disponíveis para novas experiências, novos encontros, o que significa um fluxo constante de paixões, emoções, sempre novas e diferentes forças.

Nomadismo atrelado ao planejamento

Quando planejamos nossas aulas de filosofia, pensamos numa forma de emitir signos que impulsionem novas formas de pensar, novas percepções, novos modos de sentir, que se desdobrem em aulas-acontecimento. É importante fazer o planejamento da aula, mas é mais importante ainda não segui-lo, a aula não pode ser sólida. A sala de aula como espaço de experimentações, espaço atual que busca multiplicidades, é um espaço líquido, que se dissolve, começa uma coisa, termina em outra, sendo assim, não pode ser caracterizada como situações já definidas. A aula é tão somente o lugar onde passam os fluxos de várias ordens, ela é o próprio movimento desses fluxos.

Neste contexto, “o trajeto da experimentação/investigação filosófica em sala de aula é que vai determinar, por meio dos problemas que surgem, os pontos onde se deve passar. Tudo muda e deve ser redirecionado porque está vivo”. (ASPIS, 2012, p. 160).

O planejamento nômade é, portanto, feito e refeito no processo, pois somos atravessados e dissipados pelos fluxos incessantes que encontramos nesse percurso. O nomadismo pode ser definido por um planejamento mutável, que se abre para os acontecimentos que se dão de forma imprevisível, constituindo subjetividades.

Partilhar o sensível

Quando nos referimos à arte contemporânea, deparamo-nos com uma infinidade de investigações, propostas, críticas, releituras, que compõem uma espécie de regime estético. Podemos perceber, pelas ideias do filósofo Jaques Rancière, que o que se configura como um regime estético e político o faz a partir da maneira pela qual se manifesta. O regime estético tem a ver com o regime sensível que acontece por meio da experiência. O autor se refere a essa experiência como uma *partilha do sensível*, que se constitui em modos de designação e posição do indivíduo a respeito do comum.

Por comum podemos chamar aquilo que é público, como um espaço de produção. Neste contexto, Rancière (2009, p. 16) mostra que “a partilha do sensível faz ver quem pode tomar parte do comum em função daquilo que faz, do tempo e do espaço em que essa atividade se exerce”. Neste sentido, as práticas estéticas podem ser compreendidas como redes de espaço/tempo que tomam na arte como forma de afetar o comum. Essas práticas se desprendem do modo de fazer as coisas, configurando os modos de ser e ver a existência que constituem a comunidade. É dizer que as práticas estéticas não engendram uma teoria da arte, mas uma política do sensível, através da percepção. É dizer como a arte contemporânea se estabelece como um campo capaz de interferir nas práticas políticas do comum. A arte contemporânea, neste sentido, tem a ver com uma produção ativa e reflexiva que problematiza as questões éticas, estéticas e políticas que compõe as relações do comum.

REFLEXÕES SOBRE A PESQUISA

Este trabalho não possui considerações finais, pois esta pesquisa não termina. Não pretendemos afirmar aqui o que é o ensino de filosofia de modo sensível, no sentido de determinar um modelo, não é nosso interesse mostrar verdades absolutas sobre práticas e metodologias de ensino.

Ao longo do nosso caminho não tratamos “do sujeito”, “do ensino”, “da escola”, “do professor”, “do aluno”; essa concepção existe, como já apontamos, na forma como a sociedade e a escola na modernidade conduziram o conhecimento. Estamos tratando de *multiplicidades* e, quando vivenciamos a prática da sala de aula, entendemos como elas surgem de diferentes formas, nas diversas salas de aula, nas distintas escolas e com as várias práticas. Assim, ao considerarmos as multiplicidades já não é mais possível trabalhar através de modelos, por essa razão, quando esses modelos são colocados, algo nos escapa e, muitas vezes, nós também escapamos.

A pesquisa que deu suporte ao estudo desenvolvido contemplou aprendizagens e experiências, buscando inspiração em outros autores para pensar como inventar filosofia no Ensino Médio. Para isso, foi preciso experimentar, testar, tentar o ensino sensível de filosofia, como possibilidade infinita de fazer e mover-se na experiência nos diversos espaços-tempos. Nossas questões não se fecham em conclusões, pois seguimos em busca de compreender o potencial do ensino filosófico sensível neste emaranhado sem fim que é a prática filosófica.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. Trad. Alfredo Bosi. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ARAÚJO, M. A. L. *Feixes de arco-íris: uma compreensão ontológica-policrômica da sensibilidade e sua fruição no fenômeno do educar*. 2006. 166p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

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

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

BARBOSA, R. *Schiller e a Cultura Estética*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BÁRCENA, F.; MÈLICH, J. C. *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós, 2000.

BARROS, F. R. M. *Estética filosófica para ensino médio*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

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: Sulina, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CEB n. 4 de 29 de janeiro de 1998*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/parecer.shtm>>. Acesso em: 28 set. 2013.

COHEN, R. *Work in progress na cena contemporânea*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

DAMÁSIO, A, R. *O Erro de Descartes. Emoção, Razão e Cérebro Humano*. 12. ed. Lisboa: Publicações Europa-América, 1995. (Col. Forum da Ciência, 29)

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

_____. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, v. 1. Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DELEUZE, G. *Proust e os signos*. Trad. Antonio Carlos Piquet e Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

_____. *Diferença e repetição*. Trad. Luiz Orlandi, Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

_____. *Conversações*. Trad. Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, G; PARNET, C. *Diálogos*. Trad. José Gabriel Cunha. Lisboa: Relógio D'Água, 1998.

DUARTE JÚNIOR, J. F. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. 2. ed. Curitiba: Criar, 2001.

ESPINOSA, B. *Ética*. Lisboa: Relógio D'Água, 1992.

FARINA, C. *Arte e formação: uma cartografia da experiência estética atual* – CEFET-RS GE-01: Educação e Arte. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GE01-4014--Int.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2016.

_____. *Arte, cuerpo y subjetividade*. Estética de la formación y Pedagogía de las afecciones. 2005. 408p. Tese (Doutorado em Educação) -. Universidade de Barcelona, Barcelona, 2005.

FAVARETO, C. A arte contemporânea e educação. *Revista ibero-americana de educación*, n. 53, p. 225-235, 2010. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/rie53a10.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2015.

FREITAS, A. O sensível partilhado: estética e política em Jacques Rancière. *História: Questões & Debates*, Curitiba, n. 44, p. 215-220, 2006.

FOUCAULT, M. A escrita de si. In: *Ética, sexualidade e política*. Trad. Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense, 2004 [1983]. p. 144-162. (Col. Ditos e escritos, V)

_____. *Microfísica do Poder*. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GALLO, S.; KOHAN, W. O. *Filosofia no ensino médio*. Vol. VI. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

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

GHIRALDELLI, P, Jr. *Filosofia da educação e ensino: perspectivas neopragmáticas*. Ijuí, RS: Ed. da Unijuí, 2000.

GUATTARI F.; RONILK, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

HERMANN, N. Razão e sensibilidade. *Educação & Realidade*, p. 11-26, jan./jun. 2002.

LARROSA, J. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Algumas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Trajéorias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Ed. da Unesp, 2004. p. 19-34.

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

LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MACHADO, R. *Deleuze, a arte e a filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

MORA, J. F. *Diccionario de Filosofía Tomo III (K-P)*. Barcelona: Ariel, 1999.

NASCIMENTO, R. D. S. *Teoria dos Signos no pensamento de Deleuze*. 2012. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

PAGNI, P.; GELAMO, R. P (Org). *Experiência educação e contemporaneidade*. Marília: Poesis Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

OSTROWER, F. *Acasos e a criação artística*. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

RANCIÈRE, J. *A partilha do sensível: estética e política*. Trad. Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO Experimental; Ed. 34, 2009.

_____. A revolução estética e seus resultados. *New Left Review* 14, p. 133-15, mar.-abr. 2002. Disponível em: <<http://newleftreview.org/>>. Acesso em: 28 set. 2013.

_____. Les paradoxes de l'art politique. In: RANCIÈRE, J. *Le spectateur émancipé*. Paris: La Fabrique, 2008. p. 56-92.

_____. *O inconsciente estético*. Trad. Mônica Costa Netto. São Paulo: Ed. 34, 2009.

_____. *O mestre ignorante - cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Trad. Lilian do Valle. Belo Horizonte : Autêntica, 2002.

_____. *O espectador emancipado*. Trad. Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

_____. Política da Arte. *Urdimento*, Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 1, n. 15, p.45-59, out. 2010.

_____. Trabalho sobre a imagem. *Urdimento*, Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 1, n. 15, p. 91-105, out. 2010..

ROCHA, R. *Este admirável mundo louco*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1986.

ROCHA, T. G.; KASTRUP, V. A partilha do sensível na comunidade: interseções entre psicologia e teatro. *Estudos de Psicologia*, v. 13, n. 2, p. 97-105, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v13n2/01.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2016.

VEIGA, M. Da “Teoria do Belo” à “Estética dos sentidos”, reflexões sobre Platão e Friedrich Schiller. *Anuário de Literatura*. Florianópolis, UFSC, V.2, p. 147-155.1994.

SCHILLER, Friedrich. *Educação estética do homem numa série de cartas*. São Paulo: Iluminuras, 2002.

ZANELLA, A. V. et al. *Educação estética e constituição do sujeito: reflexões em curso*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2007.

WELSCH, W. Estetização e estetização profunda ou: a respeito da atualidade do estético. Trad. Alvaro Valls. *Porto Arte*, Revista de Artes Visuais, Porto Alegre, v. 6, n. 9, p.7-22, maio 1995.