

O ensino de filosofia como experiência filosófica e a experiência de pensamento no ensino de filosofia²

Andréa Scopel Piol
Jair Miranda de Paiva

50

Resumo: Este texto tem por objetivo problematizar a Filosofia e o seu ensino, colocando em relevância experiências filosóficas produzidas no Ensino Médio. Reativamos conceitos de Deleuze-Guattari, Walter Kohan e Sílvio Gallo e pensamos a Filosofia na perspectiva da *experiência de pensamento*. Em nossa pesquisa, tomamos como referencial metodológico a cartografia deleuziana, que aponta para o acompanhamento de processos e a produção de dados que se fazem a partir de movimentos, invenções, agenciamentos. Do ponto de vista teórico, pensamos a prática filosófica no contexto de uma “educação menor”, a partir da qual promove política do cotidiano e cria novas formas de pensar esse ensino. Apontamos, como resultados, potencialidades nas artes de fazer currículos nos cotidianos, corroborando experiências filosóficas criativas: a invenção de um ensino de filosofia como experiência de pensamento.

Palavras-chave: Filosofia. Pensamento. Experiência. Criação.

The teaching of philosophy as philosophical experience and the experience of thought in the teaching of philosophy

Abstract: The purpose of this text is to problematize Philosophy and its teaching, placing philosophical experiences produced in High School. We reassume concepts of Deleuze-Guattari, Walter Kohan and Sílvio Gallo, and we think of Philosophy in the perspective of the experience of thought. In our research, we took as a methodological reference the Deleuzian cartography, in which it points to the monitoring of processes and the production of data that are made from movements, inventions, assemblages. From the theoretical point of view, we think of the philosophical practice in the context of a minor education, from which it promotes everyday politics and creates new ways of thinking about this teaching. As a result, we point out potentialities in the arts of making curricula in everyday life, corroborating creative philosophical experiences: the invention of a philosophy teaching as thought experience.

Keywords: Philosophy. Thought. Experience. Creation.

Considerações iniciais

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida em que a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir (Michel Foucault).

² Este trabalho retoma ideias da Dissertação de Mestrado intitulada “Cartografias do Ensino de Filosofia no Ensino Médio: experiências em escolas públicas estaduais de Aracruz, ES”, defendida e aprovada, em dezembro de 2015, no Centro Universitário Norte do Espírito Santo (Ceunes), São Mateus, Universidade Federal do Espírito Santo.



O ensino de Filosofia, na história da educação do Brasil, pode ser representado, conforme Alves (2002), pela dialética ausência-presença. Desde o ensino enciclopédico da Primeira República, passando pelas diversas reformas educacionais, foi marcado pelo paulatino esvaziamento, culminando em sua exclusão pela Lei 5.692/71 (ditadura civil-militar de 1964), retornando pouco a pouco com a redemocratização do país, a partir da década de 80 do século XX para, somente em 2008, retornar ao ensino médio, com a promulgação da Lei n. 11.684 que, enfim, previa que seriam “incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio”.³

A despeito dos recuos e barreiras, a inclusão da Filosofia como componente curricular da última etapa da educação básica brasileira *foi* uma conquista notável, haja vista a produção acadêmica a ela relacionada (PAIVA; PIOL, 2015) e considerando o movimento pelo seu retorno, que articulou movimentos sociais, universidades, partidos.

³ Na redação e revisão deste texto, fomos surpreendidos, na esteira do Golpe político que logrou depor a Presidente legitimamente eleita em 2014, Dilma Rousseff, com a abrupta reformulação do Ensino Médio, inicialmente pela Medida Provisória 746/2016, de 22 de setembro de 2016, posteriormente convertida na Lei 13.415 (BRASIL, 2017), sancionada pelo governo Temer. Em que pese ter sido aprovada pelo Congresso Nacional, deve ser digno de nota que a elaboração da referida MP e Lei se deu de forma autoritária, sem diálogo com as entidades que representam alunos, professores, sociedade civil, muito menos com o Conselho Nacional de Educação. Na proposta do ilegítimo ocupante da presidência, o Ensino Médio se organizará em dois momentos: no primeiro, de um ano e meio, serão oferecidas as disciplinas de formação geral, sensivelmente desidratadas; no segundo momento, o aluno deverá escolher entre cinco “itinerários formativos”: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica Profissional. Diferentemente do que aparece nas peças publicitárias fartamente exibidas na TV e outros meios de comunicação (entre fins de 2016 e primeiro quadrimestre de 2017, ao menos), a enfatizar a liberdade de escolha do jovem, os itinerários não estarão disponíveis a todos os estudantes, pois será atribuição dos sistemas estaduais decidirem sobre sua oferta por escola, região ou município. Já prevemos qual Ensino Médio restará aos jovens da escola pública (os mais pobres): formação técnica e profissional, esvaziando a formação geral, o que contribuirá, a nosso ver, para obstaculizar posterior acesso à Educação Superior. Na formação geral, se encontra a disciplina filosofia; melhor: se encontrava. Já aprovada e sancionada, a referida Medida Provisória muda a LDB 9394/96, modificando o art. 36, excluindo os estudos de filosofia e sociologia. Ultrapassam, no entanto, os objetivos deste texto problematizar essa nova realidade que, a nosso ver, representa um retrocesso pedagógico para o ensino médio. Este texto representa, em que pese o clima de necrológio pela exclusão (de novo) da filosofia do ensino médio, um convite à resistência, à luta, ao apresentar, nas vozes de estudantes, no movimento de vida produzido na escola pesquisada, na afirmação de um pensamento que se experimenta a si mesmo, sentidos possíveis da filosofia no Ensino Médio.



O que significou ensinar Filosofia na educação básica brasileira? Como devemos lutar para que seja possível, um dia, de novo, ensinar filosofia aos jovens do ensino médio no Brasil? Ultrapassam os objetivos deste texto responder a tão abrangentes questões; no entanto, considerando o estado de exceção vivido no país (ROVAI, 2016), se torna imperioso demonstrar, pela pesquisa da universidade pública na escola pública (PIOL, 2015), o processo vivido do ensino de filosofia como processo ativo e criativo, abrindo-se para experiências de pensamento (KOHAN, 2000, 2009; GALLO, 2006, 2012), contribuindo na construção de subjetividades livres e potentes.

Segundo Gallo (2012, p. 48), um ensino ativo da filosofia é aquele que possibilita a experimentação do pensamento, como “abertura ao outro, ao aprendizado como encontro com os signos e como criação”, visando “a produção de singularidades, a emancipação intelectual daquele que aprende”. Não é um ensino fundado na explicação e na simples reprodução de ideias filosóficas, na transmissão direta de saberes e assimilação passiva de conteúdos.

Walter Kohan (2000, p. 45) e outros pensadores da área defendem que ensinar filosofia tem a ver com promover experiências de pensamento filosófico. Uma experiência de pensamento é uma maneira de “[...] exercer o pensar que chamamos de ‘filosófica’ quando dá ênfase à crítica, à criação, à diferença, à resistência e uma interlocução com uma história de pensamentos que no ocidente tem mais de 26 séculos”.

Assim, a presença da Filosofia na educação básica mostra sua relevância para o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes, ao proporcionar discussão de concepções filosóficas, artísticas, científicas, literárias, contribuindo com a problematização de valores, sentimentos, da consciência de si e do mundo; ao possibilitar, ainda, questionamentos dos problemas políticos, éticos, culturais e sociais que despontam nas sociedades contemporâneas.

Ao conceber a Filosofia como arte do pensamento nos interessa perguntar: o que é o pensar? Kohan (2003) nos sugere que pensar é encontrar. Encontrar-se com outra ideia, outro conceito, outro acontecimento



de pensamento. Como se fossem duas pedras a serem friccionadas. Trata-se de um acontecimento, do encontro que se passa entre ideias e conceitos, de “uma prática”, de uma experimentação, de uma problematização. Há uma necessidade de educarmo-nos no pensamento e de sermos educados pelo pensamento, transformando o que pensamos. Logo, Kohan (2009) caracteriza o pensar como um exercício infantil, buscando, assim, a infância do pensar, abrindo as portas ao impensável.

Kohan (2003), referindo-se às ideias de Heidegger e Deleuze, pontua que o pensar é um território que podemos habitá-lo por nós mesmos e por meio do nosso próprio pensar, uma vez que o pensar não está dado no pensamento. É gerado a partir do ato de pensar. Logo, ninguém pode pensar e chegar ao pensar por outro. O pensar tem a ver com a atenção no pensar: o pensar pode-se aprender, chega-se ao pensar a partir da atenção. Sem atenção não há aprendizado, não há pensamento.

Retomando Deleuze, na obra *Diferença e Repetição*, Kohan (2003, p. 224), afirma: “O pensar não está dado. Ele nasce, se gera, se produz, a partir do encontro contingente com aquilo que nos força a pensar, aquilo que instala a necessidade absoluta de um ato de pensar, de uma paixão de pensar”.

Notamos, no entanto, com Deleuze (1992), que não se trata de negar o papel da história da filosofia no próprio fazer filosófico, mas o que importa é um tipo de relação com os filósofos da história.

Nesse contexto, compreendemos o ensino de Filosofia como um processo desafiador, não como exposição de vida de filósofos, mas como problematização filosófica, como um afetar o modo de vida daqueles que a compartilham pelo pensar e o cuidado de si, como afirma Foucault (2006); para que se possa, como Sócrates, provocar a si mesmo e aos outros, tornando os estudantes sujeitos mais autônomos.

Nesse sentido, objetivamos neste texto discutir a Filosofia e o seu ensino na perspectiva de experimentação do pensamento, colocando em relevância experiências filosóficas produzidas no cotidiano de duas escolas públicas de Ensino Médio de Aracruz, um município do interior do Espírito Santo, antes da emergência do Impeachment da Presidente eleita Dilma Rousseff, com a



consequente imposição da Medida Provisória 476/2016, que reformulou o Ensino Médio brasileiro.

Desse modo, estruturamos nosso texto em duas partes: primeiramente abordaremos a Filosofia e a especificidade do seu ensino. Reativamos, a partir de Deleuze-Guattari, Kohan e Gallo, entre outros, a noção de ensino de Filosofia na perspectiva da *experiência de pensamento*. Num segundo momento do texto, experimentamos outros modos filosóficos, agenciamentos e afetos, movimentos e capturas inventivas do devir-experiência coletiva produzida no ensino de filosofia entre e com os participantes da pesquisa, em duas escolas estaduais de Ensino Médio de Aracruz, ES. Apontamos, assim, para a potência criadora do cotidiano escolar, para as artes de fazer currículos nos cotidianos, corroborando experiências filosóficas criativas.

Tomamos como referencial teórico-metodológico a cartografia deleuziana, que aponta para o acompanhamento de processos que se fazem a partir de forças, intensidades, movimentos, interações, invenções, agenciamentos. Como estratégias de pesquisa, citamos a observação participante, entrevistas, redes de conversações e diário de campo, realizadas no ano de 2015.

Consideramos a cartografia como colocar-se à espreita do que se inventa no cotidiano escolar como linhas de fuga criadoras, como viver experiência, no sentido de Larrosa (2002): deixar-nos tocar por aquilo que nos afeta, para que algo possa nos acontecer, para que as coisas que vivemos ou produzimos possam atravessar o pensamento e fazer-nos pensar diferentemente do que pensamos, conforme Foucault (1998), e constituir-nos como sujeitos da experiência.

Como delineado, objetivamos na seção seguinte, explicitar o que concebemos como ensino de filosofia na perspectiva criadora e de experimentação do pensamento. Esperamos demonstrar que possuímos, na tradição filosófico-educacional brasileira, os instrumentos teórico-metodológicos para rearticular, defender o ensino de filosofia na escola básica (e não apenas no Ensino Médio, diga-se). Ensaíamos, assim, resistir. Resistir contra o arbítrio,



contra o golpe à democracia, contra o assalto à escola pública, aos direitos humanos e sociais.

A filosofia e seu ensino

Buscamos pensar a dimensão da Filosofia como potência criadora de pensamentos a partir das ideias de Deleuze-Guattari e tratar a especificidade do seu ensino na perspectiva da *experiência de pensamento*, na definição de Walter Kohan e Sílvio Gallo.

Começamos por indagar: o que é mesmo Filosofia? No livro *O que é a filosofia?* Deleuze-Guattari (1992) apontam para uma concepção criadora da atividade filosófica: a arte de inventar, de formar e fabricar conceitos, o que implica tratar o conceito como produto do pensamento. Nesse sentido, a atividade de criação conceitual constitui-se como expressão de uma “Filosofia da imanência”, em que entrelaça pensamento e criação. O pensamento é criação e não um saber ou uma verdade, pois a filosofia não consiste em saber, não é a verdade que inspira a filosofia. A filosofia como atividade conceitual implica criação, o que remete compreendê-la como uma arte do pensamento, como experimentação. Poderíamos, então, chamar o trabalho do pensamento de experimentação? Supostamente sim, pois, para Deleuze-Guattari (1992, p. 47), o conceito é ato de pensamento operando em velocidade infinita: “[...] é necessário experimentar em seus mínimos detalhes o vínculo único, exclusivo, dos conceitos com a filosofia como disciplina criadora”.

Podemos pensar ainda: como a atividade filosófica de criação e experimentação se encontra com o ensino de filosofia? Pensamos que pelo convite a *pensar* de outra forma, pelo compromisso com uma ativação do pensamento e a sua transformação, um exercício de si no pensamento como nos mostra Foucault (1998, p. 14): “O trabalho de pensar sua própria história pode liberar o pensamento daquilo que ele pensa silenciosamente, e permitir-lhe pensar diferentemente”. Nesse sentido, Kohan (2009) destaca: ensinar e aprender filosofia são possibilidades de transformar o que pensamos e, assim, o modo em que vivemos e somos.

Tal pensamento nos sugere pensar o ensino de filosofia como um lugar de experimentação e criação, como uma experiência de pensamento, o que nos remete a possibilidade de escapar da *imagem dogmática do pensamento*, como nos ensina Deleuze (2006), e fazer *experiência de pensamento*, como nos propõem Gallo (2006, 2012) e Kohan (2000, 2009).

Pensamos, pois, em um ensino de Filosofia como movimento, como provocação, como afirmação à potência criadora do pensamento dos estudantes em sala de aula, à problematização do presente e de nós mesmos. Como Sócrates que, mestre e filósofo do *conhece-te a ti mesmo*, causou inquietude na *pólis* ao tentar sistematizar uma maneira de viver, de problematizar a vida, também concordamos que “viver uma vida filosófica exige haver-se com o pensamento dos outros e intervir sobre ele” (KOHAN, 2009, p. 31), isto é, num sentido socrático, preocupados em ensinar aos outros como desenvolver um conhecimento sobre si mesmos.

Corroborando com essas ideias, Obiols nos propõe pensar o ensino de filosofia como “ensino de uma radical atitude crítica, se queremos que os seres humanos sejam donos de sua vida e capazes de pensar e de transformar o mundo em que lhes toca viver” (2002, p. 21), ou, dito de outro modo, que os nossos estudantes do ensino médio possam ser autores de suas vidas e produtores de seus pensamentos.

Desse modo, ensinar filosofia é, necessariamente, dar lugar ao pensamento do outro. De acordo com Cerletti (2009, p. 92), esse ensino “detém-se no tipo de relação que se pode estabelecer com os saberes”. É um exercício de pensamento, é propor uma aula como espaço para o pensamento.

Com Kohan (2009), concebemos a Filosofia e seu ensino como possibilidade de *experiência de pensamento*: o ensinar e o aprender filosofia são atividades do pensamento, de modo a afetar a vida daqueles que a compartilham.

Nesse sentido, Kohan convida um professor de Filosofia a exercer sua prática à maneira de Sócrates: examinando-se a si mesmo e aos outros, deixar de cuidar do que se cuida e passar a cuidar do que está abandonado, oferecer caminhos para sua prática, fazendo-se interrogar, examinar, recriminar e



valorizar. Assim, a função de um professor de filosofia, longe de ser um transmissor, explicador, seria a de ser uma pedra de toque, no dizer de Kohan.

Ensinar Filosofia implica, então, vivê-la, praticá-la e examinar de certa forma a vida dos estudantes de modo a afetá-la e torná-los participantes ativos da filosofia. É deixar fazer tocar em nós e nos outros por aquilo que nos afeta de modo a produzir experiência, no sentido de Larrosa. É uma atividade de criação diante daquilo que nos afeta.

Além do mais, destacamos que não tem sentido ensinar filosofia a partir da transmissão de dados filosóficos sem estabelecer um diálogo reflexivo com a vida e com a experiência dos sujeitos escolares, sem propiciar espaços abertos ao pensamento. O pensar de outros constitui o desafio filosófico de quem ensina filosofia.

Ao pensarmos em nossas escolas, nos desafios concretos que se colocam ao ensino de filosofia, retomamos de Gallo (2006) os três “alertas” que podem ser feitos ao professor de Filosofia, de modo a evitar que seja um repetidor dogmático de meras informações filosóficas, para isso tendo: a) *Atenção ao filosofar como ato/processo*; b) *Atenção à história da filosofia*; c) *Atenção à criatividade*. Compreendemos, então, que não cabe ao ensino de filosofia reproduzir simplesmente a lógica explicadora, que leva ao embrutecimento, conforme Rancière (2013), ou a uma educação bancária, segundo Freire (1987), o que seria uma prática antifilosófica, antidialógica; ou, ainda, fazer das aulas de filosofia um exercício de contemplação filosófica, uma vez que a Filosofia não é contemplação (DELEUZE-GUATTARI, 1992), o que levaria a uma estagnação, a uma paralisia, no dizer de Gallo (2012), da própria Filosofia.

O professor de filosofia deve criar condições para que os estudantes do ensino médio possam tornar própria uma vontade de saber e uma forma de interrogar. Permitir e viabilizar “um espaço no pensamento do outro”, uma vez que a Filosofia não se apresenta “como um saber, mas como uma forma de exercer, na prática, na vida, certa relação com o saber” (KOHAN, 2009, p. 24). Contudo, isso não significa que devemos anular o legado de sua história ou apenas transmiti-lo. A questão é concebê-los como experiência e possibilidade



de “propiciar espaços de pensamentos potentes, livres e abertos à transformação de si e dos outros” (KOHAN, 2009, p. 10), ou investir, como afirma Gallo (2012), na presença de uma filosofia viva, produtiva e criativa, não uma repetição de almanaque.

Para Gallo (2012) é preciso problematizar o ensino de filosofia no contexto de uma “educação menor” que cria linhas de fuga, faz trincheiras de resistência. Uma educação menor é aquela que se pratica nas salas de aula como produção de algo para além das grandes políticas, ou seja, de uma “educação maior”⁴, ao passo que educação maior é aquela organizada, reconhecida, instituída por grandes projetos, políticas públicas de educação, como parâmetros, diretrizes, educação “pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder”. A educação maior é produzida na macropolítica, feita dentro dos controles preestabelecidos. Decorrente dessa concepção, o professor-profeta é um legislador, que enxerga um mundo novo e constrói planos, diretrizes para fazê-lo acontecer.

Uma educação menor, por outro lado, está no âmbito da micropolítica. É um ato de militância, de revolta contra os sistemas instituídos, resistências às políticas impostas. É o espaço no qual traçamos estratégias, estabelecemos nossa militância para aquém ou para além de qualquer política educacional. “[...] O professor militante, por sua vez, está na sala de aula agindo nas micro-relações cotidianas, construindo um mundo dentro do mundo, cavando trincheiras de desejo” (GALLO, 2003, p. 78).

De acordo com Gallo (2014, p. 24), na educação maior, “[...] não se trata de dizer que não haja criação; mas ela só pode ser feita dentro dos contornos que já estão preestabelecidos”. Na educação menor, “[...] a errância implica uma criação selvagem, que não segue regras, que está para além delas”. Entretanto, uma prática de filosofia menor será alvo do aparelho de captura. Se for capturada, deixa de ser menor, passando a ser canônica e a definir padrões de ação em modo maior. Nesse sentido, maior e menor podem se opor: “o

⁴ O par conceitual maior/menor não diz respeito a uma dimensão espacial ou grandezas matemáticas, mas a formas de ação. Maior: aquilo que é regulamentado, organizado, reconhecido nas estruturas institucionais, estatais e outras. Menor: “[...] relacionado com o desregrado, com os fluxos livres, com a invenção a todo tempo, sem ter de prestar contas” (GALLO, 2014, p. 24).



maior pode devir menor e o menor pode ser capturado, tornando-se maior; mas ambos podem simplesmente não se encontrar [...]”.

Deleuze-Guattari criaram o conceito de “literatura menor” para analisar a obra de Kafka (judeu tcheco que escreveu em alemão devido à adaptação alemã na região). Assim, o objetivo de Gallo (2003) é deslocar esse conceito para o contexto de uma *educação menor*, como um dispositivo para pensarmos a educação a partir de um devir-Deleuze.

Assim, como nos revela Gallo, o ensinar e o aprender não estão sujeitos a um controle, uma “educação menor” permite pensar o ensino de filosofia em contraposição a uma “educação maior”.

Assim, como propor aos estudantes um ensino ativo, vivo e criativo que propicie *experiências de pensamento*? Como experimentar outros jeitos próprios e produzir diferenças no ensino e com o ensino de filosofia?

Apontamos, na seção seguinte, a atividade filosófica de experimentação para exercer o pensamento, em escolas públicas estaduais de ensino médio do município de Aracruz, ES. Mostramos, em que pese as limitações de toda ordem (no tocante a condições materiais, formação docente específica necessária e desejável para lecionar filosofia no ensino médio, entre outras), como um projeto de pesquisa-experimentação, um movimento criador de pesquisadora e docente, mediado pela pesquisa universitária na universidade pública, convida os jovens ao pensamento, à descoberta, à provocação de suas existências que, certamente, não experimentariam sem a atividade filosófica.

Experiências do ensino de filosofia no ensino médio

A questão que se coloca agora é: como fazer experiência de pensamento nas aulas de filosofia? Como experimentar uma questão filosófica? Quem é o responsável pelo nascimento desse espaço onde acontece esse jogo/encontro filosófico? Quem de nós sabe fazer isso? Temos que inventar... Inventamos. Não há métodos fechados, regras, manuais para ser seguidos nas aulas de filosofia. É necessário ser professor-filósofo, um artesão, confeccionar exercícios, criar atividades, exercitar a criatividade,



permitir e permitir-se, afinal, fazer *experiência de pensamento*, assim propõem nossos intercessores.

Ora, é precisamente do devir-criação e do devir-docência, das “artes de fazer” dos sujeitos praticantes, das “maneiras microbianas” (CERTEAU, 1994) que proliferam nos espaços e tempos escolares que arriscamo-nos destacar neste texto as capturas feitas no cotidiano das escolas pesquisadas, os movimentos inventivos dos processos de ensinar e aprender filosofia, os artefatos que professores usam em suas invenções curriculares.

Reinteramos que as experiências aqui narradas foram ‘capturadas’ a partir de uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, na qual apostamos em um modo metodológico que considera os processos de produção de dados que se fazem a partir de forças, signos, intensidades, cenas, pensamentos, ações, discursos, atenção, criação, agenciamentos: o princípio da cartografia deleuziana, que visa acompanhar um processo, conforme Barros e Kastrup (2012). Nesse sentido, o nosso desafio foi o de aproximar da cartografia e acompanhar os acontecimentos, os movimentos, as invenções que se potencializam nos encontros com os *sujeitos que praticam a realidade* (CERTEAU, 1994) no cotidiano escolar e, em especial, no ensino de filosofia.

Nessa perspectiva, resolvemos nos arriscar e agenciar com eles alguma coisa, pois, para nossos intercessores Deleuze-Parnet, nós só podemos agenciar entre os agenciamentos. E com as professoras participantes trocamos afetos e conversas e, assim, planejamos, retomamos alguma coisa pelo meio para tentar mudar seus meios, como nos ensina Deleuze-Parnet.

A cartografia deleuziana constitui-se de agenciamentos e, de acordo com Barros e Kastrup (2012), lança mão da observação participante. Nessa perspectiva, utilizamos como recursos teórico-metodológicos para produção de dados empíricos: a observação participante no cotidiano escolar, *redes de conversações*⁵ com estudantes, entrevistas semiestruturadas e questionários

⁵ Conforme Ferraço e Carvalho (2012, p. 4-5), as *redes de conversações* expressam potência da concepção de currículo “[...] que criam novas formas de comunalidade expansiva, o que implica assumir a ideia de ‘potência de ação coletiva’, ou seja, da capacidade de indivíduos e grupos se colocarem em relação para produzirem e trocarem conhecimentos, gerando, então, o agenciamento de formas-forças comunitárias, com vistas a melhorar os processos de



com professores e professoras de filosofia. Utilizamos o diário de campo como um instrumento de trabalho da observação participante.

Ressalte-se que os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme Resolução 466/2012, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CEP. Salientamos, também, a aprovação do nosso projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética do CEUNES-UFES, bem como a Carta de Anuência da Superintendência Regional de Educação, no que se refere à autorização da pesquisa no município de Aracruz.

Iniciamos a nossa observação participante no cotidiano das duas escolas públicas em Fevereiro de 2015, se estendendo até Agosto do mesmo ano. Assim, ao longo de seis meses vivenciando experiências no cotidiano dessas escolas públicas, especialmente com professoras de filosofia e estudantes do ensino médio, acompanhamos processos produzidos no ensino de filosofia, possibilitando-nos, também, pensar alguma coisa com os sujeitos participantes. Esclarecemos que o acompanhamento das aulas foi realizado duas vezes por semana, juntamente com as professoras, e os momentos de planejamentos foram vivenciados em uma hora semanal com cada professora.

Narraremos, então, duas experiências coletivas⁶ que são resultados dos agenciamentos dos corpos, da simpatia, dos afetos, do desejo, do encontro de uma boa relação com os participantes da pesquisa e os movimentos de criação nos cotidianos escolares. Falamos de agenciamentos enquanto afetos, devires que nos colocam em contato com o outro e nos tornam alegres e potentes, conforme Deleuze (2002).

a) Uma experiência produzida nas “artes de fazer” da professora de filosofia

aprendizagem e criação nas coletividades locais, bem como no interior de redes cooperativas de todo tipo, ou seja, debater os ‘possíveis’ do currículo a partir dos conhecimentos, linguagens, afetos e afecções que estão em circulação nas práticas discursivas, em redes de conversações no cotidiano escolar”.

⁶ Essas experiências retomam ideias da Dissertação de Mestrado intitulada “Cartografias do Ensino de Filosofia no Ensino Médio: experiências em escolas públicas estaduais de Aracruz, ES”, defendida e aprovada, em dezembro de 2015, no Centro Universitário Norte do Espírito Santo (Ceunes), São Mateus, UFES.



Em uma entrevista foi feita a seguinte pergunta à professora de filosofia: Você gostaria de relatar alguma experiência que foi estimulante em suas aulas de Filosofia?

A professora relata⁷: Eu inventei uma atividade⁸ em sala de aula e foi bem interessante. A dinâmica que eu propus aos alunos era de elaborarem perguntas a partir de uma pergunta dada. Inicialmente eu nem pensei que ia sair perguntas filosóficas. Eu criei a atividade, mas pensei: estou dando um tiro no escuro. Mas, eles conseguiram ir além. Foram muito bons os questionamentos pensados e produzidos por eles.

A temática abordada na aula enfatizava o desenvolvimento da “atitude filosófica”, cujo objetivo era levar os alunos à experiência filosófica. Nesse sentido, a professora criou quatro questionamentos para trabalhar a temática com os estudantes, a partir da participação dos próprios alunos em aula. As perguntas eram as seguintes:

- O ser humano é livre?
- Há vida após a morte?
- Clonar seres humanos é correto?
- Seria bom viver para sempre?

A dinâmica que a professora criou para trabalhar a *atitude filosófica* baseava-se na interação, no pensamento e na discussão grupal a partir de perguntas dadas. Primeiramente, cada aluno escolheu em uma caixinha um papel fechado contendo uma pergunta. Em seguida, os alunos se agruparam de acordo com as mesmas perguntas recebidas por outros colegas, formando-se assim quatro grupos na sala de aula. Após a formação dos grupos e da descoberta da temática a ser questionada em cada grupo, eles conversaram e pensaram, criaram e recriaram outras perguntas a partir daquela:

Os questionamentos pensados e criados/recriados pelos grupos de alunos e alunas do Ensino Médio foram os seguintes:

Grupo 01: O ser humano é livre?

⁷ Transcrito na íntegra, conforme fala da professora.

⁸ A atividade foi inventada a partir dos estudos de KOHAN (2009) e GALLO (2012).



O que é ser livre? O que faria se não fosse livre? Você se define uma pessoa livre? Alguém poderia te ajudar a se libertar? Usamos a liberdade de forma respeitosa? A liberdade é opcional? Nascermos livres? A liberdade pode ser negada?

Grupo 02: Há vida após a morte?

A alma morre junto ao corpo? Os espíritos andam pelas ruas? É possível comunicação após a morte? Podemos encontrar as pessoas mortas após a morte? Levamos lembrança da vida após a morte? A morte realmente existe?

Grupo 03: Clonar seres humanos é correto?

Você gostaria de ser clonado? Se tivesse um clone teria o mesmo pensamento? Acredita na capacidade da ciência de clonar seres humanos? Como você conseguiria viver vendo você? A sua vida seria a mesma se fosse clonado? Qual o objetivo da clonagem? É necessário?

Grupo 04: Seria bom viver para sempre?

O que é viver para sempre? Teríamos mais conhecimentos? Caberíamos no planeta? Teríamos a mesma aparência? Iríamos envelhecer?

Após essa atividade, foi realizada pelos grupos a problematização dos questionamentos, em que cada grupo apresentou seus questionamentos para os outros, escolhendo um deles para ser discutido e problematizado na sala de aula. Vamos, aqui, descrever o trecho de uma conversa do grupo 01 e do grupo 03.

Questão 01 escolhida pelos estudantes: *Você(s) se define(m) uma pessoa livre?*

Estudantes: *Não somos livres.*

Professora: *O que distingue não serem livres?*

Estudante 01: *Nem tudo nós podemos fazer.*

Professora: *Podem sair daqui?*

Estudantes: *Não.*

Professora: *Por quê?*

Estudante 02: *Tem a coordenadora, a diretora lá fora, a mãe que vai saber...*

Professora: *E se mesmo assim quiserem sair?*

Estudante 03: *Aí eu sairia, se eu quisesse.*

Professora: *Então é livre?*



Estudante 03: *Sim.*

Estudante 02: *Mas tem as consequências. Tem sempre alguém que vai cobrar...*

Professora: *Então, somos livres?*

Estudante 03: *Somos.*

Professora: *Criamos uma sociedade e a vida em sociedade cria regras. A sociedade existe, determina, controla, disciplina. Mas, o que eu posso fazer com a minha liberdade de pensamento?*

Enfatizamos a problematização que a professora faz junto aos alunos, não afirmando, não dando respostas, mas lançando questionamentos, fazendo-os pensar, deixando em aberto para outros pensamentos autônomos.

Como nos sugere Gallo (2012, p. 129), o professor de filosofia é aquele que, “[...] a um só tempo, sabe e ignora; com isso não explica, mas medeia a relação dos alunos com os conceitos, saindo de cena [...]”.

Trecho da questão 03 escolhida pelos estudantes: *Você gostaria de ser clonado? Acredita na capacidade da ciência de clonar seres humanos?*

Estudante 01: *Se existissem clones, eles deveriam ser eliminados porque não é coisa de Deus.*

Estudante 02: *Mas, matar também é errado na visão de Deus.*

Estudante 03: *Quem é Deus?*

Nesse contexto, a professora problematiza o pensamento das alunas fazendo referência à religião e a seu papel na sociedade e no mundo, ao questionamento de quem é Deus. Abre espaço à problematização, uma vez que estudantes apresentam pensamentos divergentes (e dogmáticos: ‘deveriam ser eliminados porque não é coisa de Deus’).

O que podemos pensar dessa atividade de criação? No diálogo do *Ménon*, Sócrates não ensina nada, apenas faz perguntas. A *maiêutica* socrática não ensinaria à maneira de um explicador nem tampouco ensinaria um saber de transmissão. Mas, ocupa-se do pensamento do outro, fazendo com que o outro se ocupe de seu próprio pensamento. Ele tenta fazer com que os outros se ocupem de si mesmos para reconhecerem que nada sabem: “Ali onde o professor diz: eu sei e escuta-me, Sócrates vai dizer: eu não sei nada e, se me ocupo de ti, não é para te transmitir o saber que te falta, mas para que,



compreendendo que não sabes nada, aprendas por isso a ocupar-te de ti mesmo” (KOHAN, 2009, p. 46).

b) Aulas de filosofia: espaço de criação

Numa manhã do dia 21 de agosto de 2015, um acontecimento surpreendente: o nosso *World Café Filosófico*⁹, um movimento de táticas cotidianas, como nos propõe Michel de Certeau (1994, p. 100-101): “Este não-lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade dos azares do tempo, para captar no vôo as possibilidades oferecidas por um instante [...]. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia”. Astúcia que remeteu para além do cumprimento de uma aula, de um conteúdo de ensino ou de uma resposta adequada, justa. Provocaram desejos, invenções, encontros, devires, afetos, intensidades, potências e experiências de pensamentos filosóficos, como as linhas molares, as linhas flexíveis, as linhas de fuga das quais Deleuze-Guattari (1995) sinalizam.

Nesse sentido, buscamos linhas para inventar e produzir algo no espaço praticado, dando vida e sentido às coisas, às pessoas, ao currículo. Mas, o que podemos narrar desse acontecimento, desse agenciamento coletivo?

Podemos dizer que se trata de um movimento criativo, inventado e planejado coletivamente. Nos momentos de planejamento na escola, articulamos as temáticas de acordo com a proposta de ensino da instituição escolar, pensamos na metodologia que poderia contribuir com o desenvolvimento dos temas e na dinâmica que iríamos adotar para organizar o material para pesquisa, os grupos de estudantes, as atividades, o tempo e o

⁹ A inspiração dessa atividade é clara: remetemo-nos à experiência, cujo ponto de partida situa-se em 1992, na Praça da Bastilha, em Paris, com o filósofo Marc Sautet, e que se espalhou pelo mundo em diversas modalidades, inclusive no Brasil. Na experiência francesa, reuniram-se pessoas das mais variadas origens, para um debate, mediado pelo filósofo, que assim resume o sentido de sua empreitada (surgida ao acaso): “as páginas que se seguem tentam mostrar que esse uso espontâneo da filosofia em público não se deve ao acaso. Elas propõem que recuemos um pouco da crise atual para tentar identificar sua origem. Melhor ainda, convidam a confrontar a crise do mundo atual com a da cidade grega, onde nasceu a filosofia. Pois a filosofia nasceu há dois e mil quinhentos anos, numa situação de crise espantosamente semelhante à que conhecemos hoje: a crise da democracia ateniense. Por mais incrível que pareça, encontramos-nos, em larga medida, num impasse análogo...” (SAUTET, 2003, p. 11).



espaço, dentre outras questões. Para tal, foram escolhidas duas *temáticas*¹⁰ para problematização do *World Café Filosófico*: “Negra morte, morte negra” e “Suicídio assistido: um direito?”.

A princípio, criamos um blog para que pudéssemos articular as sugestões de textos para leituras, sites para pesquisas, vídeos, imagens e documentários pertinentes às temáticas. Para trabalhar as temáticas, os estudantes foram divididos em grupos, formando seis grupos (incluindo duas turmas de terceiro ano do Ensino Médio), sendo que três grupos ficaram com o tema “Negra morte, morte negra”, e os outros três grupos com o tema “Suicídio assistido: um direito?”. Assim, cada grupo foi realizando pesquisas e levantando questionamentos referentes à sua temática.

Chegou o dia do *World Café Filosófico*: os estudantes saíram das carteiras enfileiradas da sala de aula da escola, sendo acolhidos num ambiente diferente: uma música de recepção, um número com os dados de seu grupo e uma folha de planta, a qual eles foram alertados para mantê-la viçosa até o final do encontro.

As atividades do Café Filosófico foram divididas em cinco momentos/dinâmicas diferentes que destacaremos abaixo:

Dinâmica 01: Momento de sensibilização

Os estudantes escolheram uma mensagem na caixinha. Após a escolha, aqueles que pegaram uma mensagem com tinta preta foram convidados a fazer uma viagem na rua por pelo menos 5 minutos. Enquanto eles estavam viajando, os outros estudantes foram convidados a se esconderem. Quando os estudantes-viajantes retornaram não encontraram ninguém no local. Alguns estudantes falaram: *Pensei que iríamos encontrar uma surpresa*. Outros perguntaram: *Cadê eles?* Todos ficaram tristes. De repente, eles aparecem batendo palmas, abraçando-os, dando-lhes boas vindas com muita alegria. E todos ficaram alegres. Após o acolhimento, a professora convida-lhes para

¹⁰ As temáticas para o *World Café Filosófico* foram escolhidas pela professora juntamente com a pesquisadora, nos planejamentos e conforme os temas explícitos no “currículo prescrito da escola”. Os estudantes estavam empolgados para tal atividade, pois haviam levantado possibilidade e sugerido, também, temas em nossas *redes de conversações*.



sentar em suas mesas e pergunta: *Como vocês se sentiram ao chegar e não encontrar os colegas? Por que será que algumas pessoas procuram a morte? Por que algumas pessoas são rejeitadas ou sentem-se rejeitadas?* Estudantes relatam:

Porque é muito triste se sentir sozinhos ou desprezados.

Porque a morte é um refúgio para a dor.

Por que essas pessoas não têm ninguém para conversar.

Foi ruim chegar aqui e encontrar tudo vazio, sem ninguém. As pessoas fazem muita falta.

Contextualizando essa atividade pensada, a tática da sensibilização para trabalhar os temas e problemas filosóficos é importante, como nos sugere Gallo (2012), em seu livro *Metodologia do ensino de filosofia*. Aborda a sensibilização como a primeira etapa de uma oficina de conceitos, que consiste em chamar a atenção para o tema de trabalho, criando uma empatia com ele e mobilizando os alunos para a problemática em questão.

Dinâmica 02: Conhecendo e investigando as duas temáticas: 1) Negra morte, morte negra; 2) Suicídio assistido: um direito?

No espaço havia seis mesas de convidados e em cada mesa havia um anfitrião. Cada mesa recebeu uma pergunta para responder, tendo que se deslocar para os outros grupos, fazendo o que os alunos denominaram uma “viagem”. Descrevemos abaixo a questão bordada em cada mesa:

Mesa 01: Qual é a diferença entre eutanásia e suicídio assistido?

Mesa 02: Por que se afirma que a Eutanásia pertence ao campo da bioética e do biodireito?

Mesa 03: A eutanásia é hoje dividida em várias categorias, correspondentes aos diversos tipos de ação. Quais são essas categorias e como elas ocorrem?

Mesa 04: Em 2012, 56.000 pessoas foram assassinadas no Brasil. Destas, 30.000 são jovens entre 15 e 29 anos. Qual o percentual destes números é de jovens negros? Segundo os órgãos responsáveis pela pesquisa por que isso acontece?



Mesa 05: Qual a taxa de jovens negros assassinados por 100 mil habitantes no Espírito Santo segundo dados de uma pesquisa realizada em 2007 pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública em parceria com a Unesco? Qual a preocupação da OMS diante destes dados?

Mesa 06: Quais soluções o relatório da pesquisa aponta diante dos dados apresentados? O que deve ser feito?

Após todos os grupos terem pesquisado, discutido e respondido às perguntas, os convidados “viajaram” para as outras mesas, com exceção dos anfitriões que permaneceram para receber os “viajantes”. Nas mesas pensaram, discutiram, produziram respostas, questionaram, divergiram e anotaram. Foi um momento interessante de pesquisa coletiva, os estudantes interagiram entre as outras mesas, trocaram pensamentos. Concentraram-se de forma descontraída e prazerosa.

Terminada a “viagem”, todos retornaram a suas mesas e apresentaram para os outros grupos o que colheram durante o seu trajeto, assim como as situações consensuais e divergentes. Aqui, a professora de filosofia abre espaço para complementar as questões, as respostas dos alunos, enfatizando o campo teórico do conhecimento e as práticas socioculturais, sistematizando, assim, os assuntos.

A partir desse movimento que consideramos importante, Gallo (2012, p. 129) diz que o professor de filosofia é aquele que faz a mediação, que instaura um novo começo, para então, sair da cena e deixar que os alunos sigam suas próprias trilhas.

Dinâmica 03: Fazendo, pensando, conversando...

Cada anfitrião recebeu um desafio para ser cumprido, que escolhe um convidado de sua mesa que terá a missão de desenvolver algumas atividades práticas que, dentro da temática, norteiam tanto a especificidade da inclusão quanto o respeito à diversidade.

Desafio 01 do grupo Eutanásia e Suicídio Assistido:

Pedir comida e bebida sem poder andar, falar e utilizar os braços.

Comer e beber sem utilizar os braços.



Após a atividade pensada e realizada por alguns estudantes, a professora faz questionamentos para que os mesmos relatem seus pensamentos, sentimentos em relação ao desafio proposto. Vejamos o que um estudante diz: “É muito ruim fazer qualquer coisa sem utilizar as partes do nosso corpo. E ainda mais com outras pessoas vendo a dificuldade que passamos para fazer essas coisas. Imagina só àquelas pessoas que tem alguma deficiência. Como é difícil.”

Desafio 02 do grupo Negra Morte, Morte Negra:

Você é negro e terá que ir a determinados locais marcados pelo animador.

Você é negro e teve uma batida policial na festa em que você estava porque teve uma denúncia sobre tráfico de drogas. Tome uma atitude diante disso.

Os estudantes que participaram da dinâmica falaram sobre o que sentiram na execução da tarefa, assim como outros estudantes se pronunciaram.

Estudante 01: Não deve ser fácil ser negro no Brasil. Realmente as pessoas são muito discriminadas por outras pessoas.

Estudante 02: Mas, no Brasil, a maioria das pessoas é de origem negra. Não deveria haver tanta discriminação assim. O problema é que isso nunca vai acabar. Todo mundo diz que não tem discriminação, mas tem sim. Eu mesmo várias vezes passo por isso.

Estudante 03: Infelizmente, é grande o número de pessoas que passam por situações sofredoras devido à cor. Quando eu comecei a estudar nessa escola o ano passado percebia que os meus colegas me olhavam de forma discriminada só porque eu sou diferente deles em relação à cor da pele.

Estudante 04: Aqui mesmo já aconteceu uma situação dessas. Um dia uns meninos estavam correndo na rua porque estava chovendo. Então, um carro da polícia parou e revistou os meninos, sem querer saber o motivo que eles estavam correndo. Será que isso iria acontecer se eles não fossem negros?

Dinâmica 04: Problematizando



O anfitrião de cada grupo recebeu um questionamento sobre o seu tema. Escolheu um membro do grupo para visitar as outras mesas de seu mesmo tema à procura de respostas. Os viajantes anotaram as respostas colhidas e discutiram as mesmas com o seu grupo. Após a discussão, todos os estudantes-viajantes apresentaram suas informações/conhecimentos e os outros membros dos grupos fizeram questionamentos. Vejamos a questão problemática dos grupos 01 e 05 e a discussão feita e relatada pelos estudantes:

Questão/Problemática do grupo 01: “O problema é que ninguém quer pensar na morte. As pessoas acham que são infinitas. Esse apego à vida é assustador”. Como vocês analisam essa situação?

Estudante 01: Se apegar às coisas materiais é uma ilusão da vida.

Estudante 02: Mas, a gente tem que construir coisas aqui.

Estudante 01: Pra quê? Para a vida eterna não precisamos adquirir bens materiais.

Estudante 02: Quem de nós não quer adquirir nada na vida?

Estudante 03: Todos nós queremos, mas apegar à vida é diferente de adquirir alguma coisa, como uma família por exemplo.

Estudante 04: O mundo está desse jeito porque as pessoas só pensam em riquezas e em si mesmo. Acham que vão viver para sempre.

Estudante 05: Todo mundo tem que encontrar um sentido para a própria vida e isso não significa se apegar à vida, às coisas, ao corpo.

Estudante 06: Em João 12 está escrito: “Quem se apega à sua vida, perde-a; mas quem faz pouca conta de sua vida neste mundo conservá-la-á para a vida eterna” (João 12, 25).

Estudante 01: Queremos ter uma vida valorizada.

Estudante 06: Mas é você que tem que valorizar a sua vida.

Estudante 01: Mas a sociedade, o governo, as pessoas tem que fazer algo em favor do valor da vida de todos.

Estudante 07: Mas hoje em dia as pessoas não querem saber de valorizar a vida e muito menos pensam na vida eterna.

Estudante 01: Bom, devemos amar e o amor e o apego não se combinam.

Estudante 08: Tem uma mulher que eu conhecia que se matou porque não conseguiu adquirir nada na vida dela.



É interessante observar o descolamento do foco do conteúdo que um estudante faz, trazendo-o para uma situação real, recorrendo a um acontecimento e relacionando-o à vida presente, numa atividade que favoreceu espaços no pensamento, fazendo com que se ocupassem de si mesmos.

Para Kohan (2009, p. 62), o que está em jogo em uma atividade filosófica é a política do pensamento. Então, que espaço ocupamos no pensamento e que espaço deixamos para os outros em nossas aulas de filosofia?

Questão/Problemática do grupo 05: O relatório do Fórum apontou que a segurança pública precisa incorporar a juventude como um público prioritário. Como deve ser feito isso na prática? A quem cabe este papel?

Estudante 01: A juventude tem que ser priorizada. É papel dos governantes, da família, das instituições dar ocupação aos jovens para não ficarem à toa. Tipo um projeto de conscientização, de atividades atraentes, organizando a sociedade, conscientizando todas as pessoas, ensinando por meio da Sociologia e da Filosofia que estudam isso.

Professora: Na escola, não é apenas papel da Filosofia, da Sociologia, da História ou da Geografia, por exemplo. Penso que é papel de todas as áreas do conhecimento e não só de algumas disciplinas. Todas podem trabalhar as questões sociais. E, ocupar os jovens com que? Ensinar uma questão ou dar o direito de ser jovens?

Estudante 02: Mas na escola só querem nota no Enem. Aprender a decorar na escola não vai adiantar. Tem que aprender para o dia a dia. A escola tem que ensinar isso. Tipo isso aqui.

O que podemos pensar ou problematizar quando um estudante ou um grupo de estudantes destacam com um simples gesto que a escola tem que ensinar “isso aqui”. O que estes estudantes quiseram dizer com isso? O que pensaram? O que essa atividade afetou? Trouxeram o foco para a realidade presente, para o Café Filosófico, quando o assunto era a escola. Uma “arte de inventar” que provocou e produziu pensamentos na vida dos estudantes.

Dinâmica 05: criando conceitos

O anfitrião de cada grupo definiu um membro do seu grupo para fazer um intercâmbio com outro grupo. Cada membro levou para o outro grupo uma situação-problema para ser resolvida. Desse modo, cada grupo recebeu com



muito entusiasmo o seu visitante que, ao problematizar a questão, ora os pensamentos divergiam, ora chegavam num consenso. Foi muito interessante. Cada membro visitante voltou a seu grupo e apresentou as soluções encontradas, com o objetivo de criar conceitos em relação à situação discutida. Por fim, todos os outros participaram efetivamente da discussão.

Vejamos duas situações-problemas pensadas e discutidas nos grupos:

Situação 01 – Grupo Eutanásia e Suicídio Assistido:

Questão/Problemática: Milla, uma mulher de 42 anos entrou em profundo estado de depressão. Ela mora na Bélgica e entra com um pedido de suicídio assistido, alegando que não tem mais alegria de viver, mas quer uma morte digna. Ela conseguiria que seu pedido fosse atendido? Por quê? E se ela morasse no Brasil, conseguiria que seu pedido fosse atendido? Por quê?

Estudante 01: Morando na Bélgica, conseguiria a aceitação de seu pedido de suicídio assistido, mas no Brasil, não conseguiria. É crime.

Estudante 02: Mas, não deveria ser crime. Se a pessoa decidiu sobre seu poder de morte, por que a sociedade reprime? Deveria legalizar. Ele está sendo ético com a decisão da vida dele, mas a sociedade não é ética com a decisão das pessoas.

Pensamos com a enunciação desse estudante, que parece querer nos revelar que a sociedade controla o indivíduo, extirpando-lhe a autonomia da vontade. A prática do suicídio assistido, que consiste na proibição no “direito de morrer com dignidade, de serem assistidos durante a sua morte” é proibida no território brasileiro. É um conflito entre a “autonomia da vontade” na questão do suicídio assistido e a decisão do Estado, que normaliza seus indivíduos.

Situação 02 – Grupo Negra Morte, Morte Negra:

Questão/Problemática: “O crime, por um lado, tem atraído muito a juventude. A gente não oferece acesso à cultura, ao lazer. A gente não oferece uma escola, de fato, ideal, para que o jovem possa ter vontade de ir para a escola”. Vocês concordam com tal situação? A escola pode fazer algo? O que ela pode fazer?

Grupo 04: Na verdade, nós não temos uma escola atrativa, lazer e algo que ocupe o nosso tempo todo com tarefas. A escola acaba afastando os jovens. Não temos acesso à cultura e ao lazer de graça. A escola poderia ser melhor, os governos poderiam investir mais, eles precisam olhar pra isso.



Finalizando as atividades do café filosófico, cada participante do encontro mostrou como estava a folha da planta que recebeu no início do encontro. A professora perguntou: *por que ela se encontra de tal maneira? O que vocês pensam que aconteceu com ela? Qual a relação que podemos fazer com as nossas vidas?*

No contexto da discussão e encerramento da aula do dia, os estudantes produziram alguns enunciados:

Estudante 01: A minha murchoou. Ela é muito frágil.

Estudante 02: A minha continua do mesmo jeito porque é mais resistente.

Estudante 03: A nossa vida é como uma folha e nós precisamos cuidar dela.

Contextualizando os enunciados, algo nos chama atenção quando este estudante diz, se referindo à vida: “precisamos cuidar dela”. Tal frase nos impulsiona ao trajeto produzido, conforme Kohan (2009, p. 36) nos sugere: a filosofia é um modo de vida. E é disso que se trata quando ensinamos filosofia: de um modo de vida. Sócrates “[...] não dá a luz ao saber que seus alunos aprendem [...], ele é sim a pedra de toque que determina se o que os jovens dão à luz é de algum valor ou não”. De modo que a função do professor de filosofia, antes que de um transmissor, explicador, embrutecedor, seria a de ser “uma pedra de toque”. Assim, consideramos que o professor de filosofia pode exercitar a filosofia que é posta em jogo nas salas de aula.

Se a intenção, neste texto, era tentar narrar experiências coletivas, valorizar as *artes de fazer* dos praticantes, apresentar agenciamentos e movimentos inventivos vividos no cotidiano de escolas, pensamos, então, com Deleuze-Guattari (1995, p. 70): “Experimentem: a cada vez um agenciamento de ideias, de relações e de circunstâncias; [...]”. E mais: percebemos que os/as estudantes traçaram linhas de fuga, de desterritorialização, abriram espaço para os afetos e pensamentos acontecerem, como algo que está entre as coisas, nos lugares, nas pessoas, no meio das intensidades que vibram, dos encontros que fazem estender um rizoma. Como resistência ao presente e invenção de outras possibilidades. Liberar-se, despojar-se ao desconhecido.



Abrir-se para o encontro, para um acontecimento intenso, uma imanência, para uma vida, no sentido deleuziano.

Nesse sentido de vida, a experiência é o que nos acontece e o sujeito da experiência é um território de passagem, como nos afirma Larrosa (2002). Pensamos, então, que esse conjunto, esse agenciamento trouxe a experiência de uma vida, de uma escrita, de leituras, de encontros, de agenciamentos, de invenções, de desejos e afetos, de uma feliz experiência. Pensar a experiência e deixá-la acontecer, permitindo a travessia. Certamente, no caminho alguma coisa é inventada, produzida, desviada, fecundada. Alguma coisa que não estava nem em um, nem em outro, mas, sobretudo, “entre”, no “meio”. É exatamente como Deleuze-Parnet (1998, p. 36) nos enunciam: “[...] há encontro onde cada um empurra o outro, o leva em sua linha de fuga, em uma desterritorialização conjugada [...]”.

Considerações finais

Quando problematizamos o ensino de filosofia na educação básica, situamo-nos numa perspectiva de experiência de pensamento, colocando-nos à espreita de uma concepção de filosofia, de uma metodologia, de uma ética docente que busca afirmar a potência da vida, em seus múltiplos enlaces e, nesses diversos ambientes sociais, na sala de aula em especial, no encontro com os jovens, como Sócrates, num afã de que possam cuidar de sua vida, de que seja viável a construção comum de um espaço de diálogo, de esforço para uma filosofia criadora, o que cabe afirmar que o professor deve desempenhar a função de um inventor e provocador.

Pois, sim, é preciso problematizar um ensino de filosofia num contexto de uma “educação menor” que cria linhas de fuga, faz trincheiras de resistência, de minoridade, investir nas diferenças, experimentar jeitos próprios, enxergar o efêmero, o mínimo nos processos educativos, como nos sugere Gallo (2012; 2014).

Apostamos, assim, que assumir uma postura ativa diante do ensino de Filosofia na Educação Básica como convite à experimentação do pensamento, a um exercício filosófico de resistência à opinião e aos tempos hipermodernos,



aberto ao risco e à criatividade pode significar o espaço de cultivo de novas subjetividades livres e experimentadoras, rebeldes e alegres, ternas e fortes, cabendo ao professor o desafio de um ensino que propicie a emancipação e não o *embrutecimento*, a liberdade e não o controle, a vida e não a morte, como nos sugere Kohan (2009).

Referências

ALVES, D. J. **A Filosofia no Ensino Médio**: ambiguidades e contradições na LDB. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

BARROS, L. P.; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. de (Orgs.). **Pistas do método cartográfico**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2012.

BRASIL. Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 14 Jul. 2015.

_____. **Medida Provisória 746/2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 27 Nov. 2016.

_____. **Lei Nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 31 Mar. 2017.

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

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

DELEUZE, G. **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

_____. **Espinosa**: filosofia prática. São Paulo: Escuta, 2002.

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

_____. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. V.1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.



DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

FERRAÇO, C. E.; CARVALHO, J. M. Currículo, cotidiano e conversações. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.8, n.2, 2012.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres**. 8 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

_____. **A hermenêutica do sujeito**. 2. ed. São Paulo: Martins fontes, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALLO, S. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

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

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

_____. mínimo múltiplo comum. In: RIBETTO, Anelice (Org.). **políticas, poéticas e práticas pedagógicas** (com minúsculas). Rio de Janeiro: Lamparina/FAPERJ, 2014.

KOHAN, W. Fundamentos à prática da filosofia na escola pública. In: Kohan, W.; LEAL, B.; RIBEIRO, A. (Orgs.). **Filosofia na escola pública**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. **Infância: entre educação e filosofia**. Belo horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar**. Coleção Ensino de filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

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

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

PAIVA, J. M. de; PIOL, A. S. (2015). O ensino de filosofia na educação básica brasileira: das origens históricas às perspectivas filosóficas. **Sophia**. Colección de Filosofa de la Educación, 19(2), pp. 227-250 [Ecuador].

PIOL, A. S. **Cartografias do Ensino de Filosofia no Ensino Médio: experiências em escolas públicas estaduais de Aracruz, ES**. 2015. 182f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica). Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro Universitário Norte do Espírito Santo (Ceunes). São Mateus. 2015.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.



ROVAI, R. (Org.). **Golpe 2016**. São Paulo: Editora Publisher Brasil, 2016.

SAUTET, M. **Um café para Sócrates**: como a filosofia pode ajudar a compreender o mundo de hoje. 6. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

Andréa Scopel Piol

andrea_scopel@hotmail.com

Graduada em Pedagogia, Mestre em Ensino na Educação Básica pelo Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica, UFES/CEUNES (Mestrado Acadêmico). Professora da Rede Municipal de Aracruz, ES.

Jair Miranda de Paiva

jmipaiva@gmail.com

Graduado em Filosofia, Doutor em Educação, Professor Adjunto da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo, São Mateus, ES. Professor do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica, UFES/CEUNES (Mestrado).

Recebido em: 19/04/2017

Aprovado em: 12/05/2017

