



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS DE PALMAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM FILOSOFIA – PROF-FILO

WILLIAN COSTA DE MEDEIROS

**Análise do ensino de filosofia no Ensino Médio
pela perspectiva de Deleuze e Guattari**

PALMAS – TO
2019

WILLIAN COSTA DE MEDEIROS

Análise do ensino de filosofia no Ensino Médio pela perspectiva de Deleuze e Guattari

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia (PROF-FILO). Foi avaliada para obtenção do título de Mestre em Filosofia e aprovada em sua forma final pelo orientador e pela Banca Examinadora.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Antônio Penedo do Amaral.

Coordenador: Prof. Dr. Paulo Sérgio Gomes Soares

PALMAS – TO
2019

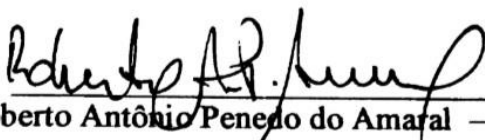
WILLIAN COSTA DE MEDEIROS

Análise do ensino de filosofia no Ensino Médio pela perspectiva de Deleuze e Guattari

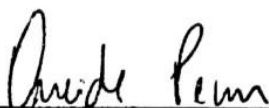
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia (PROF-FILO). Foi avaliada para obtenção do título de Mestre em Filosofia e aprovada em sua forma final pelo orientador e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: 15 / 04 / 2019

Banca Examinadora



Prof. Dr. Roberto Antônio Penedo do Amaral – PROF- FILO/UFT
Orientador



Prof. Dr. Oneide Perius – PPGPJDH/UFT
Examinador Externo



Prof. Dr. Alessandro Rodrigues Pimenta – PROF- FILO/UFT
Examinador Interno

PALMAS – TO
2019

Dedico a minha filha Mírian Santos de Medeiros

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Governo do Estado do Tocantins por ter acreditado no meu projeto. Por conseguinte esta produção acadêmica possa contribuir com os professores da Rede Estadual de Educação, alargando seus conhecimentos sobre a ferramenta de trabalho para a construção de uma sociedade mais justa e solidária no exercício da cidadania, tendo a liberdade do sujeito consciente e responsável protagonizador desse exercício.

Agradeço aos professores da Universidade Federal do Tocantins pela paciência e gentilezas durante todo o curso, ao Prof. Dr. José Manoel Miranda de Oliveira, meu primeiro professor orientador que no decorrer dos trabalhos teve que se ausentar por motivo merecido, sua aposentadoria; Prof. Dr. Paulo Sérgio Soares pelas várias orientações e que muito admiro; Prof. Dr. João Paulo Simões Vilas Boas pela sabedoria e tanto incentivo que ofereceu; Prof. Dr. Leon Farhi Neto, com as contribuições sobre a filosofia da fotografia; Prof. Dr. Alessandro Pimenta, apesar de pouco contato, mas pôde contribuir significativamente com seu texto que utilizei nessa dissertação. E, muito especialmente, ao Prof. Dr. Roberto Antônio Penedo do Amaral, meu orientador, a quem não sei como expressar o tamanho do meu agradecimento, pois a sua orientação, paciência e exemplo puderam tirar-me do caos, trazer-me à luz da razão, enfim, o provocador da maiêutica das ideias que apresento à sociedade em geral.

O meu muito obrigado!

RESUMO

A investigação visa analisar a aplicabilidade da filosofia de Deleuze e Guattari no Ensino Médio que propõe a criação de conceitos ao fazer uso da metodologia e didática de Silvio Gallo, como pedagogia do conceito, seguindo uma sequência em quatro passos didáticos: sensibilização, problematização, investigação e conceituação. Fazer a experiência prática da metodologia pôde revelar certo dinamismo e produtividade no ensino de filosofia nas turmas de 3ª séries do Ensino Médio da Escola Estadual Maria dos Reis Alves Barros, localizada no bairro Jardim Taquari – Palmas/TO. Dividimos o trabalho em duas partes, sendo uma prática e a outra teórica. A investigação prática se caracteriza como pesquisa participante e documental de experiências ao longo de treze anos na docência, enquanto a pesquisa teórica se caracteriza pela análise bibliográfica. Esse trânsito pôde ser sistematizado pelo método indutivo com grande potencial de implementação por professores atuantes nas escolas que ofertam o Ensino Médio ao fazermos nossa análise de toda trajetória investigativa.

Palavras chave: Filosofia, metodologia, investigação, prática, teoria.

ABSTRACT

The research aims to analyze the applicability of the philosophy of Deleuze and Guattari in High School that proposes the creation of concepts when using the methodology and didactics of Silvio Gallo as pedagogy of the concept, following a sequence in four didactic: sensitization, problematization, investigation and conceptualization. To do the practical experience of the methodology could reveal a certain dynamism and productivity in the teaching of philosophy in the classes of 3^a series of the High School of the State School Maria dos Reis Alves Barros, located in the neighborhood Jardim Taquari - Palmas / TO. We divide the work into two parts, being one practice and the other theoretical. Practical research is characterized as a participatory and documentary research of experiences over thirteen years in teaching, while theoretical research is characterized by bibliographical analysis. This transit could be systematized by the inductive method with great potential of implementation by professors acting in the schools that offer the High School when we make our analysis of all research trajectory.

Key-words: Philosophy, methodology, research, practice, theory.

SUMÁRIO

	Pág.
PRÓLOGO	09
CAPÍTULO I - A busca de um conceito de metodologia prática para o ensino de filosofia	14
Como tudo começou.....	14
A oficina do conceito no ensino de filosofia na Escola Estadual Maria dos Reis Alves Barros	23
O processo de sensibilização.....	28
O processo da problematização.....	33
O processo de investigação.....	35
O processo de conceituação.....	38
Análise dos estudantes sobre o experimento.....	44
CAPÍTULO II - Silvio Gallo e a metodologia da oficina do conceito no ensino de filosofia	51
Do estranhamento à investigação.....	51
Desprendimento da reprodução: ensino de filosofia produtivo.....	58
A oficina do conceito: os quatro passos didáticos.....	66
CAPÍTULO III - Filosofia como criação de conceito na perspectiva de Deleuze e Guattari	74
A especificidade da filosofia.....	74
Cada conceito carrega em si a assinatura do seu criador e sua história.....	80
O território, a territorialização, a desterritorialização e a reterritorialização da filosofia	86
Deleuze e o bergsonismo.....	94
CAPÍTULO IV – Conceituando nosso ensino de filosofia	98
Análise da trajetória.....	98
A relação entre professor e estudante.....	114
EPÍLOGO	121
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	126

PRÓLOGO

Toda nossa investigação filosófica foi movida em prol de um único fim, o interesse pela prática. Não teria sentido desenvolver tamanha especulação se não fosse direcionado a um fim prático, que pudesse ser aplicado em sala de aula. Nesse sentido, Deleuze ao analisar a filosofia crítica de Kant sobre a razão prática diz que "todo o interesse é prático, e o interesse mesmo da razão especulativa é apenas condicionado e só é completo no uso prático" (DELEUZE, 2000, p. 51). Essa prática, no entanto, diz respeito à capacidade racional em desenvolver regras eficientes para uma prática docente. Ora, nosso grande desafio para escrever esse trabalho foi traçar o plano, construir nossa imagem do pensamento sobre o conceito que poderíamos dar ao nosso problema sobre o ensino de filosofia que tanto nos angustia em nossa prática docente. Muitas lacunas em nossa formação acadêmica nos inquietavam, sentimos necessidade de avançar no conhecimento da própria filosofia, campo do saber que licenciamos. A busca por uma melhora em nossa prática docente justifica nosso interesse nessa especulação filosófica. Algumas experiências práticas ao longo de treze anos pôde nos auxiliar nessa tarefa, como veremos no primeiro capítulo. Muitas ideias, propostas, teorias, filosofias para se territorializar e desterritorializar. Como traçar o plano? Como escrever com clareza e na língua técnica? Como descrever nosso problema? Que conceito poderá resolver nosso problema? Qual seria o primeiro movimento nesse empreendimento filosófico? Traçar o plano e construir nosso projeto foi ardoroso, sofrido, as ideias pareciam não se encaixar, exatamente como disseram Dominique Folscheid e Jean-Jacques Wunenburger¹.

Basta considerar um maço de trabalhos de aula para se perceber isso: ideias, exemplos, referências apresentadas em desordem, frases soltas inacabadas, derrapagens diversas, leitura errônea ou mutilada do tema, lacunas inquietantes na cultura (filosófica, em particular), pouco domínio da manipulação dos conceitos, ausência total de problematização, ignorância da língua corrente e,

¹ A obra dos autores FOLSCHEID, Dominique; WUNENBURGER, Jean-Jacques. *Metodologia filosófica*: tradução de Paulo Neves. – 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2002. – (ferramentas), não constitui referência como metodologia estrutural de nossa análise sobre o Ensino de Filosofia, mas a citamos como referência devido à segunda parte da obra abordar sobre a dissertação filosófica na seção I, p. 155, por nos identificarmos com angústias apresentadas na elaboração de uma dissertação no que tange ao vocabulário filosófico e a sistematização dos dados coletados na pesquisa.

obviamente, da língua técnica, etc. (FOLSCHEID e WUNENBURGER, 2002, P. 158).

Conseguimos uma primeira versão do projeto que foi aprovado pela banca do Programa de Mestrado em Filosofia – PROF-FILO. Nele propusemos uma busca por conceitos sobre o ensino de filosofia fazendo certa articulação entre filosofia indígena do povo Apinajé, município de Tocantinópolis/TO, com a filosofia ofertada na escola da cidade, colégio Dom Orione, parte prática da nossa pesquisa. Não pudemos prosseguir por essa via, dificuldades logo vieram à tona, financeira e traslado para efetivá-lo.

Com nossa remoção para mais próximo da universidade, resolvemos o problema financeiro e do traslado, porém, como consequência do acontecimento, lotado agora em uma escola na capital, público diferente, uma adaptação necessária teve que ser feita no projeto inicial. O público continuou sendo os mesmos estudantes de 3ª séries do Ensino Médio, mas agora da Escola Estadual Maria dos Reis Alves Barros, cerca de noventa estudantes envolvidos na pesquisa participante em sua parte prática. Três turmas de 3ª séries, duas do turno matutino e uma do noturno. Ensino de filosofia é nosso objeto a ser investigado no Ensino Médio fazendo uso do método indutivo que pode ser verificado pela ordem dos acontecimentos, a saber, de nosso território, a sala de aula, reterritorializamos na filosofia do ensino de filosofia de Silvio Gallo que, por sua vez, desterritorializado da filosofia de Deleuze e Guattari e esses, eram desterritorializados da filosofia de Henri Bergson que, não diferente dos anteriores, também buscou conceitos na história da filosofia, diferenças de natureza em Platão. Esse será o trânsito que faremos nesse trabalho para tentar recriar um conceito para nosso problema do ensino de filosofia no Ensino Médio, sujeito a generalização. Nesse trânsito, o ponto de partida foi nossa experiência prática na sala de aula e, por conseguinte, criar um conceito após percorrer pela história da filosofia, a partir do qual pudéssemos encontrar uma filosofia que nos fornecesse um conceito para o nosso problema. Como ensinar filosofia? O que é ensinar filosofia? Estudantes do Ensino Médio podem aprender filosofia? Há uma metodologia específica da filosofia? Que metodologia? Nossa busca procurou uma saída de um ensino explicativo e enciclopédico, erro denunciado por Silvio Gallo em suas investigações sobre o ensino de filosofia e que, facilmente pode ser cometido por muitos professores na regência da sala de aula. Nesse sentido, em duas partes apresentaremos nosso trabalho, uma experiência

prática e outra teórica, bibliográfica². No entanto, na pesquisa bibliográfica, segunda parte do nosso trabalho, buscamos conceitos em autores brasileiros e estrangeiros.

Tendo demarcado nosso itinerário filosófico, esse trabalho possui quatro capítulos seguindo a ordem dos acontecimentos supracitados. No primeiro capítulo poderá ser observado nosso trânsito pela experiência prática em quatro escolas públicas, três no Estado do Tocantins e uma no Estado de Goiás. No Estado do Tocantins acompanhamos a construção da Proposta Curricular de Filosofia do Ensino Médio, documento utilizado por nós, publicação de 2009. Veremos que esse documento produzido pela Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Tocantins teve como objetivo alinhar o currículo escolar do Ensino Médio em todo o território estadual. A filosofia se tornou disciplina obrigatória no currículo do Ensino Médio, antes se caracterizava como disciplina optativa. Porém, no período que vai de 2005 a 2017 três experiências didáticas feitas por nós em sala de aula que deram certo vamos analisá-las e somar a outras possibilidades didáticas. As três experiências didáticas são as seguintes: adoção de um caderno de relatório em cada uma das turmas que efetivamos nossa docência, nele os estudantes registraram relatórios das aulas de filosofia; confecção de jornal escolar como demonstração dos problemas da realidade, especialmente os da cidade, problemas filosóficos de natureza política, artística, educacional, econômica, etc.; criação de mapas conceituais como forma de avaliação da aprendizagem. Essas três atividades pôde nos movimentar na busca por um conceito filosófico a resolver nossa angústia por melhor dinamismo no ensino de filosofia e corrigir problemas em nossa prática de ensino, sair de um ensino explicativo e enciclopédico. No entanto, a possibilidade de transformar a sala de aula em laboratório de filosofia para criar ou recriar conceitos nos causou espanto, essa metodologia encontramos em Silvio Gallo. Conhecer na prática o formato da oficina do conceito e experimentá-la foi nossa pesquisa prática, como a demonstraremos. Então, nossa pesquisa prática foi fazer um teste da teoria metodológica de Silvio Gallo no ensino de filosofia na perspectiva da filosofia de Deleuze e Guattari, ensinar criar ou recriar conceitos a estudantes das turmas de 3ª séries do Ensino Médio na Escola Estadual Maria dos Reis Alves

² A pesquisa bibliográfica, a título de esclarecimento, todas as obras de autores estrangeiros utilizadas por nós são obras com tradução na língua portuguesa, não fizemos uso de nenhuma obra na língua do autor, diretamente do original. Isso pôde facilitar a redação do nosso trabalho, uma vez que buscamos compreender melhor o ensino de filosofia na Escola Estadual Maria dos Reis Alves Barros.

Barros, ponto central da nossa pesquisa prática e participativa, ou seja, os estudantes tendo consciência da pesquisa participaram da coleta de dados e análises desse material conjuntamente com o pesquisador.

No segundo capítulo mostraremos nossa territorialização em Silvio Gallo para entender seu conceito de ensino de filosofia, tendo como ponto de partida o conceito “cidadania”, conceito esse citado na legislação brasileira como eixo central para o plano de ensino, a busca e elaboração de conteúdos e metodologia do ensino de filosofia para o Ensino Médio, onde Silvio Gallo cria a possibilidade prática do ensino de filosofia no formato da oficina do conceito. Compreender sua proposta, estrutura e metodologia expressa no livro didático *Filosofia; experiência do pensamento* será de grande importância nessa tarefa investigativa. Material que fizemos uma breve análise conforme as teorias do livro *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio*. Localizar o território de onde Silvio Gallo se territorializou para desterritorializar e reterritorializar seu conceito de ensino de filosofia e metodologia é nossa proposta no presente capítulo.

Nesse trânsito, estudaremos dois pensadores no terceiro capítulo para compreendermos as fundamentações teóricas de Silvio Gallo no trato com a filosofia do conceito. Qual o objeto da filosofia de Deleuze e Guattari? Qual o objetivo da filosofia? Qual o ponto de partida para o movimento filosófico acontecer, em meio ao caos instaurado no mundo real? Que é plano de imanência e personagens conceituais? Veremos que nenhum conceito surge do nada, do vazio, mas tem a história da filosofia como fonte de pesquisa, a partir da qual cada pensador apresenta um conceito para seu tempo que poderá ser reterritorializado por outros. Veremos o que é o conceito e como se cria conceitos, conceitos assinados e seus criadores, o território da filosofia. Assim, faremos um breve trânsito em Bergson para compreender melhor o ponto de partida da filosofia da criação de conceitos de Deleuze e Guattari.

Por conseguinte, no quarto capítulo será possível uma análise do trânsito que fizemos na busca conceitual para equacionar nossa prática do ensino de filosofia no Ensino Médio. Retomaremos alguns aspectos dos capítulos supracitados, teorias dos pensadores e atividades realizadas em sala de aula e sinalizaremos algumas possíveis melhorias didáticas. Dentre as atividades destacamos a criação da revista escolar de filosofia em substituição ao jornal escolar, por ser mais dinâmica e abrangente em conteúdo e participação dos estudantes. Os trabalhos com a

fotografia na revista constatarão sua importância conforme Flússer, Sontag, Soulages e Bergson. Finalizaremos o capítulo estabelecendo posição sobre a relação entre professor e estudante na efetivação do ensino de filosofia no ambiente da escola, para isso uma busca conceitual foi feita em Santo Agostinho e na Base Nacional Comum Curricular (2018) mantendo consonância ao pensamento filosófico de Deleuze e Guattari.

Após a leitura desse trabalho será possível compreender nosso esforço nesse exercício filosófico em um período de dois anos de investigação e trazer o tema para a reflexão sobre o ensino de filosofia no Ensino Médio e poder contribuir com a criação do conceito de uma prática docente na filosofia. Nesse sentido, as palavras de Dominique Folscheid e Jean-Jacques Wunenburger são esclarecedoras ao falar sobre a dissertação filosófica nas seguintes palavras que as tomamos como nossas:

Não há melhor lugar para *exercitar* nosso pensamento sobre um tema preciso, para analisar e produzir conceitos articulando-os dentro e através de um discurso, não há outro meio de colocar-nos na necessidade de ter de construir uma problemática. Em suma, a dissertação, em filosofia, é insubstituível, essencial: tem a ver com a *essência* do ato de filosofar (FOLSCHEID e WUNENBURGER, 2002, pp. 158-159, grifos dos autores).

Isto posto, vamos dar início à leitura desse trabalho e poder, a partir de então, alargar o conhecimento sobre ensino de filosofia dentro da ótica que apresentaremos na perspectiva de Deleuze e Guattari pelo trânsito em nossa prática em sala de aula e na metodologia do ensino de filosofia de Silvio Gallo.

CAPÍTULO I – A busca de um conceito de metodologia prática para o ensino de filosofia

Como tudo começou

O título do capítulo sinaliza nossa intenção a demonstrar. Como todo efeito tem uma causa, o movimento do pensamento na busca por uma prática pedagógica para o ensino de filosofia tem sido nosso problema e angústia durante muitos anos. Os conhecimentos que experimentamos na graduação foram insuficientes, o graduando em filosofia termina o curso com muitas interrogações acerca de como irá ensinar a filosofia que aprendeu durante os quatro anos de faculdade. Saber elaborar plano de curso, plano de aula e ter estudado todas as disciplinas do curso de graduação não é suficiente, pois o professor deve compreender muito bem o que ensinar a seus alunos e conhecer algumas metodologias de ensino. Acreditamos que uma disciplina específica para estudar a prática do ensino de filosofia poderia mostrar caminhos mais precisos para ensinar filosofia, pois o estudo de experiências metodológicas de professores pode mostrar formas específicas de ensino que a Didática Geral não contempla. Neste sentido, os cursos de especializações, sejam eles presenciais ou à distância, ofertados aos recém-graduados foram criados para tentar dar esse direcionamento à prática docente.

Mas o objetivo do Curso de licenciatura não é justamente qualificar profissionais para a sala de aula? Sim, porém, o Curso de bacharelado geralmente se preocupa mais em ensinar às filosofias, as correntes filosóficas, as contribuições dos pensamentos dos pensadores para a história da filosofia e a influência destes no pensamento da humanidade, ou ainda, os problemas filosóficos enfrentados por eles, problemas político, econômico, epistemológico, cosmológico, religioso, metafísico, estético, histórico, cultural, ético ou moral, cada qual dando sua contribuição. Ora, em meio à angústia para encontrar uma metodologia que estabelecesse uma relação entre o sujeito que ensina e objeto a ser ensinado entendemos que deve ser estreito com relação ao sujeito que aprende, ou seja, a metodologia de ensino do professor deve ser clara, o conteúdo ensinado deve ser compreendido, o estudante deve se sentir envolvido na aula e aprender a pensar filosoficamente. Ao longo dos anos na prática docente costumamos fazer vários

experimentos para encontrar nossa forma particular de ensinar filosofia, campo do saber que não pode ser confundido com outros saberes, mas que seja compreendido em sua essência, no sentido aristotélico do termo, em sua profundidade e forma particular de ser, sua especificidade. Todo professor em início de carreira faz algum tipo de experimento, problema sentido na pele que deve ser enfrentado por ele mesmo, na sua realidade em sala de aula, naquele acontecimento profissional. Um pensamento deve ser amadurecido em meio aos vários experimentos metodológicos feitos em sala de aula.

Nossa experiência começou no ano de 2005, em uma cidade no interior do Estado do Tocantins chamada Lajeado, localizada a 50 km da capital Palmas. A Escola Estadual Nossa Senhora da Providência foi o marco inicial do nosso trabalho no Ensino Médio. Nessa época a filosofia ainda não era disciplina obrigatória no currículo escolar, mas a escola a ofertava como disciplina optativa para atender a orientação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/96) que torna obrigatório a oferta dos “conhecimentos filosóficos necessários ao exercício da cidadania” (art. 36, § 1º, inciso III). Os estudantes ainda não recebiam livro didático de filosofia, o professor deveria organizar o material de ensino no formato de apostila. Mas já havia uma boa bibliografia de material didático aprovada pelo Ministério da Educação para auxiliar os professores, material que ficava disponível na biblioteca da escola, um ou dois exemplares somente de uns três diferentes autores: Gilberto Cotrim com o livro *Fundamentos da Filosofia: história e grandes temas*; Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins com o livro *Filosofando: introdução à Filosofia* e, Marilena Chauí, com o livro *Convite à Filosofia*. Estes eram os materiais que a escola ofertava ao professor como auxílio pedagógico, por meio deles o professor organizava o plano de curso e suas aulas.

A Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Tocantins (SEDUC-TO) promoveu uma série de formações continuadas para debater o problema do ensino, não somente o da filosofia, mas tratando de todo o currículo educacional do Estado. No entanto, vamos neste relato falar somente da filosofia cujo objetivo é mostrar como se deu o início de sua ação sistematizadora como disciplina na grade curricular em meio às demais disciplinas para as escolas do Estado. O motivo de falarmos sobre este acontecimento é porque nossa busca por uma metodologia para o ensino de filosofia passou por estas experiências de pensamento.

Tendo esclarecido, no entanto, na ordem dos acontecimentos, a ideia da construção de uma proposta curricular surgiu no ano de 2003 em um momento de reflexão e discussão entre professores e técnicos da SEDUC/TO, mas foi somente em 2005 que desencadeou formalmente o processo de construção da Proposta Curricular do Ensino Médio do Tocantins a partir da qual todas as Diretorias Regionais contribuíram e apresentaram propostas elaboradas pelos professores da disciplina de suas respectivas escolas juntamente com os que atuam no ensino superior:

Professores e professoras que, no dia-a-dia, realizam a obra dentro das salas de aula, alunos e alunas que interagem na busca da sua formação, docentes do ensino superior que se relacionam com este processo formativo pelo vínculo que adquirem com os seus egressos, técnicos da SEDUC e assessores da própria terra, cada um e todos, no seu papel, foram decisivos para que o documento fosse sendo configurado com a identidade das expectativas e das necessidades próprias e peculiares do Estado mais jovem da nação brasileira (PCEM, 2009, p. 16).

Entre os anos de 2005 e 2009 participamos destas formações e observamos que a preocupação da SEDUC era coletar informações acerca dos conteúdos e livros que professores de filosofia do Estado utilizavam em suas aulas. Tendo posse destas informações, o trabalho da SEDUC foi elaborar um material intitulado “Proposta curricular para o Ensino Médio” cujo objetivo era direcionar o trabalho do professor a uma homogeneidade em todo o Estado. Houve um primeiro material apresentado aos professores no ano de 2007, este sofreu muitas críticas, porém, no ano de 2009 publicou a versão desse material corrigida, na tentativa de sanar os problemas apontados pelos professores da rede estadual.

O componente curricular de filosofia faz uma pequena síntese da história do ensino de filosofia no Brasil dividindo-o em quatro períodos, a saber: Período Colonial até a República (1500-1889); Da Primeira República ao Golpe Civil-Militar de 1964; Período Ditatorial Pós-1964 e Período da “Redemocratização” Política pós-1980. O objetivo é sinalizar o grau de importância do ensino de filosofia tanto na educação básica como no ensino superior pela ótica dos jesuítas, do Marquês de Pombal, no governo imperial, republicano e ditatorial que, apesar de muitas modificações na grade curricular da educação básica, ora assumindo grande importância para a formação do povo brasileiro numa perspectiva aristotélico-tomista, de cunho intelectual aos moldes da Igreja; ora cartesiano-galileano de

domínio do homem sobre o mundo natural, em substituição ao modelo jesuítico, com o Marquês de Pombal; ora estando na preocupação com a formação da elite intelectual do império, de caráter propedêutico superior fruto da concepção de ensino-aprendizagem da escolástica-jesuítica com ênfase principalmente na Lógica e na Ética. Porém, durante o período da Primeira República até 1964, ano do Golpe Civil-Militar, o ensino de filosofia foi caracterizado pela presença indefinida nas escolas do Brasil a ser excluída de vez do nível secundário com a Lei nº 5.692/71.

A PCEM/TO ainda relata a importância da Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF) na luta pela volta do ensino de filosofia nas escolas secundárias, resultado veio aparecer com a promulgação da Lei nº 7.044/82 que

torna oficialmente aberta a possibilidade de reintroduzir o ensino de filosofia no 2º grau em todo país, medida que repercutiu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 em seu Art. 36, § 1º, inciso III: “o domínio dos conhecimentos de filosofia e de sociologia necessários ao exercício da cidadania” (PCEM, 2009, p. 247).

Porém, o ensino de filosofia só veio se tornar obrigatório em todas as escolas públicas e privadas do país por meio do Parecer CNE/CEB nº 38/2006 de 7 de julho de 2006 que

Propõe-se a “inclusão obrigatória das disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio” obrigatoriedade homologada pelo Ministro da Educação, Fernando Haddad, no dia 11 de agosto de 2006 (PCEM, 2009, p. 248).

O documento prossegue com algumas Orientações Didáticas e Metodológicas para o ensino de filosofia nas escolas de Ensino Médio do Tocantins, como disciplina obrigatória na grade curricular. Nas orientações enfatiza aos professores para estes darem importância ao conhecimento conceitual de filosofia quanto às metodologias de ensino desse campo do saber e, no entanto, a história da filosofia deve ser o norte como ferramenta de trabalho epistemológico, fenomenológico e dialético no ensino. O professor necessariamente deve transitar pela história da filosofia para saber dar uma explicação filosófica coerente à realidade. Neste sentido, a “proposta curricular” de filosofia apresenta os conteúdos a serem trabalhados nas três séries do Ensino Médio que, em conformidade à compreensão de filosofia adotada dever servir como norte ao professor, ou seja,

todo o esforço do ensino de filosofia no contexto da educação básica deve ser norteador em direção à superação do senso comum para o

senso crítico, que se configura, em última instância, como o amadurecimento e a elevação do espírito humano, o que deve consequentemente qualificar a própria humanidade (PCEM-TO, 2009, p. 249).

A proposta curricular apresenta alguns temas estruturantes e conteúdos seguidos por algumas habilidades a serem desenvolvidas. Nesta estrutura curricular são destacados três eixos, um para cada série: 1ª série – Teoria Geral do Conhecimento; 2ª série – Teoria do Conhecimento na Idade Antiga e Medieval e, na 3ª série – Teoria do Conhecimento na Idade Moderna e Contemporânea. Portanto, há uma preocupação com o ensino de filosofia focado na teoria do conhecimento transitando pela história da filosofia. A linearidade da proposta curricular enfrentou críticas do corpo docente. No entanto, não podemos deixar de comparar e verificar se houve evolução, por exemplo, com a *Ratio Studiorum*³ em que o foco era somente com o ensino da filosofia de Aristóteles e de Tomás de Aquino, desconsiderando parte da história da filosofia, ou seja, havia a preocupação em um ensino de filosofia abordando as disciplinas filosóficas dos escritos de Aristóteles - podendo também ensinar autores comentadores de Aristóteles - e de Tomás de Aquino - também comentadores favoráveis -, mas sempre conforme a doutrina da Igreja, desconsiderando qualquer obra que fosse contra essa lógica de pensamento, não podendo o professor nem recomendá-las aos seus alunos. Havia uma negação à liberdade de pensamento nas escolas, colocando o aluno como mero assimilador e repetidor dessa filosofia, como uma doutrina.

Esta análise pôde nos movimentar na busca por um conceito de filosofia que atendesse nosso trabalho em sala de aula. Na Escola Estadual Nossa Senhora da Providência começamos fazer os primeiros experimentos tendo como objetivo colocar todos os estudantes a pensar filosoficamente os acontecimentos da realidade vivida por eles na cidade. Pois, a filosofia tem origem na “polis”, nos acontecimentos da “polis”, nos problemas da “polis” e isso procuramos observar para fazer das aulas de filosofia um exercício do pensamento. Neste experimento o

³ *Ratio Studiorum* é um documento que foi utilizado como reflexão bibliográfica pelos técnicos da SEDUC/TO durante os estudos para a elaboração da Proposta Curricular do Estado. A *Ratio Studiorum* é um documento elaborado pela Companhia de Jesus que prescreve o plano de educação da Companhia contendo todas as regras para os professores, bem como aos administradores das escolas. As regras elaboradas para o professor de filosofia pode ser localizada nos artigos 9, §1 - §6; 10, §1-§3 e 11, §1 e §2; 12 – 20; *Regras do professor de Filosofia Moral*, 1 – 4. Estas regras mostram todo o foco do ensino de filosofia desenvolvido por dois professores específicos, um que se encarregava em ensinar a intelectualista de Aristóteles colocando o estudante em contato com os textos originais de Aristóteles e por outro lado, a preocupação com a prática da moral cristã ao ensinar a Ética de Aristóteles.

desafio foi colocar os estudantes para escrever e argumentar suas observações sobre a realidade local no campo político, econômico, religioso, familiar, geográfico, cultural e humano. Obtivemos vários textos de boa qualidade. Organizamos as melhores produções e editamos um jornal estudantil. Todos os textos do jornal foram escritos pelos próprios estudantes, salvo o editorial que ficou a cargo do professor de filosofia apresentando seu trabalho, metodologia de ensino. A escola deu apoio e colocamos este jornal em circulação com uma tiragem de 1.000 exemplares para toda a comunidade local ter acesso ao trabalho dos estudantes. Percebendo o efeito positivo, continuamos fazendo outras três publicações.

Posteriormente nossa experiência passou pelo Estado de Goiás, do segundo semestre de 2010 ao primeiro semestre de 2011, para ser mais preciso, na Escola Estadual Jardim Guanabara, na capital Goiânia. A organização do currículo de filosofia não era diferente do currículo do Estado do Tocantins. O Estado também não ofertava livro didático para os estudantes. Apostilas também deveriam ser elaboradas pelo professor. A bibliografia para consulta praticamente era a mesma da Escola Estadual Nossa Senhora da Providência. A Seduc-GO também ofertava um material como proposta curricular aos professores da disciplina. Nossa prática de ensino continuava praticamente a mesma, porém não havia a confecção de jornal estudantil, no entanto, as aulas consistiam em explicações de conteúdos com resoluções de questionários sobre o conteúdo explicado; debates e interpretações de textos, parecido com a metodologia de trabalho dos professores de Língua Portuguesa. Isso nos incomodava. Acreditávamos que a filosofia deveria possuir uma metodologia específica, com objeto e objetivo claro, pois trabalhávamos na obscuridade conceitual de filosofia, não havia uma filosofia definida a ser trabalhada no método de ensino elaborado por nós, se caracterizava mais por um enciclopedismo filosófico que ensino de filosofia, mas também recusávamos a trabalhar qualquer filosofia fechada, taxativa e excludente, embora nossa formação fosse à filosofia aristotélico-tomista.

Ao retornarmos para o estado do Tocantins no segundo semestre de 2011, mas agora para lecionar na região do Bico do Papagaio, em Tocantinópolis, no Colégio Dom Orione, procuramos inovar nossa metodologia de ensino de filosofia. A boa organização pedagógica do colégio pôde nos potencializar nesta tarefa. No referido colégio fizemos vários experimentos. O primeiro foi desenvolver um ensino de filosofia voltado para a realidade social local levando os estudantes a observar os

acontecimentos de natureza política ao coletar informações sobre a organização e administração da cidade, na Secretaria da Educação, na delegacia de polícia, no hospital municipal e em entrevistas com moradores. Metodologia muito parecida com a desenvolvida na Escola Nossa Senhora da Providência, em Lajeado. Na questão econômica verificamos a fonte de renda dos munícipes, nível de qualificação profissional exigido para o trabalho local, seja no setor público ou privado. Na questão educacional observamos a organização das escolas e qualidade do atendimento à população. Em relação à questão epistemológica verificamos a formação intelectual e cultural produzida no município. Os estudantes trabalharam em equipe, como uma equipe de jornalismo, repórteres, editores, coordenadores de redação e de logística. Em parceria com os professores de língua portuguesa, nas correções das produções textuais, os estudantes produziram textos expondo as devidas informações coletadas nos pontos de pesquisa e os publicamos em um jornal escolar. Cinco turmas de 2ª e 3ª séries, totalizando cinco jornais, um jornal elaborado por cada turma. Não houve circulação desses jornais na cidade, foram impressos na gráfica com material de média qualidade. Até a negociação junto à gráfica para a impressão dos jornais foram feitas pelos próprios estudantes⁴, foram impressos 50 exemplares para cada uma das cinco turmas.

O sucesso deste experimento nos motivou a buscar mais inovações para melhorar nossa metodologia de ensino de filosofia. Colocar os estudantes a pensar o próprio pensamento abstraindo das observações feitas nos acontecimentos oriundos da realidade em que estivessem inseridos era nosso foco. Nesta perseguição surgiu a ideia em adotar para cada turma de Ensino Médio um caderno no qual os estudantes pudessem registrar os acontecimentos, mas agora, não os da cidade, mas os acontecimentos nas aulas de filosofia, desde a forma de o professor ensinar e a recepção dos estudantes ao ensino, até o resumo do conteúdo trabalhado naquela aula. Em cada aula um determinado estudante foi designado a fazer os devidos registros e seu texto lido na aula seguinte para a turma, servindo como revisão da aula anterior. Como demonstração deste trabalho, optamos por

⁴ A gráfica escolhida foi a GRÁFICA BRASIL. Este experimento rendeu ao professor um “Certificado de Reconhecimento” pelo desenvolvimento da AÇÃO RELEVANTE “EDIÇÃO DE JORNAL NAS 3ªS SÉRIES, datado e assinado pelo diretor da unidade escolar Pe. José Gilvan Nascimento no ano de 2012.

fazer a citação do relatório escrito por um estudante da 2ª série. Na íntegra o citaremos como ele o escreveu⁵. Assim escreve o estudante:

O relatório aqui expresso aborda o principal conteúdo explicado pelo professor Willian durante a aula de filosofia realizada na turma 23.01, correspondente ao vigésimo quarto dia do mês de outubro. Discorreremos aqui, o estudo do capítulo 21 com o tema Política: para quê? Vimos que política deriva do grego (polis=cidade) e se trata da arte de governar para todos, no entanto, politicagem seria o oposto.

Vimos também que a política trata das relações de poder, e que, o poder é a capacidade ou possibilidade de agir, de produzir efeitos desejados nos indivíduos ou grupos humanos. Para tanto necessita da “força”. É importante ressaltar que ao longo da história humana foram adotados os mais diversos princípios de legitimidade do poder, tais como: o teocrático, a monarquia, aristocracia e democracia.

Lembrando que segundo o filósofo e sociólogo Max Weber, o Estado moderno é reconhecido por dois elementos constitutivos: a presença do aparato administrativo e o monopólio legítimo da força. Logo em seguida fizemos uma reflexão sobre democracia e vimos um importante nome na filosofia: Marilena Chauí, segundo a mesma as determinações constitutivas do conceito de democracia são as ideias de conflito, abertura e rotatividade.

Devido ao curto tempo, com o término da explicação, o professor passou para a classe uma atividade avaliativa, presente na página 274, e para aqueles que quisessem (ou mesmo tivessem o interesse) fazer um complemento dos pontos estudados no capítulo, ele passou o capítulo 23 para critério de leitura. Assim se encerrou, logo após um debate na classe, a aula de filosofia na turma 23.01.

Igor Miranda de Souza

Observamos que esta atividade pôde ajudar os estudantes desenvolverem um jeito próprio de escrever, contribuindo com sua formação e informação para a confecção da futura redação a ser produzida no processo seletivo do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e vestibulares, pôde também colocá-los numa postura de mais atenção nas aulas. A evidência do texto deixa claro nossa pretensão e nele podemos certificar sua qualidade e habilidade confirmada. Atividade muito bem aceita pelos estudantes e pela escola. No entanto, outra inovação surgiu após a leitura de um artigo publicado pela Revista Práxis Educativa⁶, escrito pelos autores Joseph D. Novak e Alberto J. Cañas, artigo

⁵ As citações que o estudante faz no relatório são do livro didático ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando: introdução à filosofia*, 5ª ed. – São Paulo: Moderna, 2013. O livro didático agora era distribuído gratuitamente a todos os estudantes do Ensino Médio. O experimento de fazer relatórios das nossas aulas aconteceu nos anos de 2014 a 2016 no Colégio Dom Orione.

⁶ Práxis Educativa, Ponta Grossa, v.5, n.1, p. 9-29, jan.-jun. 2010. Disponível em <<http://www.periodicos.uepg.br>>

intitulado *A teoria subjacente aos mapas conceituais e como elaborá-los e usá-los*. Por meio deste artigo aprendemos elaborar mapas conceituais e percebemos que fazer uso dele nas aulas expositivas era uma forma, didaticamente falando, facilitadora para ensinar filosofia. O mapa conceitual consiste em pegar um conceito qualquer, o qual o professor queira ensinar, e ligar outros componentes conceituais, sempre partindo de um conceito gerador, principal. Ao término da elaboração do mapa conceitual é possível ter uma imagem de pensamento da extensão do conceito facilitando sua compreensão. Compreender um conceito filosófico se tornou mais fácil para nós. Após o estudo deste artigo, o desafio agora era transformá-lo em atividade prática nas aulas para o ensino de filosofia. Começamos o exercício do ensino por meio da análise e apresentações de pequenos textos filosóficos. No início os estudantes tiveram muita dificuldade, como é de praxe, mas aos poucos eles foram dominando a técnica e puderam perceber no exercício a riqueza da prática do pensar o conceito pelo mapa conceitual. Os textos ficaram mais fáceis de serem compreendidos para serem apresentados em seminários. A imagem do conceito percorre na mente ligando os respectivos componentes conceituais dando sua compreensão. Percebemos ainda que a elaboração de mapas conceituais ajudou os estudantes organizar o raciocínio ao demonstrar um determinado conceito, com lógica, coerência e clareza. Este acontecimento foi percebido por eles mesmos. Não podemos deixar de citar o relatório de um estudante sobre esta atividade metodológica. Assim escreveu o estudante:

Na aula do dia cinco de abril de 2016, após a entrada do professor Willian na sala, o aluno Wanderson leu o seu relatório da aula anterior e logo depois o professor colocou o Datashow e o aluno João Vitor começou a explicar o seu *mapa conceitual* sobre o capítulo 5, onde fala do trabalho, alienação e consumo e seus demais subtemas e pensadores.

No seu *mapa conceitual*, o João Vitor fez uma explanação geral do conteúdo incluindo algumas questões que haviam “caído” na prova da etapa, também fez referência a um exemplo que viu sobre o consumismo onde “compramos mais do que realmente precisamos”, ou seja, a posse excessiva de produtos, etc.

Logo que terminou foi aplaudido *merecidamente*, pois explicou muito bem e, após isso o professor falou as notas do trabalho e da prova para todos nós (Gefté Martins Duarte, 3ª série, grifos meus).

A partir dos resultados positivos desta atividade metodológica, nosso ensinar filosofia por meio de mapa conceitual se tornou hábito. Cada estudante procurava

criar seu mapa conceitual da melhor forma possível e apresentá-lo com clareza. Já não olhavam mais com desdém para a disciplina de filosofia, puderam perceber sua importância e objetividade para a vida humana. No entanto, novas experiências estavam para surgir. Estaríamos nós no caminho certo? Nossa metodologia de ensino de filosofia estaria ganhando forma? O que fazer agora com todos os dados coletados nos experimentos realizados nestas escolas?

No segundo semestre de 2016 fizemos nossa inscrição no processo seletivo para concorrer vaga no curso de Pós-graduação “stricto sensu em nível de mestrado”, ofertado pela Universidade Federal do Paraná, tendo um dos polos para ministrar o curso a Universidade Federal do Tocantins, no campus de Palmas. Iniciamos o curso em abril de 2017. Durante o curso, no contato com as disciplinas ofertadas, o ensino de filosofia nos chamou atenção, pois já era nosso objeto de experimento em sala de aula, como ficou demonstrado. O problema nesta etapa da busca era encontrarmos uma metodologia de ensino que adequasse ao que estávamos trabalhando em sala de aula, todas são igualmente importantes e válidas, mas uma deveria nos tocar e nos colocar como problema filosófico a ser enfrentado, testado, experimentado e que fosse produtiva. Ao entrarmos em contato com a bibliografia oferecida pelo curso, um autor nos chamou a atenção: Silvio Gallo. Os textos deste filósofo da Unicamp expressavam nossa angústia e busca por uma metodologia do ensino de filosofia de forma específica. Silvio Gallo, portanto, foi a ponte que nos colocou no movimento do pensamento para a busca de um conceito de ensino de filosofia. Ele se tornou luz ao nosso projeto de pesquisa, em meio à obscuridade conceitual pudemos localizar uma filosofia que nos atendesse, esta estaria de acordo com nossos anseios, nossos objetivos, uma filosofia produtiva. Colocamo-nos a estudá-la e certificarmos nosso caminho, mas agora como projeto de estudo sobre ensino de filosofia e em outra realidade de público envolvido, novo olhar para os acontecimentos no tempo e no espaço geográfico e da sala de aula, como descreveremos a seguir.

*A oficina do conceito no ensino de filosofia na
Escola Estadual Maria dos Reis Alves Barros*

A pesquisa filosófica a ser demonstrada nesta fase, mas sendo registrada como parte principal da sucessão de acontecimentos em nosso plano profissional é

uma forma de conhecimento racional a partir da observação participante sobre nosso objeto de estudo, o ensino de filosofia no Ensino Médio, ensinar a criar ou recriar conceito. O conhecimento racional é o resultado da pesquisa desenvolvida pelo método filosófico indutivo tendo como plano de atuação a oficina de conceito, que consiste na observação da aplicação de atividades em quatro etapas. A primeira etapa consiste em aplicar uma atividade para sensibilizar os estudantes ao tema, podendo ser uma música, um texto literário, um filme etc., nesta etapa fizemos uso do filme *Alexandria* ou *Ágora*. A segunda etapa é problematizar o tema levantado da primeira etapa. A terceira consiste na investigação sobre o tema em um dado filósofo na história da filosofia. A quarta e última etapa consiste na produção do conceito ou recriação, ou seja, o estudante produz um texto demonstrando o pensamento do autor pesquisado e fazendo suas colocações interpretativas, podendo ainda contextualizar seu pensamento com a realidade atual, mas sempre embasado no autor pesquisado. O ensino da filosofia é colocado em movimento, pois o estudante começa a fazer questionamentos e buscar respostas que poderão ser procuradas na literatura filosófica, o que autores na história da filosofia disseram sobre o tema, a partir de então um conceito deverá ser criado ou recriado. A esse processo damos o nome de pesquisa filosófica participante. Nesta direção desenvolvemos algumas atividades em sala de aula e fizemos anotações para analisá-las. As atividades desenvolvidas foram para verificar como o ensino e a aprendizagem da filosofia ensinada na escola é vista e recepcionada pelos estudantes, levando em conta a pertinência e relevâncias didáticas, metodológicas e pedagógicas para o ensino da filosofia.

O problema filosófico nesta pesquisa é de natureza pedagógica por se tratar do ensino de filosofia, mas com uma didática específica da filosofia e não por meio da didática geral (entendida como a arte de ensinar tudo a todos). Esse problema está relacionado com a procura de uma forma mais adequada e atrativa de ensinar filosofia de forma a não perder seu crédito, a natureza da própria filosofia, tais como: o que é ensinar filosofia? Como ensinar filosofia? Por que ensinar filosofia a estudantes do Ensino Médio? Sobre essas questões, pergunta-se como está a filosofia? Como está sendo compreendida na sua natureza e especificidades em relação aos outros campos do saber científico e do saber comum?

Estes são alguns dos problemas filosóficos que consideramos nesta pesquisa que, como fonte para coleta de dados, tivemos as bibliografias de autores nacionais

e internacionais relacionados ao problema pesquisado e também dados experimentais, coletados em sala de aula. A experiência realizada em sala de aula colocou o estudante em um estado de experiência de pensamento objetivando o seu desenvolvimento cognoscível no campo do saber filosófico, ou seja, o estudante pôde vivenciar a filosofia como criação de conceito. Por conseguinte, as informações obtidas em demonstração podem ser muito úteis para a reflexão do ensino de filosofia na perspectiva da criação de conceito conforme Deleuze e Guattari ao ser reterritorializada por Silvio Gallo como prática de ensino no Ensino Médio, tendo como recurso pedagógico o livro didático *Filosofia: experiência do pensamento* (2016), obra estruturalmente construída para cumprir a tarefa e adotado pela Escola Estadual Maria dos Reis Alves Barros. A pesquisa aconteceu durante as aulas no turno matutino e noturno em que o estudante esteve matriculado.

O experimento foi para verificar a prática de ensino e buscar possíveis alternativas para o ensino da filosofia e a aprendizagem do estudante. A resultante principal é a possibilidade de crescimento do estudante em conhecimentos para o exercício da cidadania, daí a importância da ciência e da participação do estudante durante a pesquisa, ponto em que tivemos o cuidado de fazer os devidos esclarecimentos sobre o porquê da pesquisa. A experiência de pensamento na criação ou recriação de conceito, conforme Silvio Gallo, e a metodologia da oficina de conceitos para o ensino de filosofia, portanto, foi o ponto de partida que nos interessou experimentar como prática de ensino. O contato com a metodologia que tivemos de Silvio Gallo, no entanto, demonstraremos neste experimento pedagógico e metodológico. Sua execução é muito pertinente e necessário para se compreender o experimento realizado na Escola Estadual Maria dos Reis Alves Barros, nas turmas de 3ª séries⁷. Estas turmas foram escolhidas porque já experimentaram outras metodologias de ensino na 1ª e 2ª série e agora eles poderiam experimentar método diferente. Neste sentido, o ensino de filosofia seguindo a metodologia proposta por Silvio Gallo é também para verificar se é possível o ensino de filosofia com esta metodologia a estudantes matriculados no Ensino Médio, não desmerecendo a capacidade dos estudantes, mas devido às particularidades do público, tempo de duração das aulas e proposta curricular.

⁷ Após a Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006, alterou a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que instituiu a Educação Básica subdividida em Ensino Fundamental de nove anos e Ensino Médio em três anos. Então o Ensino Fundamental ficou classificado em “anos” enquanto o Ensino Médio ficou classificado em “séries”.

Ora, no Ensino Superior, para ser mais preciso, na disciplina “Elaboração de Material Didático” do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO –, pudemos verificar certa eficácia do ensino de filosofia com o método da “oficina de conceito”, tendo como embasamento as aulas do Prof. Dr. Roberto Antônio Penedo do Amaral que, como metodologia, utilizou a “oficina de criação ou recriação de conceitos” conforme Silvio Gallo (2012): sensibilização, problematização, investigação e conceituação⁸. Podemos generalizar essa metodologia de ensino estendendo-a ao Ensino Médio como propõe Silvio Gallo? Pela estrutura curricular e o tempo das aulas nas escolas proporciona esse tipo de ensino de filosofia? Quais são os principais desafios que o professor de filosofia do Ensino Médio enfrentará ao desejar trabalhar com esta vertente filosófica e metodológica? Estes são problemas que nossa pesquisa buscou respostas para mostrar sua eficácia ou ineficácia nesse aspecto do ensino de filosofia.

No Ensino Médio ofertado pela escola citada fizemos a experiência em trabalhar a “oficina de conceito” e teve como meios de comprovação os dados coletados em sala de aula, ou seja, os textos produzidos pelos estudantes que foram analisados quanto à capacidade da apresentação sobre o pensamento a respeito do conceito que um dado filósofo dera ao problema e a oralidade do estudante. Observamos o nível de clareza no raciocínio do estudante sobre o conceito apresentado, sua oralidade e escrita. Destacamos também a observação do envolvimento de cada estudante durante a realização do experimento. Neste sentido buscamos verificar o ensino de filosofia na metodologia de Silvio Gallo ao ensinar a filosofia deleuze-guattariana, ou seja, a filosofia da diferença como é conhecida na história da filosofia. Essa é a parte da dissertação que esforçamos para argumentar e mostrar os desafios enfrentados no processo e chegar a este ponto do trabalho: o resultado da experiência em trabalhar com essa perspectiva filosófica na Escola Estadual Maria dos Reis Alves Barros, no Jardim Taquari em Palmas/TO.

A filosofia como criação de conceito na perspectiva de Deleuze e Guattari tem como principal desterritorializador e reterritorializador aqui no Brasil, Silvio Gallo.

⁸ No mestrado a aula de filosofia como criação ou recriação de conceitos funciona muito bem, o resultado positivo pode ser confirmado com a publicação do livro do mestrando Willian Costa de Medeiros, *Viver ou não viver, quem decide? Dialogando com Aristóteles e João Guimarães Rosa em a terceira margem do rio*. – Imperatriz/MA: Ethos, 2017, ISBN 978-85-66425-28-4. Este livro é fruto das aulas do Prof. Dr. Roberto Antônio Penedo do Amaral da UFT. Na ocasião o professor lecionou a disciplina Elaboração de Material Didático, fazendo das aulas uma oficina nos moldes proposto por Silvio Gallo 2012, pp. 94-98.

Pois a presente filosofia foi desterritorializada da França e está sendo proposta para ser reterritorializada no Brasil, nas escolas, para contribuir com a construção do pensamento brasileiro. Convém-nos mostrar como funciona na prática o ensino de filosofia ao tratar da aplicação da teoria descrita no método de ensino de filosofia desenvolvido por Silvio Gallo, ensino de filosofia como oficina do conceito, extraída do livro *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio* (2012). Também verificar se a estrutura curricular em vigor permite um ensino de filosofia nestes moldes, ou seja, se é possível uma transcendência do ensino sair da vertente histórica e da vertente temática transcendendo para o ensino na vertente problemática, como sugere Silvio Gallo.

Essa teoria metodológica para o ensino de filosofia foi aplicada em três turmas de 3ª séries da Escola Estadual Maria dos Reis Alves Barros, escola situada em Palmas/TO com 2.998 alunos matriculados nos três turnos, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Nesta escola foram selecionadas as turmas 33.01 e 33.02 do turno matutino e a turma 33.04 do noturno. Podemos adiantar que o resultado da pesquisa mostrou certa dificuldade na obtenção de um resultado satisfatório na aplicação dos quatro passos didáticos propostos pela metodologia da oficina de conceito: sensibilização, problematização, investigação e conceituação⁹ no Ensino Médio, nas turmas citadas. No entanto, não significa dizer que não possa ser melhorado ou em outras realidades não cheguem a resultados mais satisfatórios. Descrevemos nosso experimento nesse relato de experiência e crítica filosófica a título de comprovação. Neste sentido Silvio Gallo anunciara dificuldades relatadas por alguns professores que fizeram o experimento: “os professores que procuram implementá-la têm relatado que os três primeiros passos são viáveis; porém, a conceituação é bastante difícil de ser atingida” (GALLO, 2012, p. 16). Devido à insistência de Silvio Gallo em continuar nesta perspectiva, fazer o experimento nela foi fundamental para comprovar a possibilidade ou ainda identificar caminhos mais viáveis à implantação da metodologia, aperfeiçoar.

As turmas supracitadas foram esclarecidas sobre o passo a passo da pesquisa e com qual perspectiva filosófica o professor iria trabalhar, sendo sinalizada a filosofia da criação de conceito ou filosofia da diferença. Para a realização da pesquisa, no entanto, lecionamos dez aulas correspondentes a todas

⁹ Estes quatro passos podem ser encontrados detalhadamente em GALLO, 2012, pp. 94-98.

as aulas de um bimestre. O objetivo foi para verificar o aproveitamento do tempo, se é suficiente ou não para um ensino de qualidade e a aprendizagem dos estudantes ao aplicar a metodologia da oficina de criação de conceito. O conteúdo selecionado foi o mesmo da proposta curricular para o bimestre: a existência ética, a filosofia moral, ética e política. Esse conteúdo é abordado por Silvio Gallo no livro didático *Filosofia: experiência do pensamento* na unidade 3, capítulos 1 e 2. Os pensadores que Silvio Gallo coloca na demonstração para a experiência do pensamento são os seguintes: Platão (428/427 – 348/347 a. C.), Friedrich Nietzsche (1844-1900), Jean-Paul Sartre (1905-1980), Aristóteles (384-322 a. C.) e Immanuel Kant (1724-1804). O tema em discussão foi sobre o agir humano que, a partir do qual, cada um dos filósofos deu uma explicação para o problema. A partir de então se pergunta: por que uma pessoa é condenada pelo seu modo de pensar e agir? O que move nossos atos? Por que somos levados a certas ações? Em que nos baseamos quando decidimos o que vamos fazer? Questões que Silvio Gallo coloca na introdução da unidade. Cinco filósofos, cada qual com seu conceito sobre o agir humano.

Cada turma foi dividida em cinco grupos e cada grupo contando com quatro a cinco membros. O motivo pelo qual a opção pelo trabalho em grupo foi devido ao tempo para a correção das produções pelo pesquisador e orientação sobre a territorialização e desterritorialização do conceito filosófico trabalhado pelo filósofo adotado por cada um dos grupos. Sobre essa divisão da turma em grupos, mais adiante ao abordar sobre a problematização daremos os detalhes.

O processo de sensibilização

Essa primeira etapa do método foi desenvolvida fazendo uso de uma das sugestões de Silvio Gallo que, dentre outras já vem contemplada no livro didático citado acima, a utilização do filme *Ágora* ou *Alexandria* dirigido por Alejandro Amenábar, lançado na Espanha, em 9 de outubro de 2009. O filme é estrelado por Rachel Weisz e Max Minghella e relata a história da filósofa Hipátia, que viveu em Alexandria, no Egito, entre os anos 355 e 415 d. C., época da dominação romana.

Única personagem feminina do filme, Hipátia ensina filosofia, matemática e astronomia na Escola de Alexandria, junto à Biblioteca. Resultante de uma cultura iniciada com Alexandre Magno, passando depois pela dominação romana,

Alexandria é agitada por ideais religiosos diversos: o cristianismo convive de forma tensa com o judaísmo e a cultura greco-romana.

O problema nessa etapa foi à falta de equipamento tecnológico na escola para exibição do filme em sala de aula. Como era uma fase experimental e procurando um recurso eficaz para um melhor aproveitamento do tempo da aula, baixamos o filme em MP4 e repassamos a cada grupo para que o assistisse em casa, experiência realizada com intuito de verificar se obteríamos um bom resultado ou não. A hipótese era que se todos os estudantes assistissem ao filme em casa, então o debate poderia fluir muito bem na aula seguinte, caso não assistissem ao filme, o professor deveria em tempo cabível utilizar outro recurso que dê conta do tempo programático dentro do bimestre. Qual foi o resultado dessa experiência? Eles assistiram ou não ao filme? Poucos assistiram ao filme. O que fizemos em posse desse resultado? Qual ferramenta sensibilizadora poderia estar a utilizar de forma a não comprometer o tempo de encerramento do bimestre? Lembrando que se trata de 10 aulas e cada aula com o tempo diferenciado, pois no matutino cada aula teve uma duração de 50 minutos, já no noturno o tempo de duração foi de 40 minutos e o professor não pode dispor tempo da aula do próximo professor que entrará na turma na aula seguinte.

Em meio a essa problemática decidimos em prosseguir com a etapa da sensibilização fazendo uma leitura coletiva do resumo do filme e produzir debate para que a partir de então pudéssemos envolver todos os estudantes. Os poucos que assistiram ao filme contribuíram muito, pois conseguimos envolver os que não assistiram ao filme, suas pontuações foram de grande relevância no debate. A participação foi razoavelmente boa em todas as turmas. No entanto, identificamos que poderia ter sido melhor se todos tivessem assistido ao filme. Perante esse resultado, o passo seguinte seria descobrir o motivo, ou as causas do não cumprimento do acordo referente à atividade, ou seja, assistir ao filme em casa. Como resposta obtivemos dos estudantes algumas justificativas. Primeiramente, cada grupo foi orientado para eleger um líder para representar e coordenar o grupo e a justificativa deste foi a de não conseguir articular os membros para assistirem ao filme juntos em um dia e que contemplasse a todos. Neste aspecto da justificativa descobrimos que se a liderança do grupo não for um articulador, comunicativo poderá comprometer o trabalho da equipe. A escolha do líder foi feita pelo próprio grupo. Nas três turmas a justificativa praticamente foi à mesma. Isso nos revela a

falta de maturidade dos membros de cada grupo. Como ocorreu nas três turmas, a escola deverá trabalhar mais esta habilidade. Segunda justificativa foi a de que em muitas casas não têm televisão com entrada USB e nem possuem computador. Se os fatores econômicos são entraves aos estudantes, a escola tem a obrigação de ofertar os recursos necessários. O colegiado deverá exigir a aquisição dos equipamentos e serem orçados nos programas que financiam a escola. Outros se lamentaram pelo pouco tempo disponível devido a uma série de atividades que realizam no contraturno e nos finais de semana, por exemplo, alguns trabalham ou participam de programas, tais como o de “Jovem Empreendedor”¹⁰, “Jovem Aprendiz”¹¹, etc. O que aprendemos com esta justificativa? Ora, a esse público não é viável o professor passar trabalhos para serem realizados em grupo que não seja na escola e no horário da aula. E por fim, também identificamos estudantes com extrema dificuldade de aprendizagem. Essas informações só obtemos após essa primeira atividade.

O que descobrimos com todas estas informações? Foi possível sensibilizar os estudantes ao problema a ser pesquisado? Descobrimos que a realidade socioeconômica da clientela requer mais atenção do poder público, mais investimentos na escola, adquirir equipamentos tecnológicos para o professor fazer um trabalho melhor. O professor não pode se responsabilizar por estes equipamentos, no sentido de comprar com o próprio recurso para dar uma aula de qualidade. Notebooks, data-shows e caixas de áudio são de competências da escola. Neste sentido Silvio Gallo chama a atenção da escola ao dizer que, “se a escola não puder ser propriamente o lugar do exercício do conceito, que seja ao menos o exercício de uma propedêutica ao conceito” (GALLO, 2012, p. 95).

Ora, nesta etapa Silvio Gallo diz que o professor deve “fazer com que os estudantes vivam, ‘sintam na pele’, um problema filosófico, a partir de um elemento

¹⁰ O Programa Jovem Empreendedor é um projeto de iniciativa privada, mantido por escola técnicas e profissionalizantes de todo o Brasil, com o objetivo de ajudar jovens e adultos em sua qualificação profissional. O objetivo do programa é oferecer bolsas de estudo de até 100% para jovens e adultos que querem investir em sua qualificação profissional

¹¹ O primeiro emprego é um passo muito importante na vida dos jovens. Iniciar a vida profissional dentro de uma grande empresa é o principal desejo de todos eles. O SENAC Jovem Aprendiz desempenha essa função, oferecendo oportunidades para ingressar nas mais variadas áreas do mercado de trabalho. O programa oferece um amplo catálogo de oportunidade, quando contratado por empresas parceiras do SENAC o aprendiz poderá cursar dentro da instituição em áreas como: administrativa, saúde, comercial, finanças, alimentício, vendas e hotelaria. Contando com a chance de otimizar o seu currículo. A contratação de jovens entre 14 e 24 anos incompletos é um compromisso do SENAC através do programa Aprendiz, que vai de acordo com a Lei 10.097/00 que foi aprovada pela empresa em 2000. Os contratos podem durar até 2 anos.

não filosófico” (GALLO, 2012, p. 96) e, neste caso, o filme *Alexandria* foi para cumprir esta proposta como material de sensibilização e provocar essa experiência, conforme Silvio Gallo. Pois o agir humano mostrado no filme é problematizado na aula de filosofia envolvendo as tomadas de decisões por parte de quem lidera e por quem é liderado foram fatores geradores de reflexões na vida dos estudantes. Durante os debates foi possível verificar na fala de muitos esse elo com suas respectivas realidades sociais e existenciais. Porém, não podemos generalizar no sentido de que todos os estudantes foram sensibilizados, as evidências mostradas nos acontecimentos são transparentes. Ora, o primeiro passo didático se aplica como ferramenta que poderá em alguns estudantes causar o efeito desejado, mas nunca atingirá todos, até porque os problemas são subjetivos e nem sempre serão os mesmos tomando-os no coletivo. Neste sentido também está de acordo Evandro Ghedin ao afirmar o seguinte:

Os temas e a metodologia do ensino dessa disciplina *não podem* ser pensados de modo que se desconsidere a situação concreta do educando nem como elementos autônomos, mas como partes imbricadas na realidade social, política, cultural e histórica que os condiciona ideologicamente (GHEDIN, 2009, p. 148, grifo meu).

O que resultou no processo de sensibilização ao utilizar o filme *Alexandria*, além de provocar certo interesse pelo problema do agir humano foi verificado a capacidade de expressar o pensamento de forma oral e escrito, ponto que pôde colocar o estudante em contato com o próprio pensamento ao fazer análise da realidade ao transcender ao filme. Porém, tanto a oralidade quanto à escrita são desafios que devem ser mais trabalhados na escola a fim de superar deficiências na vida acadêmica de muitos estudantes. Estamos de acordo com Evandro Ghedin ao apresentar o seguinte problema das escolas públicas:

Decerto um aluno leitor estará em posição privilegiada em relação a outros que não tenham a prática da leitura. Em razão dessa defasagem cultural, especialmente dos estudantes da escola pública, talvez seja imprescindível desenvolver o processo no espaço da sala de aula, justamente para diminuir as diferenças de acesso e de domínio da cultura e do conhecimento expresso pelo código escrito. Isso porque aprender a ler e escrever é um processo cognitivo e, simultaneamente, uma atividade social e cultural que contribui para criar vínculos entre a cultura e o conhecimento (GHEDIN, 2009, pp. 153-154).

Esse problema apontado por Evandro Ghedin é uma realidade presente nas turmas em que se desenvolveu a pesquisa. Portanto, sensibilizar os estudantes da

Escola Estadual Maria dos Reis Alves Barros para o conteúdo trabalhado não foi tarefa fácil por causa dos problemas detectados nas justificativas dadas por eles, por falta da dedicação ao estudo individual de forma sincera e timidez por parte de alguns. A desmotivação foi fator marcante na turma 33.01 no turno matutino. A produção parcial e em atraso, no sentido de não apresentar e entregar a produção no tempo estipulado quase não foi possível concluir a atividade dentro do bimestre. A causa foi os desencontros entre os membros dos grupos de trabalho e fuga do tema de pesquisa, tendo que refazer e apresentar. Já a turma 33.02 teve melhor desenvoltura e demonstrou mais interesse e participação nesta etapa. Mais alunos puderam assistir ao filme e debateram conforme proposta sensibilizadora. E na turma 33.04 do noturno, pouquíssimos estudantes assistiram ao filme. No entanto, a leitura do resumo do filme foi suficiente para despertá-los ao tema. O agir humano que o filme mostra pôde coloca-los em contato direto com os problemas atuais, uma vez que são estudantes maiores de idade e trabalhadores, perceberam os problemas no campo religioso, político, social, cultural e histórico, com relação às autoridades, no convívio coletivo ou mesmo na vida individual, se convém ou não obedecerem às autoridades em dadas situações. Assim, conforme orientação metodológica de Silvio Gallo vem confirmar o exposto ao dizer o seguinte:

Trata-se, em outras palavras, de fazer com que os estudantes vivam, “sintam na pele”, um problema filosófico, a partir de um elemento não filosófico. Trata-se de fazer com que os estudantes incorporem o problema, para que possam vir a criar um conceito incorporal (GALLO, 2012, p. 96).

Realmente, provocar esse efeito nos estudantes é de grande proveito para as etapas posteriores. No entanto, Evandro Ghedin tem razão ao falar sobre a diferença entre os estudantes sobre o domínio da leitura, fator que foi identificado e presente na escola, pois uma boa parte dos estudantes conseguem ler corretamente e explicar o que leu, enquanto outra parte apresenta muita dificuldade¹². Para se chegar a um resultado final satisfatório, ou seja, ao exercício da recriação de conceitos, essa deficiência deve ser superada, trabalhada desde a 1ª série. Mas isso não quer dizer a ineficácia do trabalho nesta etapa do método, porém é para mostrar

¹² Essas informações foram baseadas na observação participante dos estudantes ao apresentar o conceito do filosófico abordado designado a cada grupo de trabalho em forma de seminário. A grande maioria está acostumada levar um pequeno texto e simplesmente ler sem fazer qualquer comentário pessoal e exprimir a compreensão ou relacionar com a realidade do mundo atual.

que quando os estudantes chegarem na 3ª série seja possível obter resultados melhores.

O processo da problematização

As turmas foram orientadas a identificar o problema sobre o agir humano relatados no filme *Alexandria ou Ágora* para, a partir de então, buscar um conceito nos filósofos: Platão, Nietzsche, Sartre, Aristóteles e Kant. Ao problematizar o agir humano relatado no filme e contextualizar nos seus diversos meios sociais, pôde coloca-los em movimento na busca por compreensão do problema. Durante o debate alguns estudantes manifestaram interesse na correlação entre os acontecimentos do passado com os acontecimentos do presente argumentando e questionando, outros permaneceram em silêncio, mas em completa atenção no debate.

Ora, os problemas identificados sobre a ação humana giraram em torno das tomadas de decisões protagonizadas pelos personagens frente algumas situações mostradas nas cenas, tais como a submissão do escravo cristão a uma pequena parcela da sociedade não cristã; as disputas sobre a posse do conhecimento sobre o mundo, confronto entre a teoria geocêntrica com a heliocêntrica; o convívio social tenso entre cristãos, judeus e cultura helenística; perseguição e assassinato da filósofa Hipátia por representar um pensamento racional mais coerente aos dos líderes religiosos ou políticos para o convívio social; disputa de poder entre religião e Estado; perdão como ferramenta para colocar fim a conflitos e estabelecimento de acordos.

O objetivo desta etapa é colocar os estudantes como problematizadores como afirmou Silvio Gallo, “tendo a atenção mobilizada pela questão, o objetivo é problematizar vários de seus aspectos, de diferentes perspectivas” (GALLO, 2012, p. 96). Sendo assim, o passo seguinte foi promover discussões em torno do tema e propor situações que pudessem visualizar por diferentes ângulos, como os pensadores fizeram na história da filosofia, exercício como introdução a experiência do pensamento. Nas palavras de Silvio Gallo:

Estimular o sentido crítico e problematizador da filosofia, exercitamos seu caráter de pergunta, de questionamento, de interrogação. Desenvolvemos também a desconfiança em relação às afirmações

muito taxativas, em relação às certezas prontas e às opiniões cristalizadas (GALLO, 2012, p. 97).

Transcender a opinião é também problema que o professor sente na “pele” durante o processo da problematização, mostrar aos estudantes o que é pensar filosoficamente requer do professor segurança e domínio do método como fator indispensável na transcendência da opinião. Pensar filosoficamente não é emitir pensamentos sem consistência, coerência, provas racionais. Também não é pensar suposições sem fundamentação. O pensar filosófico almeja a profundidade do pensamento, a consistência do raciocínio, a coerência na demonstração do conceito para que seja conceito e não opinião, embora a opinião também possa ser um conceito filosófico quando a filosofia a coloca como objeto de investigação filosófica. No nosso caso, a opinião que o professor deve lançar fuga é da opinião vazia, sem qualquer fundamentação ou prova racional. É neste sentido que os estudantes foram orientados nesta etapa que, nas palavras de Deleuze e Guattari se exprimem dessa forma: “Diríamos que a luta *contra o caos* implica em afinidade com o inimigo, porque uma outra luta se desenvolve e toma mais importância, *contra a opinião* que, no entanto, pretendia nos proteger do próprio caos” (DELEUZE e GUATTARI, 2010, p. 239, grifos do autor). Entendemos que a fuga da opinião consiste na organização do pensamento de forma a expressá-lo coerentemente com clareza e evidências da razão cognoscente com a realidade. No entanto, nesta fase da problematização o máximo que os estudantes puderam chegar, conforme constatamos nos debates, foi emitir opinião a respeito do problema, mas no sentido de suposição, emissão de hipóteses, embora não tendo consciência desse conceito, pois inconscientemente emitiram hipóteses tanto das causas como dos efeitos sobre a ação humana expressa no filme *Alexandria*.

Ora, essa descoberta observada pelo pesquisador foi fator determinante na orientação para o passo seguinte, a fase da investigação, ou seja, as hipóteses serão confirmadas ou refutadas com a investigação. Este ponto foi observado nas turmas 33.02 e na 33.04, enquanto a turma 33.01 não demonstrou muito interesse, salvo duas estudantes ao apresentar o conceito de Kant sobre o agir humano. Elas apresentaram com propriedade e empolgação. O motivo? Pois bem, a descoberta e compreensão do pensamento do filósofo, a importância desse pensamento para suas vidas particulares no agir em sociedade e na conquista da liberdade de cada sujeito. Os conceitos de minoridade, maioridade e autonomia foram muito bem

compreendidos e colocados por elas. Logo, problematizar significou levantar suspeita, criar hipótese, para lançarem na tarefa da investigação.

O processo de investigação

Nesta etapa os estudantes foram orientados a estudar todo o texto sobre o conceito que cada determinado filósofo deu ao problema conforme Silvio Gallo os apresenta no livro didático. Os grupos se organizaram para investigar e apresentar o conceito que o filósofo, ou seja, Platão, Nietzsche, Sartre, Aristóteles e Kant, deram ao problema sobre o agir humano conforme relatado no filme. Cada grupo adotou um desses filósofos. O que cada grupo investigou nos filósofos? A investigação teve como foco procurar solução para as seguintes indagações: por que uma pessoa é condenada pelo seu modo de pensar e agir? O que move nossos atos? Por que somos levados a certas ações? Em que nos baseamos quando decidimos o que vamos fazer? A partir dessas questões eles foram procurar as devidas respostas e cada grupo com seu filósofo fez esforço por apresentar respostas para esses problemas. A principal fonte de pesquisa foi o livro didático, no entanto ficou aberto para eles buscarem outras fontes, o que uma boa parte fez foi pesquisar na internet.

Nesta etapa os grupos de trabalho foram orientados a investigar o conceito do filósofo sobre o tema para apresentar o pensamento desse respectivo filósofo aos colegas da turma no formato de seminário ou comunicação, como resultado da investigação. Porém, sem qualquer pensamento pessoal, mas somente o pensamento do filósofo. As complementações pessoais ficaram por fazer em um segundo momento, na quarta etapa do método, ou seja, na recriação do conceito. O objetivo foi fazer com que os estudantes pudessem perceber durante a recriação conceitual que na história da filosofia há uma multiplicidade de conceitos e que a partir da análise ou ângulo visual, cada estudante ao olhar com a visão do filósofo pesquisado fizesse, como alguns fizeram ao se apropriar do conceito e exercitar o pensamento no contato com o conceito do filósofo investigado, ou seja, nas palavras de Silvio Gallo que assim escreve:

Se o aprendiz de natação é aquele que enfrenta o problema de nadar nadando, o aprendiz de filosofia é aquele que enfrenta o problema do conceito pensando conceitualmente. Não há outro modo de aprender o movimento do conceito, senão lançando-se ao conceito (GALLO, 2012, p. 84).

Esse processo se dá justamente na investigação conceitual, pois o estudante de filosofia só poderá recriar ou criar um conceito a partir de outro conceito produzido e encontrado na história da filosofia. O problema é o motor impulsionador dessa tarefa ousada, porque um conceito não se cria do nada, precisa do problema ou problemas para sua gênese. Para os estudantes o maior problema relatado na etapa da investigação foi à falta de comprometimento com os estudos. Isso para o professor ao ensinar filosofia também foi problema e sempre será um problema. No entanto não é tarefa dessa dissertação buscar solução para esse problema, mas mostrar caminhos, possibilidades a serem enfrentadas durante o ensino de filosofia na perspectiva de Deleuze e Guattari. Acreditamos que o ensino de filosofia em qualquer perspectiva estará dado ao fracasso também devido a esse fator.

Entretanto, no desenrolar dessa etapa alguns mostraram desinteresse e pouca vontade por aprender filosofia e ao investigar a causa dessa apatia filosófica, identificamos a timidez e muita dificuldade na oralidade e leitura correta, no sentido de observação às regras gramaticais. Na realidade deles pudemos identificar que é de praxe nos seminários apresentar trabalhos fazendo somente leituras de pequenos resumos ou frases. A partir dos quais cada membro lê e apresenta sua frase ou seu resumo. Por que isso acontece na aula de filosofia? É Isso apresentar um trabalho de filosofia? Estas duas indagações servem para o professor fazer reflexão da prática de ensino de filosofia. Poderíamos dar qualquer outro nome a essa prática do estudante, um engodo, por exemplo, e menos um aprender filosofia. Como trouxemos esse problema para nossa análise, estamos aprendendo e pensando sobre, neste sentido estamos produzindo filosofia, as falhas podem ajudar a encontrar o norte. No entanto, ao identificar essa prática costumeira na escola, o processo do ensino e aprendizagem da filosofia pode ser melhorado substituindo-a pela oficina do conceito? É pretensão nossa nessa dissertação fazer uso dos dados para demonstrar essa possibilidade. Até porque os dados experimentais preocupam o processo de ensino e aprendizagem desses estudantes, seus respectivos progressos acadêmicos.

Ora, o novo modo de ensinar filosofia causou estranhamento aos estudantes, no sentido de que agora eles tiveram que pensar filosoficamente, argumentar e escrever, transcender a simples opinião, inimiga da filosofia, como deixou muito claro nas palavras de Deleuze e Guattari acima. O bom disso é que os colocou em

confronto com as dificuldades individuais e puderam passar pela experiência de lançar o desafio e buscar superá-las.

Na turma 33.01 dois grupos fugiram por completo do tema proposto, um ao apresentar o conceito de Platão sobre o agir humano e o outro sobre Aristóteles. Esses dois grupos que fugiram do tema teve como fator causador a fonte de pesquisa, pois não se atentaram quanto à proposta do trabalho e acreditaram que o texto da internet lhes dariam todas as respostas e, no entanto, não se prepararam, apenas fizeram a leitura somente na aula, foi neste momento que perceberam o equívoco. A turma 33.02 teve melhor desenvoltura nesta etapa, os estudantes demonstraram mais interesse e perceberam a importância do saber filosófico para suas vidas e progresso acadêmico, na preparação para o que almejam prosseguir com os estudos posteriores, principalmente aos relacionados à clareza conceitual. O pensamento crítico constitui ferramenta indispensável no trato com o conceito ao ser demonstrado tanto pela oralidade quanto pela escrita. No entanto, a produção dos textos dessa turma ficou apenas no fichamento, o tempo do fechamento do bimestre não permitiu continuar devido ao cronograma da escola, da rede de ensino, do currículo planejado. O mesmo pode-se falar da turma 33.04 do noturno, porém com algumas ressalvas, pois nessa turma tivemos que fazer exortações constantemente sobre a resolução dos trabalhos para cumprir com o tempo programado, porque houve uma forte tendência em atrasar, como na turma 33.01, mas por ser uma turma de estudantes trabalhadores a flexibilidade foi fator fundamental.

Percebemos que ao chegar na 3ª série os estudantes já deveriam possuir noções das normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) para a produção do texto escrito a ser entregue ao professor. Essa deficiência foi identificada durante o contato com os textos das três turmas e para que o ensino fosse melhor, a escola deveria orientá-los desde a 1ª série, não somente na disciplina de filosofia, e que fosse norma da escola e exigido por todos os professores. Exercitar os estudantes nas orientações sobre as normas da ABNT logo no início do Ensino Médio é fundamental para que ao chegarem ao término do mesmo sejam capazes de fazerem produções mais coerentes e organizadas, tenham muitas deficiências superadas, tais como as de formatação de trabalhos acadêmicos e saberem fazer citações de forma correta nos textos produzidos por eles. A investigação para a recriação de conceito ou demonstração de conceito já criado necessita dessa habilidade intelectual e procedimental. O conceito por

natureza necessita ser demonstrado de forma oral e escrito, a exprimir com clareza o passo a passo de sua recriação cognoscitivas e procedimentais.

O processo de conceituação

O desafio apontado pelos professores leitores de Silvio Gallo e que fizeram das aulas de filosofia uma oficina como criação de conceito é o que vamos demonstrar agora. Lembrando que alguns professores disseram que as três primeiras etapas desenvolveram muito bem, mas a criação do conceito não foi possível, como sinalizamos acima com afirmação do próprio Silvio Gallo (2012). No entanto, ao experimentar este método foi verificado que é possível um ensino de qualidade, porém, algumas deficiências devem ser superadas durante o processo no ensino de filosofia que também sinalizamos. Tendo estas deficiências superadas acreditamos ser possível não a criação conceitual, mas uma introdução do estudante no exercício do processo da recriação do conceito a partir da análise dos textos filosóficos. Talvez seja isso que Alessandro Pimenta (2012) quis dizer sobre o ensino de filosofia pela análise de teses já produzidas, neste caso específico referente aos estudantes do Ensino Médio, pois, segundo Alessandro Pimenta “A experiência do pensamento se dá pela avaliação de teses, pelo exercício, não somente pela pretensão de verdade. Trata-se, portanto, de uma ação do pensamento” (PIMENTA, 2012, 106). Os estudantes precisam compreender o que é um conceito para se desdobrarem nesta tarefa. Porém, vamos insistir na criação de conceitos como propõe Silvio Gallo (2012). Mostraremos o resultado do experimento realizado na Escola Estadual Maria dos Reis Alves Barros. Como estes estudantes manusearam o conceito? O que foi possível os estudantes desta Unidade Escolar produzirem? Que conclusão pôde tirar deste experimento? Estas questões são fundamentais para compreensão do experimento realizado na escola.

Podemos afirmar com todas as letras que ocorreu unanimidade nas turmas referentes à produção do texto que exprimissem certa tentativa de recriação conceitual. Ora, os estudantes foram orientados que ao copiarem qualquer frase do texto da fonte de consulta, eles deveriam citar a fonte conforme os padrões da ABNT (AUTOR, ano, página) e o pensamento do autor entre aspas (“ ”) e fizessem as devidas argumentações concordando ou discordando com o autor referente às considerações sobre conceito em análise pelo grupo de trabalho. No entanto, o que

eles fizeram foi fazer fichamento sem citar qualquer fonte. Salvo um único grupo que conseguiu argumentar o conceito e até produzir uma poesia exprimindo com clareza o pensamento sobre o tema. Esse destaque coube à turma 33.04 do noturno, pois as demais turmas não conseguiram produzir um texto argumentativo que expressasse o pensamento do filósofo sobre o conceito. Para fins de comprovação faremos a citação do texto produzido pelo grupo de trabalho na íntegra, texto produzido pela turma 33.04. Contudo, os demais grupos fizeram um simples fichamento sem qualquer argumentação ou interpretação, como sendo um resumo. Assim os estudantes escreveram:

*Toda ação humana é conduzida
para a felicidade segundo Aristóteles*

Ninguém como o filósofo grego Aristóteles pesquisou, refletiu, organizou o conhecimento e escreveu sobre tantos assuntos deste mundo. A sua obra trouxe pra nós a ética como ação para a felicidade. No entanto, Silvio Gallo (2016) inicia sua demonstração sobre esse assunto falando que Aristóteles divide a ciência em dois campos, a prática e a teórica que, além disso, estuda as ações humanas, o seu caráter que para ele tem origem no temperamento.

Silvio Gallo (2016) no livro *Filosofia: experiência do pensamento* diz que a ética ajuda a pensar sobre o agir humano, pois, ela é responsável pela investigação dos princípios que motivam, distorce, disciplinam ou orientam o comportamento humano, junto com a moral que é o conjunto de regras adquiridas através da cultura, da educação, da tradição e do cotidiano, orientando dentro de uma sociedade.

Segundo Aristóteles, na interpretação de Silvio Gallo, a felicidade é como supremo bem para a humanidade, porque vivemos para ser felizes e para bem agir. Não há uma resposta única para o que é a felicidade. Há três tipos de vidas que pessoas acreditam corresponder com a felicidade, como as que pensam que a felicidade está no experimentar os prazeres desse mundo, como um ser com riquezas; também os que acreditam que a felicidade esteja na política, como um ser reconhecido publicamente, honrado; e para outros a felicidade esteja na vida daqueles que se dedicam à filosofia, pois, a felicidade como sendo a própria atividade da contemplação. A felicidade, neste caso, é um exercício racional da alma. Aristóteles defende que existe uma única alma e não três como afirmava Platão, mas uma alma com algumas faculdades, sendo a faculdade nutritiva e reprodutiva, afirma Aristóteles conforme Silvio Gallo (2016).

Sendo assim, a estudante matriculada na turma, Thalyta Hipolito da Silva escreveu a seguinte poesia para exprimir esse pensamento abrilhantando o texto:

Acomodou-se

Não valorize somente as ideias, deve agir!

Destruir o sistema platônico de teorias
 Incompreensão!
 Ciranda, realidades concretas.
 Preceitos imaginativos, já eram.
 Se tu acreditas, prove.
 Não se baseie na falta de lógica, ciência.
 É opinião.
 As substâncias não fazem somente matéria.
 Acreditar que existe mesmo um salvador?
 Acomodou-se!
 Fraco, não se justifique.
 O poder da escolha é teu e tua,
 Realidade domina.
 Hipátia, mulher de perseverança,
 Foi morta, mas sabia o que queria.

Neste sentido, Silvio Gallo (2016) diz que Aristóteles ensinava que a alma está em consonância com as virtudes que provem dos hábitos e bons costumes do ser humano, pois é a fonte da felicidade por estar ligada aos prazeres e paixões, a parte não racional. Pode-se considerar que o prazer é um bem e que finaliza a ética na vida provando que não é só prazer que há no ser humano, porque nós agimos através da virtude que é a faculdade racional da alma, sendo os apetites à faculdade irracional da alma. A felicidade é, portanto, almejada pela razão levando-nos a ações.

Enfim, o ser humano é um ser político, conforme explica Aristóteles segundo Silvio Gallo, porque age de acordo com a razão e conforme os temperamentos, cada pessoa possui um tipo predominante de temperamento. Suas ações são para alcançar seu bem supremo, a felicidade. Nosso agir é individual e coletivo conforme o temperamento e por sermos seres de razão.

Esse texto deixa claro que é possível um ensino de filosofia de forma eficaz fazendo das aulas uma oficina do conceito seguindo os quatro passos propostos por Silvio Gallo: sensibilização, problematização, investigação e conceituação. Como este experimento foi desenvolvido em um bimestre e somente nas turmas de 3ª séries, verificamos que se o professor logo na 1ª série introduzir os estudantes nas normas da ABNT e no exercício de pensamento, utilizando pequenos textos filosóficos para isso, então poderá conduzir os estudantes a um final de Ensino Médio em alto nível de formação acadêmica, produzindo textos de qualidade e, sendo possível até publicações dos próprios estudantes com a orientação do professor. Pensamos na criação de uma revista de filosofia como veículo de divulgação dos trabalhos dos estudantes, revista patrocinada pela escola com publicação sempre no final de cada ano letivo e contendo as produções de cada bimestre. Identificamos isso como possibilidade, como sugestão pedagógica. Neste caso Alessandro Pimenta (2012) tem razão ao sugerir o ensino de filosofia pela

análise de teses, mas não quer dizer que a oficina de conceito proposta por Silvio Galo esteja equivocada, que o passo a passo do método não seja eficaz. A análise de pequenos textos como introdução do estudante no processo da recriação conceitual é fundamental para o método. Silvio Galo também sugere análise de teses quando orienta buscar conceito na história da filosofia para resolver problemas atuais no campo da filosofia, no acontecimento. Todo esse processo é muito enriquecedor para a formação intelectual dos estudantes. O pressuposto que se segue por meio dessa identificação é o atendimento à legislação, como rege a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional que diz em um de seus artigos o seguinte:

A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (LDB, 1996, Art. 22).

O texto dos estudantes mostra que são capazes de exercitarem no pensamento conceitual, pois pensar conceitualmente é ter um problema e lançar-se na história da filosofia buscando um dado conceito para aquele problema. Vários componentes poderão ser ligados por pontes, produzindo o que podemos nomear de “imagem do pensamento”, pois na mente do estudante foi criado por ele mesmo a imagem do conceito, fruto de sua investigação filosófica. Nota-se que exercitar a oralidade e a escrita no ensino de filosofia na perspectiva de Deleuze e Guattari também contribui e muito com a área da linguagem. Conhecer bem a língua materna e saber escrevê-la é fundamental para o exercício da recriação de conceito.

Ora, perseguindo esse objetivo e verificando que uma boa parte dos estudantes durante a tentativa de recriar o conceito fizera apenas fichamento da fonte de pesquisa, aproveitando essa produção, não podendo ser diferente, o feedback estabelecido foi a devolutiva dessa produção aos estudantes com observações a serem corrigidas por eles, ou seja, cada citação foi identificada na fonte onde pesquisaram, colocadas entre aspas com a indicação do autor, ano e páginas de onde extraíram e como atividade complementar tiveram que acrescentar comentários justificando a citação e introduzir a argumentação e concluir conforme a compreensão do grupo referente a cada citação colocada no texto, momento utilizado para ensinar as normas da ABNT. O problema para fazer esse trabalho complementar foi a pouca agilidade por parte dos estudantes e também devido ao cumprimento com o cronograma da escola quanto ao tempo de fechamento do

bimestre. O texto produzido pelos estudantes da turma 33.04 que citamos acima passou por esse processo construtivo e foi citado para exemplificar e confirmar os sinais positivos do método.

Sobre esse problema referente à linguagem e a própria escrita Deleuze e Guattari apresentam o seguinte pensamento a respeito de forma muito clara ao basear no pensamento de Jean-François Lyotard (1924-1998) expresso no livro desse filósofo *A condição Pós-Moderna* (1979), livro que utiliza o conceito de “jogos de linguagem” e, assim escreve Deleuze e Guattari:

Notadamente, as pesquisas formais da escrita manual ou impressa mudam de sentido, conforme os caracteres das letras e as qualidades das palavras estejam a serviço de um significante cujos efeitos eles exprimem segundo regras exegéticas ou, ao contrário, atravessam esse muro para fazer escorrer os fluxos, instaurar cortes que ultrapassam ou quebram as condições de identidade do signo, que fazem escorrer e eclodir livros “no livro”, entrando em configurações múltiplas de que já são testemunhas os exercícios tipográficos de Mallarmé – sempre passa sob o significante, limar o muro: o que mostra ainda que a morte da escrita é infinita, enquanto sobe e vem de dentro (DELEUZE e GUATTARI, 2011, 323).

Aqui percebemos que os pensadores chamam a atenção para o professor dar importância ao processo de descodificação dos signos, ou seja, buscar os significados das palavras que constituem a linguagem no ensino e aprendizagem da filosofia como criação de conceito. Saber ler as palavras escrita com seus respectivos significados é fundamental para o ensino da filosofia. Por outro lado, Evandro Ghedin afirma que “para que a leitura e a escrita cumpram seu papel no ensino-aprendizagem de filosofia, devem ser apresentadas aos estudantes como um desafio cognitivo, e não como uma atividade mecânica” (GHEDIN, 2009, p. 153). Estamos apresentando esse argumento porque foi observado que os estudantes da Escola Estadual Maria dos Reis Alves Barros estão lendo de forma mecânica e este fator dificulta o ensino de filosofia e dos demais campos do saber. Para recriar ou criar conceitos novos conforme a filosofia de Deleuze e Guattari é fundamental exercitar a leitura e a escrita, porque o conceito tem que ser demonstrado, testado, argumentado. O estudante de filosofia deve fazer uso das palavras tanto oral como escrita para demonstrar o pensamento conceitual produzido. Mas a realidade cognitiva dos estudantes da Escola Estadual Maria dos Reis Alves Barros, como foi detectado, apenas uma parte deles tem domínio da leitura e desenvolvem melhor a escrita.

Perante os resultados obtidos deste experimento filosófico à luz da reflexão da nossa prática em sala de aula do ensino da filosofia na perspectiva de Deleuze e Guattari ao fazer uso da metodologia de Silvio Gallo (2012), entendemos o que os referidos filósofos disseram sobre a filosofia: “A filosofia é um construtivismo, e o construtivismo tem dois aspectos complementares, que diferem em natureza: criar conceito e traçar o plano” (DELEUZE e GUATTARI, 2010, p. 45). A construção do pensamento filosófico necessita do problema para criar o conceito que, para ser criado, o professor deve traçar o plano e agregar componentes compatíveis à imanência do conceito em construção, havendo coerência e dando-lhe consistência. Ficou evidente que para um ensino de filosofia com qualidade esses predicados são indispensáveis durante o processo.

Percebemos ainda que ensinar a fabricar conceito com um método específico da filosofia, fazendo uso da leitura de textos filosóficos ou não filosóficos, interpretá-los e problematizá-los e fichá-los podemos, a partir de então, introduzir os estudantes no exercício do pensamento como tentativas no processo de recriar conceito conforme o problema exigir. Na recriação ou criação do conceito é necessário exercitar a oralidade e a escrita, a partir do qual o estudante, por meio do debate, poderá escrever a partir da leitura que fizera do pensamento do filósofo e apresentado em seminário, reescrever o conceito segundo sua interpretação para o problema atual existente conforme seu ângulo visual. Dessa forma é possível transformar as aulas de filosofia em uma oficina do conceito e ser produtiva como meio introdutório no conceito. Quanto ao tempo de duração de cada aula, compreendemos que requer habilidades diferenciadas às do ensino superior¹³, o trabalho tem que ser sintetizado para se conseguir fazer aulas produtivas e chegar a um bom resultado no final de cada bimestre.

Sendo a proposta da filosofia de Deleuze e Guattari produzir, criar ou recriar conceitos, seu ensino deve ser dinâmico, criativo, os estudantes devem escrever muito, produzir textos que expressem seus pensamentos sobre a realidade e sempre tendo um pensador e a história da filosofia como embasamento teórico, para buscar um conceito que responda o problema enfrentado por eles conforme os conteúdos das aulas em cada bimestre do ano letivo. Esse exercício contínuo os

¹³ Este experimento não foi aplicado também no ensino superior para se comparar com o ensino médio, mas tomamos por embasamento às aulas do Prof. Dr. Roberto Antônio Penedo do Amaral – UFT, porque trabalha com o método e mostrou que funciona muito bem no ensino superior.

coloca em estágio de evolução cognitiva e acadêmica ao perceber na leitura e na escrita o desprazer e o mais importante a alegria do saber, como afirmamos no prefácio do livro *Viver ou não viver, quem decide? Dialogando com Aristóteles e João Guimarães Rosa em “A terceira margem do rio”* ao falar sobre a arte de escrever:

Fardo porque estudar exige abertura para o conhecimento, esforço cognitivo na abstração de novos saberes e muitas vezes o sujeito ainda tem que abrir mão de alguma coisa para se dedicar a esse exercício. É também uma diversão porque o sujeito consegue perceber nas palavras um jogo divertido, sentir a alegria do saber, além de adquirir autonomia intelectual no convívio social (MEDEIROS, 2017, p. 9).

Este experimento pôde também nos trazer a informação de que esse novo modelo de ensinar filosofia é produtivo e inovador, porque ativa as potencialidades dos estudantes, estimula a capacidade cognitiva no confronto com as próprias deficiências da leitura e da escrita, o que exige uma maior atenção do professor que também evolui no processo, como orientador, estimulador, avaliador e organizador das produções. O bom disso tudo é a imagem de pensamento que fica no intelecto, o conceito que se recria dando uma compreensão do problema a partir do conceito criado, tendo o problema como causa. Agora tendo outro olhar para a realidade que antes era completamente desconhecida. No entanto, pode-se observar o objeto de estudo pelo ângulo visual do pesquisador, passamos agora para o olhar do estudante.

Análise dos estudantes sobre o experimento

Perante o exposto, um breve questionário com cinco perguntas elaboramos, para fins de comprovação da nossa análise certificando a aplicação da oficina do conceito e o nível de “feedback” que pudemos obter dos estudantes envolvidos, e o aplicamos nas turmas 33.01, 33.02 e 33.04 para ser debatida cada questão, no entanto, tendo como embasamento para a tarefa o texto *Análise do ensino de filosofia na Escola Estadual Maria dos Reis Alves Barros*¹⁴ e o ponto de vista deles sobre o experimento do ensino de filosofia com a oficina do conceito. O texto relatando a pesquisa desenvolvida nas três turmas foi lido pelo pesquisador aos estudantes participantes do processo construtivo, cabendo a eles agora

¹⁴ Este texto é o que acabamos de ler acima, texto acoplado no capítulo I desta dissertação.

argumentarem sobre o experimento. A primeira pergunta foi a seguinte: Concorda com o que foi apresentado sobre sua turma no relatório? Pergunta fechada e eles deveriam escolher uma das três alternativas como resposta, sendo as seguintes: *sim*, *não* ou *em parte*. A resposta que eles deram a esta pergunta foi unânime, as três turmas assinalaram a afirmativa “sim”. Esta informação vem nos mostrar a seriedade da nossa pesquisa, confirmando tudo o que fizemos e informações que descrevemos sobre as turmas, conforme o ângulo visual do pesquisador, descartando qualquer forma de engodo, pois foi à resposta de aproximadamente noventa estudantes, compondo o conjunto de estudantes matriculados nas três turmas. Com base nesta informação podemos verificar a clareza do método e objetividade na coleta das informações descritas durante todo o processo de ensino.

A segunda pergunta feita foi para observar se haveria contradição referente à primeira pergunta. Se o caminho percorrido por nós teria sido mesmo o que descrevemos. A pergunta foi a seguinte: que destaque a turma pode fazer como observação a ser feita no relatório nos pontos que fala da turma? As três turmas debateram a questão e a respondeu. Assim foi a resposta da turma 33.01, sendo mais uma justificativa aos pontos negativos que o relatório mostrou sobre a turma:

Destacamos a falta de comprometimento em realizar as atividades propostas pelo professor. A turma teve um baixo desempenho e precisamos nos esforçar para realizar os trabalhos e prestar mais atenção nas aulas.

Seguindo a mesma linha de justificativa, embora apontando dificuldades, a turma 33.02 fez a seguinte observação: “Embora a turma tenha se esforçado, os alunos apresentam certa dificuldade em entender os saberes filosóficos e dificuldade em repassar aquilo que aprendeu”. Por outro lado, a turma 33.04 do noturno afirmou concordando: “Concordamos plenamente com tudo o que foi falado no relatório”. No entanto, dois grupos de trabalhos, separadamente, fizeram algumas ressalvas sobre a turma e fizemos questão de citá-las aqui nas seguintes palavras: “Claramente vimos que nosso grupo não desenvolveu da forma esperada, trazendo, assim, críticas negativas e até mesmo duras de ler levantando o desânimo para a continuação da pesquisa”, disse o primeiro grupo, enquanto o segundo proferiu as seguintes palavras: “No mais das vezes somos criticados, a turma comentou e achou que certo ponto passou do limite. Mas como sabemos cada um expressa sua opinião”.

Perante as respostas dadas por cada uma das turmas, podemos observar que as turmas do turno matutino, conforme pontuaram, tiveram um olhar crítico à própria postura frente aos estudos e justificando certa dificuldade e sinalizam preocupação com a obtenção do saber filosófico. Estas dificuldades não querem dizer incapacidades para solucionar o problema, mas referente à própria formação acadêmica que, no entendimento deles, já eram para ter superadas em pleno término do Ensino Médio, como dificuldade na leitura e na escrita. Os dois grupos que destacam a “crítica” como causa de desânimo ou que “passou do limite” estão referindo aos debates acontecidos durante as apresentações dos trabalhos. Mas reconhecem que “cada um expressa sua opinião”, no sentido interpretativo do acontecimento, até porque é um debate, em debates a dinâmica é desta forma. O que aprendemos com estas respostas? Como deve ser a postura do professor? Ora, a metodologia de ensino de filosofia deve ter um olhar também ao aspecto emocional de cada estudante, o professor deve ter ponderações nas palavras ao criticar o trabalho de um estudante e na mesma postura conduzir a turma nos debates. Nas palavras “desânimo para a continuação da pesquisa”, o grupo está se referindo à postura do pesquisador frente ao “feedback”, pois o pesquisador algumas vezes demonstrou certo desânimo para continuar com a pesquisa na turma citada devido a falta de comprometimento de alguns estudantes na resolução do trabalho alterando as emoções. Qual professor nunca sentiu isso na pele? Nesse acontecimento compreendemos que o ofício requer do profissional muito equilíbrio emocional.

No entanto, a terceira pergunta os estudantes apresentam otimismo frente ao novo método de ensino de filosofia. A questão solicita que apresentem os pontos positivos e negativos sobre a metodologia de ensino de filosofia que eles conheceram durante a pesquisa. Como ponto positivo a turma 33.01 disse o seguinte:

Esse novo método de ensino trouxe uma maior interação entre os alunos para realização do trabalho. Pode nos trazer informações de que esse novo modelo de ensinar filosofia é produtivo e inovador. Estimula a capacidade cognitiva do intelecto no confronto com as próprias deficiências de leitura e da escrita. A imagem de pensamento fica em nosso intelecto.

A turma 33.02, observando o objeto por outro ângulo, assim afirmou positivamente: “Aprender filosofia com uma didática diferente, fomos estimulados a

pensar e ter um saber crítico e não somente aceitar o que está em sites e livros, mas questionar e criar opiniões próprias”. No entanto, a turma do noturno, a 33.04 apontou os seguintes pontos positivos:

Conseguimos entender melhor a explicação. Conseguimos interagir uns com os outros e nós alunos estamos mais focados nas aulas. Houve interesse da maioria dos alunos pelo assunto e o desempenho de alguns alunos aumentou, pois tiveram que se empenhar mais.

Observem que os pontos positivos apontados pelos estudantes vieram confirmar o que buscávamos como melhoria em nossa metodologia. O reconhecimento das dificuldades já é um passo significativo no filosofar, mobiliza o pensamento para resolver problemas de natureza cognitiva. Este acontecimento faz com que o estudante esteja mais focado nos estudos, pois percebe que assim encontrará uma resposta ao problema enfrentado por ele mesmo. No entanto, em relação aos pontos negativos, a turma 33.01 reconheceu a carência de mais tempo para estudar filosofia, uma aula por semana consideraram pouco.

Tivemos algumas dificuldades em relação ao tempo, e com isso não conseguimos um ponto melhor no trabalho. Relatamos também, o fato de ter somente uma aula por semana e na maioria das vezes não haver devido feriados, isso atrapalhou nosso aprendizado.

Todavia, a turma 33.02 apontou como negativo a extensão do relatório sobre as turmas que eles deveriam analisar. Neste sentido disseram que o “trabalho muito extenso e isso foi desestimulando o grupo, os alunos tiveram dificuldade para interpretar e argumentar sua análise crítica”. Aqui eles estão se referindo ao texto onde o pesquisador expõe o ponto de vista ao analisar o experimento. Enquanto a turma 33.04 afirmou o seguinte: “não vimos pontos negativos no novo jeito de ensinar filosofia”. Esses posicionamentos dos estudantes vêm nos mostrar que o caminho trilhado por nós poderá ser melhor, mais preciso, frutuoso, poderá dar mais rendimento aos estudantes do Ensino Médio, porém, alguns cuidados no processo devem ser tomados, como um olhar mais atencioso aos estudantes com dificuldades. Já sinalizamos que alguns procedimentos devem ser iniciados logo na 1ª série, exercícios de leitura, seminário, produção de texto e debate. Mas estes procedimentos já não são feitos nas aulas de filosofia corriqueiramente? Ora, todo professor de filosofia faz uso destes exercícios, no entanto, dinâmicas devem ser introduzidas na leitura, por exemplo, criação de mapa conceitual. O exercício de

pensamento que o estudante experimenta durante a criação de um mapa conceitual é formidável para interpretar textos e apresentá-los, também auxilia na organização do raciocínio e na aquisição da liberdade de expressão, pode ajudar a desinibir quebrando a timidez. Mais adiante voltaremos falar sobre a função do mapa conceitual na criação e compreensão do conceito.

Partindo para a quarta pergunta, sendo dirigida às turmas da seguinte forma: O que a turma pôde perceber no contato ou na proposta da escola trabalhar com a filosofia da criação de conceito? O objetivo desta pergunta foi para acessarmos o método pelo ângulo visual do estudante a garimpar as falhas para um aperfeiçoamento. Qual foi a resposta que eles deram à pergunta? Ora, a turma 33.01 disse o seguinte:

A proposta abordada pela escola trouxe um ensino eficaz, ajuda o aluno na leitura, na escrita pela forma filosófica de aprender, ou seja, pode-se perceber que o novo método de trabalhar a filosofia instiga o aluno a querer se aprofundar no estudo cada vez mais.

Enquanto a turma 33.02 foi bem curta na resposta da seguinte forma: “A partir do trabalho foi criado experiências novas e novos questionamentos”. Por outro lado, a turma 33.04 afirmou que “despertou interesse sobre os filósofos”. Perante estas respostas podemos perceber o nível de leitura dos estudantes ao interpretarem a pergunta feita a eles. A turma 33.01 apresentou resposta exprimindo certa maturidade, enquanto as outras duas turmas deixam transparecer certa falta de maturidade no trabalho, as respostas são bem curtas e mostrando não compreensão do que está perguntando. Portanto, o professor ao trabalhar com a metodologia vai ter que enfrentar este desafio no processo. Atividades que forcem os estudantes lerem e escrever, para eles são fardos e problemas para a recriação do conceito, pois este necessita da boa leitura e da escrita para potencializar o pensamento. Pensar estes problemas no ensino de filosofia auxilia o professor na busca de estratégias significativas para o próprio estilo de ensinar filosofia.

Prosseguindo com a quinta e última pergunta, parecida com a terceira, porém, agora com objetivo de confirmar o que afirmaram na terceira pergunta, pois todo experimento deve ser feito a título de confirmação. Neste sentido, a pergunta foi a seguinte: O que mais chamou a atenção da turma durante a pesquisa seja positivo ou negativo na forma de estudar filosofia por esta perspectiva filosófica? Ora, a turma 33.01 respondeu da seguinte forma:

Essa nova forma de estudar fez com que alguns alunos criassem o interesse por filosofia por meio do método utilizado pelo professor, como: sensibilização, problematização, investigação e conceituação na forma de investigar o tema. Também o pequeno mistério da filosofia que foi desvendado por nós alunos durante as apresentações dos trabalhos e nas explicações do professor.

Esse “mistério da filosofia” que estão se referindo, trata-se da análise das reações comportamentais tendo como causa a personalidade do indivíduo, o debate sobre os quatro tipos de temperamentos abordados por Aristóteles: colérico, sanguíneo, melancólico e fleumático. Essa forma do pensar de Aristóteles sobre o agir humano os deixou com certa empolgação, entusiasmo pela filosofia. Entretanto, negativamente a turma 33.02 respondeu assim: “O que chamou nossa atenção de forma negativa foi à dificuldade em achar respostas nos livros e revistas”. A fonte de pesquisa e como fazer citação da fonte no texto escrito deve ser introduzido exercícios desde a 1ª série, habilidade requerida na escrita, nas colocações escritas do pensamento dando consistência e fundamentação ao texto produzido para solucionar o problema citado pela turma. Enquanto a turma 33,04 respondeu:

O fato de responder questões filosóficas segundo o pensamento de filósofos bem conhecidos, os pensamentos dos filósofos se contradizem, uns discordam e outros concordam com a forma de pensamento.

Perante as respostas dadas por cada uma das turmas, observamos logo de início que suas respostas são curtas, mas com certa objetividade. Há muita dificuldade na expansão do pensamento escrito. Embora aos olhos do pesquisador a turma 33.01 tenha destacado aspectos mais negativos, no ponto de vista dos estudantes mostrou o contrário. Uma turma observada como desinteressada pela filosofia, eles demonstraram grande interesse e sinalizaram evolução em suas respectivas aprendizagens. Enquanto as turmas 33.02 e a 33.04 apontaram o que eles realmente aprenderam com o método. Perceberam a importância da filosofia na formação acadêmica.

Quanto a nós como pesquisador, esta fase da pesquisa, a fase de análise dos dados não é fácil, pois sabemos que a interpretação dos dados é fundamental para nortear o método do ensino de filosofia. Fazer uma autorreflexão constitui necessidade em todas as etapas do método, servem para localizar os acertos bem como as falhas e por outro lado poder recriar um conceito de ensino de filosofia. Este conceito é o que estamos tentando recriar em nosso estudo. Conceito subjetivo

conforme nossa pesquisa, mas com potencial generalizador, demarcando territórios trilhados, pelo conceito de filosofia e no plano de imanência de Deleuze e Guattari ao ser reterritorializado pelo método elaborado por Silvio Gallo, a oficina do conceito. Esta análise mostra também o tipo de cidadão e cidadã que o professor no uso do método e a filosofia pretendem formar para a sociedade. O bom esclarecimento é a chave para abrir a porta que conduz à liberdade de cada cidadão e cidadã nos diversos projetos subjetivos de vida. Aprender a pensar conceitualmente pela filosofia é um exercício já iniciado na educação básica, propedêutico ao ensino superior, ao campo das variadas profissões e estilos de vida, sabendo que para cada problema pode-se criar um conceito.

A descrição do nosso caminho percorrido, como pôde ser observada, partiu da angústia em solucionar nosso problema de ensinar filosofia, busca por uma metodologia compatível à nossa prática, algo que fosse conforme nossa realidade, que resolvesse nosso problema. Então um mergulho na história da filosofia para criar nosso conceito de ensino de filosofia foi necessário que, nos próximos capítulos demonstraremos os fundamentos, a teoria que localizamos nesta jornada investigativa.

Capítulo II - Silvio Gallo e a metodologia da oficina do conceito no ensino de filosofia

Do estranhamento à investigação

O estranhamento é o ponto de partida para o filósofo no ato filosófico, pois o coloca no processo construtivo de sua filosofia, criando o próprio estilo dentro de um plano de imanência¹⁵, elaborado por ele ou no plano de imanência de outro filósofo. Silvio Gallo na sua proposta de ensino de filosofia para as escolas do Brasil passou por essa experiência filosófica. A localização e discussão da perspectiva filosófica e o método de ensino dessa filosofia na educação básica conforme organização da sua prática de ensino expressa no livro didático *Filosofia: experiência de pensamento* (2016) é nosso objetivo a ser perseguido nesta parte do nosso trabalho.

Ora, as experiências filosóficas verificadas por nós que Silvio Gallo as utilizou para a produção de uma didática do ensino de filosofia, localizamo-as na apresentação do seu livro *Metodologia do ensino de Filosofia: uma didática para o Ensino Médio* (2012). Nesta obra ele revela algumas condições práticas e epistemológicas que o levou a formulação de um método ou uma didática para o ensino de filosofia voltada para a educação básica. Ele escreve que ao observar e questionar quais razões o curso de licenciatura em filosofia não ofertasse uma disciplina específica sobre ensino de filosofia na formação do professor, esta observação no dado acontecimento, intuitivamente causou em si desconforto, estranhamento, tornando problema e sendo problema, portanto, desencadeou em seu ser como professor e filósofo desejo para encontrar um conceito que dê conta do problema.

Silvio Gallo inicia a apresentação do problema por meio de um processo investigativo, problemas encontrados no dia a dia de todo professor, por exemplo: “o que ensinar em filosofia? Como ensinar? Quais as estratégias? Como avaliar?” (GALLO, 2012, p. 12). Essa conversão de problemas comuns em problemas filosóficos o fez buscar o sentido didático-pedagógico para o ensino de filosofia.

¹⁵ Gallo se apropria das ideias de Deleuze e Guattari do livro *O que é filosofia?* (2012, p. 45) onde trata do plano de imanência para criação do seu plano de imanência sobre a pedagogia do ensino de filosofia no Ensino Médio para as escolas do Brasil.

Entretanto, pesquisar sobre o ensino de filosofia não foi sua escolha, foi forçado a enfrentar este problema, como observamos na seguinte declaração:

Fui empurrado para ele, fui forçado a trabalhá-lo. Lembro Deleuze, quando afirma em *Diferença e repetição* (2006^a, *passim* pp. 193-205) que há algo que nos força a pensar, que a instituição do pensamento é sempre uma violência, resultado de um encontro. Acomodados, não pensamos. Pois bem. Foi esse tipo de violência, de captura, de encontro que me forçou a pensar o ensino de filosofia (GALLO, 2012, p. 14, grifos do autor).

Sendo puxado para o centro de uma discussão sobre ensino de filosofia, até participou de uma sessão no Senado Federal em defesa do tema. O livro *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio* é o resultado mais atual do andamento das suas investituras sobre o problema, uma teoria filosófica que sintetiza suas investigações sobre o ensino de filosofia no Ensino Médio e perante a indagação o que ensinar em filosofia, buscou nos documentos elaborados pelo Ministério da Educação¹⁶ respostas ou pistas para objetivar sua investigação. Como pista encontrou o conceito *cidadania*, ou seja, um ensino de filosofia voltado para uma práxis social. Agora era entender a que tipo de “cidadania” o documento se referia, e se as questões que o levou ser professor pesquisador sobre o problema é as mesmas de todos os pesquisadores ou em parte. A possibilidade de trabalhar o conceito *cidadania*, Silvio Gallo buscou no contexto do paradigma anarquista para a sua construção teórica do projeto de sua proposta de ensino de filosofia para enfrentamento dos problemas da educação no Brasil. Assim escreve Silvio Gallo:

A possibilidade de trabalho que me parece mais próxima no momento é o pensar a filosofia da educação no contexto do paradigma anarquista. Se tal filosofia da educação pode servir de suporte teórico para a construção deste projeto de educação que tem por meta a autogestão e a verdadeira democracia que a tecnologia informática pode finalmente tornar possível através de uma rede planetária que imploda as fronteiras dos Estados-nação, ela pode ainda servir-nos como ferramenta de análise e crítica da sociedade capitalista e da educação por ela pensada, assim como do sistema de ensino por ela constituído – a sempre ambígua dualidade dos sistemas público e privado. No caso específico do Brasil contemporâneo, ela pode constituir-se num interessante referencial

¹⁶ Sinaliza essa busca na nota de rodapé nº 2 do livro *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio*. Campinas, SP: Papirus, 2012, p. 36. Trata-se dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (Brasil –MEC/SEMT 1999); das Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN+ (Brasil-MEC/SEMT 2002; e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ocem (Brasil-MÊS/SEB 2006).

para a discussão e análise dos graves problemas educacionais que enfrentamos, de uma perspectiva bastante singular, como no caso da qualidade do ensino e da publicização/democratização da escola, trazendo contribuições, criativas diferentes das usuais (GALLO, 2006, pp. 12-13).

Nestas palavras fica evidente a crítica que Silvio Gallo faz ao modelo de educação na década do ano 2000 e que estava em fase de transição de governo, saindo o governo do PSDB, com Fernando Henrique Cardoso, e início do governo do PT, com Luiz Inácio Lula da Silva, período em que esteve mergulhado nos estudos sobre a filosofia do ensino de filosofia. Nesse contexto político que o Brasil estava passando, o desenvolvimento do conceito de cidadania no anarquismo como resposta aos problemas da educação no Brasil mostrou compatibilidade com os documentos que rege o sistema educacional, pois neles é claro o chamado a todos os envolvidos com a educação para canalizar seus trabalhos de maneira a contribuir com o projeto educacional voltado para formar o cidadão ao exercício da cidadania. Neste sentido, a filosofia ao se tornar disciplina obrigatória no Ensino Médio das escolas da rede pública e privada de todo o Brasil teria que trabalhar perseguindo esse objetivo e oferecer conteúdos que contribuía com o projeto: formar o cidadão para o exercício da cidadania. Quais conceitos na filosofia anarquista pode despertar em Silvio Gallo o interesse para desenvolver e dar uma compreensão ao conceito de cidadania? Ora, a resposta a esta questão podemos afirmar com toda certeza e convicção que Silvio Gallo encontrou o conceito de *liberdade* como objetivo primordial da educação anarquista.

Podemos dizer, acertadamente, que o objetivo primordial da educação anarquista é a *liberdade*, é formar indivíduos livres, conscientes, capazes de uma vida solidária em sociedade. Mas é também formar homens que lutem pela liberdade de todos, pois, como já vimos, a liberdade só pode adquirir sentido quando expressa coletivamente; um indivíduo só pode ser livre se todos os outros que compõem o coletivo social também o forem (GALLO, 1995, p. 31, grifos do autor).

Observa-se que o conceito de liberdade anarquista segue a compreensão do trabalhador do campo e da cidade expresso no lema da Revolução Francesa, *liberdade, igualdade e fraternidade*, no sentido real do conceito, não é o sentido atribuído pela burguesia ascendente, direitos somente à classe burguesa, segregando os trabalhadores, mantendo-os na mesma situação que antes à Revolução. Ora, os documentos citados demonstram essa perseguição. No entanto,

Silvio Gallo no livro *Pedagogia do risco* apresenta o conceito de liberdade na concepção anarquista, especificamente localizado no livro *O que é a propriedade?* de Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865). A partir do qual o filósofo Mikhail Alexandrovich Bakunin (1814-1876) o explora contrapondo ao conceito abordado na concepção burguesa especialmente em John Locke (1632-1704) e Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), uma concepção diferente. Neste sentido, Silvio Gallo afirma o seguinte:

Bakunin opõe a ideia da liberdade como uma construção eminentemente social, só possível em sociedade. Há uma inversão dos termos: se para os liberais a liberdade só existe na natureza e a sociedade é um empecilho a ela, para Bakunin, é na natureza que o homem não é livre, pois só a relação social pode fundar a liberdade. Segundo ele, a liberdade é o ponto de chegada do homem, e não o ponto de partida, como queria Rousseau, pois nos começos da história, estando o homem inconsciente de si, ele era como uma marionete nas mãos das forças naturais. Sua vida era regida pelo princípio da necessidade, fazia aquilo que era necessário para garantir sua sobrevivência, vivia sob o jugo da fatalidade. Com o progresso cultural e o desenvolvimento da civilização, o homem vai aos poucos se libertando das fatalidades naturais, construindo seu mundo e conquistando a liberdade (GALLO, 1995, pp. 23-24).

Ora, sendo a liberdade uma construção fruto das relações sociais, entendemos que o ensino de filosofia na escola deve caminhar nesta direção. O estudante deve exercitar sua liberdade e construí-la no convívio social de forma consciente, entendendo que “a liberdade do indivíduo não termina onde começa a liberdade do outro, mas ambas as liberdades começam juntas” (GALLO, 1995, p. 23). Concepção que Silvio Gallo traz para nós buscando-a em Proudhon, pois para este a liberdade é *comunhão*. Assim a busca pela liberdade se torna ato de solidariedade entre os indivíduos. Logo, o melhor meio para esse fim é através da educação, como afirma Silvio Gallo fazendo uso do pensamento de Bakunin:

A educação e a instrução são de fundamental importância para a conquista da liberdade, pois é através da educação – seja aquela institucional, realizada nas escolas, seja aquela informal, realizada pela família e pela sociedade como um todo – que as pessoas entram em contato com toda a cultura já produzida pela humanidade, desde seus primórdios. E como a liberdade é um fenômeno social, de cultura, o contato com o produto da civilização é indispensável para sua conquista (GALLO, 1995, p. 27).

Tendo localizado o conceito de *cidadania* e compreendido o objetivo da proposta para o desenvolvimento do ensino de filosofia nas escolas, o passo

seguinte seria desenvolver ou encontrar uma perspectiva filosófica que fosse capaz de promover esse movimento dialético para a construção de uma filosofia do ensino de filosofia que dê conta da proposta. Potencializou todo seu trabalho epistemológico em torno do ensino de filosofia a ser aplicado em sala de aula. A proposta é o desenvolvimento de um pensamento filosófico sobre o ensino de filosofia, fruto das pesquisas realizadas na filosofia francesa contemporânea, especificamente em Gilles Deleuze (1925-1995), Félix Guattari (1930-1992) e Michel Foucault (1926-1984), uma filosofia como criação de conceitos ou da diferença e outra filosofia como resistência¹⁷. Na filosofia francesa, especialmente nos três pensadores citados, Silvio Gallo encontrou conceitos fundamentais para desenvolver sua filosofia do ensino de filosofia em torno do conceito *cidadania*. Ensinar uma filosofia para a *práxis* social de forma a promover o pleno exercício da cidadania, no entanto, a filosofia do conceito em Deleuze e Guattari e a filosofia da resistência em Foucault puderam iluminar seu trabalho. Observa-se que o plano traçado por Silvio Gallo apresenta característica humanista, promovendo liberdade de pensamento ao indivíduo no exercício da cidadania na promoção da construção de subjetividades. Tendo as ferramentas em mãos, o passo seguinte e desafiador foi sistematizar seu plano de ensino filosófico. No entanto, podemos ainda citar outro ponto fundamental para sua sistematização filosófica, a orientação feita à pesquisa de doutorado de um professor da UNICAMP sobre livros didáticos. Assim escreve:

Entre 2006 e 2008, um professor de filosofia e doutorando na Faculdade de Educação da Unicamp, realizando uma pesquisa sobre ensino de filosofia sob minha orientação, desenvolveu um mapeamento dos livros então disponíveis no mercado editorial brasileiro que se destina a esse trabalho no nível médio. Ele chegou a mais de 30 títulos, dentre aqueles de produção brasileira e algumas poucas traduções de obras estrangeiras (GALLO, 2012, P. 143).

O que procurava esse pesquisador nos livros didáticos? Qual era o objetivo desse mapeamento? O que Silvio Gallo percebeu nessa pesquisa para poder concretizar sua construção filosófica sobre o ensino de filosofia e também produzir um livro didático? Assim fez o pesquisador:

Organizou os vários livros didáticos para filosofia em duas categorias: aqueles que tomam a história da filosofia como *centro* e aqueles que tomam a história da filosofia como *referencial*. Em

¹⁷ Nós alinharemos nosso trabalho somente aos dois primeiros, percebemos ter exercido maior influência em Silvio Gallo.

outras palavras, na primeira categoria temos livros que consideram a abordagem histórica no ensino de filosofia, ao passo que na segunda estão obras que privilegiam a abordagem temática desse ensino (GALLO, 2012, p. 143, grifos do autor).

Percebemos neste acontecimento que a experiência filosófica se dá continuamente na vida do filósofo, perante um determinado objeto sempre gera aquele espanto e admiração que o coloca em movimento, como rege a lei da física, “nada se move a não ser movido por outro”, máxima popularmente conhecida. Esse é um movimento gerado pela busca por respostas a fim de atualizar em ações intencionalmente produzidas na pesquisa. Esse acontecimento também colaborou como princípio gerador que movimentou Silvio Gallo na dialética pela construção da sua metodologia de ensino de filosofia para o exercício da cidadania. O trabalho do pesquisador que teve sua orientação o fez perceber nos livros destinados à prática do ensino de filosofia nas escolas do Brasil que, no entanto, nenhum dos autores trabalhava com a abordagem problemática e a possibilidade de desenvolver um ensino de filosofia nesta abordagem seria algo inovador no momento. Nesse pressuposto argumenta no livro *Metodologia do ensino de Filosofia* onde defende esta possibilidade:

Se optarmos por uma abordagem problemática do ensino de filosofia, como foi apresentado e defendido ao longo do livro, muitas dessas obras poderiam servir de apoio ao trabalho do professor, mas nenhuma delas daria conta, de modo exclusivo, de possibilitar tal trabalho (GALLO, 2012, p. 146).

A filosofia defendida e proposta por Silvio Gallo tenta trabalhar nessa direção, ou seja, um ensino de filosofia na vertente problemática. Para transitar nesse caminho, contudo, pôde encontrar nos três filósofos franceses essa forma de abordar o ensino de filosofia. Por conseguinte, percebe-se que os três documentos produzidos pelo Ministério da Educação apresentam uma forma de abordagem para o ensino de filosofia: Os PCNEM (1999) limitam-se a definir competências e habilidades a serem desenvolvidas em filosofia, sem apontar conteúdos específicos. O PCN+ (BRASIL-MEC/SEMT 2002) aponta conteúdos específicos, numa abordagem temática. As Ocem (2006) apontam também conteúdos específicos, mas em uma abrangente na vertente histórica. Assim escreve Silvio Gallo a esse respeito: “Todos os três reafirmam a importância dessa área para uma formação cidadã, mas cada um a interpreta de uma maneira” (GALLO, 2012, p. 36). Essa é a justificativa pela sua opção em trabalhar o ensino de filosofia na abordagem

problemática, uma vez que os outros autores de livros didáticos trabalham ou com a abordagem com foco na história da filosofia, portanto, abordagem conservadora que atende os interesses da classe hegemônica, ou pela abordagem temática, como tentativa de libertação da filosofia dessa tradição conservadora.

Na construção do seu material de ensino de filosofia a gênese do conceito de *ensino de filosofia* teve como ponto de partida o problema enfrentado por ele na graduação e isso se deu devido à carência de uma disciplina específica que pudesse contribuir mais com a formação dos professores, no sentido de que pudesse prepará-los de forma mais clara numa visão da prática desenvolvida por professores em sala de aula, não somente na observação e regência da sala de aula no estágio, mas também em uma literatura filosófica específica. Segundo Silvio Gallo, uma disciplina dessa natureza na graduação poderia contribuir para efetivar um ensino de filosofia em sala de aula com melhor qualidade e não deixar os novos professores perdidos no exercício de sua profissão ao ensinar filosofia aos neófitos. Ora, organizar esse pensamento e dar continuidade na pesquisa sobre o ensino de filosofia, uma vez tendo localizado a finalidade da filosofia no Ensino Médio, construir um livro didático com conteúdos específicos para atender a proposta era necessário. Desenvolver um material didático em que o ensino de filosofia pudesse contribuir com as demais disciplinas curriculares na promoção da *cidadania*, conceito presente na legislação que rege a educação nacional. A localização na história da filosofia de uma perspectiva filosófica que dê conta desse projeto de ensino e que fosse capaz de promover a liberdade do sujeito, um ensino de filosofia ativo, produtivo e tendo como objetivo a emancipação intelectual daquele que aprende e produz singularidades, mesmo que ainda não seja possível controlar isso no exercício da cidadania foi fundamental na criação conceitual de sua metodologia de ensino.

Os resultados das pesquisas desenvolvidas por Silvio Gallo veio dar movimento às pesquisas sobre o ensino de filosofia no Brasil como proposta para atender a necessidade do professor de filosofia em sala de aula, contribuindo com sua formação nos cursos de graduação ou nas especializações, numa abordagem problemática, mas sem deixar a história da filosofia e temas filosóficos de lado. No entanto, canalizar os saberes à produção de conceitos sobre o ensino de filosofia na perspectiva de Deleuze e Guattari, a proposta contemplou tanto o Ensino Superior quanto ao Ensino Médio. Para Silvio Gallo uma das primeiras tentativas na busca

por uma solução epistemológica e prática foi com a criação do grupo de estudos sobre o Ensino de Filosofia (Gesef), sendo muito produtivo. O primeiro trabalho do grupo de estudos foi à publicação do livro didático, *Ética e cidadania: Caminhos da filosofia* (1997). Obra de grande importância para os trabalhos posteriores, pois, a mesma pode mostrar o começo de um projeto que estaria se concretizando, como ponto de partida para a construção de seu pensamento didático e epistemológico para o ensino de filosofia. Neste trânsito, portanto, Silvio Gallo reforça sua intenção e objetivo em trabalhar com a filosofia como criação de conceitos na vertente problemática tomando como exemplo os professores de filosofia do Uruguai, nestes termos:

Os professores de filosofia uruguaios, perseguindo na didática da filosofia o objetivo de trabalhá-la como atividade, já estruturaram o currículo de seu ensino secundário em torno de problemas filosóficos, deixando para trás a discussão em torno de articular o currículo de filosofia por temas ou pela história (GALLO, 2012, p. 93).

Perante o exposto fica evidente sua sinalização a outro grande desafio para a efetivação deste projeto de ensino de filosofia: a construção de um currículo de filosofia para o Ensino Médio em torno de problemas filosóficos. Para Silvio Gallo, o ensino de filosofia na perspectiva problemática sendo trabalhada pela filosofia da diferença em torno de um currículo voltado para um ensino na perspectiva histórica ou temática apresenta muitas dificuldades práticas, como as citadas no experimento do capítulo I, caso do formato curricular do ensino de filosofia do Ensino Médio das escolas do Brasil atualmente. No entanto, discutir o problema do currículo não é nosso objetivo, somente sinalizar o que poderá ser feito ainda por algum pesquisador neste território.

Desprendimento da reprodução: ensino de filosofia produtivo

Tanto o conceito de educação do movimento anarquista quanto o conceito de filosofia apresentado por Deleuze e Guattari, Silvio Gallo os utilizou como fontes inspiradoras para a elaboração da sua metodologia do ensino de filosofia. O que há de comum nos dois conceitos? Ora, ambos os conceitos tem como ponto de partida o *problema*. Neste sentido uma metodologia de ensino que parte do problema, da experiência prática e da realidade do indivíduo. Nas ideias de educação anarquistas o aprendiz busca o conhecimento teórico partindo das experiências práticas da

realidade vivida, ideias contidas nos aspectos metodológicos da educação politécnica defendidas por Proudhon, ou seja, o exercício da cidadania requer uma educação integral, a partir da qual o aprendiz aprende todo o processo produtivo, mas sempre partindo da prática, pensamento muito próximo ao de Rousseau contido na obra *Emílio, ou Da educação* que Silvio Gallo também faz uso em sua análise sobre a educação no livro *Pedagogia do risco* (1995). Nestas pegadas, segundo Silvio Gallo, “na educação pelo trabalho, a primeira realidade é a natureza da oficina e a manipulação dos instrumentos” (GALLO, 1995, p. 60). Ora, o conceito na metodologia do ensino de filosofia elaborado por Silvio Gallo é trabalhado na aula como em uma *oficina*, o mesmo pode agora ser manipulado, testado, levado de um lado a outro. Sendo assim, a prática que leva a teoria construída a partir do problema conceitual exprime todo o processo produtivo conferindo liberdade ao indivíduo no exercício da cidadania. Mas para que isso aconteça é preciso uma educação integral que Silvio Gallo a defende no pensamento de Bakunin, como escreve no trecho a seguir:

Para que uma pessoa possa construir e assumir sua liberdade, é necessário que ela se conheça, e se conheça *por inteiro*: se descubra como um corpo, como uma consciência, como um ser social, todas estas características plenamente integradas e articuladas. E é por isso, volto a dizer, que uma educação para a liberdade, na perspectiva anarquista, deve ser também uma *educação integral*, através da qual o homem se conheça e se perceba em todas as suas facetas e características (GALLO, 1995, p. 79, grifos do autor).

Percebe-se que este pensamento também pode ser localizado na fenomenologia de onde Silvio Gallo no livro *Subjetividade, ideologia e educação* (2009) expõe o conceito de ideologia e subjetividade ao tratar do agir do indivíduo em sociedade. Ora, o agir consciente é ter pleno domínio de si mesmo, conhecer a si mesmo, sua estrutura, como também defende a fenomenologia.

A estrutura da subjetividade é basicamente a estrutura da consciência explicitada pela fenomenologia existencial de Sartre. A subjetividade e a consciência são duas realidades justapostas, complementares e simultâneas: a descoberta da consciência ocorre por meio do reconhecimento da subjetividade – eu sou –, e a subjetividade só tem sentido como fenômeno consciente – eu me reconheço como eu mesmo. Podemos, assim, dizer, como afirmava Sartre sobre a consciência, que a essência da subjetividade reside na transcendência: ela só pode ser apreendida no conjunto dos atos que pratica, no perpétuo processo de autoconstrução a que se entrega (GALLO, 2009, p. 104).

Portanto, o ensino de uma filosofia produtiva não é levar o aprendiz simplesmente reproduzir os conhecimentos adquiridos pela cultura em sociedade como ser alienado, porque, nesse caso, o cidadão não poderia gozar da liberdade, não seria possível perceber outras possibilidades de mudanças na realidade. Neste sentido Silvio Gallo continua:

A subjetividade, o modo de ser da liberdade e das múltiplas possibilidades, converte-se no ser da sujeição e da possibilidade única, isto é, da impossibilidade. Com a realidade desse agenciamento social da máquina de produção, qualquer mudança da estrutura social não poderia ocorrer no nível dessa máquina e de seus agenciamentos próprios, mas terá de opor em cada uma das “múltiplas cabeças” da subjetividade, na estrutura psíquica, no agenciamento básico de cada um dos indivíduos (GALLO, 2009, pp. 110-111).

O agir do indivíduo em sociedade deve ser livre e consciente, disposto a criar o novo, o diferente, conforme o sentido da educação anarquista na sociedade capitalista: “a criação de indivíduos críticos, conscientes e criativos, abertos a amplitude social e, mais do que isso, em perfeita relação com ela” (GALLO, 1995, p. 174). Esta concepção de ensino prático pode ser verificada nos conteúdos abordados pelo Grupo de Estudos sobre Ensino de Filosofia (Gesef), coordenado por Silvio Gallo, no livro *Ética e cidadania: caminhos da Filosofia* (2004) que citamos anteriormente. Nesta obra há uma preocupação em oferecer ao estudante do Ensino Médio certo conhecimento de si mesmo (corpo e intelecto) e da sociedade nos aspectos políticos, éticos, artísticos e tecnológicos na promoção do agir em liberdade no convívio social, mas trazendo pensadores da história da filosofia em cada texto produzido. Estes conteúdos e a forma de abordá-los evidenciam as ideias da educação anarquista, temas extraídos da realidade do homem em sociedade na tentativa do estabelecimento de um comportamento solidário entre os indivíduos. Este pensamento também se alinha com a *Constituição Federativa da República do Brasil* (2016) quando expõe os objetivos da República Federativa do Brasil.

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

- I – construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II – garantir o desenvolvimento nacional;
- III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

No entanto, este livro didático ofereceu suporte para a confecção de outro livro didático, agora mais encorpado, *Filosofia: experiência do pensamento* publicado em 2013, livro que fizemos uso em nossa pesquisa, porém, usamos a edição de 2016, como o apresentamos acima no capítulo I. Sendo os problemas sentidos na pele pelo indivíduo em sociedade como ponto de partida para a criação de conceito, filosofia defendida por Deleuze e Guattari, temos a filosofia como criação de conceito¹⁸. A novidade deste novo livro didático, portanto, também trabalhando tanto o conceito de educação anarquista bem como o de filosofia na concepção de Deleuze e Guattari, tendo o problema como aspectos em comum sobre o ponto de partida do filosofar, a novidade é sua estrutura formada para ser trabalhada cada unidade seguindo quatro passos didáticos: *sensibilização, problematização, investigação e conceituação*. Desta forma, o objetivo didático que Silvio Gallo pretende oferecer é um ensino de filosofia com certo dinamismo, criatividade, produtividade. O estudante se torna sensível aos ensinamentos filosóficos, motivando-o no aprendizado da filosofia, pois a abertura para o conhecimento é fundamental para um ensino efetivo, deixa de ser um ensino reprodutivo, assimilativo, estático, explicativo ou enciclopédico. O estudante nesta nova metodologia de ensino tem que produzir conhecimentos em filosofia, mesmo que não sejam grandes pensamentos, mas o suficiente, conforme o nível intelectual em que se encontra no Ensino Médio. Um ensino de filosofia que visa colocar o estudante em contato direto com a escrita, argumentar o próprio pensamento escrito e defender pontos de vista, em outras palavras, exercitar na prática a recriação de conceitos como introdução aos estudos posteriores. Portanto, a sala de aula se transforma em uma oficina de filosofia, como um laboratório de pesquisa, tendo o *conceito* como objeto de estudo filosófico para ser testado, experimentado, manipulado.

Portanto, o livro didático *Filosofia: experiência do pensamento* aparentemente segue formato bem próximo aos demais de outros autores, até porque o Ministério da Educação e Cultura (MEC) exige padrões específicos para a produção de livros didáticos e os autores devem construí-los conforme as regras estabelecidas¹⁹. A

¹⁸ Sobre essa filosofia dedicamos todo o capítulo III.

¹⁹ As regras para produção do livro didático podem ser verificadas em Brasil. Ministério da Educação. PNLD 2018: filosofia – guia de livros didáticos – Ensino Médio/ Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017. As obras sancionadas nestas

estrutura de cada capítulo foi pensada em trabalhar envolvendo os quatro passos didáticos. Pode-se observar que no início dos capítulos Silvio Gallo sempre apresenta um instrumento sensibilizador para despertar no estudante certa abertura ao problema que será estudado, apresenta o problema e prossegue transitando na história da filosofia na qual pensadores fazem suas colocações sobre o problema e seu conceito, de forma que o estudante tem a oportunidade de olhar o problema por diferentes ângulos e os diferentes conceitos que os pensadores deram ao problema. Isso facilita ao estudante poder olhar a realidade em que se encontra inserido e poder localizar um conceito que resolva seu problema, conforme tema trabalhado na oficina do conceito.

Há no final de cada capítulo uma preocupação em colocar o estudante em contato direto com textos originais dos filósofos, pois o capítulo traz pequenos fragmentos de textos originais de dois ou três dos principais filósofos trabalhados naquele capítulo. Esses textos, segundo Silvio Gallo, servem principalmente para desenvolver outra possibilidade didática, uma espécie de método regressivo, como deixa claro nestas palavras: “com base na leitura de textos filosóficos e na identificação de seus conceitos, fazer o exercício de buscar o problema (ou problemas) que levou(aram) o filósofo a produzir tal conceito” (GALLO, 2012, p. 85). Ora, isso serve também como exercício do pensamento e Silvio Gallo deixa claro que o professor pode escolher uma das duas possibilidades para trabalhar, mas vai depender das suas condições de sala de aula e de seus alunos.

Tendo posto, percebe-se que o professor poderá auxiliar o estudante no exercício do pensamento nessa didática metodológica criativa ao recriar o conceito para o dito problema de forma contextualizada, conforme o ângulo do estudante. Pequenos artigos podem ser escritos como exercício na recriação de conceito ou na identificação do problema localizado no texto do filósofo analisado. Este modelo de trabalho na filosofia é o que diferencia Silvio Gallo dos demais autores. Por exemplo, Alessandro Pimenta tem outra visão metodológica e coloca em dúvida o exercício do

avaliações técnicas preliminares foram então submetidas à “avaliação pedagógica”, etapa que seguiu princípios e normas comuns a todas as áreas, acrescidas de itens específicos para cada componente curricular. Princípios e critérios de avaliação das coleções: Análise dos aspectos gerais de adequação à legislação e aos princípios éticos da cidadania; Análise geral da proposta metodológica e pedagógica; Análise geral dos aspectos editoriais da obra; Análise específica da proposta de ensino de filosofia e Análise específica do manual do professor.

pensar no processo de criação de conceitos, mas está de acordo com a análise de textos, no entanto com alguma diferença da perspectiva de Silvio Gallo.

Talvez o exercício do pensar não se dê num processo de criação de conceitos, mas no fato de fazer um caminho como o pensador o fez e usar desse caminho para outras possibilidades onde o erro ou o acerto não são os mais importantes, mas a utilização de teses já conhecidas a problemas novos, ou ainda, a desconstrução das teses do pensador estudado e o desvelamento do que está por trás dito e que o pensador não colocou claramente. A possibilidade de erros ou o erro propriamente dito no filosofar não é um impedimento, pois erros das mais variadas espécies são encontrados nos filósofos de todas as épocas. A experiência do pensamento se dá pela avaliação de teses, pelo exercício, não somente pela pretensão de verdade. Trata-se, portanto, de uma ação do pensamento. (PIMENTA, 2012, p. 106)

A questão colocada por Alessandro Pimenta mostra outra possibilidade do ato de pensar e fazer filosofia, ou seja, a aplicação da análise de teses conhecidas aos problemas novos em detrimento à criação de conceitos. No entanto, o que se faz quando o filósofo analisa teses e reformula outra tese propondo uma melhor solução para o problema? Para ele se trata da experiência de pensamento, mas fica evidente que se trata do ato filosófico e que, no trânsito pelas teses, ou melhor, no plano de imanência de um filósofo pode em meio aos componentes conceituais recriar o conceito e, evidentemente poderá decidir em, ou prosseguir no mesmo plano do filósofo analisado ou estabelecer um novo plano de imanência a partir do conceito percorrido no plano de imanência anterior para criar outro conceito ao pegar componentes do conceito analisado. Em Deleuze e Guattari quando um pensador faz um trânsito em outra perspectiva filosófica, esse pensador estará se territorializando, conhecendo o território para depois se desterritorializar e recriar o conceito conhecido no trânsito por aquela perspectiva filosófica, mas agora com outra roupagem. No entanto, pela colocação de Alessandro Pimenta, parece que não se referia ao plano de imanência em si, mas conforme a filosofia de Deleuze e Guattari acabou por ficar no plano de imanência e no giro, indiretamente, percebemos que afirma ser o plano de imanência um conceito e tentou fugir dele, no entanto permaneceu no plano de imanência afirmando-o como experiência do pensamento.

Neste sentido, Alessandro Pimenta ao falar da experiência do pensamento que se dá pela avaliação de teses, sem pretensão acaba por falar sobre o plano de imanência, embora não se referindo claramente, mas pelo fato de se tratar de um

território onde seria possível o exercício, o ato do pensamento, porque, segundo Deleuze e Guattari, “o plano de imanência não é um conceito pensado nem pensável, mas a imagem do pensamento, a imagem que ele se dá do que significa pensar, fazer uso do pensamento, se orientar no pensamento” (DELEUZE e GUATTARI, 2010, p. 47). Os conceitos são acontecimentos, como já foi dito, “mas o plano é o horizonte dos acontecimentos, o reservatório ou a reserva de acontecimentos puramente conceituais” (2010, p. 46). Por meio desse ato de pensar o filósofo transita criando sua filosofia, seus conceitos filosóficos na ordem do acontecimento. Deleuze e Guattari compara o plano de imanência como sendo um gigantesco tear e o qual não para de tecer os conceitos, mas os conceitos nascem de lances de dados, no acontecimento oriundo do problema ou problemas.

Os conceitos não são criados do nada, como já sinalizamos, é preciso percorrer pela história da filosofia, em cada tempo, cada pensador apresentou seus conceitos sobre o problema ou problemas suscitados no seu tempo cronológico. Por isso, tanto Deleuze e Guattari no livro *O que é a filosofia?* quanto Alessandro Pimenta no texto *O ensino de filosofia como experiência do pensar*, vem mostrar que uma definição universal da filosofia não seria possível. Alessandro Pimenta cita Palácios em sua demonstração sobre a impossibilidade em dar uma definição universal à filosofia.

Argumenta que toda tentativa de uma definição universal da filosofia fracassaria, sinteticamente, pelo fato de que qualquer definição excluiria pensadores já consagrados pela história da filosofia. Acrescente-se, ainda, que outros dois fatores impossibilitariam tal definição: não há objeto nem método privilegiados. Não há, portanto, filosofia, mas filosofias, “a filosofia de cada filósofo não é mais que uma autobiografia intelectual, que a filosofia de cada autor reflete seu modo particular de ser” (PIMENTA, 2012, p. 107).

Alessandro Pimenta argumenta ainda que “Experiência ou exercício do pensar é, certamente, uma expressão mais abrangente e conveniente que criação de conceitos proposta por Deleuze. Ela teria mais lugar nas salas de aula. A este exercício chamo de ato de filosofar” (PIMENTA, 2012, p. 107). Nesta perspectiva apontada e defendida por Alessandro Pimenta, *simplesmente* como “experiência ou exercício do pensar”, como se vê, não é a perspectiva da filosofia de Deleuze e Guattari, pois na perspectiva da filosofia como criação de conceitos apresenta o resultado do ato de filosofar, um produto do pensamento. Há movimento do pensamento, como escreve Silvio Gallo:

O aprendiz não pode ser circunscrito aos limites de uma aula, da audição de uma conferência, da leitura de um livro; ele ultrapassa todas essas fronteiras, rasga os mapas e pode instaurar múltiplas possibilidades. E o que é o processo do filosofar, senão essa busca dos horizontes para questioná-los uma vez e outra mais, para descobrir que há horizontes? Das palavras de Deleuze, podemos inferir que o processo do filosofar é análogo ao processo da aprendizagem: o hiato entre o saber e o não saber; *phylo-sophia*, movimento do não saber ao saber à sabedoria, sem nunca atingir esta última, mas jamais retornar ao primeiro (GALLO, 2012, p. 47).

As reflexões de Alessandro Pimenta são pontuações cabíveis, mas que, conforme a filosofia de Deleuze e Guattari, a forma de ensinar filosofia apontada por Alessandro Pimenta fica apenas no plano de imanência desconsiderando o movimento inicial e final do filosofar: o problema ou problemas como sendo este o gerador ou causa do conceito a ser criado no plano de imanência traçado pelo filósofo por onde o estudante do Ensino Médio exercita seu pensamento. Por outro lado, Silvio Gallo dá um exemplo de Deleuze sobre a maneira, tanto do professor quanto do estudante ao lidar com os signos do pensamento.

O exemplo dado por Deleuze é o aprender a nadar, que é o enfrentamento do problema da relação de nosso corpo com a água. Alguém só aprende a nadar quando entra, ele próprio, aprendiz, em contato com os signos da água, e na heterogeneidade dessa relação consegue produzir o resultado desejado, que é o ato de nadar. Não se trata de fazer *como* o professor, mas de fazer *com* ele. Lançar-se na água, com ele, mas se relacionando com a água, descobrindo seus signos e construindo sua própria relação. Em outras palavras, não se aprende por imitação, mas inventando sua própria maneira de relacionar-se com os signos (GALLO, 2012, p. 89, grifos do autor).

A proposta de Silvio Gallo é promover um ensino de filosofia emancipatório, o estudante é orientado a produzir “com” o professor e não “como” o professor e construir sua subjetividade, seu estilo de ser, pensar e escrever respeitando sua liberdade e levando-o entender o que é liberdade conforme a compreensão defendida e apresentada por Silvio Gallo. O Ensino Médio é a fase da educação em que o estudante deve começar a fazer atividades propedêuticas ao Ensino Superior, não importa o curso que o estudante irá cursar, o essencial é oferecer as condições necessárias para a conquista do seu objetivo acadêmico e profissional, conforme a legislação em vigor.

Retomando nossa discussão sobre o livro didático de Silvio Gallo, observa-se que ele não traz no livro um capítulo que trabalhe especificamente com a *lógica*, ciência muito argumentada e criticada por Deleuze e Guattari no livro *O que é a*

Filosofia? Talvez seja pela rivalidade entre a lógica e filosofia apresentada pelos filósofos. Não encontramos nada a respeito nos textos de Silvio Gallo, mas localizamos esta observação em Deleuze e Guattari sobre a confusão entre lógica e filosofia:

Confundindo os conceitos com funções, a lógica faz como se a ciência se ocupasse já com conceitos, ou formasse conceitos de primeira zona. Mas ela própria deve dobrar as funções científicas com funções lógicas, que, se supõe, formam uma nova classe de conceitos puramente lógicos, ou de segunda zona. É um verdadeiro ódio que anima a lógica, na sua rivalidade ou sua vontade de suplantar a filosofia. Ela mata o conceito duas vezes. Todavia o conceito renasce, porque não é uma função científica, e porque não é uma proposição lógica: ele não pertence a nenhum sistema discursivo, não tem referência. O conceito se mostra, e nada mais faz que se mostrar. Os conceitos são monstros que renascem de seus pedaços (DELUZE e GUATTARI, 2010, p. 167).

Silvio Gallo deixa claro que sua metodologia do ensino de filosofia está focada no trato com o conceito. A aula de filosofia tem a possibilidade de ser transformada em oficina, e nela o conceito é manipulado, testado, experimentado. A experiência do pensar filosoficamente acontece neste ato cognitivo e dinâmico. Os quatro passos didáticos é o formato metodológico para a manipulação do conceito, na ordem do acontecimento a recriação do conceito se dá a partir do problema, como demonstramos no experimento prático no capítulo I. Vejamos como Silvio Gallo expõe a oficina do conceito para dar mais clareza ao que estamos a falar até aqui.

A oficina do conceito: os quatro passos didáticos

Após nossa análise e exposição sobre a base teórica do ensino de filosofia de Silvio Gallo, passamos agora a compreender como ele canaliza toda sua teoria para a possibilidade prática na oficina do conceito. Temos como objetivo mostrar a teoria proposta por Silvio Gallo para podermos fazer um comparativo daquilo que fizemos ao colocar essa teoria em prática, experimento que descrevemos anteriormente no capítulo I. Nesta direção, Silvio Gallo fala o seguinte sobre a aula que o professor transforma em uma oficina de filosofia:

Na “oficina filosófica” que se torna a aula nessa dimensão, cada aluno procurará então, manejando essas diferentes ferramentas, recriar conceitos ou mesmo criar novos conceitos que possam iluminar o problema colocado. Produzir o acontecimento, por meio dessa experiência, dessa aventura do pensamento, criando

conceitos que sejam importantes, interessantes e instigantes, pelo menos para aqueles que ali estão: nisso consistirá a aula de filosofia, se tomarmos a perspectiva de filosofia proposta por Deleuze e Guattari como elemento norteador de nossa prática de ensino (GALLO, 2012, p. 94).

As diferentes ferramentas que o estudante pode manejar são aquelas que poderão ser utilizadas na solução dos problemas filosóficos em estudos na oficina, mas estes problemas devem ser preferencialmente os que têm uma significação existencial para os estudantes de forma que possam sentir na pele o problema. Então, segundo Silvio Gallo, “em torno desses problemas, será possível trabalhar com temas filosóficos, com a história da filosofia, com diferentes filósofos e seus textos e conceitos” (GALLO, 2012, p. 95), de forma que dê aos estudantes a devida compreensão daqueles problemas, isso constitui matéria básica para a criação de conceitos. Conforme o exposto, entendemos as colocações de Silvio Gallo como sendo a *pedagogia do conceito* defendida por Deleuze e Guattari, como a veremos mais adiante no capítulo III. Podemos agora conhecer os quatro passos didáticos propostos por Silvio Gallo, como possibilidade ou dica, a escola se torna um espaço de resistência contra a opinião, da opinião vazia, como falamos anteriormente e retomaremos mais adiante. Assim Silvio Gallo apresenta o primeiro passo didático:

Sensibilização: Trata-se, nesta primeira etapa, de chamar a atenção para o tema de trabalho, criar uma empatia com ele, isto é, fazer com que o tema “afete” os estudantes. Sabemos que os conceitos só são criados para enfrentar problemas, e que só enfrentamos os problemas que efetivamente vivemos. Ora, de nada adiantaria que o professor *indicasse* um problema aos alunos. Para que eles possam fazer o movimento do conceito, é preciso que o problema seja vivido como um problema para eles (GALLO, 2012, p. 96, grifos do autor).

Para que isso aconteça, Silvio Gallo diz que a sensibilização é o que levará os estudantes a despertar interesse pelo problema porque o instrumento sensibilizador utilizado pelo professor, podendo ser uma música, um poema, uma pintura, um conto, um filme, desenho animado, história em quadrinhos etc. No seu livro didático, essa etapa é bem visível no início de cada capítulo onde Silvio Gallo explora uma pintura, um filme, uma notícia de jornal sobre descoberta científica, uma charge, uma ação humana, uma música ou um fato histórico, e tem a função de fazer com que os estudantes incorporem o problema filosófico e venham a criar um conceito incorporal. No interior de cada capítulo também aparece alguma ferramenta para reforçar e continuar a chamar a atenção dos estudantes. Mas esta sensibilização se

dá por algum aspecto da realidade vivida pelo estudante de forma que o tema de trabalho o afete profundamente, causando empatia com ele. Os estudantes abertos ao conhecimento, o professor, entretanto, pode até trabalhar exercícios que promovam alargamento do horizonte cultural, partindo daquilo que chamam a atenção deles e introduzir outros legados culturais que não estejam acostumados. Desta forma os estudantes podem observar a cultura de maneira mais abrangente. Isso possibilita ao passo seguinte, a *problematização*.

Problematização: Trata-se de transformar o *tema* em *problema*, isto é, fazer com que ele suscite em cada um o desejo de buscar soluções. Na etapa anterior, o objetivo era afetar, chamar a atenção, motivar (se quisermos usar uma expressão pedagógica um tanto ou quanto em desuso). Nesse segundo momento, tendo a atenção mobilizada pela questão, o objetivo é problematizar vários de seus aspectos, de diferentes perspectivas (GALLO, 2012, p. 96, grifos do autor).

Essa é a fase das discussões, o professor promove debates em torno do tema para que os estudantes identifiquem problemas, algumas situações podem ser criadas na aula extraíndo algo do dia a dia vivido pelos estudantes e debatido de diferentes aspectos, em conformidade com o tema da aula. Neste acontecimento, os estudantes devem sentir estimulados a falar, apresentar os problemas vivenciados por eles a movê-los no filosofar, querendo saber, por exemplo: qual a origem de tal problema? Todas as pessoas enfrentaram ou enfrentam esse problema? Existe alguma explicação a ele? Quais explicações os filósofos deram ao problema? Nessa etapa o professor pode desenvolver neles, também, a desconfiança em afirmações muito taxativas, fechadas, como diz Silvio Gallo, “opiniões cristalizadas”. A desconfiança se torna como sendo um “motor” que os movimentam para a busca de soluções. A curiosidade é ativada e alimentada pelo desejo em descobrir respostas para o problema. Podemos localizar esta etapa no livro didático também, após a ferramenta sensibilizadora, Silvio Gallo começa a instigar os estudantes a fazer perguntas a partir de alguns problemas que apresenta no texto. Os estudantes são estimulados pelo próprio texto nos capítulos do livro didático a questionar certos problemas na sociedade, na arte, na ciência, na literatura, levando-os a entenderem o papel da filosofia frente aos problemas apresentados. Isso estimula os estudantes a buscar respostas e entender o porquê estudar filosofia. O clima criado provoca-os a prosseguir no terceiro passo didático, a *investigação*.

Investigação: Trata-se de buscar elementos que permitam a solução do problema. Uma investigação filosófica busca os conceitos na história da filosofia que possam servir como ferramentas para pensar o problema em questão. Terá Platão se deparado com esse problema? Em caso afirmativo, como ele o pensou? Produziu algum conceito que tenha dado conta dele? O conceito platônico ainda é válido em nosso tempo? Ele dá conta do problema, tal como o vivemos hoje? E na modernidade, Descartes ou Espinosa lidaram com o problema? Criaram seus conceitos? São esses conceitos mais adequados ou menos adequados que aquele criado por Platão? (GALLO, 2012, p. 97).

Essa é a etapa de visitar a história da filosofia. Os estudantes podem investigar o problema e o que os filósofos falaram sobre ele na história da filosofia. Falamos anteriormente sobre o formato de cada capítulo do livro didático *Filosofia: experiência do pensamento* no qual Silvio Gallo apresenta alguns filósofos e seus respectivos pensamentos sobre problemas localizados nos temas que o capítulo trabalha. Estes filósofos servem como fontes de investigação onde os estudantes poderão conhecer os conceitos criados por eles aos problemas que identificaram no debate. Os estudantes ainda podem ter acesso a pequenos fragmentos de textos originais dos principais filósofos apresentados no capítulo, mas o professor ainda poderá indicar outros que não estejam contemplados. Lógico que durante a investigação o estudante deverá aprender também fazer o fichamento que servirá como fundamentação para a recriação do conceito. Esse exercício da recriação do conceito é o quarto passo didático, a *conceituação*.

Conceituação: Trata-se de *recriar* os conceitos encontrados de modo que equacionem nosso problema, ou mesmo de *criar* novos conceitos. Aprendemos com Nietzsche e com Deleuze e Guattari que há parentescos entre os conceitos, e que o mero deslocamento de um conceito do contexto em que ele foi criado para um outro contexto – o nosso próprio – é uma recriação do conceito, pois ele já não é mais o mesmo (GALLO, 2012, pp. 97-98, grifos do autor).

Após o percurso pelos três passos anteriores, *sensibilização*, *problematização* e *investigação*, a conceituação será o resultado, a solução que o estudante dá ao problema. Nessa etapa o estudante faz o movimento filosófico propriamente dito, a recriação do conceito. O fichamento que puderam fazer durante a investigação, agora é o momento de utilizá-lo ao escrever seu texto, externar o pensamento conceitual e colocar os dados coletados dentro de uma argumentação lógica. Explicar como se deu todo o processo e como chegou à solução, mostrar de forma clara e coerente, fundamentados. Nesse sentido, Silvio Gallo diz que a criação ou

recriação do conceito não é tarefa impossível porque o conceito não se cria do vazio, do nada, mas pode-se transitar pela história da filosofia e localizar elementos constitutivos que dará ao professor e ao estudante como matéria-prima para a atividade de criação ou recriação. Entretanto, é o problema o causador do movimento para a criação do conceito. Segundo Silvio Gallo, o que é essencial nessa etapa do processo de ensino? Ora, assim ele escreve:

O essencial, nessa finalização do processo, é que os estudantes efetivamente manejem os conceitos como ferramentas, aplicando-os à problemática em questão. Nessa etapa, se o estudante for capaz de *aplicar* o conceito de um determinado filósofo ao pensar o problema em questão, isso significa que ele está conceituando. Ele não precisa *criar* um novo conceito. Basta apropriar-se de *conceitos* já criados. Mas isso não significa que não possa acontecer de um ou vários alunos serem capazes de conceituar por si mesmos, construindo novos conceitos para enfrentar o problema de outras maneiras. Uma vez mais: um conceito elaborado, criado por um aluno, não precisa possuir a "grandeza" que o fará durar séculos. Basta que seja apropriado para pensar o problema em questão (GALLO, 2012, p. 104, grifos do autor).

As atividades para criação do conceito podem ser encontradas no final de cada capítulo do livro didático, onde, por meio de questionário, o estudante é colocado em movimento na construção do conceito ao responder as questões norteadoras para a elaboração de uma pequena dissertação. O texto produzido pelo estudante, Silvio Gallo o entende como sendo o conceito criado ou recriado, desde que o estudante escreva demonstrando apropriação do conceito e que, com certa medida venha expor seu próprio pensamento como dando uma possível solução ao problema a partir dos dados levantados, encontrados na história da filosofia pela etapa da investigação²⁰. Esse dinamismo também pode ser trabalhado de forma invertida que Silvio Gallo o nomeia de "método regressivo", ou seja, o professor coloca os estudantes a fazer o processo inverso, partir do conceito criado por um filósofo e procurar encontrar o problema pelo qual levou o filósofo a criar aquele conceito. Conforme Silvio Gallo, essa forma invertida de ensinar o conceito auxilia o estudante a compreender o problema e o que provocou o filósofo na busca por um conceito e que, nas palavras de Silvio Gallo são ditas da seguinte maneira:

²⁰ Esse passo a passo didático de uma aula pode ser encontrado em GALLO, Silvio. *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio* – Campinas, SP: Papirus, 2012, páginas 99-106, onde ele apresenta dois ensaios de organização de aula servindo como auxílio ao professor, mas podendo o professor utilizar outras ferramentas, conforme a realidade da escola e dos alunos.

E quando os jovens estudantes leem um texto de filosofia, não compreendem o que o filósofo quer dizer com aquilo. “Que papo é esse de dúvida em Descartes, será que ele não tinha mais o que fazer?”; “Que viagem é esta de Platão, ao falar de um ‘mundo das ideias’?”. A filosofia parece algo muito abstrato quando não sabemos de onde saíram os conceitos, que movimentos fez o filósofo para criá-los (GALLO, 2012, p. 111).

Tendo posto, o estudante então para compreender o problema alguns procedimentos são necessários que Silvio Gallo os coloca, como os quatro passos didáticos que vimos anteriormente, mas agora, também em quatro passos didáticos, porém com outro formato:

- 1) escolher um texto ou uma parte de um texto de um filósofo;
- 2) ler esse texto com os estudantes;
- 3) evidenciar o conceito proposto pelo filósofo ali;
- 4) investigar o problema ou os problemas que moveram o filósofo a criar tal conceito (GALLO, 2012, p. 114).

No entanto, Silvio Gallo deixa claro que esse passo a passo não pode ser visto como uma imposição de como fazer, algo engessado, o professor poderá traçar seu próprio caminho. Mas faz um alerta dizendo que não podemos abrir mão de colocar o estudante em contato direto com os próprios filósofos e a leitura de textos originais produzidos pelos filósofos. Desta forma os estudantes podem construir suas respectivas subjetividades de forma emancipada das ideologias, sabendo conviver com elas e, o mais importante, saber enfrentar os próprios problemas. Essa postura, podemos dizer acertadamente, ser o centro da filosofia do ensino de filosofia de Silvio Gallo para o Ensino Médio, porque, pela qual, os estudantes podem entender o que é e como exercitar a cidadania em meio aos diversos problemas da *polis* enfrentados por eles mesmos na subjetividade, além de compreenderem seus diferentes atores envolvidos e seus conceitos, o porquê de suas atuações. Podemos evidenciar esse pensamento no seguinte argumento, que diz:

Ensinar não é como ato de controle, mas como um convite a um aprendizado, a um “fazer com”, à inauguração de um novo começo que nós, professores, não temos como saber qual será, é um ato de desprendimento e de militância. Desprendimento de conteúdos, de saberes prontos, em nome de um possível encontro com signos que mobilizem no aprendiz a necessidade de pensar e construir seus próprios caminhos, decorrentes de seus encontros e suas escolhas. Militância em prol do pensamento, do aprendizado de cada um, para além de qualquer ensino. Para o caso de um ensino de filosofia como pedagogia do conceito, trata-se de experimentar o ensino não como

emissão de “palavras de ordem”²¹, mas fazendo “gaguejar” o saber, convidando cada um a experimentar os próprios problemas para, de dentro de seu campo problemático, orientar-se no pensamento como quem recomeça uma jornada muito antiga, mas sempre nova e inovadora (GALLO, 2012, p. 117).

Nessa citação podemos observar o acoplamento dos conceitos de educação tanto do anarquismo quanto de Deleuze e Guattari, como tem sido apresentado por Silvio Gallo. O que chamou nossa atenção à teoria filosófica do ensino de filosofia e a metodologia de ensino de filosofia proposta por Silvio Gallo foi à forma em que aborda o ensino de filosofia, partindo dos problemas “sentidos na pele” pelo professor em sala de aula, problemas esses que nos identificamos no exercício da profissão, como relatamos nossa experiência em sala de aula após nossa formação no curso de licenciatura em filosofia e que o próprio Silvio Gallo também sentiu “na pele”. Esse acontecimento é fator motivador para encontrarmos nosso conceito de ensino de filosofia e que esteja de acordo com o que procuramos: ensinar filosofia de forma dinâmica, ativa, produtiva, com resultados práticos, gerador de um produto final está sendo nossa busca. Ora, essa experiência Silvio Gallo fala nesta conclusão sobre os quatro passos didáticos:

Assim pensado e assim vivido, o ensino de filosofia na educação básica – especialmente no ensino médio – coloca-se para além de uma visão meramente instrumental da filosofia, como promotor de uma determinada situação social (por exemplo, a formação para a cidadania); ao contrário, representa uma ampliação dos horizontes culturais dos estudantes. Tal ampliação faz-se tanto por intermédio do não filosófico – o uso na etapa de sensibilização de vários elementos culturais e artísticos -, quanto do propriamente filosófico – a investigação dos conceitos na história da filosofia -, visando à efetivação do movimento próprio da filosofia, a criação de conceitos (GALLO, 2012, p. 120).

Nós também nos identificamos nesta busca de um conceito para nossa prática de ensino, como apresentamos no início do capítulo I. Fazer da aula de filosofia algo que pudesse ser significativo, dinâmico, produtivo e transcender a uma

²¹ Silvio Gallo aplica o significado que Deleuze e Guattari deram à expressão “palavras de ordem” que, para Deleuze e Guattari em *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia* 2, vol. 1. 2ª ed. Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. – São Paulo: Editora 34, 2011, p. 17, chama *palavras de ordem* não uma categoria de enunciados explícitos (por exemplo, no imperativo), mas a relação de qualquer palavra ou de qualquer enunciado com pressupostos implícitos, ou seja, com atos de fala que se realizam no enunciado, e que podem se realizar apenas nele. As palavras de ordem não remetem, então, somente aos comandos, mas a todos os atos que estão ligados aos enunciados por uma “obrigação social”. Não existe enunciado que não apresente esse vínculo, direta ou indiretamente. Uma pergunta, uma promessa, são palavras de ordem, pressupostos implícitos ou atos de fala que percorrem uma língua em um dado momento.

forma de ensino costumeiro ministrado por nós, um ensino explicativo e enciclopédico, com muitas falhas. Porém, como o próprio Silvio Gallo disse que o conceito não surge do vazio, do nada, fazendo uso do pensamento de Deleuze e Guattari, entretanto, sua construção do conceito didático e metodológico teve como ponto de partida o conceito de filosofia localizado em Deleuze e Guattari, onde também nós tivemos que nos territorializar. Partindo da nossa prática de ensino em sala de aula, transitamos pelos conceitos filosóficos de Silvio Gallo sobre ensino de filosofia e encerramos nos filósofos franceses Deleuze e Guattari, conforme os apresentaremos a seguir e a respectiva perspectiva filosófica pensada por eles.

CAPÍTULO III - Filosofia como criação de conceito na perspectiva de Deleuze e Guattari

A especificidade da filosofia

Neste capítulo faremos uma análise da perspectiva filosófica incorporada à metodologia de ensino de filosofia de Silvio Gallo, onde teve que se territorializar para elaboração de sua didática de ensino de filosofia aplicada como ferramenta de ensino trabalhada no livro didático *Filosofia: experiência do pensamento* (2016). A análise dessa perspectiva filosófica constitui fator necessário para compreender o pensar filosófico na forma do conceito, pensamento filosófico distinto aos habituais ensinados nas escolas. Não existe somente uma perspectiva de filosofia, várias são apresentadas na história da filosofia. Aqui vamos apresentar a filosofia de Deleuze e Guattari como sendo uma em meio a tantas outras perspectivas. Gilles Deleuze (1925-1995) e Félix Guattari (1930-1992) escreveram o livro *O que é a filosofia?* (2010) após uma longa jornada filosófica e o ano da publicação dessa obra marcou o falecimento de Félix Guattari aos sessenta e dois anos e, três anos depois, Gilles Deleuze resolve tirar a própria vida aos setenta anos. Eles deixaram em conjunto e individualmente um grande legado para a filosofia. No entanto, a filosofia como criação de conceitos ou filosofia da diferença, como é conhecida na história da filosofia, Deleuze e Guattari vem trazer uma nova forma de pensar a filosofia, de pensar a realidade, pensar o mundo vivido. Pensar o conceito na filosofia é pensar o problema e traçar um plano de imanência em um dado território onde o filósofo se territorializa para desterritorializar sua filosofia. Neste processo há um movimento de ir e vir, ou seja, o pensamento que percorre o conceito ligando seus componentes numa experiência do pensamento, ou seja, pensar o conceito como estrutura rizomática e não mais como árvore, crítica que os pensadores fazem ao pensamento cultural arborescente na obra *Mil platôs* (2011). Cada ciência possui um objeto específico de estudo, tais como a Matemática tem os números, a Biologia tem a vida, etc. A filosofia apresentada por Deleuze e Guattari também possui um objeto específico, mas não se trata de um objeto fechado, outros filósofos podem apresentar objetos diferentes em suas respectivas definições de filosofia, portanto, é isso que veremos na demonstração a seguir ao tratar da especificidade da filosofia

em Deleuze e Guattari, ou seja, vamos explicar o que é um conceito filosófico e chegar a compreensão do objeto específico dessa filosofia.

Segundo Deleuze e Guattari, o conceito pode ser primário, secundário, terciário, quaternário..., dependendo da posição que ocupa em um determinado plano, mas não quer dizer que um conceito secundário ou terciário, ou ainda um conceito quaternário, etc., não possa ser conceito primário, isso vai depender do plano colocado na fabricação desse conceito e o que o envolve, o problema causador de sua criação. Todo conceito possui mais de um componente e potencialmente seus componentes podem possuir outros componentes fazendo parte do mesmo plano ou fazendo parte de outro plano quando transcende o plano originário a partir de outro problema ou até do mesmo problema, mas com outra roupagem. No entanto, todos os seus componentes estarão interligados no mesmo plano de consistência, fazendo-o ser com que o conceito seja x ou y, o que vai dizer será o problema que dará origem ao conceito contendo seus componentes caracterizadores que lhe darão sentido, coerência na junção do todo e pelo trânsito entre os componentes, sua consistência.

O todo conceitual consiste na abrangência atingida pelo conceito, na extensão atingida pela quantidade de componentes, onde cada novo componente poderá ampliar o conceito ou dar origem a um novo conceito. É justamente isso que Deleuze e Guattari falam do conceito no trecho do livro *O que é a filosofia?* utilizando as seguintes palavras:

Todo conceito tem um contorno irregular, definido pela cifra de seus componentes. É por isso que, de Platão a Bergson, encontramos a ideia de que o conceito é questão de articulação, corte e superposição. É um todo, porque totaliza seus componentes, mas um todo fragmentário (DELEUZE e GUATTARI, 2010, p. 23).

Como definir um conceito em meio à multiplicidade dos componentes de seus componentes ao infinito? Como unir o fragmentário em um todo conceitual? Ora, os filósofos vão buscar explicação no conceito de rizoma para resolver o problema da unidade e multiplicidade do conceito, ou seja, um múltiplo que seja uno e o uno que seja múltiplo com sua estratificação e territorialização que compreende também sua desterritorialização. Em *Mil Platôs* Deleuze e Guattari tecem vários argumentos sobre o rizoma e trazem a ideia para explicar o que é o conceito partindo do conceito de rizoma.

Todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc.: mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar. Há ruptura no rizoma cada vez que linhas segmentares explodem numa linha de fuga, mas a linha de fuga parte do rizoma (DELEUZE e GUATTARI, 2011, pp. 25-26).

Para eles, “platô” é “toda multiplicidade conectável com outras hastes subterrâneas superficiais de maneira a formar e estender um rizoma” (DELEUZE e GUATTARI, 2011, p. 44). Ora, segundo os filósofos Deleuze e Guattari podemos encontrar formas rizomática em todo lugar na natureza. O pensamento também pode estender rizoma quanto interliga conceitos, os signos do pensamento. A história da filosofia não para de estender rizoma, cada pensador constitui elo entre seus conceitos com os de outrora. Um acontecimento pode provocar ruptura no rizoma, um corte, por exemplo. Assim vale para todas as criações conceituais na história da filosofia, desde Platão à Deleuze e Guattari, um mapa conceitual, um rizoma estendido, muitos outros podem ser criados, tendo como ponto de partida qualquer ponto na teia de conceitos que estão interligados na história da filosofia. Qualquer ponto pode ser um começo, o rizoma não tem fim e nem um único ponto inicial, há uma multiplicidade de começos, mas nunca se chega ao fim, em outras palavras, pode-se dizer que o fim de cada pensamento e em cada pensador pode ser o recomeço de outro, ou mesmo no meio do pensamento pode ser o começo para outro. Desta forma é um o conceito, componentes interligados, uma multiplicidade de componentes por onde o pensamento percorre a velocidades infinitas. Mas qual o ponto de partida para a criação de um conceito? Ora, a partir das palavras dos filósofos franceses em *O que é a filosofia?* “todo conceito remete a um problema, a problemas sem os quais não teria sentido” (DELEUZE e GUATTARI, 2010, p. 24) e que, mais adiante, eles exemplificam o exposto ilustrando com uma imagem de pensamento sobre um determinado campo de experiência, o mundo real, onde os conceitos são criados e afirmam que cada conceito pode mudar evidentemente se acreditamos descobrir outro problema, o caos. O corte que o filósofo faz no caos constitui uma criação quando estende um rizoma, liga os conceitos, cria um mapa, mas tendo consciência da possibilidade da mutação, alterações no gene do conceito pode dar origem a outro, permanecendo no mesmo plano, mas visto por ângulos diferentes, com outras conexões, novos componentes conceituais.

Deleuze e Guattari ao explicar o que é o conceito, o uso de imagem de pensamento na linguagem é enriquecedor, muito próximo de ser uma metáfora, mas eles preferem esse recurso da linguagem e esse tipo de demonstração perpassa por toda obra, nunca assumem uma linguagem taxativa, fazem uso de vários exemplos na forma de imagem de pensamento para apresentar o conceito, compreensão e extensão, sempre buscando na história da filosofia como recurso pedagógico para conceituar o conceito de conceito, parece redundante isso, mas faz parte da sua pedagogia, entendido como “pedagogia do conceito”. Ao fazer uso da arte, o plano de composição, os timbres em uma orquestra apresenta rizoma na pauta musical. Eles iniciam *Mil platôs* com essa imagem de pensamento na figura de uma pauta musical, cada timbre escrito produzindo malabarismos sonoros na composição, ligados a outros tantos timbres, podendo ser dois ou três, quatro ou cinco, seis ou sete..., vai depender da criatividade do artista e do plano de composição traçado por ele, harmonia sonora a despertar afectos e perceptos. Uma composição orquestrada é um conceito, timbres interligados, cada qual na sua natureza, mas simultaneamente transitam o plano de composição. Cada ritornelo equivale uma reterritorialização para se desterritorializar. Temos a família dos metais de um lado, de outro temos a das palhetas, ainda a família dos instrumentos de cordas, e todos coordenados pelo tempo repercutido simetricamente pela percussão, formam uma unidade em meio à diversidade e cada singularidade já constitui uma diversidade em si mesma. Mas regida pelo maestro e, no campo da filosofia, o filósofo é o regente ao estabelecer os vínculos entre os conceitos em seu plano de composição.

Os filósofos são bem enfáticos ao afirmarem que “mesmo na filosofia, não se cria conceitos, a não ser em função dos problemas que se consideram mal vistos ou mal colocados (pedagogia do conceito)” (DELEUZE e GUATTARI, 2010, p. 24). Aqui fica evidente que a filosofia trata da criação de conceitos e que ensinar a criar conceitos é o objetivo da filosofia proposta pelos pensadores. A arte entra nessa pedagogia como instrumento propedêutico do conceito. No entanto, nunca nega sua particularidade no campo artístico. Mas deve ficar claro que, para eles, não há conceitos de um só componente como também não há conceitos com todos os componentes. Fique claro também que,

Num conceito, há, no mais das vezes, pedaços ou componentes vindos de outros conceitos, que respondiam a outros problemas e supunham outros planos. Não pode ser diferente, já que cada

conceito opera um novo corte, assume novos contornos, deve ser reativado ou recortado (DELEUZE e GUATTARI, 2010, p. 26).

Neste sentido já dizia Jacques Maritain em *Elementos de filosofia II: a ordem dos conceitos lógica menor*: “O conceito (ou ideia) é, por conseguinte o que o espírito produz ou exprime em si mesmo, e em que ele atinge ou aprende uma coisa” (MARITAIN, 1986, p. 41). O problema é o ponto de partida para a criação do conceito. Mas não qualquer problema, mas os ditos problemas filosóficos, aqueles que fazem o filósofo pensar o acontecimento, sendo o conceito incorporeal, como afirmam Deleuze e Guattari, “o conceito é incorporeal, embora se encarne ou se efetue nos corpos. Mas, justamente, não se confunde com o estado de coisas no qual se efetua” porque “o conceito diz o acontecimento, não a essência ou a coisa” (DELEUZE e GUATTARI, 2010, p. 29), e ainda podendo ser absoluto e relativo na concepção dos filósofos:

Relativo a seus próprios componentes, aos outros conceitos, ao plano a partir do qual se delimita, aos problemas que se supõe deva resolver, mas absoluto pela condensação que opera, pelo lugar que ocupa sobre o plano, pelas condições que impõe ao problema (2010, p. 30).

Isso significa que, partindo de uma observação ou criação subjetiva inserida na multiplicidade de pensamentos, o conceito é relativo, tomando-o como unidade em meio à multiplicidade conceitual na história da filosofia, porque cada filósofo criou ou pode criar o seu e este tenta resolver o problema no caos. Mas quando o conceito é observado especificamente no corte feito no caos, por um único ângulo, na extensão e compreensão conforme seu criador, o conceito é absoluto para aquele problema, justamente por causa das particularidades que o envolve, mas nunca fechado. Neste sentido, Maritain afirma que a compreensão do conceito se dará pela “sua amplitude em relação às notas que o caracterizam” (MARITAIN, 1986, p. 46), o que nos leva a entender o que afirmam Deleuze e Guattari quando dizem que “os conceitos são centros de vibrações, cada um em si mesmo e uns em relação aos outros” (DELEUZE e GUATTARI, 2010, p. 31) e, parecendo contraditório, mas a lógica demonstra coerência no argumento que diz:

Os conceitos, como totalidades fragmentárias, não são sequer os pedaços de um quebra-cabeça, pois seus contornos irregulares não se correspondem. Eles formam um muro, mas é um muro de pedras secas e, se tudo é tomado conjuntamente, é por caminhos diferentes (DELEUZE e GUATTARI, 2010, p. 31).

Até aqui fica evidente que eles estão a falar da compreensão e extensão do conceito para um ensino efetivo da filosofia que estamos a demonstrar, tendo a criação de conceito como especificidade dessa filosofia. Como suporte ao pressuposto, Maritain, ainda a falar sobre compreensão e extensão de um conceito, dentro da lógica de pensamento, define a extensão de um conceito como sendo este “apenas uma propriedade, que supõe antes de si a compreensão ou conjunto das notas constitutivas da essência apresentada ao espírito” (MARITAIN, 1986, p. 47), por isso a imaterialidade e não transcendência do conceito fazendo-o com que seja “x” ou “y”, algo maleável, podendo ser manipulado, como os objetos das ciências, podendo ser testados, experimentados porque, diz Deleuze e Guattari, “o conceito pertence à filosofia e só a ela pertence” (DELEUZE e GUATTARI, 2010, p. 43). Cada conceito tem uma essência em si mesmo, no sentido de ser assinado e remeter a um filósofo, é identificável em sua ação de criador, tomando-o como absoluto, mas relativo ao mesmo tempo, sabendo da possibilidade de mutação de sua natureza. Como a arte produzida sempre remeterá a seu criador, ao plano de composição, característica singular em meio à multiplicidade artística.

Mas afinal, o que é um filósofo e o que é a filosofia? Na concepção de Deleuze e Guattari, são compreendidos nestes termos:

O filósofo é o amigo do conceito, ele é conceito em potência. Quer dizer que a filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos. A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em *criar* conceitos [...] É porque o conceito deve ser criado que ele remete ao filósofo como àquele que o tem em potência (2010, p. 11, grifo dos autores).

Filósofo e filosofia, tomando-se, assim, pois, como premissas que o conceito é fruto da filosofia, Deleuze e Guattari vão apresentar o conceito como uma forma de exprimir o “acontecimento”. A especificidade da filosofia é a criação de conceitos, nas palavras de Deleuze e Guattari: “Destacar sempre um acontecimento das coisas e dos seres é a tarefa da filosofia quando cria conceitos, entidades” (DELEUZE e GUATTARI, 2010, p. 42). Ora, sendo o conceito criado a partir do problema ou problemas, temos que entender como se cria o conceito para ensinar o método a outros sujeitos em potencial de criar conceitos, fazer filosofia: o estudante. Os conceitos, segundo Deleuze e Guattari, “nascem de lances de dados, não compõem um quebra-cabeças. E, todavia, eles ressoam, e a filosofia que os cria apresenta

sempre um Todo poderoso, não fragmentado, mesmo se permanece aberto: Uno-Todo ilimitado, Omnitudo que os compreende a todos num só e mesmo plano” (DELEUZE e GUATTARI, 2010, p. 45). Lance de dados tem a ver com o que eles chamam de “acontecimento”, ou seja, o problema que é recortado no caos a partir do qual é construído o plano de imanência. O acontecimento é fortuito, é observado de relance, capturado. Não como se dá num quebra-cabeças que é montagem. O conceito é criado, não se trata de sorte, mas de flagrar o acontecimento. Neste sentido, Deleuze e Guattari acrescentam que “a filosofia é um construtivismo, e o construtivismo tem dois aspectos complementares, que diferem em natureza: criar conceitos e traçar o plano” (2010, p. 45).

Por outro lado, Deleuze e Guattari não pretendem chegar a uma definição universal do que é a filosofia, mas mostrar qual é o objeto da filosofia, pois, “Criar conceitos sempre novos é o objeto da filosofia” (DELEUZE e GUATTARI, 2010, p. 11) e ao filósofo eles remetem, por ter ele o conceito em potência e sua competência para criá-lo. Portanto, o movimento inicial para o ato do filosofar é o problema ou problemas como sendo este o gerador do conceito a ser criado no plano de imanência traçado pelo sujeito que faz filosofia. Ora, como o conceito só pode ser criado mediante o problema ou problemas, nas palavras de Deleuze e Guattari, estes “só podem ser isolados ou compreendidos na medida de sua solução” (DELEUZE e GUATTARI, 2010, p. 24), e não o contrário, compreender o conceito pelo problema. Aqui fica claro a vocação da filosofia como busca do saber, expressa no movimento da passagem do não saber ao saber, porém nunca a um saber último, pronto e acabado, mas um saber em contínua construção, por isso a filosofia ser um construtivismo na concepção de Deleuze e Guattari.

*Cada conceito carrega em si
a assinatura do seu criador e sua história*

O que é um conceito assinado? Que conceitos têm assinatura? Deleuze e Guattari dizem que um conceito assinado é aquele que deixa claro as marcas do pensamento de um filósofo, sua forma de pensar e exprimir a realidade, demarcando a extensão do conceito e dos componentes, o trânsito pelos componentes, um retorno, com todo rigor. Mas nunca taxativo, fechado, pois seria o fim da filosofia. Essa assinatura certifica o pensamento de um filósofo específico na história da

filosofia, cada qual à sua maneira exprimindo o mundo vivido por meio do conceito, que é muito diferente da ciência e da arte exprimir a realidade. No entanto, Deleuze e Guattari não querem dizer que os cientistas e os artistas não tenham assinaturas nas produções artísticas e descobertas científicas, mas que a ciência e a arte possuem especificidades que não são as mesmas dos filósofos e da filosofia, criar conceitos. “A filosofia procede por um plano de imanência ou de consistência; a ciência, por um plano de referência” (DELEUZE e GUATTARI, 2010, p. 140). E sobre a arte falam nestes termos:

A arte é uma linguagem das sensações, que faz entrar nas palavras, nas cores, nos sons ou nas pedras. A arte não tem opinião. A arte desfaz a trílice organização das percepções, afecções e opiniões, que substitui por um monumento composto de perceptos, de afectos e de blocos de sensações que fazem às vezes de linguagem (DELEUZE e GUATTARI, 2010, p. 208).

No ensino da filosofia dos pensadores um conceito assinado é, por exemplo, o conceito de “Ideia” que a história da filosofia atribui a Platão como criador, o “cogito” de Descartes, a “mônada” de Leibniz, a “substância” de Aristóteles, a “condição” de Kant, a “potência” de Schelling, a “duração” de Bergson... cada qual com uma roupagem específica, forma de pensar e exprimir o real. Deleuze e Guattari partem do pressuposto de que todo conceito tem uma história, uma gênese, um criador. Uma vez que a filosofia é criadora de conceitos, o filósofo é o sujeito que manuseia a filosofia para criá-los. Neste sentido, o filósofo para Deleuze e Guattari é aquele que tem o mundo como campo de experiência tomado como mundo real e que surge, como ser assustado a olhar para fora do campo, saindo do seu “eu” para observar outras possibilidades que estão fora do seu “eu”, portanto, outros problemas ou permanecer no mesmo plano a questionar mais sobre seu “eu” na tentativa de encontrar outros problemas que venham a colocar o ato filosófico em movimento, dar uma explicação coerente sobre o outro, o não “eu” ou as explicações sobre as novas observações sobre seu “eu” como ser no mundo, campo de experiência, mundo real. Nesta experiência do pensamento, ato filosófico, cria-se os conceitos deixando sua assinatura, como registro do esforço da experiência do pensamento, mas sempre partindo do real e desse pensar em outras possibilidades que estão fora do “eu” ou no seu “eu”, dependendo do problema suscitado.

O “eu” como conceito, Deleuze e Guattari atribui a Descartes como seu criador, o “eu penso”. Mas para demonstrá-lo teve que estabelecer um plano de imanência, que fosse consistente, “é o acontecimento sempre renovado do

pensamento, tal como o vê Descartes” (DELEUZE e GUATTARI, 2010, p. 33). Conceito que, segundo Deleuze e Guattari têm três componentes: *duvidar, pensar e ser*. Componentes que remetem ao “eu” como ser de consciência que foi capaz de perceber o não “eu” que está fora do “eu” que duvida, que pensa, sendo outro “ser” com muitas possibilidades de “ser”. Mas o ponto de partida da filosofia cartesiana é o “eu” que toma consciência do mundo real pulverizado de outros “eu” que não seja “eu”. Portanto, conceito assinado, com sua extensão e compreensão do pensar de Descartes, sua filosofia. Deleuze e Guattari deixam muito claro que o conceito cartesiano não é criado do nada, tem um ponto de partida, que em suma vem de outro conceito: o *cogito*. Por isso afirmaram o seguinte:

Os outros conceitos poderão conquistar a objetividade, mas com a condição de serem ligados por pontes ao primeiro conceito, de responderem a problemas sujeitos às mesmas condições, e de permanecerem sobre o mesmo plano: será a objetividade que supõe uma verdade reconhecida como preexistente ou já lá (DELEUZE e GUATTARI, 2010, p. 35).

Como se vê, cada conceito é criado e instaurado o plano de imanência, pois segundo Deleuze e Guattari “constitui o solo absoluto da filosofia, sua Terra ou desterritorialização, sua fundação, sobre a qual ela cria seus conceitos” (2010, p. 52). Foi justamente isso que fez Descartes ao criar o conceito do “eu” e sobre o qual construiu todo seu sistema filosófico, sua filosofia. Eles afirmam que também foi isso que fez Leibniz ao criar o conceito de *outrem*, referindo-se aos mundos possíveis de Leibniz quando este fala da “mônada” como expressão desse mundo possível, mas que não existem no mundo real. Estas afirmações podem ser localizadas nas seguintes palavras:

Num conceito, há, no mais das vezes, pedaços ou componentes vindos de outros conceitos, que respondiam a outros problemas e supunham outros planos. Não pode ser diferente, já que cada conceito opera um novo corte, assume novos contornos, deve ser reativado ou recortado (2010, p. 26).

A evidência da assinatura ou marca de um pensador neste acontecimento criador faz com que tenhamos a imagem de pensamento da filosofia de tal pensador. Assim posto, portanto, ao ler *penso, logo existo* faz nos remeter à imagem de pensamento sobre a filosofia de Descartes ou ainda a Leibniz se lermos ou

ouvirmos *mônada*²², por exemplo. São conceitos assinados, registrados na imagem de pensamento que construíram. É, portanto, imaterial. Deleuze e Guattari aprofundam na demonstração citando Platão, como criador do conceito *Ideia* que, por sua vez, conceito bem diferente do conceito cartesiano do *cogito*. A *Ideia* como conceito platônico, segundo os pensadores franceses, apresentam os seguintes componentes:

A qualidade possuída ou por possuir; a *Ideia* que possui primordialmente, como imparticipável; o que aspira à qualidade, e não pode possuí-la a não ser secundariamente, terciariamente, quaternariamente [...]; a *Ideia* participada, que julga as pretensões (DELEUZE e GUATTARI, 2010, p. 39).

Concluem que Descartes não poderia construir o *cogito* no plano de imanência de Platão, por isso instaurou outro plano com outros componentes conceituais, partindo da subjetividade e anulando toda diferença de tempo entre *ideia* e *alma* que a forma enquanto sujeito, resultando, em Descartes, a negação da doutrina da reminiscência apresentada por Platão. Por outro lado, vamos supor que se acrescente um componente a um conceito, o que poderia acontecer neste caso? Continuaría sendo o mesmo conceito? Deleuze e Guattari explicam que provavelmente o conceito estoure ou aconteça uma mutação, podemos até fazer uma inferência a essa *ideia* como sendo um “DNA”²³, mudaria toda a natureza primária do conceito, acontecimento que implicaria talvez outro plano, com outros problemas a serem solucionados. Tomando emprestado o pensamento de Alves quando fala sobre o método da análise de conceitos apresentando o método de ensino de filosofia de John Wilson²⁴, podemos dizer que, para criar um novo conceito filosófico, Alves cita uma fala do filósofo Wilson que podemos tomá-la como

²² O termo “mônada”, podemos encontrar uma pequena noção de sua compreensão em ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*, tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bosi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti – 4ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2000, pp. 680-681: “[...] Leibniz lançou mão desse termo para designar a substância espiritual enquanto componente simples do universo. Segundo Leibniz, a M. é um átomo espiritual, uma substância desprovida de partes e de extensão, portanto indivisível. Como tal, não pode desagregar-se e é eterna; só Deus pode criá-la ou anulá-la. Cada M. é diferente das outras, pois não existem na natureza dois seres perfeitamente iguais [...]”.

²³ DNA ou ADN em português, é a sigla para *ácidos desoxirribonucleico*, que é um *composto orgânico* cujas moléculas *contêm as instruções genéticas* que coordenam o desenvolvimento e funcionamento de todos os seres vivos e de alguns vírus. O principal papel do ADN é armazenar as informações necessárias para a construção das proteínas e RNA. www.significados.com.br/dna/ Assim podemos dizer que o filósofo deixa suas informações no conceito criado por ele, as informações que coordenam sua forma de pensar a realidade.

²⁴ John Wilson foi filósofo e educador britânico ligado ao Departamento de Educação da Universidade de Oxford que em 1963 publicou o livro *Pensar com conceitos*. Este livro, ele descreve como sendo um manual, um livro didático de filosofia (ALVES, 2012, p. 68).

exemplo na nossa análise, no sentido de que se um determinado conceito cabe ou não em outro que estará sendo criado, por exemplo, diz Alves citando Wilson: “temos que considerar se o conceito de comunismo ‘cabe’ ou ‘não cabe’ no conceito de democracia” (ALVES, 2012, p. 69).

Partindo desse pressuposto temos dois conceitos, “comunismo” e “democracia”, este seria um exemplo de compatibilidade ou incompatibilidade entre conceitos? Ora, esse é um problema no território da política e sendo problema político vai depender do lado em que o político estiver, pois, se o político estiver do lado da direita conservadora vai defender a incompatibilidade dos termos entre si porque para estes a democracia seria um passo para o comunismo. Agora se o político estiver do lado oposto, sua compreensão é de compatibilidade por causa das condições de que se trata, ou seja, um governo do povo, para o povo e pelo povo. A democracia deve buscar criar condições para que cada indivíduo satisfaça as suas necessidades. Um breve trânsito pela internet ou na própria análise de conjuntura política pode ser verificado estas duas compreensões dos termos. No entanto, para enfatizar essa demonstração, Deleuze e Guattari citam também ser o caso do *cogito* kantiano, criado em um plano “transcendental” tornando a dúvida inútil e mudando os pressupostos de Descartes. O que Kant faz? Ele acrescenta o “tempo” que Descartes recusara em seu conceito. Portanto, agora o *cogito* é apresentado por Kant contendo quatro componentes:

eu penso e, por isso, sou ativo; eu tenho uma existência; portanto essa existência não é determinável senão no tempo como aquela de um eu passivo; eu sou, pois, determinado como um eu passivo que se representa necessariamente sua própria atividade pensante como um outro que o afeta (DELEUZE e GUATTARI, 2010, p. 41).

Conforme Deleuze e Guattari o conceito cartesiano *cogito* não é o mesmo em Kant, mudou-se por completo com a introdução do componente *tempo*, tornando-o forma de interioridade com três componentes: sucessão, simultaneidade e permanência. Portanto, surgindo um novo conceito de espaço por consequência, como forma de exterioridade. Desta forma, espaço, tempo, Eu penso, são três conceitos originais ligados por pontes sendo outras tantas encruzilhadas, concluem a demonstração do conceito assinado por Kant.

Conforme o exposto, podemos selecionar qualquer conceito e identificar seu criador, só o conceito “filosofia”, por exemplo, inferindo na compreensão de Deleuze e Guattari, aparecem muitas conceituações em inúmeros planos de imanência na

história da filosofia, cada pensador procurou criar um conceito sobre o que é a filosofia e é justamente isso que estamos a demonstrar na filosofia de Deleuze e Guattari. Conceito assinado como o “cogito” de Descartes ou o “cogito” de Kant, ou ainda o conceito de “Ideia” em Platão ou o das “Mônadas” em Leibniz. Deleuze e Guattari criam o conceito de filosofia como sendo esta a criadora de conceitos que, em nossa análise a identificamos contendo três componentes: o problema, por iniciar o movimento do pensar filosófico; o plano de imanência, por onde o pensamento transita o acontecimento tendo a experiência de pensamento; os personagens conceituais que conduz o pensamento no plano percorrendo todos os componentes na construção do conceito.

Observa-se nesse conceito de filosofia que os filósofos querem dar uma utilidade para essa filosofia e a conduz para uma prática, portanto, produtiva, uma filosofia com resultados e que pode ser aplicada no mundo vivido, experimentado pelo sujeito, no sentido de buscar uma solução para o problema ou problemas, sempre na história da própria filosofia. Essa compreensão também pode ser localizada, embora não tratando especificamente da filosofia de criação de conceitos, mas permanecendo a ideia, ao referir à importância da história da filosofia no ensino de filosofia, Silva e Bezerra (2012) tendo por base o pensamento de Kant, sobre a história da filosofia dizem o seguinte: “É nela que o aluno deve se referenciar para a definição de um problema, bem como encontrar nela as respostas mais comuns, corretas ou não, àquele problema” (SILVA e BEZERRA, 2012, p. 120).

A busca pela solução do problema na história da filosofia, entendemos ser, conforme a filosofia de Deleuze e Guattari, a busca de um conceito criado por um filósofo, portanto, conceito assinado, que apresente uma solução mais coerente ao problema enfrentado no presente e, podendo este conceito ainda ser alterado permanecendo no mesmo plano do seu criador, pois, a história da filosofia apresenta as correntes filosóficas mostrando o conceito criado e seu criador e sendo seguido por outros tantos simpatizantes daquele pensamento. Podemos entender também como escolas ou sistemas filosóficos: Jônica, de Eléia, Atomista, Sofística, Socrática, Platônica, Aristotélica, Estóica, Epicurista, Neoplatônica, Agostiniana, Tomista, Franciscana, Racionalista, Empirista, Iluminista, Idealista, Voluntarista, Positivista, Marxista, Existencialista, Neopositivista. São, portanto, filosofias e, cada qual apresentando explicações sobre a realidade do mundo, cada qual apresentando seu conceito, cada qual no seu plano de imanência, cada qual sendo demonstrada pelos

personagens conceituais específicos de cada uma, vão tecendo a filosofia, conforme nossa compreensão da filosofia de criação de conceitos de Deleuze e Guattari, pensamento filosófico distinto a todos os anteriores. Mas não quer dizer que seja melhor ou pior, no entanto, diferente e também têm seus seguidores, como também seus adversários.

Entretanto, conforme o pressuposto, cada conceito criado carrega o “DNA” do pensamento de seu criador, sua assinatura. Dependendo do problema e do solo muitas vezes são tão distintos que não é possível construir um conceito no mesmo plano de imanência de um determinado filósofo e, segundo Deleuze e Guattari é preciso desterritorializar pegando parte do conceito para criar outro, como fizera Kant ao introduzir o “tempo” no “cogito” de Descartes. Novo conceito, bem distinto ao de Descartes, construído em outro plano, apresentado com outra roupagem. Podemos pegar qualquer problema filosófico na história da filosofia e fazer a análise do conceito, sejam os problemas de natureza lógico, gnosiológico, linguístico, cosmológico, antropológico, metafísico, religioso, ético, pedagógico, político e social, estético, histórico, axiológico ou cultural. Cada filósofo utilizará uma filosofia para criar seu conceito a solucionar o problema, estabelecerá o plano de imanência, utilizará símbolos linguísticos para demonstrar o pensamento, externar o conceito e assinar o conceito criado, embora não com essa compreensão que estamos a demonstrar, ou com a utilização dos termos da filosofia do conceito de Deleuze e Guattari, mas a ideia se faz presente.

O território²⁵, a territorialização, a desterritorialização e a reterritorialização da filosofia

A principal característica dinâmica dessa filosofia é de poder transitar por qualquer território da ciência ou da arte. Não existe um método para criar conceitos, apenas tentativas. Por isso cada conceito criado é assinado, carrega em si mesmo, numa comparação tomada emprestada da biologia, como se fosse o “DNA” do pensamento conceitual de seu criador. Neste sentido podemos falar que a filosofia tem uma localização em sua origem, em outras palavras, a filosofia é grega quando

²⁵ Existem inúmeros artigos na geografia que faz referência aos conceitos de territorialização e desterritorialização segundo Deleuze e Guattari, isso fica evidente que os pensadores franceses em sua pedagogia do conceito conseguiram adentrar com sua filosofia no campo da geografia dando contribuições ao falar da Terra e dos territórios. As obras de Deleuze e Guattari que são mais utilizadas nestes artigos são *O que é a filosofia?* (1992) e *Mil Platôs* (1980).

se fala dos conceitos filosóficos criados na Grécia; é alemã quando os conceitos são criados na Alemanha; é francesa quando os conceitos são criados na França; é inglesa quando os conceitos são criados na Inglaterra; é brasileira quando os conceitos são criados no Brasil; é estadunidense quando os conceitos são criados nos Estados Unidos; africana quando os conceitos são criados na África, ou canadense sendo criados no Canadá, e assim por diante. Cada localidade e com cada filósofo a filosofia carrega em si sua assinatura, seu “DNA”, seus problemas e possíveis soluções aos dados problemas filosóficos, mas sempre transitando pela história da filosofia. Mas o “DNA” da filosofia ocidental é atribuído aos gregos pelo mérito em terem dado o início do pensar filosófico, fugindo do pensamento comum sobre a realidade, tendo Tales de Mileto como “pai” desse modo de pensar, como afirma Reale e Antiseri nas seguintes palavras: “O pensador ao qual a tradição atribui o começo da filosofia grega é Tales, que viveu em Mileto, na Jônia, provavelmente nas últimas décadas do século VII e na primeira metade do século VI a.C.” (REALE e ANTISERI, 1990, p.29). Cada conceito tem sua história e sempre remete a algum filósofo específico, a uma localidade, um tempo cronológico, a um problema ou a um conjunto de problemas, isso é certo. Nestes termos afirmam Deleuze e Guattari:

Sob sua forma passada, o conceito é o que não era ainda. Nós, hoje, temos os conceitos, mas os gregos não tinham ainda; eles tinham o plano, que nós não temos mais. É por isso que os gregos de Platão *contemplam* o conceito, como algo que está ainda muito longe e acima, enquanto que nós, nós temos o conceito, nós o temos no espírito de uma maneira inata, basta *refletir* (DELEUZE e GUATTARI, 2010, p. 122, grifos do autor).

Todo escritor tem um jeito específico de escrever, expor o pensamento, sejam eles da filosofia como também da literatura, da poesia, da arte ou da ciência, porém, o que diferenciam estes dos filósofos é a forma de pensar. Os filósofos criam conceitos, pensam por conceitos e só eles cabem criar conceitos. A filosofia da criação de conceitos de Deleuze e Guattari nasce no território francês e se desterritorializa desse espaço geográfico abstraindo elementos comparativos da geografia para o território da filosofia a outros territórios e se reterritorializa, como vimos no capítulo anterior essa filosofia sendo reterritorializada no Brasil para pensar os problemas filosóficos sobre o ensino de filosofia nas escolas de Ensino Médio, a

produzir uma experiência do pensamento, para ensinar os estudantes a recriar ou mesmo criar conceitos.

A geografia apresenta territórios distintos, fragmentados, espalhados no globo terrestre. Cada território com características específicas, traços culturais específicos e forma de pensar o mundo vivido. O filósofo se torna viajante, transeunte pelos territórios a desterritorializar uma filosofia, pois, nas palavras de Deleuze e Guattari há movimentos no processo de desterritorialização e reterritorialização:

Os movimentos de desterritorialização não são separáveis dos territórios que se abrem sobre alhures, e os processos de reterritorialização não são separáveis da terra que restitui territórios (DELEUZE e GUATTARI, 2010, p. 103).

Dessa forma, Deleuze e Guattari ao transitar pela história da filosofia puderam criar os conceitos de desterritorialização e reterritorialização assimilando a forma de pensar filosoficamente junto com a geografia, no território da geografia, no sentido transdisciplinar da pedagogia do conceito. Pois o filósofo é aquele sujeito territorializado que tem potência desterritorializante do pensar, capaz de transcender o pensamento de qualquer território, portanto, desterritorializar o território e criar conceitos em outro plano ou no mesmo plano, mas explanando componentes conceituais pouco abordados no plano de imanência de um dado filósofo ou de encontrar problemas filosóficos em território não filosófico que, a partir do qual, coloca em movimento o novo plano, a responder o novo problema surgido.

Assim, segundo Deleuze e Guattari, uma nova maneira de pensar a realidade se cria neste momento, no dado acontecimento, um conceito de vizinhança. Pensar o acontecimento, portanto, “para que a filosofia nascesse foi preciso um encontro entre o meio grego e o plano de imanência do pensamento” (DELEUZE e GUATTARI, 2010, p.112), ou seja, um solo e o filósofo para desterritorializar e criar o conceito para o problema ou para os problemas originados no acontecimento. Esse movimento da experiência do pensamento faz da filosofia um campo do saber como atividade produtora, saindo da oratória improdutiva à produção de conceitos, da insignificância ao significado conceitual, da inércia à ação, mas não é um verbo, no entanto, por meio do filósofo verbera no mundo acadêmico.

Conforme os filósofos, a imaterialidade do conceito está no processo de desterritorialização e reterritorialização, na imagem do pensamento criado pelo todo conceitual no plano de imanência. Neste processo eles exemplificam dizendo que

“os gregos sempre tiveram primeiro que se tornarem filósofos, do mesmo modo que os filósofos tiveram que se tornarem gregos” (DELEUZE e GUATTARI, 2010, p. 115) para criar conceitos, produzir filosofia, em outras palavras, o que não “é”, não é história, não é conceito, não é filosofia, mas a partir do acontecimento, do problema, se torna conceito ou possibilidade, potência do conceito. No entanto, Deleuze e Guattari alertam para o professor de filosofia não reduzir a filosofia em sua própria história para criar conceitos novos, mas o contrário, porque a filosofia, segundo os pensadores, “não cessa de se arrancar dessa história para criar novos conceitos, que recaem na história, mas não provêm dela” (DELEUZE e GUATTARI, 2010, p. 116). Portanto, desterritorializar e reterritorializar em conceitos, sair do comum para o sistemático, do insignificante ao significado, a uma imagem de pensamento do todo conceitual do problema vivido. Pois, “a filosofia se reterritorializa sobre o conceito. O conceito não é objeto, mas território” (DELEUZE e GUATTARI, 2010, pp. 121-122). É neste sentido que, segundo os filósofos franceses, pode-se dizer que a filosofia moderna se reterritorializa no passado, sejam nos filósofos gregos, da Grécia antiga, ou em qualquer outros, em qualquer período da história da filosofia para criar conceitos novos para o presente e possivelmente para o futuro. Ora, sendo assim, entendem que “o filósofo deve tornar-se não filósofo, para que a não filosofia se torne a terra e o povo da filosofia” (DELEUZE e GUATTARI, 2010, p. 132), estabelecendo sempre a relação entre filosofia e não filosofia, como pedagogia para a criação de conceitos.

Como se vê, o processo criador de conceitos filosóficos exige o problema para dar início ao movimento do pensamento, sem o qual não existe filosofia como criação de conceitos ou filosofia da diferença apresentada por Deleuze e Guattari. Mas o problema é fruto do acontecimento, como em lance de dados se cria conceitos para cada problema. Pensar o acontecimento é traçar o plano de imanência por onde o pensamento transitará em meio ao todo fragmentário, percorrendo os componentes conceituais e criando uma imagem do pensamento conceitual, do problema a ser solucionado. Portanto, percorrer territórios, filosofias, na história da filosofia a buscar respostas para o problema filosófico e, ao desterritorializar e reterritorializar no presente, isso é pensar por conceitos, transitar por todo o campo ligando componentes compatíveis para a produção da imagem do pensamento, é colocar o pensamento sempre em movimento, na atualização dos dados conhecidos pelo acoplamento por novos conceitos.

No entanto, pensar o acontecimento em território geográfico composto pelos componentes culturais construídos na forma de pensar o mundo vivido neste território, o filósofo faz uso dos personagens conceituais para transcender aos aspectos culturais ao pensar filosófico, pois essa é a função atribuída aos personagens conceituais pensados por Deleuze e Guattari:

Os personagens conceituais têm este papel, manifestar os territórios, desterritorializações e reterritorializações absolutas do pensamento. Os personagens conceituais são os pensadores, unicamente pensadores, e seus traços personalísticos se juntam estreitamente aos traços diagramáticos do pensamento e aos traços intensivos dos conceitos (DELEUZE e GUATTARI, 2010, p. 84).

Por que os personagens conceituais assumem esse papel? Ora, os pensadores franceses dizem que são eles que “operam os movimentos que descrevem o plano de imanência do autor, e intervêm na própria criação de seus conceitos (...)”, porque “(...) o personagem conceitual é o devir ou o sujeito de uma filosofia” (DELEUZE e GUATTARI, 2010, pp. 78-79). Segundo Deleuze e Guattari cada filósofo cria personagens conceituais para demonstrar sua filosofia, assim como fizera Descartes ao assinar “o Idiota”, como Nietzsche assinou “o Anticristo” ou “Dioniso crucificado”. Estes personagens ainda servem para apoiar o filósofo ou discordar, mostrar as contradições durante a demonstração. Deleuze e Guattari os classificam como sendo personagens conceituais “simpáticos”, quando estão do lado do filósofo confirmando seu pensamento, sua filosofia. Podendo ser também “antipáticos”, quando vem questionando o pensamento do filósofo, tentando contradizê-lo, procurando falhas na demonstração, são como opositores do filósofo. Mas o objetivo intencional ao criar os personagens conceituais é para demonstração de uma filosofia e servem para dar consistência a sua filosofia.

Deleuze e Guattari utilizam os personagens conceituais justamente para isso, dar consistência à sua filosofia, a filosofia da criação de conceitos, mas sem perder o infinito, bloquear essa filosofia a novas possibilidades, pois, afirmam os pensadores: “o problema da filosofia é de adquirir uma consistência, sem perder o infinito no qual o pensamento mergulha” (DELEUZE e GUATTARI, 2010, p. 53). Contudo, podemos mais claramente entender o processo de desterritorialização e reterritorialização em uma comparação que os pensadores tomam emprestado da arte do retrato comparando-a com a história da filosofia, pois, segundo eles,

A história da filosofia é comparável à arte do retrato. Não se trata de “fazer parecido”, isto é, de repetir o que o filósofo disse, mas de produzir a semelhança, desnudando ao mesmo tempo o plano de imanência que ele instaurou e os novos conceitos que criou (DELEUZE e GUATTARI, 2010, p. 68).

Construir conceitos sempre novos é o objetivo da filosofia de Deleuze e Guattari, cada filósofo cria os seus conceitos e tem um jeito específico de fazer e de ensinar filosofia e, ao transitar em planos de imanências de outro filósofo, abstraindo sua filosofia, ou seja, territorializado sempre se desterritorializa para se reterritorializar em outro plano, conforme o problema que procura solucionar para seu tempo cronológico. O acontecimento provoca e coloca seu pensamento em movimento, mas sempre carrega fragmentos do conceito anterior para agregar novos componentes a modificar por completo o conceito, como consequência, criando um novo conceito no processo de reterritorialização. O ato de pensar é dinâmico e pensar conceitualmente é pensar o conceito, ter a imagem do todo na mente, de forma imanente e imaterial, pois o conceito é imaterial, está no pensamento. Cada fragmento do conceito mantém um elo entre si por onde o pensamento percorre a velocidades infinitas, como um rizoma.

O filósofo se torna um explorador de territórios, na linguagem da geografia conforme colocam Deleuze e Guattari, cada território percorrido serve para enriquecer o pensamento que, de território em território o potencializa abstraindo componentes do dado território para se desterritorializar desse plano e reterritorializar em outro. O filósofo é aquele que cria conceitos sempre novos no território da filosofia ou a partir de outros territórios que não sejam os da filosofia, por isso que Deleuze e Guattari diziam que o filósofo deve se fazer não filósofo para daí poder produzir filosofia, criar conceitos porque, explicam os pensadores:

O não filosófico está talvez mais no coração da filosofia que a própria filosofia, e significa que a filosofia não pode contentar-se em ser compreendida somente de maneira filosófica ou conceitual, mas que ela se endereça também, em sua essência, aos não filósofos (DELEUZE e GUATTARI, 2010, pp. 51-52).

Essa ida constante a não filosofia, dizem os filósofos franceses que ela assume aspectos variados e este fator da filosofia como criação de conceitos implica uma pressuposição que da não filosofia se distingue porque são territórios bem distintos, mas a filosofia necessita da não filosofia para criar conceitos, no sentido de transcendência da *doxa*, pois “os filósofos, sendo amigos e não sábios, têm bastante

dificuldade em abandonar a doxa” (DELEUZE e GUATTARI, 2010, p. 172). A filosofia não é opinião porque a opinião pertence ao território daquilo que é comum, habitual, pensamento subjetivo, mas sem qualquer fundamentação teórica, por conseguinte, susceptível ao erro, de caráter tendencioso, verdadeira somente habitualmente a um dado grupo a que pertença ao enunciá-la.

A filosofia diz respeito ao acontecimento, entendido como sendo imaterial, incorporeal, invisível, ou seja, a pura reserva como afirmaram Deleuze e Guattari, “quando o tempo passa e leva o instante, há sempre um entretempo para trazer o acontecimento” (2010, p. 188). Ora, é o conceito que apreende o acontecimento porque o acontecimento é inseparável do estado de coisas, dos corpos e do vivido nos quais se atualiza ou se efetua.

Atualizamos ou efetuamos o acontecimento todas as vezes que o investimos, de bom ou mau grado, num estado de coisas, mas *contra efetuamos*, cada vez que o abstraímos dos estados de coisas, para liberar seu conceito (DELEUZE e GUATTARI, 2010, p. 189, grifos do autor).

Então, segundo Deleuze e Guattari a filosofia é sempre entre tempo, ou seja, aquele que *contra efetua* o acontecimento. Já o conceito tem uma potência de repetição e em sua produção e sua reprodução, o conceito tem a realidade de um virtual, de um incorporeal, de um impassível, como no plano de composição com o ritornelo. Pensar conceitualmente não significa pensar por figuras, embora as figuras possam auxiliar na produção do conceito, ou o conceito produzir figuras, pois pensar por figuras, os filósofos franceses dizem o seguinte: “É somente deste ponto de vista que se pode aproximar os hexagramas chineses, as mandalas hindus, as *sefirot* judaicas, os “imaginais” islâmicos, os ícones cristãos: pensar por figuras” (DELEUZE e GUATTARI, 2010, P. 108, grifos do autor). Ora, mais nitidamente eles explicam porque pensar por figura não é o mesmo que pensar por conceito:

Ela certamente não se define por uma semelhança exterior, que permanece proibida, mas por uma tensão interna que a remete ao transcendente sobre o plano de imanência do pensamento. Numa palavra, a figura é essencialmente *paradigmática, projetiva, hierárquica, referencial* (DELEUZE e GUATTARI, 2010, P. 108, grifos do autor).

Como se vê, o pensar por conceitos, segundo os pensadores franceses, foge a todo paradigma porque o conceito não é um paradigma, pois o paradigma se coloca numa posição privilegiada, portanto, excludente, de caráter fechado e

taxativo, absoluto até surgir outro que o substitua. O conceito permanece, é consistente. Não é projetivo porque é imanente, imaterial, está no pensamento, sendo ligados pelos componentes, formam uma imagem do pensamento de cunho explicativo, racional. Não é hierárquico porque os componentes conceituais não se organizam por graus de importância, do menor ao maior, mas está em um plano de imanência por onde o pensamento percorre por várias direções a velocidades infinitas, transitando por todo o conceito de forma não hierarquizada, pois, “conectar o conceito com um outro, de tal maneira que outras conexões mudariam sua natureza” (DELEUZE e GUATTARI, 2010, P. 109), como o “platô” na explicação de Deleuze. Também não é referente, mas é consistente.

O interessante é que Deleuze e Guattari afirmam que as figuras tendem a conceitos a ponto de se aproximarem deles e que não é possível à religião construir conceitos a não ser em função do seu oposto, o “ateísmo”, pois tudo o que faz é para combater o ateísmo, daí desenvolve raciocínios que cumpra com essa tarefa. O ateísmo se torna problema para a religião, mas não é problema para o filósofo, pois o ateísmo reflete a seriedade do filósofo e a conquista da filosofia entendida como um processo de transcendência do mito à filosofia, exclusão de todo raciocínio permeado por uma divindade como causadora dos acontecimentos e das organizações humanas. É justamente isso que Deleuze e Guattari afirmam no seguinte trecho:

E se as figuras tendem assim para os conceitos, o inverso é igualmente verdadeiro, e os conceitos filosóficos reproduzem figuras toda vez que a imanência é atribuída a algo, objetividade de *contemplação*, sujeito de *reflexão*, intersubjetividade de *comunicação*: as três “figuras” da filosofia (DELEUZE e GUATTARI, 2010, P. 111, grifos meu).

Neste caminho, Deleuze e Guattari concluem que a religião só pode construir conceitos se renegando, como a filosofia não atinge a figura sem se trair. Pode-se dizer da existência de uma filosofia no território de uma dada religião na medida em que o pensar ocorre sobre um plano de imanência que pode ser povoado de figuras tanto quanto de conceitos, no entanto, esse plano assume característica de não ser filosófico, mas pré-filosófico. Ele só será filosófico sob o efeito do conceito. Para esse acontecimento foi preciso o encontro entre o filósofo e o pensamento, o filósofo e a terra, nestes termos: “pensar não é nem um fio estendido entre um sujeito e um objeto, nem uma revolução de um em torno do outro. Pensar se faz antes na relação

entre o território e a terra” (DELEUZE E GUATTARI, 2010, p. 103). É nesta relação que se cria conceitos, que o filósofo tem a experiência do pensamento, portanto, desenvolve sua filosofia, cada qual ao seu próprio estilo, à sua maneira de exprimir o problema do mundo vivido por ele mesmo, experimentado na carne. O filósofo consegue transcender da opinião, do habitual, da irreflexão, da não filosofia, mas extraindo destes o conceito, consistente, imaterial ao se lançar na filosofia como criação de conceitos.

Deleuze e o bergsonismo

A compreensão de filosofia que Deleuze e Guattari escreveram no livro “*O que é a Filosofia?*” tem uma base teórica no bergsonismo. Deleuze analisa Bergson e publica em 1966 na França o livro intitulado *Bergsonismo*. No Brasil tivemos a primeira edição em Língua Portuguesa em 1999. Ora, essa base teórica, julgamos ser fundamental apresentar, a título de esclarecimento metodológico em nossa análise, como reforço ao entendimento da filosofia de Deleuze e Guattari ou filosofia da diferença. O ponto de partida para a criação da ideia de conceito e extração do objeto para a filosofia como sendo a “criação de conceito” tem origem na filosofia da diferença de Henri Bergson (1859-1941). Coube a esse grande filósofo mostrar uma metodologia para produzir filosofia por meio das noções de *intuição*, *duração*, *memória* e *impulso vital*, conforme apresenta Deleuze em sua análise. Partindo desse pressuposto entendemos ser a chave para entender o método deleuziano e guattariano para criar conceitos, construído no plano de imanência de Bergson, mas agora apresentado com outra roupagem, outra compreensão. Pois a noção da expressão “criar conceito” como sendo objetivo da filosofia de Deleuze e Guattari tem, portanto, a marca e suas assinaturas e entendemos ser isso a novidade que os filósofos apresentam como conceito desterritorializado da filosofia da diferença de Bergson. Por que filosofia da diferença? Qual a relação da filosofia da diferença de Bergson com a filosofia do conceito de Deleuze e Guattari? As respostas a estas questões darão mais clareza ao nosso objeto de estudo, o “*ensino de filosofia*”.

A filosofia da diferença, conforme Deleuze apresenta em *Bergsonismo* (1999), possui sempre dois planos de operação: um metodológico e outro ontológico. Nestes planos podemos entender a construção do conhecimento sobre a realidade, portanto uma epistemologia. Neste sentido entendemos ser o método de estudo sobre o ser

das coisas, ou seja, como podemos conhecer o “ser” das coisas pelas diferenças que as próprias coisas apresentam em suas realidades no tempo e no espaço. Será por meio dessa diferença que se pode identificar nas coisas sua natureza e que se dará o conhecimento da “natureza” dessa “coisa”. Assim Deleuze expõe o problema no bergsonismo:

De um lado, trata-se de determinar as diferenças de natureza entre as coisas: é somente assim que se poderá “retornar” às próprias coisas, dar conta delas sem reduzi-las a outra coisa, apreendê-las em seu ser. Mas, por outro lado, se o ser das coisas está de um certo modo em suas diferenças de natureza, podemos esperar que a própria diferença seja alguma coisa, que ela tenha uma natureza, que ela nos confiará enfim o ser (DELEUZE, 1999, p. 95).

Partindo desse pressuposto, Deleuze esclarece que a filosofia da diferença tem como alvo encontrar as diferenças de natureza do ser das coisas para produzir conhecimentos filosóficos, dar um conceito a um determinado objeto de forma a diferenciá-lo dos demais seres, destacando sua natureza interna, por isso filosofia da diferença, chave de tudo.

As diferenças de natureza são a chave de tudo: é preciso partir delas, é preciso inicialmente reencontrá-las. Sem prejudicar a natureza da diferença interna, sabemos já que ela existe *supondo-se que haja diferença de natureza entre coisas de um mesmo gênero*. Logo, ou bem a filosofia se proporá esse meio e esse alvo (diferenças de natureza para chegar à diferença interna), ou bem ela só terá com as coisas uma relação negativa ou genérica, ela desembocará no elemento da crítica ou da generalidade, em todo caso em um estado da reflexão tão-só exterior. Situando-se no primeiro ponto de vista, Bergson propõe o ideal da filosofia: talhar, “para o objeto, um conceito apropriado tão-somente ao objeto, conceito do qual mal se pode dizer que seja ainda um conceito, uma vez que só se aplica a esta única coisa”. Essa unidade da coisa e do conceito é a diferença interna, à qual nos elevamos pelas diferenças de natureza (DELEUZE, 1999, p. 96, grifos do autor).

Como estabelecer a diferença de natureza das coisas, segundo o bergsonismo? Ora, Deleuze diz que “em seu primeiro esforço, a intuição é a determinação das diferenças de natureza” (DELEUZE, 1999, p. 97). Portanto, o bergsonismo tem a “intuição” como método e um dos mais elaborados métodos filosóficos, com suas regras que Bergson chama de “precisão” em filosofia. Mas segundo Deleuze, a intuição como método não “é um sentimento nem uma inspiração, uma simpatia confusa” (DELEUZE, 1999, p. 7) porque a intuição que Bergson a entende supõe a “duração”. O projeto filosófico de Bergson é fazer com que a filosofia se tornasse tão precisa, prolongável e transmissível quanto à ciência.

Para tal finalidade, Deleuze diz que Bergson fez uma distinção de três espécies de atos determinando as regras do método: à posição e à criação de problemas; à descoberta de verdadeiras diferenças de natureza e à apreensão de tempo real. Por meio destes atos ele quer mostrar a mudança de um sentido a outro e devendo a intuição ser reencontrada como ato vivido. Este ponto da filosofia de Bergson fez com que Deleuze e Guattari afirmassem ser o “problema” ponto de partida para a criação de conceito. Como observamos, ideia extraída do método intuitivo do bergsonismo.

A influência das ideias contidas no método da intuição do bergsonismo em Deleuze e Guattari é muito marcante nesta afirmação em *O que é a Filosofia?* “Mesmo na filosofia, não se cria conceitos, a não ser em função dos problemas que se consideram mal vistos ou mal colocados (pedagogia do conceito)” (DELEUZE e GUATTARI, 2010, p. 24). Ora, em Kant encontramos a noção de falsos problemas bem como no bergsonismo, pois ao analisar a filosofia de Kant, Deleuze escreve a obra *A filosofia crítica de Kant*. Nessa obra ele diz o seguinte:

Kant denuncia as ilusões especulativas da Razão, os falsos problemas para os quais ela nos arrasta, a respeito da alma, do mundo e de Deus. Kant substitui o conceito tradicional de erro (o erro como produto, no espírito, de um determinismo externo) pelo de falsos problemas e de ilusões internas. Estas ilusões são ditas inevitáveis e até tidas como resultantes da natureza da razão (23). Tudo o que a Crítica pode fazer é conjurar os efeitos da ilusão sobre o próprio conhecimento, mas não impedir a sua formação na faculdade de conhecer (DELEUZE, 2000, p. 31).

Enquanto Bergson cria as noções de intuição, duração, memória e impulso vital, Deleuze e Guattari utilizam as ideias de Bergson para estabelecer o método para criar conceitos e mostra na história da filosofia como os filósofos fizeram. Neste ponto, Deleuze diz que o bergsonismo ao estabelecer a intuição como método filosófico, nele o que faz é “colocar o problema”, conforme a primeira regra do método, ou seja, “aplicar a prova do verdadeiro e do falso aos próprios problemas, denunciar os falsos problemas, reconciliar verdade e criação no nível dos problemas” [...]. Pois, [...] “colocar o problema não é simplesmente descobrir, é inventar” (DELEUZE, 1999, pp. 8-9). Neste sentido a invenção dará o “ser” ao que não era ou nunca poder ter vindo. Ora, na segunda regra, a produção filosófica deve “lutar contra a ilusão, reencontrar as verdadeiras diferenças de natureza ou as articulações do real” [...]. Isso se dá porque Bergson colocou o dualismo como parte

da regra do método, ele era um apaixonado pelos dualismos, pela divisão de um misto, pelos elementos que diferem por natureza, buscados em Platão. Assim posto, Deleuze fez a seguinte afirmação: [...] “como método, a intuição é um método de divisão, de espírito platônico. Bergson não ignora que as coisas, de fato, realmente se misturam; a própria experiência [12] só nos propicia mistos” (DELEUZE, 1999, p. 14). Neste sentido, Deleuze afirma que Bergson tinha “obsessão pelo puro”.

Só o que difere por natureza pode ser dito puro, mas só *tendências* diferem por natureza. Trata-se, portanto, de dividir o misto de acordo com tendências qualitativas e qualificadas. Isto é, de acordo com a maneira pela qual o misto combina a duração e a extensão definidas como movimentos, direções de movimentos (como a duração-contracção e a matéria-distensão) (DELEUZE, 1999, p. 15, grifo do autor).

Assim como o “conceito” em Deleuze e Guattari, na terceira regra do método, o bergsonismo diz que “colocar os problemas e resolvê-los mais em função do tempo do que do espaço” dá “o sentido fundamental da intuição: a intuição supõe a duração; ela consiste em pensar em termos de duração” (DELEUZE, 1999, p. 22). O conceito também requer a duração, a consistência. Neste sentido a intuição não é a duração, mas o movimento pelo qual saímos de nossa própria duração e servimo-nos dela para afirmar e reconhecer imediatamente a existência de outras durações, podendo estar acima ou abaixo de nós, superior ou inferior. Nestes termos Deleuze conclui sobre a intuição:

Portanto, é certo que a intuição forma um método, com três (ou cinco) regras. Trata-se de um método essencialmente *problematizante* (crítica de falsos problemas e invenção de verdadeiros), *diferenciante* (cortes e intersecções) e *temporalizante* (pensar em termos de duração) (DELEUZE, 1999, p. 26, grifos do autor).

Observamos o quanto Platão pôde influenciar o pensamento de Bergson nas noções de dualidades, na busca por um pensamento filosoficamente puro, “DNA” do bergsonismo que se faz presente em Deleuze e Guattari nas noções de problema, conceito, plano de imanência e personagens conceituais, enfim, na conceituação de filosofia. A noção de consistência em Deleuze e Guattari, portanto, entendemos ser a mesma ideia contida na noção de duração no bergsonismo. O conceito consistente é aquele que dura, faz parte da história da filosofia; é distinto, mas podendo ser também de vizinhança, como o criado no plano de imanência dos filósofos ao desterritorializá-lo do bergsonismo.

CAPÍTULO IV – Conceituando nosso ensino de filosofia

Análise da trajetória

A procura pela qualidade do nosso trabalho foi fundamental nesta tarefa, caminho árduo, mas percorrido com honestidade e muita dedicação. Nossa análise da perspectiva filosófica de Deleuze e Guattari presente no plano de imanência didático de Silvio Gallo é diferente a tantos outros presentes nas escolas de Ensino Médio. Nosso trânsito empírico e bibliográfico pela história da filosofia foi como disse Deleuze e Guattari sobre o processo de territorialização e desterritorialização, “Pode-se mesmo concluir daí que o *menos* desterritorializado se reterritorializa sobre o *mais* desterritorializado. Surge aqui um segundo sistema de reterritorializações, vertical, de baixo para cima” (DELEUZE e GUATTARI, 2012, p. 46, grifos do autor). Nessas palavras inferimos nosso percurso para a construção do nosso pensamento filosófico sobre o ensino de filosofia, ou seja, em um território que estávamos “menos” desterritorializado teoricamente e na sala de aula com nosso método de ensino que, no entanto, localizamos um professor “mais” desterritorializado, experiente, com uma teoria e metodologia voltada para a prática de ensino de filosofia, Silvio Gallo. Ora, nossa prática de ensino de filosofia assumia características de um ensino explicativo e enciclopédico de forma que sentíamos distantes da própria filosofia. Cometemos erros na prática docente, todo professor em início de carreira comete algum deslize. Sentimos que as orientações ofertadas durante o estágio praticado no curso de licenciatura não foi suficiente, mas acreditamos que poderia ser melhorado, no entanto, se fosse ofertado uma disciplina complementar no curso de licenciatura que tratasse especificamente do ensino de filosofia e que apresentasse várias experiências práticas de professores em sala de aula. Silvio Gallo ao apresentar as críticas de Nietzsche e de Rancière sobre o ensino de filosofia fez-nos refletir e percebemos que nosso erro era mortal.

Se há um risco mortal no ensino enciclopédico de filosofia (Nietzsche), há também, pois, um risco de morte em seu ensino explicativo (Rancière). Pensar a formação do professor de filosofia para educação média requer, pois, que busquemos possibilitar a esse professor ocupar, na instituição escolar, o ponto de reversão da autoridade do saber de que fala Rancière, pelo exercício do princípio da ignorância, próprio à atividade filosófica (GALLO, 2012, p. 121).

O encontro das teorias de Silvio Gallo com nossa ignorância foi fundamental para nosso progresso investigativo na busca de um conceito de ensino de filosofia. Saber que o professor Silvio Gallo, mais desterritorializado que nós nesse território de pesquisa prática, portanto, foi fator primordial, como um “espanto” para aquilo que buscávamos. Percebemos que nossa metodologia em sala de aula poderia ganhar melhorias e dar grande relevância para nosso trabalho. Pensar nosso processo desterritorializador a partir do trânsito que fizemos em Silvio Gallo, Deleuze e Guattari e poder confrontar com nossa prática de ensino foi enriquecedor. A indução presente em nosso trajeto é visível, partimos da prática, percorremos pela história da filosofia para chegarmos nesse estágio da pesquisa, de baixo para cima. Nesse sentido, podemos dizer acertadamente que seguimos as orientações de uma educação anarquista, embora somente nessa fase tomássemos consciência do acontecimento. Como vimos em Silvio Gallo, à educação para os anarquistas deve partir da prática e construir uma teoria para uma compreensão de todo o processo produtivo.

Silvio Gallo foi nosso primeiro contato com a filosofia da diferença, filosofia que tem a natureza do conceito como objeto e objetivo, que cria conceitos. Ele se desterritorializa do solo brasileiro e se territorializa no território francês e localiza a filosofia de Deleuze e Guattari para desterritorializá-la. Como ato desterritorializante trouxe para o Brasil essa filosofia que, a partir da qual, na forma que apresentamos sua teoria e metodologia do ensino de filosofia, está propondo uma reterritorialização dessa filosofia nas escolas de Ensino Médio. O interessante é que nós identificamos que Silvio Gallo também havia passado por experiência parecida com a nossa no curso de licenciatura, a carência de uma disciplina específica sobre o ensino de filosofia, o que deu início a sua busca por um conceito prático de ensino de filosofia. Esse mesmo problema está sendo enfrentado também por nós, justamente por causa das dificuldades do ensino dessa disciplina no Ensino Médio, por exemplo, as relacionadas ao conteúdo, no sentido de como ensinar tais conteúdos e a forma de avaliação, para certificar se o estudante estaria aprendendo ou não, ou ainda, tantas teorias estudadas no curso de licenciatura ou bacharelado e perante a sala de aula, muitas perguntas surgem: que metodologia utilizar? Qual filosofia a ensinar? Ensinar história da filosofia ou temas filosóficos? Explicar ou apresentar uma enciclopédia filosófica contemplando todas as filosofias? Acreditamos ser esse um problema comum de todo professor no início da docência, no entanto, podemos afirmar com

convicção de que encontrar um conceito que resolva o problema é fundamental para a prática docente.

Alguns aspectos do nosso relato de experiência, da pesquisa participante (ao fazer o experimento com a oficina do conceito) e a pesquisa bibliográfica nos chamou a atenção. Mas por quê? Ora, nossa busca por um conceito prático de ensino de filosofia que fosse dinâmico, criativo e produtivo e não engessado, taxativo pôde alimentar nossa experiência prática pela busca por melhorias. O relato de experiência que fizemos acima ganha destaque as três atividades de sucesso em nossa prática de ensino e que, por sua vez, podemos equacionar o problema ao somar com as teorias metodológicas de Silvio Gallo e de Deleuze e Guattari. A primeira diz respeito aos relatórios das aulas escritos pelos estudantes. Um caderno é adotado pela turma onde todos os relatórios serão escritos. Em cada aula um estudante voluntariamente se oferece para escrever os principais acontecimentos da aula e o mesmo lido na aula seguinte. Essa produção textual coloca o estudante em contato com a realidade da aula, há uma experiência do pensamento por meio do contato do estudante com os signos linguísticos. O exercício de observar a realidade no acontecer da aula é reflexivo, provocativo, desafiador (devido às dificuldades do estudante na escrita). O contato com o próprio pensamento e signos linguísticos o potencializa nas atividades acadêmicas desenvolvendo uma melhor concentração na aula, na oralidade ao ler o próprio texto, organiza o pensamento ao escrever, exercício no Ensino Médio que o ajudará posteriormente no Ensino Superior, nos chamados “apontamentos”. Expor o próprio pensamento sobre aquilo que observou na aula o auxilia na experiência do pensamento, no filosofar, na recriação de conceito.

Ora, na experiência do pensamento o estudante faz uma seleção de palavras, de ideias, forma frases e decide qual colocar no texto e qual não deve colocar. Nesse trâmite do pensamento que emite juízos, sejam eles: juízo de valor linguístico, ao verificar qual palavra exprime melhor o que deseja falar no texto; juízo de valor moral, quando apresenta um determinado tipo de comportamento da turma, das pessoas em sociedade; juízo acadêmico, quando avalia a aula do professor e a aprendizagem dos colegas. Acontecimento que pode ser debatido após a leitura do texto sempre no início da aula. O professor também pode utilizá-lo como revisão da aula anterior, destacar os principais pontos para refrescar a memória, mantê-los bem “ligados”. Os conceitos da aula anterior serão conectados aos novos na aula do dia

e assim por diante. Mas os estudantes devem ser orientados quanto à formatação do texto: observar às margens, parágrafos, onde e quando utilizar letras maiúsculas e minúsculas, texto com começo, meio e fim. Observa-se que há uma interdisciplinaridade com a disciplina de língua portuguesa. Esse exercício na aula de filosofia, o estudante tem a possibilidade de melhorar sua escrita e reforçar seus conhecimentos na língua portuguesa. Não acumula trabalho para o professor, uma vez que é um texto em cada aula, sua correção e devolução ao estudante pode ser imediata, no momento da aula, logo após a apresentação, ou se preferir, o professor pode corrigir em outro momento e fazer a devolutiva ao estudante com as observações feitas no texto, tempo suficiente para o *feedback*.

A segunda atividade que mostramos no relatório de experiência foi o jornal estudantil. Esse exercício da escrita pôde comprovar ser eficiente, o estudante ao observar a realidade da cidade, território próprio para fazer filosofia, escreve sobre um determinado aspecto observado, mas previamente planejado em sala de aula. O professor organiza a turma como uma equipe de jornalismo, com editor, repórter, diagramador, fotógrafo, desenhista, etc. podem ser aproveitados os talentos individuais identificados na turma e enriquecer cada equipe de trabalho. É uma atividade dinâmica, participativa, produtiva, todos são envolvidos na confecção do jornal. As observações sobre a realidade do local onde os estudantes residem, o conhecimento real da cidade em seus diversos aspectos, sejam eles de natureza política, econômica, administrativa, educacional, segurança, saúde, índice de desenvolvimento humano, oportunidades ou desportiva, os estudantes estarão em contato direto e prático com temas e problemas da filosofia e exercitando a cidadania. Cada texto produzido por eles são apresentados e debatidos em sala de aula. Ora, a vida em sociedade pressupõe ações individuais e coletivas, portanto, ações políticas. A política está na origem do pensamento filosófico. Assim, como função das Ciências Humanas segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2018), reforça nossa compreensão e importância de trabalhar tais temas em sala de aula.

A política é entendida enquanto ação e inserção do indivíduo na pólis, na sociedade e no mundo, incluindo o viver coletivo e a cidadania. As discussões em torno do bem comum e do público, dos regimes políticos e das formas de organização em sociedade, as lógicas de poder estabelecidas em diferentes grupos, a micropolítica, as teorias em torno do Estado e suas estratégias de legitimação e a tecnologia interferindo nas formas de organização da sociedade são

alguns dos temas que estimulam a produção de saberes nessa área (BNCC, 2018, p. 567).

Portanto, um roteiro é necessário ser construído de forma coletiva e traçar os aspectos que os estudantes desejam investigar e escrever, nada engessado, as liberdades e criatividades individuais e coletivas devem ser respeitadas. No entanto, outra atividade mais dinâmica que o jornal e mais abrangente, propomos a confecção de uma revista escolar de filosofia. Por que uma revista e não um jornal? A resposta é muito simples. Vamos analisar. Se o efeito produzido pelo jornal pôde comprovar ser eficiente em nossa experiência, a revista terá maior e melhor dinamismo, mais textos podem ser inseridos, mais estudantes poderão expor seus pensamentos e produções. O ser do estudante presente na revista o faz sentir importante no ser social. Eles gostam do aparecer social, buscam o reconhecimento, ser notado. A revista pode proporcionar isso. Como a equipe montada para confeccionar o jornal, assim se aplica na confecção da revista. Sugerimos uma edição a cada ano e sempre no final do ano letivo, a escola organiza um evento específico para o lançamento onde os estudantes poderão falar sobre a produção, a experiência de terem participado na produção. É uma atividade que segue nossa linha filosófica, recriar ou criar conceitos na ordem do acontecimento do mundo real e também conforme a origem da política na Grécia antiga, conforme coloca a BNCC que diz:

Na Grécia Antiga, o exercício da argumentação e a discussão sobre os destinos das cidades e suas leis estimularam a retórica e a abstração como práticas necessárias para o debate em torno do bem comum. Esse exercício permitiu ao cidadão da pólis compreender a política como produção humana capaz de favorecer as relações entre pessoas e povos e, ao mesmo tempo, desenvolver a crítica a mecanismos políticos como a demagogia e a manipulação do interesse público. A política, em sua origem grega, foi o instrumento utilizado para combater os autoritarismos, as tiranias, os terrores, as violências e as múltiplas formas de destruição da vida pública (BNCC, 2018, p. 567).

Pode-se ainda nessa atividade evolver arte e filosofia. Muitos talentos podem ser trabalhados e desenvolvidos na produção da revista escolar de filosofia. Habilidades tais como as que falamos na escrita do relatório da aula que na construção da revista essas habilidades podem ser reforçadas ganhando dinamismo. Utopia para a realidade dos estudantes de Ensino Médio e de escola pública? Não é utopia, porque utopia segundo Abbagnano, entretanto,

Representa a correção ou a integração ideal de uma situação política, social ou religiosa existente. Como muitas vezes aconteceu, essa correção pode ficar no estágio de simples aspiração ou sonho genérico, resolvendo-se numa espécie de evasão da realidade vivida (ABBAGNANO, 2003, p. 987).

Portanto, não se caracteriza utopia, a realidade da nossa experiência provou que é possível nos experimentos que fizemos e demonstramos acima. No entanto, convém fazermos um destaque sobre a confecção da revista escolar de filosofia, com o envolvimento da arte. Ora, pensando na possibilidade da fotografia produzir efeitos nas pessoas, a revista escolar de filosofia dá abertura ao professor trabalhar com a filosofia da fotografia ou filosofia da imagem. Neste sentido, temos de um lado o sujeito que fotografa e do outro o objeto fotografado, estabelecendo uma relação, um processo cognoscitivo objetivando uma leitura da imagem produzida.

A fotografia é um desmembramento da pintura como técnica de registrar o real, o ser no tempo e no espaço e, uma vez registrado, ela possui em si mesma capacidade fantástica em produzir no ser humano pensamentos sobre o ser registrado ou seres registrados, pensamentos que ajudam as pessoas a conhecerem o que antes não conheciam. O sujeito que fotografa coloca o objeto fotografado diante de outro sujeito cognoscente mostrando uma realidade a ser reconhecida, conhecida e criticada. Toda foto ou imagem carrega em si mesma um objetivo ou objetivos quando foi produzida, ou seja, gerar um efeito no ser de quem a contemplar. Que tipo de efeito seria gerado? O fotógrafo é um profissional gerador de efeitos? Toda pessoa que fotografa é geradora de efeitos? Ora, pensar esses problemas poderá ser útil na compreensão do projeto artístico da fotografia, sendo esta analisada pela ótica da utilidade, intencionalidade, como afirma Flusser: “fotografias são imagens técnicas que transcodificam conceitos em superfícies. Decifrá-las é descobrir o que os conceitos significam” (FLUSSER, 1985, P. 25).

Partindo do pressuposto de que a fotografia é uma imagem fixa em uma superfície, não importando de qual natureza, o sujeito ao registrá-la a coloca numa posição cognoscível, pronta para ser decifrada, compreendida segundo a intencionalidade depositada pela pessoa que a produziu. Mas esse efeito também poderá ser contrário ao intencionado pelo sujeito que fotografa, como por exemplo, fotografar os horrores de uma guerra para promover certa comoção para por fim a mesma e, no entanto, estas fotos produzirem um efeito contrário, como acentuando ainda mais o conflito se as fotos forem visualizadas pelo batalhão ou pessoas

aliadas às vítimas. Perante o fato, em vez de recuarem, novas estratégias de combates poderão ser articuladas, levando em conta os aspectos culturais ou políticos desse grupo, como no tempo dos seguidores da lei de Talião. O fotógrafo não possuindo conhecimentos antropológicos dos envolvidos, mesmo que sua intenção seja em tentar contribuir, pelo seu registro, colocar fim à guerra, o efeito negativo será inevitável, nesse sentido o professor ensina questões éticas e políticas durante a produção das fotografias para a revista escola de filosofia.

Por que isso acontece? Entendemos ser pelo fato de que, tomando as palavras de Flusser, pois, “o que vemos ao contemplar as imagens técnicas não é “o mundo”, mas determinados conceitos relativos ao mundo, a despeito da automaticidade da impressão do mundo sobre a superfície da imagem” (FLUSSER, 1985, p. 10), porque toda guerra carrega em si intenções, interesses, ideologias. Neste sentido, não resta dúvida que a imagem técnica pode produzir efeitos duplos ou triplos e sendo gerada por um sujeito estratégico, capaz de prever todas as possibilidades de efeitos, a imagem técnica se torna um instrumento de controle ao ser levado para o território da psicologia. Esse efeito pode ser claramente identificado na indústria, como meio fomentador do consumo em massa. Imagens de um determinado produto são pulverizadas em todos os lugares onde possam existir consumidores. Este efeito da imagem é produzido intencionalmente como meio gerador de lucros aos sujeitos envolvidos. Mas não basta ser qualquer imagem, para cada caso existem especificidades.

A sensação é imanente ao ser humano e a imagem técnica é criada para atuar justamente nas sensações humanas, do contrário não teria sentido nenhum sua existência. Neste sentido Bergson está de acordo ao dizer que

Quando falamos da sensação como de um estado interior, queremos dizer que ela surge em nosso corpo. É por isso que afirmamos que a totalidade das imagens percebidas subsiste, mesmo se nosso corpo desaparece, ao passo que não podemos suprimir nosso corpo sem fazer desaparecer nossas sensações. (BERGSON, 1999, p. 59)

Essa descoberta pode ser fonte de conhecimento, como para estratégias de dominação; fomentar o consumo em massa ou causar indignação; ou ainda ser fonte de nostalgia, tema preferido dos fotógrafos. É neste sentido que Sontag escreve, quando diz que “a época atual é de nostalgia, e os fotógrafos fomentam ativamente, a nostalgia” (SONTAG, 2004, p. 25), também falando do efeito da fotografia. Ora, se a imagem técnica pode produzir efeitos intencionalmente, como

conviver com essa descoberta? A resposta a essa questão podemos encontrá-la em Bergson quando afirma que devemos educar nossos sentidos:

Nossos sentidos têm necessidade de educação. Nem a visão nem o tato chegam imediatamente a localizar suas impressões. Uma série de aproximações e induções é necessária, através das quais coordenamos pouco a pouco nossas impressões umas às outras (BERGSON, 1999, p. 52).

Sendo assim, logo podemos concluir nesse argumento que, pela educação dos sentidos se podem prever e controlar os efeitos no corpo e, sendo controlados, mas somente pelo sujeito que possui ciência do princípio de causalidade, a imagem técnica cumprirá seu propósito: produzir o efeito intencionado nas subjetividades, como conhecedor da causa e do efeito. Embora um sujeito não tendo ciência dos efeitos a serem produzidos por meio da fotografia que tirou e publicaram, seja nos jornais, revistas ou redes sociais, o efeito vai acontecer, o momento congelado permitirá que o registro diga por si mesmo que aquilo aconteceu no tempo e naquele espaço, mesmo que não seja como aparece ser, mas deixa claro que algo aconteceu, em outras palavras,

Uma foto equivale a uma prova incontestável de que determinada coisa aconteceu. A foto pode distorcer; mas sempre existe o pressuposto de que algo existe, ou existiu, e era semelhante ao que está na imagem (SONTAG, 2004, p. 16).

Nessas pegadas, Flusser vai dizer que “ao fotografar, o fotógrafo sabe que sua fotografia será aceita pelo jornal somente se esta se enquadrar em seu programa” (FLUSSER, 1985, p. 28), ou seja, conforme a interpretação que a revista der ao fato ou pela intenção do efeito a ser gerado socialmente com o texto e tendo a foto confirmando a matéria publicada. E assim conclui: “Pois bem, o que vale para jornais, vale para os demais canais de distribuição de fotografias, uma vez que todos revelarão, sob análise crítica, a luta dramática entre a intenção do fotógrafo e a do aparelho distribuidor de fotografias” (FLUSSER, 1985, p. 29).

Antes da invenção da fotografia a pintura perseguia essa finalidade, o artista pintava e usava como hoje ainda utilizam exposições em galerias de arte e, geralmente, apresentando certo tema, seja uma crítica social, política, religiosa, amorosa, etc., tendo a galeria como aparelho distribuidor da pintura do artista. Esta poderia ser retratando certo aspecto da natureza, retrato de uma pessoa ou conjunto delas. O efeito causado no público foi sempre admirável por revelar o talento do

artista. Hoje um dos aparelhos distribuidor de fotografias mais popular que existe são as redes sociais. O efeito das fotos publicadas é incrível! Qualquer pessoa pode publicar uma foto, no entanto sempre esperam por elogios, embora possa acontecer o contrário, causando desconforto em quem publicou ou em terceiros. Neste sentido justifica uma educação dos sentidos e uma filosofia da fotografia.

O universo fotográfico é um jogo de permutação cambiante e colorido com superfícies claras e distintas, chamadas fotografias. Estas são imagens de conceitos programados em aparelhos e tais conceitos são símbolos vazios. Sob análise, o universo fotográfico é universo vazio e absurdo. No entanto, como as fotografias são cenas simbólicas, elas programam a sociedade para um comportamento mágico em função do jogo. Conferem significado mágico à vida da sociedade. Tudo se passa automaticamente, e não serve a nenhum interesse humano. Contra essa automação estúpida, lutam determinados fotógrafos, ao procurarem inserir intenções humanas no jogo. Os aparelhos, por sua vez, recuperam automaticamente tais esforços em proveito de seu funcionamento. O dever de uma filosofia da fotografia seria o de desmascarar esse jogo. (FLUSSER, 1985, p. 38).

Essa leitura do universo fotográfico nas redes sociais pela filosofia da fotografia justifica a presença da própria filosofia nas escolas, como ferramenta educativa, conforme disse acima Bergson, ao dizer sobre a educação dos sentidos. No entanto, educar somente os sentidos não é suficiente, a formação da intelectualidade racional merece destaque primordial. Ora, se os sentidos podem ser educados, leva-nos entender que não são os sentidos propriamente ditos que são educados, mas a razão, o intelecto, até porque é o cérebro que controla o corpo, logo, controla os sentidos. Neste sentido, Flusser faz a seguinte crítica: “o analfabetismo fotográfico está levando ao analfabetismo textual” (FLUSSER, 1985, p. 31). Uma filosofia da fotografia pode muito bem ser uma solução para esse problema, no sentido de saber fazer leitura das imagens publicadas nas redes sociais de forma crítica, não se deixando levar pela emoção provocada pela imagem de forma inconsciente, por impulso, a prejudicar a si mesmo ou a terceiros. Ser donos da razão em meio ao universo fotográfico pulverizado pelas mídias sociais que são intencionalmente produzidas para criar efeitos desejados pela pessoa ou pela empresa que a produziu. Ora, poderíamos cair na falácia, como escreve Flusser ao dizer que “Quem sabe escrever, sabe ler; logo, quem sabe fotografar sabe decifrar fotografias. Engano” (FLUSSER, 1985, p. 30).

Como podemos provar esse argumento? Ora, basta conectar-se no *Facebook*, por exemplo. Quantas pessoas que publicam fotografias de várias coisas e de si mesmas ou compartilham sem dar conta do efeito que está produzindo ou a crítica ou ideologia que está compartilhando? Muitas vezes essas pessoas são fortemente induzidas por uma determinada falácia de cunho ideológico a reproduzirem o comportamento intencionado pela ideologia, seja política, religiosa ou econômica. Viver nessa realidade é preciso conhecimento de causa e efeito das imagens técnicas, uma vez produzidas e intencionadas, sua publicação nas redes de distribuição pode mexer profundamente com as emoções de uma pessoa a ponto de gerar crises existenciais. Saber relacionar imagem a um texto ou um texto a uma imagem requer aprendizado, uma filosofia da imagem que não só explique a natureza do ser da imagem, mas do efeito da imagem na vida das pessoas. Isso é fator preocupante àqueles que trabalham em prol da liberdade dos indivíduos, os professores. Reforçando esse argumento, Soulages assim afirma:

O ato fotográfico é interativo, na medida em que é instaurado por um sujeito vivo que age em função do objeto a ser fotografado e, conseqüentemente, reage – seja a uma paisagem, a uma pessoa, a si mesmo, etc.; ele não funciona como uma pura e simples máquina automática. Além do mais, quando o objeto a fotografar é um ser humano, este último, por sua vez, reage não só ao fato de ser fotografado, mas à personalidade particular do fotógrafo: fotografar é fotografar uma relação (SOULAGES, 2005, p. 19).

Ora, sendo o ato fotográfico interativo entre sujeito e objeto a ser fotografada, a imagem produzida sempre cumprirá uma finalidade, todos têm intenções ao registrar um acontecimento em fotografias para, em um tempo futuro, poder fazer certa leitura do passado de forma a compreender a causa dos efeitos gerados atuando no presente, como uma regressão. “O objetivo é ativar cargas emocionais adormecidas, as quais podem motivar algum transtorno psicológico no presente, e ressignificar o valor dessa lembrança no momento atual” (Erick, In: <https://hipnoseinstitute.org/o-que-e-regressao/>), isso levado para o subjetivo, mas também pode ser levado para o coletivo, como para elaboração de projetos sociais ou investigativos, nos dizeres de Sontag: “Fotos fornecem um testemunho. Algo de que ouvimos falar mais de que duvidamos parece comprovado quando nos mostram uma foto. Numa das versões da sua utilidade, o registro da câmera incrimina” (SONTAG, 2004, p. 16). Neste sentido pensar o efeito da fotografia nas pessoas é importante, pois o aparelho fotográfico de forma simples, como um brinquedo

registra os vários momentos no tempo. A pessoa que tira a foto parece brincar ao fazer registros dos momentos que vivencia, do acontecimento no seu tempo.

Do século XVIII em direção ao passado, fixar imagens de espelho, a ciência alemã tinha provado ser impossível e acreditavam nessa invenção ser coisa “diabólica”, não a ciência, mas a sociedade, portanto, um ato sacrílego. A justificativa do argumento era a seguinte:

O homem foi feito à semelhança de Deus, e a imagem de Deus não pode ser fixada por nenhum mecanismo humano. No máximo o próprio artista divino, movido por uma inspiração celeste, poderia atrever-se a reproduzir esses traços ao mesmo tempo divinos e humanos, num momento de suprema solenidade, obedecendo às diretrizes superiores do seu gênio, e sem qualquer artifício mecânico” (BENJAMIN, 2000, p. 92).

No presente podemos olhar para esse relato do passado, analisá-lo e compreender que os conhecimentos que as pessoas tinham da ciência não eram suficientes para produzir o efeito da fotografia, em outras palavras, fixar a imagem do espelho em uma superfície, como às que fazem hoje. Podemos observar nesse relato que o texto se relaciona muito bem com a imagem, como nos fala Flusser:

No decorrer da História, o iletrado era um aleijado da cultura dominada por textos. Atualmente, o iletrado participa da cultura dominada por imagens. Lutar contra o analfabetismo vai-se revelando luta quixotesca (FLUSSER, 1985, p. 31)

Portanto, hoje estamos perante uma realidade indubitável sobre o efeito das imagens nas vidas das pessoas de todas as faixas etárias. Efeitos que podem ser produzidos intencionalmente, em conformidade com a relevância que o sujeito der ao acontecimento a ser registrado naquele momento presente, como as imagens fotográficas publicadas nos jornais, revistas, telejornais ou em livros, as fotos aparecem para fortalecer o texto argumentado, como evidência daquilo que argumenta. Fica claro que a imagem técnica produz efeitos e estes podem ser controlados pelas pessoas. Fazer imagem hoje é algo muito fácil ao simples apertar de um botão, gatilho de uma câmera fotográfica, ato inadmissível e impossível para as pessoas anteriores ao século XIX. Qualquer pessoa pode tirar uma foto, antes somente os artistas conseguiam registrar uma realidade em uma tela, nos traços do pincel ficava sua marca no tempo. Hoje as fotos são tiradas e publicadas e nem sabemos quem as tirou, mas existem pessoas que se profissionalizam nessa área e

fazem questão de se identificarem nos seus trabalhos fotográficos, na forma de um caçador, como afirma Flusser:

Quem observar os movimentos de um fotógrafo munido de aparelho (ou de um aparelho munido de fotógrafo) estará observando movimento de caça. O antiquíssimo gesto do caçador paleolítico que persegue a caça na tundra. Com a diferença de que o fotógrafo não se movimenta em pradaria aberta, mas na floresta densa da cultura (FUSSER, 1985, P. 18).

A máquina fotográfica funciona como uma prótese humana ao registrar a realidade como em uma memória, mas em imagens fixas no papel, imortaliza um acontecimento, e esta pode facilmente ser reproduzida ao infinito número de cópias, com a mesma qualidade da primeira imagem. O mais incrível é o fato de que simultaneamente uma infinidade de pessoas pode ver a mesma imagem nos novos mecanismos de divulgação, como as difundidas na Internet. A sinestesia provocada fomenta no ser humano a capacidade investigativa sobre os acontecimentos, imaginação sobre o desenrolar do acontecido. A extensão do olhar que os meios de divulgação da imagem produzem é de grande importância na vigilância, como proteção às coisas e às pessoas, na identificação do delinquente.

Concluindo a análise da filosofia da fotografia para a produção da revista escolar de filosofia, constata-se que podemos ainda falar de muitos efeitos que a fotografia pode produzir na vida das pessoas, no entanto, neste momento ficamos com estas pistas, pois, o que foi mostrado é possível observar a dimensão do problema. A intencionalidade na produção de uma foto, sua utilização e canais de divulgação, no entanto, evidencia que a fotografia produz efeitos que pode ser também analisado dentro de questões da ética, tratando-se de fotografar pessoas intencionalmente e poder afetar a moralidade de uma cultura, grupo ou pessoa. A conduta das pessoas pode ser levada a uma criticidade ética a partir da fotografia ao ter registrado um momento no tempo. Tendo posto, concluímos com Flusser ao afirmar que “a tarefa da filosofia da fotografia é dirigir a questão da liberdade aos fotógrafos, a fim de captar sua resposta. Consultar sua práxis” (FLUSSER, 1985, p. 40).

Retomando as atividades relatadas em nossa experiência, à terceira atividade que fizemos experiência foi à criação de mapas conceituais. A partir do artigo de Joseph D. Novak e Alberto J. Cañas sobre *A teoria subjacente aos mapas conceituais e como elaborá-los e usá-los* que foi publicado em 2010 no Brasil pela

revista Práxis Educativa. Ora, essa atividade coloca o estudante diretamente em contato com o pensar por conceitos, nela o estudante cria um mapa do conceito e o apresenta aos colegas na aula. Esse mapa, como um rizoma, conceitos ligados por hastes que parte de um conceito a outros por várias direções ligando outros tantos conceitos, conforme a imaginação do estudante, mas sempre seguindo a lógica.

Mapas conceituais são ferramentas gráficas para a organização e representação do conhecimento. Eles incluem conceitos, geralmente dentro de círculos ou quadros de alguma espécie, e relações entre conceitos, que são indicadas por linhas que os interligam. As palavras sobre essas linhas, que são palavras ou frases de ligação, especificam os relacionamentos entre dois conceitos (NOVAK e CAÑAS, 2010, p. 10).

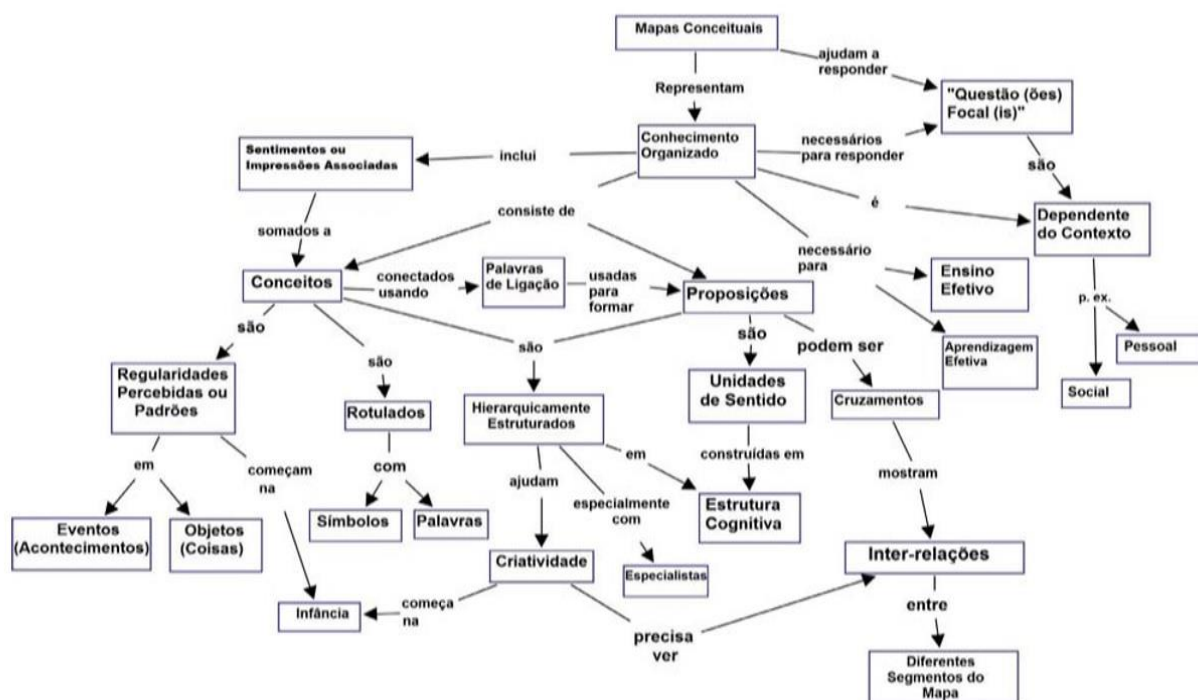


Figura 1 - Um mapa conceitual mostrando as características dos mapas conceituais. Mapas conceituais costumam ser lidos progressivamente de cima para baixo.

O estudante ao elaborar o mapa conceitual do conceito que estudou adquire habilidades que só vem reforçar seu aprendizado em filosofia, pois, melhora a compreensão dos textos e organiza o raciocínio para falar com clareza o que aprendeu. Uma vez que nossa perspectiva de filosofia é o trato com o conceito, essa atividade reforça a compreensão da filosofia e do seu objeto de estudo de uma forma completamente didática. A avaliação que o professor tem que fazer sobre a aprendizagem do estudante pode ser por meio do mapa conceitual, o aprendizado do estudante pode ser verificado pela elaboração e apresentação. Quando

acontecer pseudo-aprendizagem, a forma que o estudante elabora o mapa diz ao professor se houve ou não aprendizagem. NOVAK e CAÑAS relatam uma experiência realizada com estudantes e destaca uma elaboração que, segundo eles, não houve aprendizagem revelada por uma estudante. A forma do mapa conceitual em cascata é um exemplo da não aprendizagem revelada pela estudante.

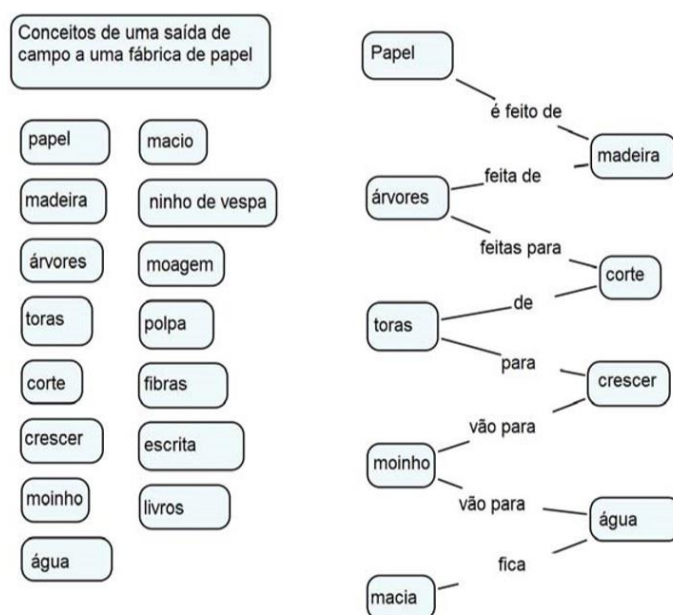


Figura 2 – Os estudantes foram em excursão a uma fábrica de papel. A classe identificou conceitos no estacionamento à esquerda, mas esta estudante não teve sucesso ao usar muitos deles e seu mapa faz pouco sentido. Essa estudante era uma boa leitora oral, mas tinha uma compreensão de leitura muito deficiente, e era uma aprendiz por repetição (NOVAK e CAÑAS, 2010, p. 16).

Como se vê, a organização do raciocínio na demonstração do conceito por meio do mapa conceitual é fundamental para a compreensão do próprio conceito. Para início do exercício da elaboração do mapa conceitual, o professor pode utilizar um texto que será utilizado na aula e sua leitura pelos estudantes será de suma importância para o debate a ser desenvolvido. Esse texto torna-se matéria-prima para a elaboração do mapa conceitual e sua apresentação ferramenta para o debate. Esse texto pode ser utilizado também como instrumento de sensibilização, conforme um dos quatro passos da oficina do conceito. Nesse sentido o mapa conceitual serve como recurso para avaliar a aprendizagem e cumpre função de organizar o pensamento dos estudantes. Observe que NOVAK e CAÑAS utilizaram a realidade para seus estudantes localizarem conceitos, e estes foram extraídos do passeio à fábrica de papel. Os textos escritos para a confecção da revista de

filosofia poderão ser também utilizados no exercício, cada equipe cria seu mapa conceitual e apresenta a produção. Nesse sentido estamos de acordo com Evandro Ghedin quando chama a atenção do professor para a necessidade de fazer uso da leitura e da escrita nas aulas de filosofia quando faz a seguinte afirmação:

Essa necessidade do uso da leitura e da escrita no ensino de filosofia surge como uma possibilidade de desenvolvimento do filosofar em sua característica mais peculiar: a problematização e a atividade de pensar o próprio pensamento, pensado e expresso pela escrita. (GHEDIN, 2009, p. 161)

O pensamento de Evandro Ghedin pôde também nos auxiliar na busca do conceito para nossa prática de ensino de filosofia, as pontuações sobre o uso da leitura e da escrita veio reforçar nossa metodologia para uma interdisciplinaridade da nossa prática com a língua portuguesa e podemos, portanto, alinhar suas teorias às de Silvio Gallo, Deleuze e Guattari no que tange as Organizações Curriculares para o Ensino Médio que assim diz:

A compreensão da filosofia como disciplina reforça, sem paradoxo, sua vocação transdisciplinar, tendo contato natural com toda ciência que envolva descoberta ou exercite demonstrações, solicitando boa lógica ou reflexão epistemológica. Da mesma forma, pela própria valorização do texto filosófico, da palavra e do conceito, verifica-se a possibilidade de estabelecer proveitoso intercâmbio com a área de linguagens. Além de contribuir para a integração dos currículos e das outras disciplinas (OCM, 2006, p. 18).

Ora, os relatórios das aulas escritos pelos estudantes no caderno de relatórios, os textos para a confecção da revista escolar de filosofia e a elaboração de mapas conceituais podem ser desenvolvidos na oficina do conceito. Primeiro – o mapa conceitual auxilia o professor a ensinar o que é conceito além de poder dar exemplos no próprio mapa conceitual, ferramenta clara sobre as conexões entre os conceitos, sua amplitude de compreensão e extensão, mostrando que o deslocamento de um conceito fora do plano surge outro conceito ou não encaixa e assim por diante. Segundo – o conceito recriado ou criado necessita ser demonstrado pelo seu criador, com o pensamento organizado o estudante consegue facilmente expor seu conceito por meio do texto escrito, para uma possível publicação na revista escolar de filosofia, ou ainda por meio do mapa conceitual. Terceiro – o estudante pode obter melhor consciência da realidade a sua volta ao saber relacionar os diferentes conceitos e fazer análise crítica, pois saber interpretar os signos linguísticos é fundamental no ensino de filosofia. Ora, Deleuze na obra *A*

filosofia crítica de Kant apresenta a função do esquema como fruto da imaginação. Segundo Kant, a imaginação esquematiza, então podemos inferir que, o mapa conceitual é fruto da imaginação, uma vez que ele é uma representação da imaginação sobre um dado conceito, interligando outros conceitos a formar um esquema, ou rizoma.

O esquematismo é um ato original da imaginação: só ela esquematiza. Mas só esquematiza quando o entendimento preside ou tem o poder legislador. Ela apenas esquematiza no interesse especulativo. Quando o entendimento se encarrega do interesse especulativo, por conseguinte, quando se torna determinante, então e só então a imaginação é determinada a esquematizar (DELEUZE, 2000, p. 26).

Nesse sentido, didaticamente, a construção do mapa conceitual faz com que o estudante libere a imaginação a esquematizar o conceito estudado para apresentá-lo à turma, demonstrando sua racionalidade, o conhecimento adquirido criticamente. O pressuposto cumpre-se com o esperado pela legislação referente ao exercício da cidadania, como afirmou Silvio Gallo acima e também afirma Evandro Ghedin na seguinte citação:

O ensino de filosofia no espaço escolar não consiste em ensinar a ler e escrever no sentido restrito, mas em usar as estratégias de leitura e de escrita como formas para o desenvolvimento do pensamento crítico. Para isso, é necessário que tanto a leitura quanto a escrita do aluno possam situar-se na criticidade como elemento que possibilita a construção da cidadania (GHEDIN, 2009, p. 160).

Logo, a aula ao ser transformada em oficina do conceito, conforme proposta de Silvio Gallo para ensinar filosofia na perspectiva de Deleuze e Guattari ganha dinamismo, é enriquecida ao incorporar as atividades que defendemos acima, outras também poderão ser adicionadas à medida que o professor necessite, valendo-se da sua criatividade. O interessante é que a BNCC propõe ações que estão de acordo com nossa didática e metodologia, isso só vem confirmar nosso caminho. Assim diz em uma parte do documento sobre a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas:

É necessário, ainda, que a Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas favoreça o protagonismo juvenil investindo para que os estudantes sejam capazes de mobilizar diferentes linguagens (textuais, imagéticas, artísticas, gestuais, digitais, tecnológicas, gráficas, cartográficas etc.), valorizar os trabalhos de campo (entrevistas, observações, consultas a acervos históricos etc.), recorrer a diferentes formas de registros e engajar-se em práticas

cooperativas, para a formulação e resolução de problemas (BNCC, 2018, p. 562).

Nosso trabalho com a filosofia do conceito na perspectiva de Deleuze e Guattari desterritorializada por Silvio Gallo e por nós reterritorializada vem somar. Em outras palavras, dinamizar o ensino de filosofia para o desenvolvimento intelectual da juventude nas escolas de Ensino Médio, porque, segundo Kant interpretado por Deleuze, podemos inferir sobre o estudante as seguintes palavras de Deleuze:

Subjetivamente, as Ideias da razão referem-se aos conceitos do entendimento para lhes conferir ao mesmo tempo um máximo de unidade e de extensão sistemáticas. Sem a razão, o entendimento não reuniria num todo o conjunto das suas diligências respeitantes a um objeto. Eis porque a razão, no próprio momento em que abandona ao entendimento o poder legislativo no interesse do conhecimento, não deixa de conservar um papel ou, melhor, *recebe em troca*, do próprio entendimento, uma função original: constituir focos ideais fora da experiência, para os quais convergem os conceitos do entendimento (máximo de unidade); formar horizontes superiores que refletem e abarcam os conceitos do entendimento (máximo de extensão) (12)²⁶. “A razão pura abandona tudo ao entendimento, que se aplica imediatamente aos objetos da intuição ou, antes, à síntese destes objetos na imaginação” (DELEUZE, 2000, p. 27, grifos do autor).

Assim, essa possibilidade de ensinar filosofia induz o estudante a sua autonomia intelectual, à cidadania, conscientemente potencializado ao progresso acadêmico e profissional, livremente, racionalmente, humanamente. Pois estará fazendo uso das três faculdades: imaginação, entendimento e razão. A imaginação esquematiza, como inferimos, cria o mapa conceitual, o entendimento julga a relação entre os conceitos e a razão legisla sobre os acontecimentos, compreende o fenômeno e o estudante se torna senhor de si.

A relação entre professor e estudante

Ensinar filosofia exige do professor uma formação sólida e segura, tanto nas teorias bem como na aplicação prática da metodologia. O estudante espera encontrar na aula de filosofia um professor bem preparado e seguro no seu ensino, completo domínio de conteúdo e metodologia. A aula dever ser bem planejada e administrada com clareza e precisão para que os estudantes sintam firmeza no

²⁶ Aqui Deleuze faz uma referência à obra de Kant *Crítica da razão pura*, Dialéctica, apêndice, “do uso regulador das ideias”.

aprendizado e tenham confiança no professor. Uma leve insegurança sentida pelos estudantes à medida que o professor demonstrar não ter domínio de conteúdo e metodologia, o caos será instaurado. Durante treze anos em sala de aula podemos afirmar que, passar por essa experiência não é nada agradável, sentimos algumas vezes seu efeito na “pele”, como diz Silvio Gallo. Porém, essa causa e efeito se tornaram como a um motor que pôde impulsionar-nos na pesquisa filosófica, ampliar nossos conhecimentos. Porque há sempre o risco da perda do domínio da sala de aula, a indisciplina aparecerá como principal problema devido essa carência na prática docente.

A relação entre professor e estudante, Santo Agostinho (354 d. C. – 430 d. C) já sinalizava àqueles que desejam ensinar adquirir algumas habilidades da prática do ensino. No diálogo *De Magistro* (Do Mestre), Santo Agostinho escreve estabelecendo uma discussão entre Agostinho e Adeodato que, conforme Deleuze e Guattari inferimos como função de personagem conceitual, Agostinho ao se fazer personagem bem como Adeodato seu interlocutor. Em uma parte do diálogo estão discutindo sobre se é possível ensinar alguma coisa sem o emprego de sinal, então Adeodato faz o seguinte argumento onde entendemos e inferimos uma relação entre professor e estudante:

Confesso que não se pode mostrar a coisa sem sinal, se, no momento em que a fazemos, somos interrogados; pois, se não acrescentarmos nada à ação que estamos realizando, quem nos interroga poderá supor que não queremos responder-lhe, e, depois de desprezá-lo, continuamos a nossa ação. Mas se alguém perguntar sobre coisas que podemos fazer e não o fizer na mesma hora em que as fazemos, podemos, fazendo-as, depois da interrogação, mostrar-lhe com a própria coisa, antes que com um sinal, o que ele pergunta: a não ser que por acaso ele me pergunte, enquanto falo, o que é falar: porque qualquer que seja a coisa que lhe disser para ensinar-lhe isso, sempre o farei falando; e assim continuando, ensinar-lhe-ei, enquanto não fique perfeitamente claro, o que quer, sem afastar-me da própria coisa que desejava lhe fosse demonstrada, nem, além disto, procurar sinais com que demonstrá-la (AGOSTINHO, 1973, p. 328).

Observa-se que Santo Agostinho apresenta a importância da exemplificação, encontrar um sinal, seja um sinal gráfico ou imagem visível ou na fala, de forma que o estudante compreenda o ensinamento, o significado dos signos falados ou escritos, ou ainda demonstrados com gestos. Na aula expositiva o professor ao apresentar um conceito fazendo uso do mapa conceitual estará ensinando pela fala

bem como pelos sinais da linguagem, signos escritos e gestos, exercitando o estudante no raciocínio lógico ao mesmo tempo e na medida em que os conceitos são ligados. O estudante, a partir de então entende o raciocínio e aprende a fazer “com” o professor e não “como” o professor. O aprender passa ter significado da mesma forma que o ensinar, como escreve Santo Agostinho elogiando o raciocínio posto por Adeodato:

Argumentas muito agudamente, e por isso considera se é possível convir entre nós que se podem mostrar sem sinais as coisas que não fazemos quando se nos perguntam, mas que podemos fazer logo em seguida, ou as que fazemos desde que estas nada mais sejam do que os próprios sinais. Pois, quando falamos, fazemos sinais, donde provém a palavra “significar” (fazer sinais – *signa facere*) (AGOSTINHO, 1973, pp. 328-329).

Assim sendo, Santo Agostinho pôde nos fornecer parte de seu conceito de ensino agregando aos nossos sobre o ensino de filosofia para ganhar consistência. Muitos outros conceitos ou partes de conceitos pode-se buscar na história da filosofia e compor uma “sinfonia”, mas nunca dada como pronta e acabada. Cada novo timbre incorporado surge uma nova composição, podendo ser até na mesma, mas com arranjo diferente, como um conceito ao ser recriado. O estudante ao compreender esse dinamismo prático adquire confiança no trabalho do professor. Mas esse é um grande desafio para o professor, parece simples, mas não é. Primeiro - o professor precisa de tempo para buscar aprimoramentos filosóficos, desenvolver uma jornada de trabalho de 40 horas semanais e estudar requer muita disposição, mas nada que impeça esse empreendimento. Segundo – o professor deve se sentir motivado em tal empreendimento, na possibilidade de melhores oportunidades no campo profissional, cujo fim é ser reconhecido pelo trabalho realizado agregado a um melhor retorno financeiro, pois é de praxe que todo trabalhador bem motivado rende mais na profissão. Terceiro – o professor é o principal líder da sala de aula, os estudantes necessitam ser motivados, mas se seu professor não possuir motivação possivelmente a turma também não terá, estudantes aprendem “com” o professor e não “como” o professor. Ora, o aprender “com” o professor vai depender da motivação dele para oferecer um ensino de qualidade. Um escravo trabalha com sentimentos de revolta, insatisfeito, deseja alforria. Não que o professor seja escravo, mas sem valorização e boa qualidade de vida o sentimento é semelhante. Alimentar esse desejo do professor com

esperanças de forma falaciosa tem mostrado ser ineficaz. Logo, um bom ensino e aprendizagem dependem da motivação, de objetivos de vida e meios necessários para consegui-los.

Outro fator que merece nossa atenção e que percebemos ao longo do processo investigativo, em uma sala de aula há vários tipos de personalidades envolvidas, a do professor primeiramente, depois a dos vários estudantes que compõem a sala de aula. Saber lidar com as diferentes personalidades é igualmente importante no processo do ensino e aprendizagem, conforme as características de natureza psíquica. Deleuze e Guattari buscam conceitos na psiquiatria e podemos inferir essa conotação e denotar alguns problemas psíquicos na realidade da sala de aula, como exprimem na obra *O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia I* (2011). Nessa obra eles fazem uma espécie de contra análise do “Édipo” de Sigmund Freud (1856-1939) pegando aspectos do capitalismo e confrontando-os com a psiquiatria, algumas características psíquicas, tais como esquizofrenia, autismo, neuroses e psicoses, patologias. Mas não significa que a sala de aula seja uma espécie de “manicômio”, muito longe disso, embora haja estudantes que pareçam assumir tais características. Casos acentuados são hoje assistidos e acompanhados por uma equipe de apoio de psicopedagogos ou até por psicólogos em uma sala de recursos especiais onde os estudantes com tais características devem frequentar. Na sala de aula há um professor assistente que acompanha o estudante especial, dando suporte ao professor titular. Isso significa dizer que o professor no exercício de sua profissão pode às vezes assumir o papel de um terapeuta e deve ter conhecimentos dessas realidades para fazer um bom trabalho, saber avaliar seus alunos.

Portanto, os diferentes tipos de humor são visíveis na sala de aula, esses são compreendidos pelos temperamentos que descrevem as personalidades: colérico, sanguíneo, melancólico e fleumático. O direcionamento profissional de cada estudante, se o professor desejar fazê-lo, conhecer os temperamentos é fundamental nesse processo. Não é nosso propósito detalhá-los aqui, mas mostrar que esses fatores influenciam na relação entre professor e estudante. Cabe ao professor manter postura sóbria e conhecer a realidade da sala de aula e da própria instituição em que trabalha.

Ora, Silvio Gallo diz que o professor precisa assumir, ele mesmo, como filósofo, para que os estudantes venham fazer o movimento do conceito. Santo Agostinho já nos sinalizou acima a importância do “exemplo” no ato do ensino e

Silvio Gallo também acentua esse “exemplo” do professor mostrando ser de suma importância, mas que o estudante deve se desprender do professor durante o processo do ensino de filosofia.

O professor de filosofia, então, é aquele que faz a mediação de uma primeira relação com a filosofia, que instaura um novo começo, para então sair de cena e deixar que os alunos sigam suas próprias trilhas. Sem Sócrates, Platão não teria se iniciado em filosofia; mas sem o desaparecimento (a morte) de Sócrates, Platão não teria feito o movimento de um novo começo, produzindo, ele mesmo, filosofia. O professor de filosofia é aquela personagem que, a um só tempo, sabe e ignora; com isso, não explica, mas medeia a relação dos alunos com os conceitos, saindo de cena em seguida para que tal relação desenvolvida por cada um e por todos (GALLO, 2012, p. 129).

A boa relação entre professor e estudante seguindo por essa via, o ensino de filosofia se efetiva, ganha território para depois se desterritorializar e reterritorializar em outros territórios à medida que cada estudante com suas particularidades vão ingressando nas diferentes faculdades do conhecimento e se profissionalizando, construindo sua cidadania subjetivamente, seu empreendimento.

Perante o exposto, entretanto, podemos resumir a postura e formação do professor para estabelecer boa relação com os estudantes da seguinte forma: o professor deve ser mediador de conhecimentos filosóficos, mas isso vai requerer dele domínio de conteúdos e metodologias; conhecer a história da filosofia é fator fundamental para o professor estabelecer conexões entre os conceitos nos diferentes tempos e realidades nos diversos filósofos; compreender as diferentes personalidades envolvidas no processo de mediação dos conhecimentos filosóficos o auxiliará na sobriedade e poder encontrar o ponto de equilíbrio do humor. Nesse caminho a BNCC/2018 vem reforçar o que estamos falando sobre a relação entre professor e estudante. No que tange ao Ensino Médio, a BNCC na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia – coloca a Ética como conceito central como norte aos professores para a elaboração dos planos de ensino, conteúdos que desenvolvam a cidadania favorecendo uma boa convivência entre os indivíduos na escola e além-muros escolares. Para sermos mais precisos, a BNCC do Ensino Médio quer interdisciplinar às Ciências, não negando suas particularidades, no cumprimento desse objetivo. Assim propõe que os professores trabalhem de tal forma que consigam desenvolver as seguintes relações:

Os estudantes desenvolvam a capacidade de estabelecer diálogos – entre indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades, saberes e culturas distintas –, elemento essencial para a aceitação da alteridade e a adoção de uma conduta ética em sociedade. Para tanto, define habilidades relativas ao domínio de conceitos e metodologias próprios dessa área. As operações de identificação, seleção, organização, comparação, análise, interpretação e compreensão de um dado objeto de conhecimento são procedimentos responsáveis pela construção e desconstrução dos significados do que foi selecionado, organizado e conceituado por um determinado sujeito ou grupo social, inserido em um tempo, um lugar e uma circunstância específicos. (BNCC, 2018, pp. 561-562).

Aqui podemos reforçar o conceito de cidadania que Silvio Gallo desterritorializou do anarquismo, contribuições que mostram compatibilidades entre conceitos. Pois o conceito de liberdade no anarquismo, conforme inferiu Silvio Gallo, tem compreensão aproximada na BNCC. Observa-se que isso é fator indispensável para o exercício da cidadania e consistência da democracia. Portanto, professor e estudantes devem perseguir nessa interação entre si, tendo a Ética coordenando as ações. Em posse desses instrumentos a boa convivência pode ser instaurada na sala de aula, na escola, na sociedade, de forma crítica. Nesse sentido, a BNCC estabelece como dever dos envolvidos no processo do ensino e aprendizagem e o porquê estabelecer relações éticas na escola.

Para tanto, os estudantes devem dialogar sobre noções básicas como o respeito, a convivência e o bem comum em situações concretas. A ética pressupõe a compreensão da importância dos direitos humanos e de se aderir a eles de forma ativa no cotidiano, a identificação do bem comum e o estímulo ao respeito e ao acolhimento às diferenças entre pessoas e povos, tendo em vista a promoção do convívio social e o respeito universal às pessoas, ao bem público e à coletividade (BNCC, 2018, p. 567).

Podemos concluir que, o respeito de ambas as partes deve ser estabelecido na sala de aula desde o primeiro contato do professor com os estudantes ou dos estudantes com o professor. Porém, cabe ao professor consciência da diversidade dos processos de socialização, cultural e tipos de personalidades que existem numa sala de aula, saber lidar com as diferenças é fundamental, sem essa habilidade não é possível um ensino efetivo. Pois, o processo de socialização de cada estudante influencia muito no rendimento e desenvolvimento dos conhecimentos acadêmicos, cabendo ao professor uma postura de muita paciência e procurando compreender o estudante o torna gentil e amável. Essa qualidade como vimos em Santo Agostinho,

é uma forma de ensinar sem um sinal escrito, mas pelo exemplo de se comportar, de se relacionar com as pessoas. Essa característica do professor é também vista com otimismo na educação moral dos anarquistas, como diz Silvio Gallo:

E, na maioria dos casos, essa educação faz-se através do exemplo, do próprio convívio em um meio social preparado especialmente segundo os princípios libertários, com o objetivo de conseguir suscitar nas crianças os atos e os sentimentos expressos com os contatos e relações estabelecidos nesse convívio social, prática esta derivada dos princípios educativos rousseauianos, se bem que ampliada para um contexto em que a individualidade se abre para o meio social (GALLO, 1995, p. 153).

Tendo posto, compreende-se a dimensão da responsabilidade do professor, e habilidades requeridas em sua prática docente. Isso justifica uma formação sólida e continuada durante o exercício da profissão. Os desafios são muitos, mas nada que não possa ser resolvidos, só depende da boa disposição para o aperfeiçoamento profissional e seu devido reconhecimento.

EPÍLOGO

O momento agora é resumir nosso trabalho mostrando nossa conclusão. Os problemas relacionados ao que ensinar? Como ensinar? Qual perspectiva filosófica ensinar? O ensino de filosofia na perspectiva de Deleuze e Guattari é uma das possibilidades a ser trabalhada no Ensino Médio. Essa perspectiva filosófica mostrou ser possível trabalhar, embora as dificuldades comprovadas durante o experimento. O dinamismo em sala de aula vai depender de cada professor que estiver disposto a trabalhar com essa perspectiva de filosofia. Devido o trato específico dado ao conceito, objeto específico da filosofia, o domínio teórico e metodológico é necessário. Pois, ensinar a fabricar conceitos é seu objetivo. A metodologia clara com objeto apodítico característico da filosofia deleuziana-guattariana pôde sinalizar o norte, respondendo ao como ensinar. No plano de imanência dos filósofos, no entanto, Silvio Gallo pôde construir sua metodologia do ensino de filosofia e nós a experimentamos colocando-a em prática para fins de comprovação e evidenciar o resultado, como demonstramos ao aplicá-la na Escola Estadual Maria dos Reis Alves Barros aos estudantes de 3ª séries do Ensino Médio, cerca de noventa estudantes envolvidos na coleta e análise de dados empíricos. Reconhecemos algumas falhas na aplicação da metodologia, devido alguns fatores de ordem socioeconômica do público e por falta de equipamentos audiovisuais na escola, bem como dificuldades na leitura e na escrita dos estudantes, problemas que podem ser superados com nosso plano de intervenção, conforme o quarto capítulo, com aplicação de algumas atividades ao trabalhar com o conceito: caderno de relatórios, construção da revista escolar de filosofia, criação de mapas conceituais. Atividades desenvolvidas na oficina do conceito, sala de aula transformada em laboratório de filosofia.

Ora, essa metodologia aplicada em outra realidade poderá ter resultados melhores, com certeza. Mas não quer dizer que na escola supracitada não possa vir melhorar, pois a prática contínua da metodologia desde a 1ª série do Ensino Médio qualifica os estudantes a um excelente desfecho do Ensino Médio, potencializando-os aos estudos posteriores. A indução metodológica que traçamos com objetivo teleológico nos forneceram evidências assertivas. O ensino de filosofia mostrou ser recheado de criatividade e objetividade, não oferece espaço ao ensino explicativo e

enciclopédico, mas não quer dizer que o professor não leve os estudantes a conhecer outras filosofias, a história da filosofia se faz sempre presente no método, não é possível escapar dela, do contrário não seria ensino de filosofia, um engodo, por exemplo. O ensino enciclopédico se caracteriza na forma de um ensino onde o professor explica os vários tipos de filosofias sem se direcionar por nenhuma delas, como referência dialética. O estudante é exposto a um acúmulo de conteúdo sem desenvolver a razão crítica, e muitas vezes sem qualquer debate, mas simplesmente a explicação e o ponto de vista do professor, portanto, conteúdo fechado. Ao perceber o nosso erro, o movimento em busca de melhorias começou. Partimos com a demonstração da nossa prática subjetiva a proporcionalizar certa generalização, desde que o professor tenha domínio de conteúdos e bom conhecimento da história da filosofia. Essa é a condição necessária para efetivação dessa metodologia.

Nossa angústia havia mostrado que trabalhar com o ensino de filosofia sem uma perspectiva filosófica é o mesmo que caminhar na obscuridade, em completo desatino. Silvio Gallo pôde nos mostrar uma via, a mais perfeita? Não. Mas pôde sinalizar outra possibilidade conceitual para agregar à solução do nosso problema ao perseguirmos sua filosofia e nos territorializar em Deleuze e Guattari para compreender essa filosofia, onde descobrimos ser uma filosofia aberta, produtiva e dinâmica. Os depoimentos dos estudantes também confirmam os dados apodícticos que, dos quais podemos conduzir a uma generalidade metodológica. No entanto, percebemos que o professor deve ter bom senso ao administrar o tempo da aula. O tempo das dez aulas que utilizamos na pesquisa realmente foi muito apertado, com duas aulas semanais seria ideal para desenvolver um trabalho de excelência. Porém, no Ensino Médio a proposta não é tornar os estudantes verdadeiros filósofos, mas apenas introduzi-los no pensamento filosófico. A filosofia na perspectiva de Deleuze e Guattari cumpre bem o objetivo da legislação, estabelecer igualdades, liberdades e tornar a sociedade mais fraterna, contra as formas egoísticas instauradas pela ausência desses atributos humanos. A cidadania deve ser bem compreendida para uma vivência efetiva e defendida por cada sujeito na sociedade, pois a liberdade deve ser para todos os sujeitos e essa luta ganha sentido teleológico.

O anarquismo pôde fornecer o conceito de liberdade para auxiliar a construção de um pensamento mais humano para efetivar o exercício da cidadania que Silvio Gallo desterritorializou de Proudhon e Bakunin, grandes expoentes da

filosofia anarquista. Enquanto que a pedagogia do conceito a desterritorializou de Deleuze e Guattari como metodologia do ensino de filosofia. Nessa metodologia, o ponto de partida é o problema ou problemas em meio ao caos, igualmente em Proudhon, mas a diferença é que, em Proudhon o ponto de partida é o problema oriundo da prática, da experiência, da vida social, mais relacionado ao sistema de produção. Enquanto do outro lado temos os problemas filosóficos, que também contemplam os problemas de ordem econômica e política. Nesse sentido, Silvio Gallo esclarece que a educação moral anarquista sofreu influência de Rousseau e do *Emílio*, mas não deve ser como visão de ambos, pois para Rousseau a proposta é criar um ambiente livre das corrupções, a criança então poderia ser educada em liberdade. Para os anarquistas é justamente o contrário, a criança deve ser educada em sociedade, pois só em sociedade ela poderá ser livre e a liberdade deve ser uma conquista coletiva. Logo, a proposta anarquista de educação é voltada para o convívio social especificamente.

A proposta dos anarquistas, entretanto, não é uma assimilação passiva e acrítica em geral, não faz sentido preparar todo um ambiente e um preceptor para apenas um indivíduo. Além disso, entendendo a liberdade como uma construção social, seria um absurdo pensar-se em uma educação individual (GALLO, 1995, p. 124).

Silvio Gallo, por conseguinte, canalizou o problema como ponto de partida àquele oriundo da realidade do estudante, podendo ser problema ético, político, econômico, religioso, epistemológico, etc., enfim, problemas filosóficos que por meio de um instrumento sensibilizador, podendo ser uma poesia, um filme, uma música, uma fotografia, etc. qualquer objeto codificado que desperte no estudante interesse para uma decodificação, uma investigação e desejo pela solução, à criação de conceito como finalidade objetiva da metodologia, movimento que induz o estudante ter a experiência do pensamento. Para tanto, o exercício da leitura e da escrita deve se fazer sempre presente na oficina do conceito, como recurso potencializador e necessário para a recriação ou criação do conceito, isso favorece também uma interdisciplinaridade com a disciplina de língua Portuguesa e demais territórios do saber humano.

Assim podemos resumir o trânsito percorrido:

- Para Silvio Gallo, o ensino de filosofia proposto é ensinar a fabricar conceitos seguindo como sugestão os quatro passos didáticos: sensibilização, problematização, investigação e conceituação.

- Oferecer um ensino de filosofia dinâmico e produtivo na perspectiva problemática.

- A finalidade do ensino da filosofia é dar consciência de liberdade ao estudante no exercício da cidadania, busca coletiva pela redução da desigualdade social em busca de uma educação integral, no sentido de entendimento de todo o processo da construção existencial bem como do sistema produtivo.

Deleuze e Guattari forneceu a base teórica para Silvio Gallo construir a metodologia do ensino de filosofia tendo o conceito como objeto de estudo e objetivo a ser criado. Podemos resumir alguns elementos importantes da filosofia do conceito de Deleuze e Guattari:

- O conceito é uma entidade, imaterial, mas não é transcendental, está presente nos corpos, mas não é um corpo, é a imagem do pensamento que se tem de um objeto, animado ou inanimado, corporal ou incorporeal.

- O plano de imanência é a experiência do pensamento, nele o filósofo o povoa com conceitos interligando-os a formar um rizoma, mostrando sua extensão e compreensão do dito conceito.

- Os personagens conceituais são os atores da filosofia, os personagens que descrevem o plano, ligam os componentes conceituais dando consistência e significado ao conceito.

- O filósofo deve se fazer não filósofo para produzir filosofia da não filosofia.

- De qualquer território pode-se desterritorializar uma filosofia e reterritorializar em outro território.

Da nossa conceituação do ensino de filosofia podemos resumir na incrementação das atividades como possibilidades de serem efetivadas na oficina do conceito, tornando-a mais dinâmica:

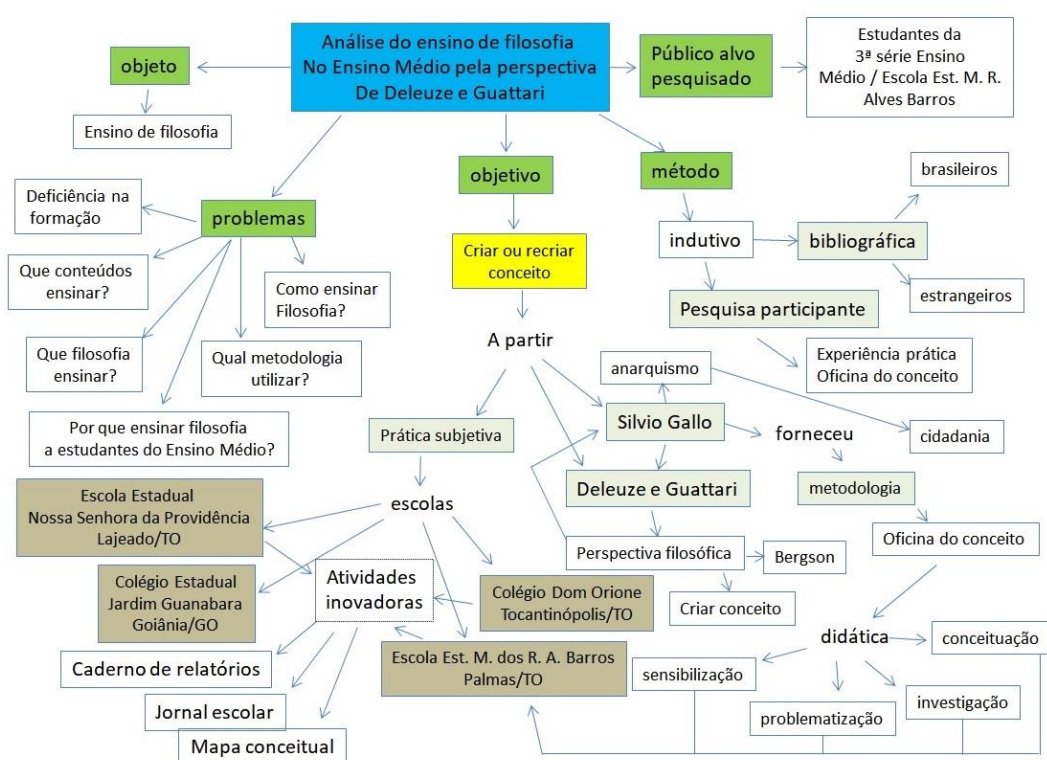
- Adoção de caderno para registros de relatórios das aulas escritos pelos estudantes durante os acontecimentos nas aulas.

- Produção anual da revista escolar de filosofia como instrumento motivador para os estudantes fazerem o exercício do conceito, aprenderem filosofia da fotografia, ABNT e divulgarem suas produções.

• Criação de mapa conceitual de um conceito como exercício organizador do raciocínio, técnica de interpretação de texto e demonstração da extensão e compreensão de um dado conceito, também como função avaliativa do processo do ensino e aprendizagem.

O livro didático ofertado às escolas não deve ser tido como manual fechado, dogmático. Mas como apoio no ensino de filosofia. Porém, faz-se necessário conhecer a perspectiva filosófica que ele foi construído e os objetivos dessa filosofia, pois cada livro didático trabalha em uma perspectiva de filosofia, orientação filosófica de seu autor e, o não conhecimento desse referencial coloca em risco a própria filosofia de cair no ridículo, na não filosofia, no engodo. É preciso conhecimento da proposta do autor. Esse alerta justifica a introdução de uma disciplina no curso de filosofia que se preocupe especificamente com o ensino de filosofia e sua metodologia e não somente o estudo da didática geral, pois a filosofia tem sua especificidade que muitas vezes a didática geral não consegue suprimir.

Tendo posto, nosso trabalho pode ser sintetizado na imagem do pensamento expresso no mapa conceitual para uma melhor compreensão do conceito recriado e sua extensão. Agora ficou claro o que Deleuze e Guattari disseram “cria o conceito e traça o plano de imanência” por onde o pensamento percorre. Nós traduzimos as referidas palavras no seguinte mapa conceitual do nosso conceito de ensino de filosofia:



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*, tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bosi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti – 4ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ALVES, Daniel Durante Pereira. *Filosofia sem filósofos: análise de conceitos como método e conteúdo para o ensino médio*. IN: *Filosofia no ensino médio: desafios e perspectivas* / Lucrécio Araújo de Sá Júnior, Jaime Biela (Orgs.). – Natal, RN : EDUFRN, 2012. (pp. 67-86).

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando: introdução à filosofia*, 5ª ed. – São Paulo: Moderna, 2013.

BENJAMIN, Walter. *Petite histoire de la photographie* [1931]. Trad. Maurice Gandillac, revisão de P. Rusch. In: *Oeuvres II*. Paris: Gallimard, 2000. P. 295-321.

BERGSON, Henri. *Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito*, tradução Paulo Neves. – 2ª ed.- São Paulo: Martins Fontes, 1999. - (Coleção tópicos)

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL-MEC/SEB (2006). *Orientações curriculares para o ensino médio - Ciências humanas e suas tecnologias* (vol. 3). Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica.

Brasil. Ministério da Educação. PNLD 2018: filosofia – guia de livros didáticos – Ensino Médio/ Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017.

Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

COTRIM, Gilberto; FERNANDES, Mirna. *Fundamentos de filosofia*, - 2ª ed. – São Paulo: Saraiva, 2013.

DELEUZE, Gilles. *Bergsonismo*, Tradução de Luiz B. L. Orlandi. 1ª ed. – São Paulo: Ed. 34, 1999. (Coleção Trans)

_____. *A filosofia crítica de Kant*. Tradução de Germiniano Franco, - Lisboa, Portugal: Edições 70, 2000. (Coleção – O saber da filosofia)

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a Filosofia?*, 3ª edição. Trad. Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Muñoz. – São Paulo: Editora 34, 2010.

_____. *O Anti-Édipo*. 2ª edição. Trad. Luiz B. L. Orlandi. – São Paulo: Editora 34, 2011.

_____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2*, vol. 1. 2ª ed. Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. – São Paulo: Editora 34, 2011.

_____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2*, vol. 2. 2ª ed. Trad. Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. – São Paulo: Editora 34, 2011.

GALLO, Silvio. *Filosofia: experiência do pensamento*, vol. Único, 2ª ed. – São Paulo: Scipione, 2016.

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

_____. *Subjetividade, ideologia e educação*, - campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

_____. *Anarquismo: uma introdução filosófica e política*, 2ª ed. – Rio de Janeiro: Achiamé, 2006.

_____. *Ética e cidadania: Caminhos do filosofar*, 11ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2003.

_____. *Pedagogia do risco: experiência anarquista em educação*, - Campinas, SP: Papirus, 1995 -- (coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

FLUSSER, Vilém. *Filosofia da caixa preta*. São Paulo: Hucitec, 1985.

FOLSCHEID, Dominique; WUNENBURGER, Jean-Jacques. *Metodologia filosófica*, tradução de Paulo Neves. – 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2002. – (Ferramentas)

GHEDIN, Evandro. *Ensino de filosofia no Ensino Médio*. 2ª ed. – São Paulo: Cortez, 2009. – Coleção Docência em Formação. (Série Ensino Médio)

LDB LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

MARITAIN, Jacques. *Elementos de filosofia II: a ordem dos conceitos; lógica menor* (lógica formal), tradução de Ilza das Neves, 11ª ed. – Rio de Janeiro: Agir, 1986.

MEDEIROS, Willian Costa de. *Viver ou não viver, que decide? Dialogando com Aristóteles e João Guimarães Rosa em “a terceira margem do rio”*. Imperatriz – MA: Ethos, 2017.

MONDIN, Batista. *Introdução à filosofia: problemas, sistemas, autores, obras*. Tradução de J. Renard; revisão técnica de Danilo Morales; revisão literária de Luiz Antônio Miranda – São Paulo: Paulus, 1980. (Coleção filosofia; 2)

NOVAK, Joseph D.; CAÑAS, Alberto J. *A teoria subjacente aos mapas conceituais e como elaborá-los e usá-los*, Artigo Recebido em 30/06/2008 e aceito em 28/10/2009. IN: *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.5, n.1, p. 9-29, jan.-jun. 2010. Disponível em <http://www.periodicos.uepg.br>.

PIMENTA, Alessandro Rodrigues. *O ensino de filosofia como experiência do pensar*, IN: Filosofia no ensino médio: desafios e perspectivas / Lucrécio Araújo de Sá Júnior, Jaime Biela (Orgs.). – Natal, RN : EDUFRN, 2012. (pp. 99-111).

REALE, Giovane; ANTISERI, Dario. *História da filosofia: antiguidade e Idade Média*, - São Paulo: Paulus, 1990. (Coleção filosofia)

SANTO AGOSTINHO. *Do Mestre*, Tradução de Angelo Ricci. 1ª ed. – São Paulo: Editora Abril, 1973. (Coleção os pensadores)

SEDUC/TO. *Proposta Curricular do Ensino Médio*, versão Preliminar – 2ª impressão – Palmas/TO: Printcolor Gráfica e Editora, 2009.

SILVA, Adan John Gomes da; BEZERRA, Ana Maria de Carvalho. *Ensinar a filosofia ou ensinar a filosofar?*, IN: Filosofia no ensino médio: desafios e perspectivas / Lucrécio Araújo de Sá Júnior, Jaime Biela (Orgs.). – Natal, RN : EDUFRN, 2012. (pp. 113-123).

SONTAG, Susan. Na caverna de Platão. Trad. Rubens Figueiredo. In: Sobre a fotografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2004 [1977]. P. 11-36.

SOULAGES, François. A fotograficidade, In: Revista Porto Arte: Porto Alegre, v. 13, Nº 22, maio/2005.