



Artigo

Fazer filosófico no ensino médio: sentidos e desafios

Philosophical practice in high school: senses and challenges

Francis Silva de Almeida¹

Universidade de Uberaba (UNIUBE), Uberaba-MG, Brasil

Resumo

Este artigo se insere no âmbito das pesquisas sobre os fundamentos e práticas educacionais e se relaciona com o desenvolvimento de uma pesquisa de mestrado realizada em Uberaba, Minas Gerais. Neste texto, propomos contextualizar e caracterizar os sentidos e os desafios apontados pelos professores de filosofia ao ensino desta disciplina em nível médio. Pautamo-nos em perspectiva qualitativa, tendo em conta o emprego de questionário misto para a produção de dados (GIL, 2010) e a opção pela técnica da análise temática de conteúdo (BARDIN, 2010). Nosso referencial teórico encontra sustentação no entretecimento das ideias de Deleuze (1992, 2006), Deleuze e Guattari (1995, 1997a, 1997b, 2005), Nietzsche (2003) e Foucault (1987, 2006, 2007). Os sentidos e os desafios atribuídos pelos professores pesquisados evidenciam um cenário de complexidade: se de um lado os limites impostos pelos diferentes aspectos burocráticos do sistema de ensino e a desvalorização da filosofia como disciplina do pensamento expõem a fragilidade do fazer filosófico no ensino médio; por outro lado, os aspectos que se circunstanciam entre a filosofia e o seu ensino exprimem as condições de um fazer provocativo das rupturas e dos movimentos capazes de enunciar, no interior do próprio pensamento, o cultivo da crítica, da autonomia e da criatividade.

Abstract

This paper falls within the scope of investigations on the fundamentals and educational practices and it is related to the development of a master's research carried out in Uberaba, Minas Gerais, Brazil. In this text, we propose to contextualize and characterize the senses and challenges pointed out by philosophy teachers to the teaching of this subject at the high school. We take a qualitative perspective, taking into account the use of a mixed questionnaire for data production (GIL, 2010) and the thematic content analysis technique (BARDIN, 2010). Our theoretical framework was supported by Deleuze (1992, 2006), Deleuze e Guattari (1995, 1997a, 1997b, 2005), Nietzsche (2003) e Foucault (1987, 2006, 2007). The senses and challenges attributed by the researched teachers reveals a complexity scenario: if on the one hand the limits imposed by the different bureaucratic aspects of the educational system and the devaluation of philosophy as a thought subject expose the fragility of philosophical practice in high school; on the other hand, the aspects that have been particularized between philosophy and its teaching express the conditions of a provocative

¹ Professor do curso de Pedagogia (EaD) da Universidade de Uberaba - UNIUBE, com atuação nas áreas de Fundamentos da Educação, História Geral da Educação e História da Educação no Brasil. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM (2016). ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-9237-6325>
E-mail: francis.dealmeida@gmail.com

philosophical practice of ruptures and movements capable of enunciating, within the own thinking, the cultivation of criticism, autonomy and creativity.

Palavras-chave: Ensino da filosofia, Ensino médio, Sentidos, Desafios.

Keywords: Philosophy teaching, High School, Senses, Challenges.

Introdução

As expectativas que se constituem acerca de um fazer dialógico, difuso, radicalmente crítico e criativo, e que acompanham a filosofia ao longo de sua tradição, repercutem também o seu ensino. Por isso, nesse ponto em que introduzimos a discussão sobre os sentidos e os desafios do exercício docente da filosofia no ensino médio, algumas elucidações fazem-se necessárias: primeiro, quanto ao lugar em que circunsciamos a atividade filosófica e a sua produção como condição de possibilidade para uma experiência de pensamento; depois, quanto às expectativas que se desdobram sobre o fazer filosófico escolar como forma de pensar a existência e seus problemas.

Seguimos inicialmente o itinerário das pesquisas cuja ênfase na educação escolar assinala a distinção entre os lugares da produção do conhecimento e sua cultura: de um lado, o saber acadêmico e o *corpus* específico de suas postulações como estatuto epistemológico; de outro, o saber escolar e os diferentes produtos das relações de ensino.

No âmbito da história das disciplinas escolares, Chervel (1990) coloca em questão a natureza do conhecimento como produto de diferentes espaços e sinaliza, por conseguinte, a existência de uma hierarquização entre os saberes enquanto se pressupõe que os conhecimentos da universidade sejam superiores aos da educação básica. Nesse sentido, chama-nos atenção um primeiro ponto: os espaços de produção do conhecimento não são domínios que se antagonizam e designam à universidade a primazia da cultura e, à escola básica, a precedência de sua caricatura. Segundo o autor, a escola é perfeitamente capaz de produzir uma cultura específica, singular e original². A concepção de saber escolar como o que produz continuamente a partir das representações sociais e vivências dos sujeitos no campo do ensino acena para algo fundamental: superar as conjecturas que reforçam a ideia de que as mudanças culturais ocorrem apenas e exclusivamente fora da escola e que esta, por sua vez, se transforma somente em razão das elites políticas e intelectuais (CHERVEL; COMPÈRE, 1999).

No caso específico da filosofia, o que se coloca em tela é a possibilidade de um fazer filosófico que aproxime o saber acadêmico e o saber escolar. E, precisamente por essa razão, partimos da intersecção entre a filosofia e a educação, ou, para falarmos com Deleuze e Guattari (1995), de um

² Tomamos como referência a noção de cultura escolar elaborada pelo linguista francês André Chervel em oposição à noção de transposição didática, formulada pelo pesquisador Yves Chevallard. As contribuições de Chervel (1990) e Chervel e Compère (1999) nos permitem compreender a cultura escolar como o que se constitui no entretecimento de pressupostos antropológicos, políticos e metodológicos, ou seja, das culturas que lhe são contemporâneas, das questões políticas que subsidiam e normatizam os conhecimentos que devem ser ensinados pela escola e, por fim, das diferentes práticas de transmissão dos conhecimentos e a apropriação dos comportamentos.

*intermezzo*³ que faz uso de ambos saberes para se produzir. Nessa intersecção, o problema do ensino da filosofia não só ganha contornos pedagógicos⁴ claros, como modifica sensivelmente os termos em que se coloca o fazer filosófico. Poder-se-ia, então, interrogar: o fazer filosófico do professor de filosofia do ensino médio configura, já, filosofia? O que acontece quando a filosofia se põe em contato com a não-filosofia? Quais sentidos e desafios acerbam o professor de filosofia no exercício docente?

No intuito de respondermos a essas perguntas, procuramos no entretencimento das ideias de Deleuze (1992, 2006), Deleuze e Guattari (1995, 1997a, 1997b, 2005), Nietzsche (2003) e Foucault (1987, 2006, 2007), colocar em questão os sentidos e os desafios enunciados pelos professores sujeitos da pesquisa de mestrado realizada em Uberaba, Minas Gerais. A pesquisa teve como objeto de investigação o ensino da filosofia e o fazer filosófico no ensino médio, e seu objetivo foi examinar em que medida os sentidos atribuídos pelos professores de filosofia do ensino médio ao fazer filosófico têm provocado a possibilidade de uma experiência de pensamento.

A identificação dos sujeitos participantes da pesquisa – professores graduados em filosofia e atuantes nas escolas de ensino médio da rede pública em Uberaba-MG – foi realizada em face dos dados obtidos junto à Superintendência Regional de Ensino de Uberaba-MG. A produção dos dados ocorreu mediante a proposição de questionário de roteiro misto (GIL, 2010), o que nos possibilitou alcançar diferentes modos de expressão da subjetividade, das crenças e dos valores que constituem os aspectos mais particularizados da realidade dos sujeitos pesquisados. Destacamos a opção pelo sigilo das informações que permitissem a identificação dos sujeitos pesquisados, de acordo com o que se firmou no Termo de Consentimento Livre Após Esclarecimento assinado entre as partes.

No questionário proposto aos sujeitos participantes da pesquisa foram enunciadas as questões-geradoras: “O que significa ser professor de filosofia no ensino médio?” e “Quais são os desafios encarados pelo professor de filosofia do ensino médio?”. Estas, por sua vez, foram respondidas por escrito, o que, de nossa parte, dispensou o uso de quaisquer metodologias de transcrição e transcrição de texto. Já a leitura dos questionários e o exercício descritivo, de interpretação e inferência ocorreram em face dos pressupostos da análise de conteúdo (BARDIN, 2010). Para tanto, fizemos opção pela técnica da análise temática tendo em conta a articulação dos resultados produzidos com os referenciais teóricos.

Importa registrar que as narrativas que destacamos a seguir não representam a totalidade dos questionários respondidos, mas apenas um recorte por meio do qual pretendemos explorar os aspectos singulares que

³ O termo *intermezzo* diz respeito aos novos espaços de produção que se originam da conexão entre os pontos de um rizoma. Segundo Deleuze e Guattari (1995, p. 37), “um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. [...] o rizoma tem como tecido a conjunção ‘e... e... e...’” (grifo dos autores).

⁴ Ao fazermos uso do substantivo pedagogia não limitamos a nossa discussão ao campo das ações didáticas e das práticas interventivas de sentido instrutivo. Ao contrário, consideramos a pedagogia como uma tomada de consciência, empreendimento de teorização de um determinado projeto educativo inscrito no quadro geral de uma reflexão filosófica. Acerca desta perspectiva, notamos que “a natureza e as características da pedagogia estão estreitamente ligadas tanto ao que se entende por educação quanto ao que se entende por saber científico ou filosófico” (CESCON; NODARI, 2009, p. 11).

melhor expressem as experiências, os significados e os valores dos sujeitos pesquisados quanto aos sentidos e os desafios do ensino da filosofia em nível médio.

1. Dos sentidos da filosofia como fundamentos do fazer filosófico no ensino médio

1.1 Como postura crítico-reflexiva

A filosofia é *uma* forma de saber e produzir conhecimento; apenas uma entre tantas outras que se destacaram no decurso histórico de interpretação da realidade. Desde a sua origem, a filosofia tem sido tomada como uma postura intelectual que preza pela produção de conhecimentos capazes de traduzir de forma racional, lógica e sistemática as diferentes respostas para a origem, causas e transformações da realidade humana, bem como da origem e das causas do próprio pensamento. Como uma postura intelectual, a filosofia revela a necessidade que o homem possui de inserir-se no interior das questões que enredam os diferentes aspectos da existência e suas nuances.

O sentido da filosofia como uma postura crítico-reflexiva reafirma a tradição filosófica que, desde a Antiguidade, enfatiza a descontinuidade entre o pensamento filosófico e o senso comum. Por isso, parece-nos significativo que o ensino da filosofia em nível médio reproduza a perspectiva do pensamento antigo que opunha *doxa* e *episteme*, perspectiva que evidenciamos a seguir:

Ser professor de filosofia no ensino médio significa lutar por um futuro melhor com o que temos de melhor: o pensamento. O ensino médio é um momento muito propício para ensinar uma cultura que cria e explora ferramentas conceituais. Significa orientar a rebeldia segundo padrões éticos, estéticos e políticos construídos durante milênios. Enfim, trata-se de inserir o jovem aluno no contexto histórico do pensamento, tornando possível a construção de diferentes visões de mundo (Sujeito 1).

É precisamente essa atitude de distanciamento entre a filosofia e o senso comum que assinala o entendimento de que o fazer filosófico consiste num árduo trabalho intelectual sustentado, em primeiro plano, pela crítica e pela reflexividade.

Segundo Lalande (1999), a palavra crítica, radicalizada do grego *kritikos* (derivada da palavra *krisis* – julgamento, seleção), diz respeito à capacidade de constituir juízos; isto é, concerne à disposição para pôr em crise não só as visões de mundo construídas pelo conjunto das crenças, opiniões e diferentes modos de viver e demonstrar a subjetividade que exprime a herança cultural dos sujeitos, mas o próprio conhecimento que “sob a forma de palavra, ideia, teoria, é o fruto de uma tradução/reconstrução por meio da linguagem e do pensamento e, por conseguinte, está sujeito ao erro” (MORIN, 2000 apud LORIERI, 2002, p. 34).

Assim, enquanto uma postura crítica, a filosofia concentra a função depurativa das certezas e das verdades que constituem o ideário dos indivíduos e seus universos simbólicos, cujo termo indica as condições para a

construção de uma consciência individual e coletiva do caráter histórico, cultural e dialógico em que se inscrevem as relações humanas e a produção dos saberes.

Por seu lado, a palavra reflexão, originada dos radicais latinos *re*, outra vez, novamente; e *flexus*, dobrado (derivado do verbo *flectere*, dobrar), enuncia o processo mental em que nos movimentamos sobre as dobras do nosso próprio pensamento (LALANDE, 1999). Trata-se da disposição de (re)ver o já pensado; (re)pensar e colocar em questão os próprios fundamentos do conhecimento. Cumpre destacar, conforme corroboramos as ideias de Deleuze e Guattari (2005), que a filosofia não é necessária para refletir sobre o que quer que seja: refletir não é uma prerrogativa da filosofia, mas a propriedade comum de qualquer área do saber.

Ao indagarmos o sentido da filosofia como uma postura crítico-reflexiva no ensino médio, aludimos à forma de uma pluralidade que descreve tanto a filosofia como sua atividade. Por esse motivo, não nos permitimos afirmar a existência de uma filosofia, mas, como sugerem Deleuze e Guattari (2005), de filosofias; de diferentes experiências do filosofar como processos de construção abertos e inacabados. A esse respeito, notamos:

Ser professor de filosofia no ensino médio nos possibilita trabalhar pela construção de um pensamento que é ao mesmo tempo crítico e criativo. Nesse sentido, o professor tem em sua prática a possibilidade de auxiliar o aluno na construção de um pensamento que lhe permita mudar a realidade. Ser professor de filosofia no ensino médio exige estar pronto para o desafio de transformar as formas do pensamento como condução do aluno que busca o amor pela sabedoria (Sujeito 2).

Partimos do pressuposto de que é precisamente o fazer filosófico, o filosofar como exercício de inteligência e atividade do pensamento, que revela a natureza da filosofia como uma postura crítico-reflexiva, vinculada ao cotidiano, à história presente e aos diferentes interesses e motivações que afetam os indivíduos. Logo, se compreendemos que o filosofar é uma experiência de singularidade que se desdobra dos múltiplos movimentos reflexivos que conferem unidade ao exame crítico dos fundamentos daquilo que se constitui nos domínios da *doxa* – postulante da representação e primado da identidade –, então a filosofia encontra a sua legitimidade como uma postura crítico-reflexiva das condições concretas da existência e abertura à *episteme* – condição de uma “filosofia da diferença”⁵ (DELEUZE, 2006).

Opor a *doxa* à *episteme* é, portanto, tarefa da filosofia. Isso porque, segundo Deleuze, a redução da imagem do pensamento como representação propõe uma nova imagem em que as noções de sentido e o valor do exercício do pensar não se constituem como trabalho natural de uma faculdade que conjectura que “o pensamento está em afinidade com o verdadeiro, possui formalmente o verdadeiro e quer materialmente o verdadeiro” e, por isso, presume “que cada um saiba o que significa pensar” (DELEUZE, 2006, p. 192).

Nesse sentido, a abertura à *episteme* depende necessariamente das forças que se apoderam do pensamento. São as condições concretas às quais

⁵ O termo “filosofia da diferença” é utilizado por Deleuze (2006) para designar o trabalho de criação de conceitos a partir do exercício não-conceitual do pensamento.

nos referimos e que dizem respeito a tudo aquilo que se manifesta no plano da sensibilidade e exprimem a força mobilizadora do pensamento: o objeto de um encontro fundamental, o de-fora, o signo, o *sentiendum*, aquilo que, segundo Deleuze (2006), sensibiliza a alma, torna-a perplexa e, por isso, força a passagem da *doxa* à *episteme*. A identificação da filosofia à atividade que constitui o pensamento como este movimento de ruptura pode ser apreendido de diferentes formas, contudo, conforme notamos, ele só pode ser sentido: “do *sentiendum* ao *cogitandum* se desenvolveu a violência daquilo que força a pensar” (DELEUZE, 2006, p. 205).

1.2 Como o processo criativo de inserção no mundo

Toda relação que o homem estabelece com mundo é mediada por representações construídas a partir de diferentes experiências de subjetividade. Por isso, pensar o sentido da filosofia como processo criativo capaz de inserir o homem no mundo por meio do pensamento nos remete às seguintes proposições: (i) a possibilidade de uma “experiência de mundo” que se desenha a partir das experiências vivenciadas pelo pensamento, se configura, precisamente, pela relação que o homem constitui com o mundo e com aquilo que lhe parece problemático; (ii) se assumimos o problema como aquilo que afeta o homem – razão dos espantos que lhe são provocados pela existência –, o processo criativo de inserção no mundo pelo pensamento é um processo naturalmente filosófico à medida que provoca desencontros, rupturas e força criações.

Esse processo não poderia se dar de outra forma, senão como Deleuze sinaliza: através da ação forçosa dos signos como aquilo que violenta o pensamento, o homem se insere no mundo como expressão máxima de experimentação da vida. Dirá Deleuze (2006, p. 210): “[...] no caminho que leva ao que existe para ser pensado, tudo parte da sensibilidade. Do intensivo ao pensamento, é sempre por meio de uma intensidade que o pensamento nos advém”. Com efeito, se o pensamento é o resultado da força provocada pelos signos, inserir-se no mundo por meio do pensamento é, precisamente, encontrar-se com aquilo que provoca desassossego; experimentar o mundo através do pensamento é, portanto, encontrar-se com o discordante.

Nesse sentido:

Ser professor de filosofia no ensino médio significa atuar, muitas vezes, de maneira contrária às práticas de ensino empregadas por outros professores. Com isso, quero dizer do sentido de ensinar filosofia como o que nos orienta na direção que valoriza a elaboração de perguntas mais do que a elaboração de respostas (Sujeito 3).

Como se vê, a filosofia e o pensamento se entrecruzam de forma tal que a experiência do mundo como pensamento só se torna possível na medida em que o ato de pensar agencia múltiplas aberturas, processos de tensão e composição onde as relações e os acontecimentos se constroem e se desconstroem. Nesse sentido, afirmam Gallo e Kohan (2000, p. 192), “a filosofia é uma atividade de fazer experiências de pensamento, transversalmente atravessando o vivido e construindo sentidos para esses

acontecimentos”.

Nesse ínterim, destacamos a seguinte questão: por que esse processo se afirma como um ato criativo? A esse respeito, notamos que os processos subjetivos através dos quais toda forma de pensar e sentir o mundo se torna efetiva manifestam-se sempre na ordem da “individualização, pessoal ou coletiva, de um ou de vários” (DELEUZE, 1992, p. 156). É, portanto, um processo de singularização, e o que se coloca em jogo é justamente a criação: inserir-se no mundo por meio do pensamento é produzir movimentos criativos; criar outros modos de vida, outros modos de existência.

Para falarmos com Foucault (2006), trata-se do cuidado-de-si, conceito em que o filósofo resgata o sentido de *epiméleia heautoû* explorando as práticas de cuidado com o corpo e as suas diferentes significações no universo cultural helenístico-romano. Identificado como a aplicação concreta e particular da regra vinculada a todo o cuidado que um indivíduo deve ter consigo mesmo, o cuidado-de-si aponta, por meio da condição corpórea do sujeito, a evidência da sua relação com o mundo.

A noção de *epiméleia heautoû* ilustra esse processo criativo de inserir-se no mundo por meio do pensamento precisamente porque sugere que não se pode separar o sujeito da experiência que lhe afeta. Esse processo de singularização se apresenta como um plano rugoso, em que as dobras daquilo mesmo que é o vivido, indicam uma relação “singular, transcendente, do sujeito em relação ao que o rodeia, aos objetos que dispõe, como também aos outros com os quais se relaciona, ao seu próprio corpo e, enfim, a ele mesmo” (FOUCAULT, 2006, p. 50).

Essa implicação criativa conjectura uma constante problematização de si mesmo, pois, inserir-se no mundo por meio do pensamento nada mais é que permitir-se afetar pelo presente como espaço concreto da existência: ensaiar-se na vida como obra de arte. Algo que “supõe a afirmação da estética como uma forma de vida [...] a realização de um trabalho sobre si mesmo que leva o indivíduo a inventar-se” (VILELA, 2007 apud GELAMO, 2009, p. 161).

1.3 Como emancipação intelectual do aluno

A identificação do sentido de ensinar filosofia no ensino médio com a emancipação intelectual parece, antes de tudo, responder entre os sujeitos da pesquisa a disposição que acompanha o fazer filosófico desde os gregos antigos: estimando que o ensino da filosofia não comporta prescindir o caráter educativo de que sua ação se reveste, compreendemos que o sentido da emancipação se desdobra como o que é inerente ao ofício de quem se dedica a ensinar. Ora, se entre os gregos da antiguidade o ideal de educação como paideia atravessava expressivamente o fazer filosófico, temos que, ainda em nossos dias, o ensino da filosofia não passe por outros caminhos que não sejam aqueles que coadunam a formação do homem como ser integral.

Vejamos:

Ser professor de filosofia no ensino médio significa ser responsável pela construção do pensamento de nossos educandos bem como por sua emancipação social, cultural e intelectual; é responsabilizar-se pela formação de seres pensantes e construtores de sua própria realidade material,

social e intelectual (Sujeito 4).

Nesse contexto, o ensino da filosofia ensaia o propósito de uma educação transformadora como atenção permanente à seguinte questão: de que modo, e em que medida, o fazer filosófico no ensino médio corrobora a emancipação intelectual do aluno?

A filosofia e o seu ensino não só criam ressonâncias diretas sobre a educação e suas questões como, sobremaneira, recobram a experiência do pensamento como exercício de multiplicidade. O fazer filosófico como processo de emancipação intelectual retrata a articulação de movimentos cuja intensidade se desloca em diferentes direções: diz respeito àquele emancipa, que liberta o outro; àquele que conquista a sua emancipação; e, por fim, à síntese dos movimentos anteriores como produto da emancipação. São movimentos que se desenham precisamente porque a filosofia e o fazer filosófico são, por si mesmos, educativos. Educação do pensamento como condição de ruptura com a linearidade, com os processos de conformação e dominação; ruptura com os lugares-comuns que massificam a subjetividade. Educação para o pensamento como ato de criação e imprevisibilidade: devir. São movimentos transversais que promovem a emancipação de quem ensina e de quem aprende. O sentido da emancipação ocorre, antes de tudo, como a forma do trabalho que comporta descobrir veredas, abrir sendas, criar caminhos alternativos; libertar-se das tutelas intelectuais. A conquista da autonomia ocorre na medida em que somos capazes de nos reconhecer como resultado das tensões crítico-criativas que nos atravessam o pensamento. Dirá Deleuze (1992, p. 167): “Um criador é alguém que cria suas próprias impossibilidades, e ao mesmo tempo cria um possível”.

A figura dos movimentos que aqui apresentamos nos remete ao esforço socrático de realização da maiêutica, cuja atividade revela o propósito educativo daquele que, agenciando o fazer filosófico como experiência do pensamento, permite-se emancipar e colabora sobremaneira para a emancipação do outro. Desse modo, o fazer filosófico como trabalho pela emancipação intelectual no ensino médio nos convida a pensar o ensino da filosofia como o que Deleuze e Guattari (1997b) chamaram de “máquina de guerra”: linhas de fuga, resistência. O que se produz dos movimentos de emancipação: a possibilidade de escapar, de criar novas formas de subjetividade, novas formas de ensinar e aprender.

Em *Mil Platôs* (1997b), Deleuze e Guattari nos apresentam o “Tratado de Nomadologia: a máquina de guerra”. Nele, os filósofos criam o *paradigma da máquina de guerra*, algo que é, ao mesmo tempo, político, sociocultural e epistemológico. A “máquina de guerra” deleuzo-guattariana pouco ou nada tem a ver com o sentido comum que se atribui ao termo. Não se trata de um aparato militar, mas, ao contrário, daquilo que é exterior ao aparelho de Estado mesmo quando o Estado dela se serve e se apropria. A “máquina de guerra” ilustra o estado de coisas que se opõe de modo resistente às formas institucionalizadas de opressão.

Segundo Deleuze e Guattari (1997b), a “máquina de guerra” possui três aspectos: um espacial-geográfico, um aritmético e um afectivo. Por isso, ela se define como espaço liso que contraria os espaços estriados, métricos e mensuráveis de aprisionamento dos corpos, do pensamento e da sensibilidade. Máquina de guerra: “[...] máquinas de pensar, de amar, de morrer, de criar, que

dispõem de forças vivas ou revolucionárias [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 18).

Adiantando-nos um tanto mais, encontramos em Nietzsche (2003) um significativo aporte para essa discussão. Nas *Considerações Intempestivas*, o filósofo recobra em Schopenhauer uma espécie de “modelo”, o filósofo-educador capaz de conduzir o seu aluno à superação de sua própria cultura: “Era, então, realmente tomar os meus desejos por realidades, quando imaginava poder encontrar como educador um verdadeiro filósofo, capaz de elevar alguém acima da insuficiência da atualidade [...]” (NIETZSCHE, 2003, p. 146).

Para Nietzsche, a filosofia não pode se desobrigar da tarefa educadora que lhe é própria; educar o homem contra o seu próprio tempo (NIETZSCHE, 2003). Algo que só pode se constituir nos atos de exterioridade do pensamento. A intenção da filosofia como educação emancipatória não se constitui na privacidade, mas na alteridade, numa dimensão de reciprocidade em que aquele que educa, termina também por se educar. O exercício público do pensamento constitui um intenso fluxo de revezamentos capazes de colocar o pensamento em contato com o de-fora. Novamente: devir. “O devir não produz outra coisa senão ele próprio. [...] vasto domínio das *simbioses* [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 18-19, grifo dos autores).

Com efeito, a extemporaneidade do fazer filosófico e a exterioridade do pensamento constituem-se, para Nietzsche (2003, p. 141), os signos maiores da liberdade proposta pela filosofia educadora: “[...] teus educadores não podem ser outra coisa senão teus libertadores”. As *Considerações Intempestivas* de Nietzsche atacam, sobretudo, o projeto pedagógico da modernidade. Para o filósofo, a despeito da criação de singularidades, a educação apequenaria o homem formando-o unicamente para o serviço do Estado, da ciência positivista e do mercado. Os textos do “primeiro Nietzsche” denunciam a forma medíocre com que a educação moderna tende à conformação dos valores de “rebanho” (NIETZSCHE, 2003).

Em Nietzsche e Deleuze-Guattari, a crítica da filosofia como educação emancipatória passa necessariamente pela formação política do pensamento. Ensinar filosofia com o propósito da emancipação significa acolher o desafio de traçar planos sobre a imanência como movimento infinito de experimentação, suspeita, busca pelo novo e criação de mundos possíveis. “É preciso mostrar a diferença *diferindo*” (DELEUZE, 2006, p. 94, grifo do autor). Trata-se de fazer nascer no pensamento o ato de pensar como matéria a ser reconhecida, acontecimento, criação de saídas. (Re)existência: existir de novo. Algo como o que Deleuze (1992) assinala no pensamento de Foucault: novos modos de existir, de ensaiar a vida.

Ao assumirmos com esses pensadores o problema do fazer filosófico como uma “pedagogia do conceito”⁶, assumimos, também, que o ensino da filosofia em nível médio designa um exercício de comprometimento do professor-filósofo para com os alunos e para com a própria filosofia. Comprometimento que se efetiva no inter-esse que a sala de aula possibilita.

⁶ O termo “pedagogia do conceito” foi utilizado inicialmente por Deleuze e Guattari para designar o instrumento de análise das condições de criação dos conceitos (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, 2005). Por isso, a “pedagogia do conceito” não é um gênero ou uma forma particular de filosofia, mas a forma particularizada de rever os problemas filosóficos e de inseri-los num plano de imanência.

Trata-se de olhar as diferentes subjetividades e singularidades que ali se encontram e ser um pouco de cada uma delas, numa relação pedagógica, afetiva e empática, como sugeriu Nietzsche nas conferências *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino* (1872)⁷.

Nesse sentido, trabalhar pela emancipação intelectual do aluno do ensino médio significa movimentar o pensamento, não como tentativa de formar filósofos, mas de “suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempo, mesmo de superfície ou volume reduzidos” (DELEUZE, 1992, p. 218). Emancipar intelectualmente esse aluno significa dar-lhe o direito aos seus próprios problemas e conferir-lhe autorização para criar os caminhos de descobertas que a cada um singularmente pertence.

2. Dos desafios de ensinar filosofia em nível médio

2.1 Da valorização da filosofia como disciplina do pensamento

Os desafios de ensinar filosofia no ensino médio nos remete a um cotidiano marcado pela complexidade de quem enfrenta, diariamente, os desafios que lhe são impostos por situações que exigem não só a mobilização dos saberes acadêmicos, mas daqueles que são gestados na experiência das diferentes representações socioculturais que se têm do ofício docente. Vejamos a seguir:

Considero como um grande desafio a busca pela valorização do conteúdo filosófico frente aos demais professores da escola bem como nas diferentes esferas da gestão escolar: direção, supervisão pedagógica, secretaria de educação (Sujeito 2).

O desafio de ser professor de filosofia no ensino médio se encontra, em primeiro lugar, na falta de interesse do aluno pelo conteúdo filosófico. Depois, pela falta de valorização profissional e pela falta de apoio pedagógico. Este último é um grande desafio, pois nos coloca sempre em uma situação em que precisamos provar a importância da filosofia na formação humana e intelectual do aluno de ensino médio (Sujeito 3).

O dia-a-dia na sala de aula tem demonstrado um grande desafio a ser superado (e ele diz respeito à relação da filosofia com as demais disciplinas escolares): demonstrar para o aluno que aprender não é o mesmo que saber a resposta correta (Sujeito 4).

⁷ *Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino*, reúne cinco conferências ministradas em 1872, quando Nietzsche ainda era professor de filosofia clássica na Basileia, na Universidade e no Pädagogium e a III Intempestiva, intitulada Shopenhauer Educador, proferida em 1874. Ambos os textos pertencem ao período da juventude de Nietzsche, no qual ele manifesta a sua preocupação com a educação e a cultura, sobretudo, com a formação dos jovens para uma cultura do pensamento. Nesses textos, Nietzsche discute diretamente a questão dos métodos, conteúdos e formas da educação para os jovens e a relação pedagógica entre professor e aluno, na III Intempestiva Nietzsche reforça a função estratégica da filosofia na formação moral e intelectual dos indivíduos.

Os desafios apontados pelos sujeitos 2, 3 e 4 caracterizam-se como o produto de relações que se exprimem em diferentes contextos: a relação com o aluno, a relação com a equipe gestora e, por fim, a relação com o sistema de ensino.

O desafio da valorização da filosofia no ensino médio se exhibe, no primeiro contexto, pela falta de interesse dos alunos. Acerca disso, cumpre, de início, pontuar algumas questões que coadunam esse problema: (i) o currículo escolar é imposto ao aluno e, por isso, os conteúdos que são trabalhados no ensino médio nem sempre se alinham aos interesses do estudante; (ii) o ensino médio possui um foco propedêutico e, em consequência disso, tanto a organização do currículo como dos tempos e espaços da aprendizagem apontam para uma rotina que privilegia a preparação para as seleções vestibulares; (iii) as representações que os alunos fazem de suas necessidades intelectuais geralmente se remetem ao saber prático, aplicável e que pode ser registrado de forma concreta – aqui, o tom abstrato dado à filosofia, por sua própria tradição, se ocupa de distanciar o aluno do fazer filosófico; (iv) o fazer pedagógico tem se destacado pela incompatibilidade entre o atual discurso tecnológico e as tensões de sua integração como linguagem didática e as tradicionais práticas de ensino sustentadas pelo oralismo e pelo acúmulo de conteúdo.

Em que pesem essas questões, há, ainda, outro fator que se vincula diretamente com essa perspectiva: quando o professor de filosofia assume a prerrogativa do ensino como prática de exclusiva exposição oral dos conteúdos, mas não identifica o ponto de partida do processo de ensino-aprendizagem com a sensibilização do aluno, o que se cria é um intenso desinteresse pelo fazer filosófico (RODRIGO, 2009). A didática centrada no professor que exercita o seu pensamento diante do aluno não cumpre a tarefa de despertar o interesse pelo pensamento como experiência concreta.

Temos que o interesse do aluno de ensino médio pelo fazer filosófico precisa ser construído. Referimo-nos a um processo que se orienta de forma projetiva, como criação de atos de reconhecimento: estabelecer relações entre o saber filosófico, as experiências e as referências culturais levadas à sala de aula pelo aluno. Construir interesses é despertar virtualidades, relações intensas que ligam pontos, criam conexões entre-pessoas, entre-coisas, entre-problemas; é provocar o que está *entre* como o que se põe à análise e compreensão em sua articulação com diferentes percepções. O espaço da sensibilização como construção de interesses é precisamente o momento em que o problema filosófico é posto em perspectiva.

A sensibilização pode ocorrer de diferentes formas e a arte tem muito para contribuir com esse processo. Literatura, música, poesia e cinema. A experiência estética é, antes da apreciação do conjunto das qualidades concretas de um determinado objeto estético, a experiência da presença, da manifestação do objeto e do sujeito que o percebe. É, ao mesmo tempo, experiência de deslocamentos e construção de significados na medida em que provoca o intelecto e as capacidades perceptivas e emocionais, pois, como bem notaram Deleuze e Guattari (2005, p. 126), o objetivo da arte é “arrancar os perceptos das percepções do objeto e dos estados de um sujeito percipiente, arrancar os afectos das afecções, como passagem de um estado a outro”.

Aludimos, portanto, uma espécie de ação provocativa capaz de mover

inquietações e suscitar no aluno a intrusão do signo que força e introduz o pensamento no ato de pensar (DELEUZE, 2006). Tal como concebemos, a sensibilização resulta das diferentes formas de experimentação do signo como corpo impregnado de sentido. Sensibilizar é dar origem ao movimento crítico-criativo do pensamento como experiência de singularidade, de associações subjetivas que ligam o sujeito às suas percepções, experiências, conhecimentos e valores: algo que, como temos notado, exige a reinvenção dos modos de ser professor.

2.2 Da hierarquização do currículo escolar

Outros desafios da valorização da filosofia no ensino médio emergem da relação com a equipe gestora e com o sistema de ensino. Nos dois casos, o ponto comum evidenciado pelos professores sujeitos da pesquisa revela uma antiga questão: a hierarquização e disciplinarização do currículo.

A esse respeito, destacamos:

É desafiante ensinar filosofia para pessoas tão imersas no presente tecnológico e imediatista. Ensinar a pensar segundo critérios que divergem do comum exige desconstruir a lógica que estratifica os saberes valorizando as ciências exatas e naturais em detrimento das ciências humanas (Sujeito 1).

Os reflexos do processo histórico de classificação dos domínios do saber e da reflexão sobre os métodos empíricos criaram ressonâncias imediatas sobre a educação e, especialmente, sobre a filosofia como saber não científico. A disciplinarização do currículo escolar demonstra o discurso de valor construído em torno de determinados saberes, em detrimento dos conteúdos das ciências humanas. Ao lado de conteúdos como sociologia e artes, a filosofia é posta à margem como saber de menor importância e, por isso, em virtude das ambições políticas sobre as quais esse currículo se sustenta, até mesmo, prescindível.

Compreender com maior clareza esse problema demanda colocar a questão da hierarquização do currículo escolar, processo que corresponde aos desdobramentos históricos de disciplinarização das ciências. A modernidade, o advento do método e a consolidação do espírito científico, legaram aos diferentes campos de produção do conhecimento a premissa de que o mundo se expressa por meio de uma ampla e complexa totalidade que não pode ser completamente apreendida pelo espírito humano. Resultado disso, afirma Deleuze (2006), é que tanto a *episteme* clássica, fundada sobre o caráter da semelhança, quanto sua forma moderna, baseada no postulado da representação, demandaram uma racionalidade analítica que impôs ao saber a delimitação de campos específicos como disciplinas particulares capazes de compreender os diferentes aspectos da realidade.

Para Foucault, a palavra disciplina apresenta um duplo sentido. Se em *Vigiar e Punir* (1987) o filósofo a ela se refere como mecanismos de controle disciplinar que provocam a hierarquização das relações políticas e o exercício do poder, em *As Palavras e as Coisas* (2007) encontramos a referência de disciplina como o que torna possível a delimitação de um campo específico do saber, considerando os aspectos de produção e organização sistêmica da

episteme.

O signo da ciência moderna como racionalidade técnica exprime não apenas os processos de disciplinarização por meio dos quais se aspira aplicar diferentes métodos e tecnologias para o conhecimento da realidade, mas, em função disso, evidencia a criação de estratos que terminam por produzir um discurso de valor que hierarquiza o conhecimento. O rigor da quantificação, da classificação e do ordenamento, comuns à construção do conhecimento nas ciências naturais, passou, a partir da modernidade, a subsidiar o fundamento da cientificidade e conferir o *status quo* que define os territórios do saber científico como exclusividade daquilo que pode ser posto à prova e, conseqüentemente, como critério absoluto da verdade (FOUCAULT, 2007).

Embora a tendência de abertura ao multiculturalismo e a ênfase aos processos culturais da educação tenham empenhado importantes avanços em termos de reflexão sobre o currículo como espaço plural de construção de conhecimento, comunicação e expressão (MOREIRA, 1993), temos como clara a conservação das perspectivas que atribuem ao professor a função de arquivista especializado, cujo trabalho se resume em possibilitar aos alunos o acesso a um conjunto de informações que serão, posteriormente, avaliadas.

Como temos notado, a forma como os sistemas de ensino e os gestores escolares lidam com as questões da hierarquização e disciplinarização do currículo retrata a reprodução acrítica da construção social dos conhecimentos e a influência dos interesses políticos na organização e prescrição do currículo escolar. Por isso, quando a gestão escolar é apontada como um desafio entre os sujeitos da pesquisa, o que se observa é a necessidade de que a gestão escolar se constitua de maneira democrática, como afirmação da autonomia da instituição, seus atores e processos de ensino.

Nesse sentido, a reflexão das práticas escolares pautadas nos princípios da gestão democrática e de como as orientações governamentais são compreendidas e executadas dentro da escola se revela como um importante movimento a ser tensionado. Ora, se no modelo de gestão escolar tradicional as normas e regras ganham destaque relativo ao comportamento humano – o que, por seu modo, serve ao fortalecimento das estruturas burocráticas, disciplinadoras e hierárquicas que se impõem sobre o cotidiano da escola e o trabalho docente –, no modelo de gestão democrática os espaços de diálogo e participação surgem como fatores fundamentais à construção do sentimento de pertença, de reconhecimento e de valorização do professor.

No interior dessa discussão, reconhecer a importância dos diferentes saberes e do modo como esses diferentes saberes se articulam no interior de uma comunidade de aprendizagem contribuindo sobremaneira com a formação humana, intelectual e social dos sujeitos surge como postura de uma gestão democrática que, por princípio, atue como articuladora das significações sociais, políticas, pedagógicas e sociológicas que compõem a escola – cenário de muitos outros cenários. Admitir que o currículo não se encerra na seleção dos conteúdos, mas no modo como os alunos se apropriam do conhecimento enquanto compreensão pluridisciplinar do mundo e suas contradições é o primeiro e talvez o mais importante passo a ser dado pela gestão escolar na consolidação de uma cultura de ensino sem estratificações e ordenamentos estanques.

2.3 Do currículo da filosofia e da avaliação da aprendizagem

Quanto ao currículo prescritivo da filosofia para o ensino médio em Minas Gerais, a proposta da Secretaria de Estado da Educação disciplina os conteúdos programáticos em campos de investigação considerados “grandes áreas de questionamento e da pesquisa filosóficas” (CBC/Filosofia, 2007, p. 14). São elas: Ser humano, Agir e Poder, e Conhecer, que, por seu lado, correspondem fundamentalmente às disciplinas de antropologia filosófica, ética, filosofia política, e teoria do conhecimento. Em cada um desses campos de investigação são orientados os temas a serem desenvolvidos, bem como os objetivos a serem alcançados, e as habilidades que se supõe construir no acesso aos conhecimentos aí circunstanciados.

Sobre a organização do CBC/Filosofia, destacamos como pontos problemáticos: (i) a relação desproporcional entre o volume de conteúdos e a carga horária da disciplina de filosofia; (ii) a perspectiva unilateral que aborda o conhecimento filosófico somente a partir dos temas da filosofia.

Quanto ao primeiro item, vale destacar que, cumprindo o disposto no Art. 3º da Resolução nº 1/2009⁸, a carga horária destinada à disciplina de filosofia no atual currículo do ensino médio⁹ cumpre apenas o mínimo correspondente a um módulo-aula semanal que integraliza, ao final do ano letivo, o total de trinta e três horas e vinte minutos, situação se repete também com as disciplinas de sociologia e artes.

Vejamos:

Sem dúvidas, a carga horária da disciplina (uma aula semanal) se constitui como um grande desafio. Diante das inúmeras cobranças da gestão escolar e das burocracias que se impõe ao professor, a aula tem o seu tempo significativamente reduzido, o que impossibilita a apropriação do conteúdo e a construção de ideias (Sujeito 2).

Há, portanto, uma clara disparidade na relação carga horária/conteúdo quando identificamos a orientação de dezesseis temas básicos e nove temas complementares para serem distribuídos ao longo de pouco mais de cem horas de carga horária (considerando a integralização dos três anos do ensino médio). Esse problema se desdobra, ainda, de outra forma: a desproporcionalidade entre o repertório de conteúdos orientados pelo CBC/Filosofia e a realidade da carga horária insuficiente, tenciona o professor a selecionar, entre os temas, aqueles que serão trabalhados com os alunos. Contudo, não se nota no documento qualquer indicação de critérios para que essa seleção seja realizada de modo coerente, significativa e com o mínimo de prejuízo da relação de ensino e aprendizagem.

⁸Considerando o Parecer CNE/CEB nº 22/2008, a Resolução nº 1, de 15 de maio de 2009, disciplina a implementação das disciplinas de filosofia e sociologia no currículo do ensino médio, conforme a edição da Lei nº 11.684/2008, que alterou a Lei nº 9.394/1996 e dispõe que “os sistemas de ensino devem zelar para que haja eficácia na inclusão dos referidos componentes, garantindo-se, além de outras condições, aulas suficientes em cada ano e professores qualificados para o seu adequado desenvolvimento”.

⁹ Cf. Resolução SEE Nº 2.742, de 22 de Janeiro de 2015.

Quanto ao segundo item, parece-nos questionável, a partir dos argumentos que seguem, a proposição teórica que sustenta a opção de organização temática dos conteúdos da filosofia: “Um programa temático possibilita que várias disciplinas sejam contempladas, num nível introdutório, incluindo a própria História da Filosofia, sem, no entanto, privilegiá-la (CBC/Filosofia, 2007, p. 13).

Coloca-se, então, a pergunta: a organização do ensino da filosofia em eixos temáticos é, de fato, o que determina a aproximação entre “a reflexão filosófica e a experiência do aluno”? Não seriam as diferentes abordagens didático-metodológicas adotadas pelo professor as responsáveis por mediar esse fazer como experiência filosófica significativa, tendo em conta “a faixa etária à qual se destina o programa”? Em que medida a orientação dos conteúdos de forma temática afirma o fazer filosófico como atitude de perceber, problematizar, refletir, conceituar e argumentar? (CBC/Filosofia, 2007).

Sobre as metodologias de avaliação, destacamos:

Observo também como um desafio a exigência da equipe pedagógica de que as avaliações massivas (entre elas o ENEM) sejam utilizadas como modelo de avaliação da disciplina. No caso da filosofia, o uso de questões objetivas reflete a aprendizagem filosófica como algo que possa ocorrer de maneira fechada, o que não é coerente com o que se espera: que o aluno saiba elaborar um pensamento crítico e criativo (Sujeito 2).

Com essa observação percebemos a impossibilidade de pensar as particularidades da avaliação dos conteúdos filosóficos, e a imposição de um espaço de trabalho que limita o fazer filosófico e reproduz a tradição enciclopédica e livresca da filosofia. Cumpre, então, questionar: o que podemos, a par de Deleuze e Guattari, esboçar como crítica aos processos de desvalorização e marginalização da filosofia na escola média?

Como sabemos, não se pode identificar em Deleuze e Guattari incursões diretas sobre a educação. Contudo, e, não obstante ao esforço que temos empreendido de buscar nesses filósofos as ressonâncias necessárias para pensar a educação, reafirmamos: há na filosofia deleuzo-guattariniana clara preocupação com o ensino e com a aprendizagem.

Os sentidos da educação que buscamos em Deleuze e Guattari nos permitem, por assim dizer, assinalar os caminhos, as linhas de fuga ou, como enunciamos, a “máquina de guerra” contra a desvalorização da filosofia e do fazer filosófico no ensino médio. Para tanto, é preciso colocar em questão aquilo que primeiro se supõe como resposta a esse processo de marginalização: a interdisciplinaridade.

Além de apresentarem limites muito estreitos, as propostas interdisciplinares esbarram em questões centrais como a formação estanque dos próprios professores (GALLO, 2003). Por isso, quando pensamos propostas interdisciplinares para o desenvolvimento da prática escolar como meio de superação do currículo compartimentalizado, incorremos no erro de pensar estratégias que viabilizem o trânsito do aluno pelos aspectos comuns às diversas áreas de saber, inclusive como pretensão de romper os limites pedagógicos das ciências e suas especificidades. Em outras palavras, temos

buscado com metodologias nem sempre adequadas, relacionar, contextualizar e produzir conhecimentos sem, antes, compreender os processos sócio-históricos e culturais que permitem criar as condições de possibilidade da aprendizagem.

Em *Mil Platôs* (1995), Deleuze e Guattari apresentam a metáfora do rizoma como alternativa ao que chamam de “paradigma arborescente”: a árvore cuja estrutura regula o fluxo de circulação do conhecimento. Trata-se, conforme Deleuze e Guattari (1995), de uma grande árvore cujas extensas raízes encontram-se fincadas em solo firme (paradigmas do conhecimento científico) e com um tronco sólido que se ramifica em uma grande quantidade de galhos que alcançam os mais diversos aspectos da realidade que se pretende conhecer.

Opondo-se diretamente à produção de saberes remetidos à unidade, o rizoma subverte a ordem da metáfora arbórea e propõe direcionar a produção dos saberes para a multiplicidade. Diferente da árvore, à imagem do rizoma não se infere hierarquização, nem tampouco paradigmas, haja vista que tratamos de rizomas, ou seja, espaços abertos de conexão, heterogeneidade e multiplicidade.

O rizoma é o espaço da variação, do possível, da criação, dos deslocamentos que revelam o movimento à luz de um duplo registro. De um lado, remetendo-nos à ideia de multiplicidade, o rizoma desconstrói as estruturas estanques e hierarquizadas do conhecimento, suprimindo os aspectos do poder e da importância e das prioridades da circulação, características próprias do paradigma arbóreo (DELEUZE; GUATTARI, 1995). Do outro, como uma miríade de pequenas raízes emaranhadas, o rizoma coloca em evidência as múltiplas possibilidades de conexões, aproximações, cortes, percepções. Indica, portanto, um processo criativo gerado a partir do movimento potencial de atravessamentos e intersecções entre “as bifurcações que implicam” (DELEUZE; GUATTARI, 2005, p. 276).

Notamos, aí, uma relação intrínseca entre as várias áreas do saber, representadas pelas inúmeras linhas fibrosas que se entrelaçam e formam um conjunto complexo de elementos que se remetem necessariamente uns aos outros, dentro e fora do próprio conjunto. Com efeito, o paradigma do rizoma rompe com a hierarquização dos saberes tanto pelo aspecto do poder e da importância, quanto pelas prioridades na circulação, características próprias do paradigma arbóreo. No rizoma são múltiplas as linhas de fuga e, portanto, também múltiplas as possibilidades de cortes, percepções, aproximações e conexões: da ruptura com a hierarquia estanque dos saberes sugere uma nova forma de trânsito entre seus inúmeros devires.

Considerações finais

Do mesmo modo como Deleuze (2006) nos chama atenção para o *começo* em filosofia, é preciso interrogar esse começo também no que diz respeito ao seu ensino. De que ponto partimos? Onde queremos chegar? Onde queremos fazer chegar nossos alunos? À filosofia no ensino médio não cabe a tarefa de formar filósofos. Para Deleuze (1988), da mesma forma como a música e a pintura não se dirigem apenas aos especialistas, também a filosofia não se dirige apenas a filósofos. “Quando dirigimos a filosofia a não-filósofos, não temos de simplificar. É como na música. Não simplificamos Beethoven

para os não-especialistas” (DELEUZE, 1988, s/p). Em outras palavras: ensinar filosofia aos não-filósofos com a mesma filosofia que se ensina os filósofos.

Nesse contexto, o papel exercido pelo professor de filosofia no ensino médio é fundamental: ele é o mediador entre os diferentes espaços da produção filosófica. Por isso, inclusive, nos parece uma necessidade imperiosa que a sua formação acadêmica seja realizada na filosofia. A esse respeito, notamos: não é possível pensar separadamente as dimensões do filósofo e do professor, mesmo porque há um ponto que caracteriza a filosofia e o seu ensino: a atitude que se assume diante do pensamento. Trata-se, dessa maneira, de pensar o fazer filosófico no ensino médio como o domínio das reflexões realizadas pelos próprios sujeitos que ali se inscrevem. Não como algo que se possa fazer de outro modo ou lugar, pois é intrínseco ao filósofo-professor.

Atravessada por diferentes sentidos e desafios, a presença da filosofia na escola média se justifica pelo exercício que traz à tona uma dinâmica de interação subjetiva em que os indivíduos elaboram as suas visões de mundo e se elaboram no mundo através do pensamento: aprender a propor problemas e pensar a partir deles. É, pois, nesse sentido, que o fazer filosófico no ensino médio se circunscrita como a mais absoluta experimentação. São movimentos de circularidade. Experimentar o pensamento é provocar desassossego; experimentar o mundo através do pensamento é encontrar-se com o discordante, algo que só se torna possível na medida em que o ato de pensar é também estado vivido. Em outras palavras: reconhecer a aula de filosofia como mapa dos seus próprios problemas e lugar de multiplicidade; espaços de imprevisibilidade que se constituam entre-pontos; superfície sobre a qual se deslocam os múltiplos processos de construção dos sentidos que sustentam o ato educativo.

Por isso, afirmamos: o fazer filosófico dos professores de filosofia no ensino médio configura já filosofia à medida que o seu ensino é marcado por um exercício constante de questionamentos, rupturas e recomeços, de construção de conhecimentos como o que se trama entre os saberes filosóficos acadêmicos, a cultura e as vivências; algo como conversações extensas entre sujeitos, experiências, pensamentos e criação de conceitos. Assumir essa tarefa significa admitir um movimento contínuo de questionamentos e ideias que conjuram hipóteses e ações, clareiam significados, reelaboram conceitos, interpretam situações e, bem frequentemente, inspiram outras versões de ensinar e aprender: subversões; resistência.

Os limites impostos pelos diferentes aspectos burocráticos do sistema de ensino e a desvalorização da filosofia como disciplina do pensamento constituem os fatores que expõem a fragilidade do fazer filosófico na escola média. Currículo, avaliação, resultados: os desafios com os quais a filosofia lida diariamente na escola básica ilustram, por assim dizer, um cenário de certa aridez. Por isso o fazer filosófico no ensino médio exige do professor de filosofia a postura de quem reconhece tais desafios e, por isso, assume uma condição de enfrentamento – algo que os filósofos vêm fazendo desde a origem da filosofia: negar a ordem instituída, criar os seus próprios caminhos. Deleuze e Guattari (1997b) ilustram essa condição de enfrentamento com a figura do nômade, aquele que, encontrando-se distribuído nos espaços lisos, não parte, não quer partir. O nomadismo é invenção de resistência. Ora, se o nômade se movimenta e tende a crescer em todas as direções, é porque “[ele]

cria o deserto tanto quanto é criado por ele” (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 53).

Do modo como temos defendido, o professor de filosofia do ensino médio deve provocar o aluno a exercer com autonomia o seu pensamento: elaborar suas questões sem a imposição de ordens, de pressupostos; criar problemas e ocupar-se deles mais do que com a possibilidade da solução. Em outras palavras: fazer da sala de aula o espaço das construções, uma oficina onde o aluno tenha liberdade para experimentar o pensamento em suas formas diferenciais, exercitar o contato com o de-fora; realizar atravessamentos que lhe permitam construir uma visão de conjunto dos conhecimentos num processo de relação entre a filosofia, as ciências e as artes; oficina de pensamentos: lugar onde se ensina sobre o que se quer e não sobre o que se sabe (DELEUZE, 1992). O que se propõe não é propriamente um método, e nem poderia ser. Trata-se da indicação de caminhos, possibilidades e alternativas. Não importa se o resultado desse trabalho com o aluno não for original. Importa, antes e, sobretudo, que ele possa experimentar e produzir um tipo de pensamento que se possa chamar de filosófico.

Em vista disso, o fazer filosófico no ensino médio traz consigo os desafios de redesenhar-se como reflexão do seu próprio tempo, de reescrever os papéis do professor e do aluno: de criar entre eles algum tipo de amizade, algo como o que Deleuze (1988, s/p) definiu como “condição do exercício do pensamento” – uma relação de exterioridade, cuja atmosfera envolve a todos e permite a criação de agenciamentos, devires; algo que se passa entre-dois como experiência capaz de modificá-los. (Re)existência: atos de uma micropolítica ativa que se opõe aos mecanismos coletivos de inibição e, por isso, são capazes de produzir experiências de liberdade.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2010.

BIRCHAL, Telma; KAUARK, Patrícia; MARQUES, Marcelo. **CBC/Filosofia**. Governo do Estado de Minas Gerais, Secretaria de Estado de Educação. Disponível em: <<http://crv.educacao.mg.gov.br>>. Acesso em: 06 jul. 2016.

BRASIL. **Lei nº 11.684, de 2 de junho 2008**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 03 jun. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm>. Acesso em: 03 jan. 2016.

CESCON, Everaldo; NODARI, Paulo César. **Temas de filosofia da educação**. Caxias do Sul, RS: Educus, 2009.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.

CHERVEL, André; COMPÈRE, Marie-Madeleine. As humanidades no ensino. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, vol. 25, n. 2, p. 147-148, jul./dez. 1999. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97021999000200011>>. Acesso em: 02 set. 2016.

DELEUZE, Gilles. **O abecedário de Gilles Deleuze**. Entrevista a Claire Parnet nos anos 1988-1989, em vídeo, divulgado Brasil pela TV Escola, Ministério da Educação. Tradução e legendas: Raccord [com modificações]. Disponível em: <<http://stoa.usp.br/prodsubjeduc/files/262/1015/Abecedario+G.+Deleuze.pdf>>. Acesso em: 03 fev. de 2016.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução Peter Pál Perbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE; Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia** (vol. 1). Tradução Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 1995.

DELEUZE; Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia** (vol. 4). Tradução Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 1997a.

DELEUZE; Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia** (vol. 5). Tradução Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Ed. 34, 1997b.

DELEUZE; Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Hermenêutica do sujeito**. Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. Os limites da representação. In:_____. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Tradução Salma Tannus Muchail. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 207-342.

GALLO, Sílvio. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GALLO, Sílvio. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. In: SILVEIRA, René José Trentin; GOTO, Roberto. **Filosofia no ensino médio: temas, problemas e propostas**. São Paulo: Ed. Loyola, 2007, p. 15-36.

GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar. **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis: Vozes, 2000.

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

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LALANDE, André. **Vocabulário técnico e crítico de filosofia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LORIERI, Marcos Antônio. **Filosofia**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

MINAS GERAIS (Estado). **Resolução nº 2.742, de 24 de janeiro de 2015**. Belo Horizonte: SEE-MG, 2015. Disponível em: <[http://srecaxambu.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download &gid=3543](http://srecaxambu.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=3543)>. Acesso em: 03 jan. 2016.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Conhecimento, currículo e ensino: questões e perspectivas. **Em Aberto**. Brasília, ano 12. n.58, abr./jun. 1993.

NIETZSCHE, Friedrich. **Escritos sobre educação**. Tradução, apresentação e notas de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.

RODRIGO, Lúcia Maria. **Filosofia em sala de aula**: teoria e prática para o ensino médio. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

Enviado em: 12/março/2018

Aprovado em: 11/fevereiro/2019

Ahead of print em: 29/agosto/2019