



Universidade Federal
de Campina Grande

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG

CENTRO DE HUMANIDADES

UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA

MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA – PROF-FILO



PROF-FILO

SÉRGIO DA COSTA SANTOS

EDUCAÇÃO FILOSÓFICA NO ENSINO MÉDIO: A construção do pensamento
conceitual no Ensino de Filosofia no Ensino Médio.

CAMPINA GRANDE – PB

2024

SÉRGIO DA COSTA SANTOS

EDUCAÇÃO FILOSÓFICA NO ENSINO MÉDIO: A construção do pensamento conceitual no Ensino de Filosofia no Ensino Médio.

Dissertação apresentada ao programa PROF- FILO, núcleo da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Linha de Pesquisa: Ensino de Filosofia

Orientador: Prof. Dr. Flávio de Carvalho

CAMPINA GRANDE – PB

2024

S237e Santos, Sérgio da Costa.

Educação filosófica no ensino médio: a construção do pensamento conceitual no ensino de filosofia no ensino médio / Sérgio da Costa Santos. – Campina Grande, 2024.

234 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2024.

"Orientação: Prof. Dr. Flávio José de Carvalho".

Referências.

1. Filosofia – Estudo e Ensino. 2. Educação Filosófica. 3. Ensino Médio – Ensino de Filosofia – Pensamento Conceitual. I. Carvalho, Flávio José de. II. Título.

CDU 1(07)(043)

SÉRGIO DA COSTA SANTOS

EDUCAÇÃO FILOSÓFICA NO ENSINO MÉDIO: a construção do pensamento conceitual no ensino de Filosofia no Ensino Médio.

Dissertação aprovada no Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, como requisito parcial para a obtenção do título Mestre em Filosofia .

Área de concentração: Ensino de Filosofia

Dissertação aprovada em 19 de Setembro de 2024

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **FLAVIO JOSE DE CARVALHO**
Data: 05/12/2024 22:33:17-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Flávio de Carvalho – UFCG Orientador

Documento assinado digitalmente
 **VALTER FERREIRA RODRIGUES**
Data: 05/12/2024 22:37:44-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Valter Ferreira Rodrigues – UFCG Examinador Interno

Documento assinado digitalmente
 **ROBERTO RONDON**
Data: 10/12/2024 11:01:41-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Roberto Rondon – UFPB Examinador externo

ATA DE SESSÃO DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Às quatorze horas do dia dezenove de setembro de dois mil e vinte e quatro, em sala do Google Meet (<https://meet.google.com/oai-haws-rpt>), o discente do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) da UFCG, **SÉRGIO DA COSTA SANTOS**, matrícula 3102202015, compareceu para Defesa Pública da sua Dissertação, intitulada “**Educação filosófica no Ensino Médio: a construção do pensamento conceitual no ensino de Filosofia no Ensino Médio**”. Constituiu a Banca Examinadora, os professores Flávio de Carvalho e Luciano da Silva (Orientadores), Valter Ferreira Rodrigues (Examinador Interno) e Roberto Rondon (Examinador Externo). Após o ato da Defesa e feitas as arguições pelos referidos examinadores, ao trabalho foi atribuído o conceito APROVADO. Eu, Flávio de Carvalho, na condição de Presidente dessa Banca Examinadora, lavrei a presente Ata que segue assinada por mim e pelos demais examinadores.

Observações: a banca recomenda a publicação da dissertação

Documento assinado digitalmente
 **FLAVIO JOSE DE CARVALHO**
Data: 19/09/2024 18:40:19-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Flávio de Carvalho

Documento assinado digitalmente
 **LUCIANO DA SILVA**
Data: 19/09/2024 18:52:26-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Luciano da Silva

Documento assinado digitalmente
 **VALTER FERREIRA RODRIGUES**
Data: 19/09/2024 20:15:27-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Valter Ferreira Rodrigues

Documento assinado digitalmente
 **ROBERTO RONDON**
Data: 21/09/2024 06:32:42-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Roberto Rondon

Dedico esta dissertação a todos os meus colegas educadores da Paraíba, que dedicam a suas vidas à Educação Filosófica nos Colégios e Escolas em que atuam em vista da formação filosófica dos seus alunos e alunas do Ensino Médio.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus que está sempre comigo em todos os momentos, sejam eles fáceis ou difíceis. A minha esposa, Josilene Araujo Lima, e aos meus filhos, Gabriel Lima Santos e Maria Clara Lima Santos. Aos meus pais, Sebastião e Maria José, e ao meu irmão, Silvio Santos. A minha sogra e o meu sogro, que estão sempre presentes na minha vida. A Jerusalém, meu grande amigo e irmão de hoje e de sempre, e Helena Kedman e seu filhote Gael, ao amigo recente João Henrique pela presença amiga durante o meu percurso acadêmico.

A minha gratidão aos meus amigos, Luis Miranda, Roberto de Medeiros, Caroline, Maria Luiza, Vanessa, Emanuel e a Beatriz. A minha cunhada, Maria da Conceição, Everton, aos meus sobrinhos, Pedro Lucas e Ayla. Estendo os meus agradecimentos aos amigos Fernando Viana, Marco Viana, Zé Antônio, Amarílio, Carol Viana, Paulo Henrique, Wesley, Igor, Adriano Silveira, Carlos, Cris Grécia, Guilherme, Adissana, Elayse e Jamile que me acompanharam durante todo esse processo de crescimento filosófico-pedagógico.

A PROF-FILO, em particular o núcleo da Universidade Federal de Campina Grande, onde durante esses dois anos tive a oportunidade de participar de calorosas e importantes discussões, como ainda, o apoio recebido de todos os professores do programa do mestrado contribuindo de diversas formas para que eu pudesse levar adiante o projeto.

Minha gratidão a Flávio José de Carvalho, pelo acompanhamento, cuidado e dedicação comigo, me ajudando a trilhar o caminho com o meu próprio pensar. Foi, de fato, um mestre ignorante. Muito obrigado, meu professor e orientador.

As colegas e os colegas companheiros(as) da nossa turma, que tantos momentos bons em busca do conhecimento foram experimentados, apoiamo-nos nas dificuldades, quando possível.

Imensa gratidão aos estudantes da 2ª série “C” os meninos e as meninas que junto comigo enfrentaram o desafio de pensar em si de maneira diferente.

E, por fim, a toda comunidade educacional do ISO Kids a qual dirijo com todo amor e dedicação. A todos o meu agradecimento, o meu carinho e o meu amor.

"Nada é permanente, exceto a mudança."

(Heráclito de Éfeso)

RESUMO

Esta dissertação versa sobre a Educação Filosófica no Ensino Médio e o processo de construção do pensamento conceitual pelos/as estudantes. A Filosofia é uma forma de pensamento que cria conceito, o que a distingue das outras formas de ideação, como a Ciência e a Arte. Durante essa investigação filosófica, buscou-se equacionar o problema levantado durante as aulas de Filosofia acerca de “*como construir pensamento conceitual com os/as estudantes do Ensino Médio?*” A pesquisa partiu da hipótese de que o ensino de Filosofia poderia levar os/as estudantes do Ensino Médio a uma experiência do pensamento conceitual. E, desse modo, pudessem, de maneira autônoma, problematizar, investigar, recriar e, quiçá, criar conceitos como formas racionais de ordenamento da realidade. O referencial teórico que fundamenta essa investigação é a concepção filosófica de Gilles Deleuze e Felix Guattari na obra “O que é a filosofia?”; e as demais obras de Deleuze como: “Diferença e Repetição”, “Mil Platôs”, “Proust e os Signos” e “Lógica e Sentido”. Deslocando os conceitos da filosofia deleuziana para o campo da educação, dialogou-se com Sílvio Gallo nas obras “Deleuze e a Educação” e a “Metodologia do ensino de filosofia”; como, também, outros/as filósofos/as que pensam o ensino da Filosofia no Ensino Médio. A partir da pesquisa bibliográfica, foi construído uma proposta de intervenção filosófica-pedagógica apoiada nas quatro etapas didáticas apresentadas por Gallo na obra “Metodologia do ensino de Filosofia” com a inclusão da quinta etapa como o momento da exposição da recriação conceitual pelos/as estudantes da segunda série do Ensino Médio ao final da aplicação da “Sequência da Didática” durante as aulas de Filosofia. Desse modo, procurou-se criar um *espaço-tempo* favorável em que, a partir das ações didáticas elaboradas pelo professor-investigador, os/as estudantes experimentassem pensar de forma autônoma, crítica, problematizadora e criadora durante as aulas de Filosofia.

Palavras-chave: Educação Filosófica; Ensino de Filosofia; Ensino Médio; Pensamento conceitual.

ABSTRACT

This dissertation explores the role of Philosophy Education in high schools and the process by which students develop conceptual thinking. Philosophy is a form of thought that generates concepts, distinguishing it from other cognitive processes, such as those found in Science and Art. In this philosophical investigation, the central question addressed is: How can conceptual thinking be cultivated in High School students? The research is grounded in the hypothesis that teaching Philosophy can guide High School students toward experiencing conceptual thinking. In doing so, students can autonomously problematize, investigate, reinterpret, and potentially create concepts as rational means of organizing reality. The theoretical framework underlying this study is rooted in the philosophical conceptions of Gilles Deleuze and Félix Guattari, particularly as presented in their work *What is Philosophy?*, along with Deleuze's other significant works, including *Difference and Repetition*, *A Thousand Plateaus*, *Proust and Signs*, and *Logic of Sense*. By applying the concepts of Deleuzian philosophy to the educational domain, this dissertation draws on Silvio Gallo's analyses in *Deleuze and Education and Methodology of Teaching Philosophy*, as well as other scholars who examine Philosophy teaching in high schools. Through bibliographic research, a philosophical-pedagogical intervention proposal was developed, informed by the four didactic stages outlined by Gallo in *Methodology of Teaching Philosophy*, with the addition of a fifth stage for the presentation of conceptual recreation by second-year high school students at the conclusion of the application of the Didactic Sequence in Philosophy classes. In this manner, the objective was to create a conducive space-time in which, through the didactic actions undertaken by the teacher-researcher, students could engage in autonomous, critical, problematizing, and creative thinking during Philosophy classes.

Keywords: Philosophical Education; Philosophy Teaching; High School; Conceptual Thinking.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: O Estudo de Filosofia no Ensino Médio	113
Quadro 2: Concepção do Ensino de Filosofia	114
Quadro 3: Aulas de Filosofia e pensamento autônomo	116
Quadro 4: Educação Filosófica e a melhoria da vida humana	117
Quadro 5: Sequência Didática	153
Quadro 6: Perguntas dos/das estudantes	164
Quadro 7: Sinopse dos áudios dos Podcasts	170
Quadro 8: Experiência Filosófica no Ensino Médio	178
Quadro 9: Aula de Filosofia e experiência do pensamento	179
Quadro 10: Aulas de Filosofia e pensamento autônomo	181
Quadro 11: Avaliação da Sequência Didática	184

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Autoidentificação de gênero	108
Gráfico 2: Autoidentificação de cor/raça	109
Gráfico 3: Localidades	109
Gráfico 4: Relação dos/das estudantes com a Filosofia	110
Gráfico 5: Presença da Filosofia no Currículo do Ensino Médio	111
Gráfico 6: Educação Filosófica e a construção do pensamento autônomo	111
Gráfico 7: Aula de Filosofia e o pensar através dos conceitos	112
Gráfico 8: A presença da Filosofia no currículo do Ensino Médio	175
Gráfico 9: A Educação Filosófica e a formação do pensamento autônomo e crítico	176
Gráfico 10: O Ensino de Filosofia e o pensar através dos conceitos	177

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 A FILOSOFIA COMO UMA FORMA DE PENSAMENTO QUE CRIA CONCEITOS	20
2.1 A PEDAGOGIA DO CONCEITO: AS CONDIÇÕES E A SINGULARIDADE DA CRIAÇÃO CONCEITUAL	33
2.2 O PLANO DE IMANÊNCIA COMO IMAGEM DO PENSAMENTO: O MODO DE PENSAR SINGULAR	42
2.3 OS PERSONAGENS CONCEITUAIS: A MANIFESTAÇÃO E EXPRESSÃO DO CONCEITO.....	53
2.4 A GEOFILOSOFIA: O PROCESSO DE DESTERRITORIALIZAÇÃO DO PENSAMENTO E RETERRORIZAÇÃO COMO MOVIMENTOS DA CRIAÇÃO CONCEITUAL.....	59
3 O ENSINO DE FILOSOFIA COMO UMA EXPERIÊNCIA DO PENSAMENTO	63
3.1 A EXPERIÊNCIA DO PENSAMENTO NA AMBIÊNCIA DA AULA DE FILOSOFIA	78
3.2 APRENDIZAGEM FILOSÓFICA COMO UMA EXPERIÊNCIA PESSOAL	88
3.3 REPETIÇÃO E A RECRIAÇÃO CONCEITUAL: A DIFERENÇA NO NOVO.....	93
3.4 A METODOLOGIA DE PESQUISA: O CAMINHO FILOSÓFICO-PEDAGÓGICO	101
3.5 APRESENTAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA COM OS/AS ESTUDANTES DA APLICAÇÃO DO PRODUTO FILOSÓFICO.....	106
4 INTERVENÇÃO FILOSÓFICO-PEDAGÓGICO NA CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO CONCEITUAL DOS ESTUDANTES DA 2ª SÉRIE C DO ENSINO MÉDIO.....	119
4.1 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA	128
4.2 A APRESENTAÇÃO DO PRODUTO FILOSÓFICO APLICADO NA AULA DE FILOSOFIA EM VISTA DA EXPERIÊNCIA DO PENSAMENTO.....	145
4.2.1 Apresentação da Sequência Didática Filosófica Aplicada aos Estudantes.....	153
4.3 DESCRIÇÃO DA VIVÊNCIA NA APLICAÇÃO DO PRODUTO FILOSÓFICO COM OS/AS ESTUDANTES NAS AULAS DE FILOSOFIA.....	159
4.4 A AVALIAÇÃO DA APLICAÇÃO DO PRODUTO FILOSÓFICO COM OS/AS ESTUDANTES	173
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	188

6 REFERÊNCIAS.....	194
7 ANEXOS.....	200

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Filosofia se apresenta como um problema filosófico (Cerletti, 2012) ao professor e a professora de Filosofia muito mais como uma questão conceitual como, por exemplo, *o que significaria pensar?*; do que propriamente pedagógica ao que tange o seu ensino e a sua transposição didática para o cenário da Educação Básica. Nesse sentido, buscou-se compreender em que consiste ensinar e aprender a Filosofia em um território perpassado por lutas políticas que incidem em várias mudanças em um curto espaço de tempo, como se não houvesse clareza do seu lugar na Educação Básica. No intuito de entender o chão desta etapa educacional, buscou-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), que estabelece no

Artigo - 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

- I** - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II** - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III** - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV** - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (Brasil, 1996)

A definição do ensino médio como a última etapa da Educação Básica apresenta nos seus incisos os processos que deverão acontecer nesta etapa de ensino. Algumas recaem sobre a Filosofia como se ela fosse a única responsável pela formação ética, do exercício da cidadania e da autonomia dos aprendizes, como descreve o inciso II e III do artigo 35. Ademais, as adversidades próprias do Componente Curricular como o tempo restrito de aula e a sua ausência nos segmentos anteriores intensifica a desconfiança com o ensino de Filosofia não só pelos educandos e pelas educandas, como também por algumas famílias e inclusive membros da comunidade educacional que tende a reduzi-la, na maioria das vezes, a um trabalho interdisciplinar a partir do prisma da Ciência, sem levar em consideração a sua especificidade enquanto um saber distinto e criador.

A presença do componente de Filosofia no ensino médio se impõe como uma urgência nos três anos que competem a este segmento. Principalmente, enquanto uma forma de pensamento que distingue das outras maneiras de pensar, como a Ciência e a Arte. A Filosofia

é criadora de conceitos e essa é a sua especificidade. É isso que a distingue dos outros campos do saber que criam ideações, ou seja, formas racionais de ordenamento do mundo. Ela só contempla, reflete e comunica a partir da criação do conceito que se exhibe como algo novo, diferente como um acontecimento que faz pensar. Todas as outras categorias não filosóficas podem ser deslocadas para serem pensadas pela Filosofia, isto é, ela pode “roubar”¹ de outros territórios categorias que possam ser pensadas à luz do pensamento filosófico.

A Filosofia inicia-se com a criação do conceito compreendido como um dispositivo (Gallo, 2012, p. 64) que leva a pensar, isto é, o conceito é um acontecimento que força a pensar e desterritorializa-o para outros territórios possíveis do pensamento filosófico. A definição da Filosofia como uma atividade criadora de conceitos rompe com as outras perspectivas filosóficas como, por exemplo, a platônica em que competia ao exercício filosófico contemplar as formas (eidos) inteligíveis consideradas realidades metafísicas das quais todas as outras coisas poderiam ser pensadas desde que estivesse correlacionada a elas.

Essa é a imagem dogmática do pensamento da qual todas as coisas devem ser pensadas e ramificadas, como um princípio originário para onde todas as coisas emergem e retornam. É uma Filosofia da Identidade e do Mesmo que não reconhece a Multiplicidade, os modos de existência distintas da sua compreensão. Tudo que for diferente do que está pré-estabelecido não se enquadra no campo daquilo que pode ser conhecido. Ao tratar da imagem dogmática do pensamento, Deleuze apresenta as três teses essenciais que a definem, vejamos a seguir:

A imagem do pensamento dogmático aparece em três teses essenciais: 1^a) Dizem-nos que o pensador, enquanto pensador, quer e ama o verdadeiro (veracidade do pensador); que o pensamento possui ou contém formalmente o verdadeiro (inatismo de ideia, a *a priori* dos conceitos); que pensar é um exercício natural de uma faculdade, que basta então pensar “verdadeiramente” para pensar com verdade (natureza reta do pensamento, bom-senso universalmente partilhado). 2^o) Dizem-nos também que somos desviados do verdadeiro por força; estranhas ao pensamento (corpo, paixões, interesses sensíveis). Por não sermos apenas seres pensantes, caímos no erro, tomamos o falso por verdadeiro. *O erro: tal seria o único efeito*, no pensamento como tal, das forças exteriores que se opõem ao pensamento. 3^o) Dizem-nos finalmente que basta um método para pensar bem, para pensar verdadeiramente. O método é artifício pelo qual reencontramos a natureza do pensamento, aderimos essa natureza e a conjuramos o efeito das forças estranhas que alteram e nos distraem. Pelo método conjuramos o erro. Pouco importa a hora e o lugar se aplicamos o método: ele nos faz penetrar no domínio do “que vale em todos os tempos, em todos os lugares”. (Deleuze, 1976, p. 49).

¹ O termo “roubou-se”, utilizado aqui nesta dissertação, é uma expressão de Deleuze que se refere ao tomar o conceito de outrem, o que não se refere a plágio ou cópia, mas em vista de recriá-lo para um novo contexto e quiçá construir conceitos novos. Sobre o roubo conceitual, Sílvio diz que *Deleuze faz dos filósofos, antes de tudo, um roubo. Citando parafraseando Bob Dylan, Deleuze afirma que “roubar é o contrário de plagiar, de copiar, de imitar ou de fazer como”. [...] A produção depende de encontros, encontros são roubos e roubos são sempre criativos; roubar um conceito é produzir um conceito novo.* (Deleuze, 2000, p. 50)

A partir do fragmento acima, observa-se que esse protótipo filosófico se baseia na compreensão de que o pensamento tem uma tendência ao verdadeiro, ele age naturalmente em busca da verdade. A Filosofia tem apenas a missão de fazer vir à luz o que está oculto e, a partir do exercício correto do pensamento, encontrar a verdade. Nesse sentido, a Filosofia teria mais uma função que é a de plasmar e orientar o pensamento para o pensar correto, ou seja, para um raciocínio lógico, como se encontra na obra de Aristóteles intitulada de “*Organum*”, como a de Francis Bacon “*Novum Organon*” e o próprio Descartes na obra “*Discurso do Método*”.

Essa perspectiva filosófica advoga em que o pensamento é natural e tende a verdade, é questionado pela filosofia deleuzo-guattariana e, anteriormente, pela Filosofia nietszcheana ao afirmar que a filosofia inventa conceito, o que retira a luminosidade transcendente do conceito e o mundializa, isto é, o define como uma criação puramente humana para responder os problemas instaurados pelos próprios homens e mulheres. Segundo Dias,

[...] Nietzsche não deixa de usá-lo para descrever uma nova conduta para com o mundo, uma conduta criadora. Criar, para ele, é atividade a partir da qual se produz constantemente a vida. Portanto, não há por que se envergonhar da linguagem dos mitólogos. Todo conceito é histórico, está em devir, “é interpretado outra vez por uma potência que lhe é superior para novos propósitos, requisitado de modo novo, transformado e transposto para uma nova utilidade”.

Nietzsche apoderou-se do termo criar [schaffen] e deu-lhe novo sentido. Zaratustra, “Nas ilhas bem-aventuradas”, utiliza-o para descrever uma atividade humana. Schaffen tem aí um sentido de fazer, produzir, conseguir na perspectiva do homem. Isso fica claro quando ele afirma: “Para longe de Deus e dos deuses, atraiu-me essa vontade; que haveria então para criar – se houvesse deuses?” [was wäre denn zu schaffen, wenn Gotter – da wäre!]. Tal como os artistas, Nietzsche se apodera do termo criação para designar um tipo de fazer que não se esgota em um único ato, nem em inúmeros atos. Para ele, o ato de criar não é um simples fazer prático que diz respeito ao terreno da utilidade, não designa apenas um ato particular, mas um ato fora do qual nada existe. Criar é uma atividade constante e ininterrupta. É estar sempre efetivando novas possibilidades de vida. Em Assim falou Zaratustra, escreve: “E aquilo a que chamais mundo, é preciso, primeiro, que seja criado por vós. [...] Mas assim quer a minha vontade criadora, o meu destino. Ou, para falar-vos mais honestamente: tal destino, justamente – é o que quer a minha vontade” (Dias, 2009, p. 05).

Apoiados nos ombros do gigante Nietzsche, Deleuze e Guattari constroem a sua definição de Filosofia como criadora de conceitos. O filósofo, assim, é um artesão conceitual que está sempre em atividade. Como atividade, a Filosofia ganha novos contornos e tem o fim em si mesma. Ela cria um produto que nenhum outro saber pode construir, conceito embora haja pretendentes e rivais que advogam *para si* essa criação.

Infere-se que a Filosofia é uma forma de pensamento que problematiza e cria conceitos. O próprio ato de pensar é também uma criação humana engendrada no pensamento, o que implica afirmar que o pensamento não é natural e muito menos tende naturalmente para

a verdade, como pressupõe a Filosofia da Identidade. A verdade, deste modo, é resultado da experiência do encontro da singularidade com o signo que o força a pensar. Sobre o conceito de verdade como resultado de uma violência sobre o pensamento e não como algo a ser decifrado, encontrado pelo pensamento, é que Deleuze afirma na obra “Proust e os Signos” que

O erro da filosofia é pressupor em nós uma boa vontade de pensar, um desejo, um amor natural pela verdade. A filosofia atinge apenas verdades abstratas que não comprometem, nem perturbam. "As idéias formadas pela inteligência pura só possuindo uma verdade lógica, uma verdade possível, sua seleção torna-se arbitrária."4 Elas são gratuitas porque nascidas da inteligência, que somente lhes confere uma possibilidade, e não de um encontro ou de uma violência, que lhes garantiria a autenticidade. As idéias da inteligência só valem por sua significação explícita, portanto convencional. Um dos temas em que Proust mais insiste é este: a verdade nunca é o produto de uma boa vontade prévia, mas o resultado de uma violência sobre o pensamento. (Deleuze, 2003, p. 15).

O pensamento só é movido quando é atingido violentamente por algo de “fora” que o desloca da inércia e o move a pensar sobre o que o afetou, o que Deleuze chama de signo. É desta experiência que resulta a verdade, que o filósofo eterniza no conceito.

É a partir desse pressuposto do afetar-se para mover, deslocar que o ensino de Filosofia deve estar estruturado. Não apenas reduzido a um ensino voltado para a estrutura do argumento lógico, mas para uma ação que envolva os/as estudantes e os forcem a pensar. Para isso, é preciso de ações didáticas-filosóficas que possam conduzir os alunos e as alunas para uma experiência singular do pensamento conceitual.

Pensar através dos conceitos implica em uma aula de Filosofia na qual a centralidade é o “conceito” e a partir dele pensar autonomamente, manipulando-o, recriando-o para os tempos hodiernos das diversas juventudes e adolescências. E assim cindir com o modelo reprodutor característico do ensino tradicional em que o conceito não é pensado, mas, apenas, apresentado aos/as estudantes para o seu conhecimento e enriquecimento do seu repertório sócio-cultural em vista de atender as exigências da Produção Textual nos parâmetros exigidos pelo Exame nacional do Ensino Médio (ENEM).

Ao longo desta pesquisa, com todos os seus desafios, buscou-se construir uma proposta filosófica-pedagógica, apoiada nos ombros de Deleuze e Guattari acerca da definição de Filosofia como uma atividade do pensamento, que favorecesse com que os/as aprendizes pudessem pensar por si. As ações didáticas são caminhos através dos quais os alunos e as alunas, durante as aulas de Filosofia, possam fazer uma experiência do pensamento de maneira autônoma, percorrendo as próprias trilhas. A “Sequência Didática” proposta como intervenção filosófico-pedagógica não tem a pretensão de exaurir os outros caminhos que levam ao

filosofar, mas um instrumento, entre tantos já apresentados na PROF-FILO, que pode ser utilizado em prol da experiência do pensamento conceitual dos/das aprendizes no Ensino Médio.

Defendeu-se, nesta pesquisa, que pensar é problematizar, investigar, recriar e quem sabe criar. Esse movimento do pensar ativo pelos educandos e pelas educandas levam-nos à constituição de uma atitude filosófica que se reverbera no posicionamento crítico diante dos acontecimentos e na autonomia de pensá-los sem precisar ser pedagogizados/as por outrem. O ensino ativo da Filosofia tem a pretensão de levar os/as estudantes, através do contato com a história da Filosofia e imerso na sua experiência da realidade, a criar os seus próprios problemas e que não estão nos textos filosóficos, mas no próprio devir dos acontecimentos. O professor/a, mediador/a ao apresentar a temática a ser trabalhada, não pode ser restrita, apenas uma narração histórica, mas condição de possibilidade de se pensar o próprio tempo. Por esse motivo, Vanin e Santos dizem que

Os problemas filosóficos de hoje não se encontram nos textos dos filósofos e de maneira alguma podem ser simplesmente comunicados pelo professor de filosofia. Eles estão submetidos a dimensões que não pertencem exclusivamente a história da filosofia, mas sim do devir e dos diversos acontecimentos. (2013, p. 07).

O excerto acima coloca os problemas no nível do *devir* e dos diversos acontecimentos que perpassam a vida humana, sendo objetivos enquanto decorrência da experiência do próprio *caos* e singulares enquanto experiência pessoal em um certo território. Nesse sentido, os problemas filosóficos são produções singulares a partir da experiência da realidade, sendo atuais e devem ser pensados através das próprias criações filosóficas, que são os conceitos no intuito de recriá-los como uma resposta racional e nova para o problema instaurado.

Destá maneira, foi proposto aos/as estudantes o exercício de pensar os seus próprios acontecimentos através da temática indicada e dos recursos da sensibilização, forçando-os/as a construir os seus próprios problemas e assim pensar sobre eles. Ao instaurar esses novos problemas, os/as discentes causaram uma ruptura no que está posto² e buscaram pensar as suas próprias soluções através da investigação da história da Filosofia em vista de recriar o conceito *para si*, com o único interesse de atender as suas indagações. Esse percurso só foi possível a

² Entenda-se, aqui, o que *está posto* não só com relação às estruturas externas que sustentam o “*status quo*”, mas também com relação à própria estrutura interna do pensar dos/as estudantes que partia de uma única referência, reproduzindo alguns pressupostos. Exemplo disso é que, ao se pensar sobre a alteridade, sempre se partia de um pressuposto metafísico. A desterritorialização do próprio pensamento é o mais desafiador e violento para os/as estudantes que participaram desta pesquisa (percepção dos movimentos corporais e linguísticos ao serem tocados, por exemplo, como as questões da experiência de fé).

partir do método da pesquisa e dos referenciais teóricos adotados que levaram a pensar o ensino de Filosofia como uma atividade criadora.

Desta forma, essa pesquisa se constitui em uma investigação bibliográfica e em uma abordagem qualitativa, uma vez que “*capaz de trabalhar com paradoxos, incertezas, dilemas éticos e ambiguidade*” (Sampieri; Collado; Lucio, 2013, p. 35). Esse tipo de abordagem foi adequado a esta pesquisa, pois busca explorar, descrever e às vezes explicar os fenômenos sociais de dentro, compreendendo como se constrói a aprendizagem dos/das estudantes. (Denzin; Lincoln, 2006; Flick, 2009; Creswell, 2014). Ela, também, foi exploratória, pois a formação do pensamento conceitual dos/das estudantes no ensino médio é um fenômeno que precisa de aprofundamento em prol da melhoria do ensino de filosofia. E, por fim, foi descritiva, pois a maneira como os/as estudantes se relacionam com a filosofia em sala de aula exige um detalhamento acerca de como professor e os/as discentes fazem a sua experiência do pensamento conceitual e autônomo.

O *devoir* do próprio pensamento que está sempre a pé, em fuga, buscando edificar problemas novos e conseqüentemente respostas conceituais novas, fazendo uma cisão na continuidade. Essa forma de pensar, buscou-se em Gilles Deleuze e Felix Guattari na obra “*O que é a Filosofia?*”, na qual se extraiu a definição da Filosofia como “a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos” (Deleuze, 2013, p. 10), bem como a Pedagogia dos Conceitos que assinala para o modo e as condições em que são construídos os conceitos. A pedagogia do conceito se apresenta como um dos eixos centrais desta pesquisa, uma vez que o foco é o “conceito” e a sua construção nas aulas de Filosofia do Ensino Médio.

Sendo assim, dialogamos com alguns fragmentos das obras de Deleuze ao que refere o Plano de Imanência em “Diferença e Repetição” e “Mil Platôs”; as obras “Proust e os Signos” sobre o ato do pensamento; “Lógica do Sentido” ao pensar o conceito de acontecimento; e com alguns comentadores do pensamento de Deleuze acerca da definição de Filosofia como criadora de conceito como no caso de Roberto Machado, Sílvio Gallo, Favaretto, Cerletti, principalmente no que se refere ao deslocamento feito para o âmbito da educação.

O primeiro capítulo intitulado: a Filosofia como uma Forma de Pensamento que Cria Conceito, faz-se uma revisão bibliográfica acerca do pensamento de Deleuze e Guattari com os seus principais conceitos que são a base estruturante desta dissertação e que formam a trindade filosófica ou os componentes da Filosofia como: traçar plano, inventar personagem e criar conceito.

No segundo capítulo, pretende-se dialogar com a Filosofia deleuzo-guattariana e o ensino de Filosofia como uma experiência do pensamento conceitual no *espaço-tempo* da sala

de aula. Ao deslocar o fazer filosófico para o espaço da educação, recorreu-se a Sílvio Gallo e tantos outros filósofos e filósofas que tratam o Ensino de Filosofia como um problema filosófico. Assim como a apresentação do caminho metodológico e os resultados da pesquisa antes da intervenção filosófico-pedagógica.

No terceiro capítulo, apresenta-se a análise da pesquisa e o produto filosófico construído para a intervenção filosófico-pedagógica com os/as estudantes no intuito de levá-los/las a filosofar de maneira autônoma com o professor-pesquisador. A descrição da experiência com os/as discentes através das Cinco Etapas Didáticas e, por fim, a avaliação do produto pelo professor e pelos alunos e alunas sobre a experiências realizadas ao longo das oito aulas propostas para a “Sequência Didática Filosófica”.

Enfim, esta dissertação buscou desterritorializar de uma Educação Filosófica Tradicional estruturada em uma narrativa histórica e de memorização dos conceitos filosóficos para se reterritorializar em uma Educação Filosófica cuja centralidade é a experiência autônoma do pensamento conceitual pelos/as estudantes do Ensino Médio. Um ensino ativo da Filosofia no qual os alunos e as alunas, a partir da temática disponibilizada pelo docente, são forçados a pensar através dos conceitos com o professor-filósofo. Para esse intuito, criou-se uma Sequência Didática Filosófica cujas atividades propostas os/as levassem a uma experiência do pensamento problematizador, recriador e, quiçá, criador de conceitos.

2 A FILOSOFIA COMO UMA FORMA DE PENSAMENTO QUE CRIA CONCEITOS

Uma das temáticas mais pesquisadas por Deleuze durante o seu percurso filosófico, o pensamento é, sem dúvidas, um dos mais estudados. Deleuze observa que ele tem coordenadas que determinariam o seu funcionamento. Essas coordenadas originariam as imagens do que seria o pensar e o seu modo de proceder. Segundo Deleuze, essas imagens determinam uma *concepção do pensamento, orientando não somente o pensar, mas também a produção do conhecimento nos mais diversos domínios como a ciência, a arte e, principalmente, a filosofia.* (Mauricio e Manguiera, 2011, p. 02). A discussão sobre a imagem do pensamento esteve presente nas *suas obras iniciais, passando por seus textos que tratam de literatura, cinema ou*

pintura e até mesmo nos trabalhos desenvolvidos em conjunto com Félix Guattari (Maurício e Manguera, 2011, p. 02). Sobre a definição de imagem do pensamento, dizem os filósofos.

Suponho que existe uma imagem do pensamento que varia muito, que tem variado ao longo da história. Por imagem do pensamento não entendo o método, mas algo mais profundo, sempre pressuposto, um sistema de coordenadas, dinamismo e orientações: que significa pensar, e orientar-se no pensamento. (Deleuze e Guattari, 1992, p. 185)

No fragmento acima, Deleuze e Guattari definem a imagem do pensamento como *sistema de coordenadas e orientações que significa pensar e orientar-se no pensamento*. Estudar o pensamento e as imagens que ele mesmo cria tornam-se objeto de investigação primeira de Deleuze. E ao estudar essas imagens do pensamento (*noologia*), eles buscam compreender como uma determinada imagem sobressai e submeteu o pensamento ocidental ao longo do tempo. Ao problematizá-la, tentar criar outra imagem do pensamento que sobrepuje a anterior e o pensar esteja estruturado na própria imanência do *caos*.

Ao se debruçar sobre o pensamento, Deleuze e Guattari não restringem ou, muito menos, advogam que seja uma prerrogativa da filosofia. Contrariamente, reconhecem a existência de outras formas de pensamento que experimentam o caos e, a partir dele, extrair as variações necessárias para criar, cada um a seu modo, formas de ordenamento do real e assim dar-lhe sentido. Essas formas de pensamento coexistem, tecem zona de vizinhança e são tão criativas quanto a filosofia.

Deleuze, em parceria com o seu amigo Guattari já nas primeiras páginas da obra *O que é a Filosofia?*, afirmam que o significado da atividade do pensamento, chamada filosofia, perpassou toda sua vida. Mas só na velhice, à meia-noite, recorrendo a uma linguagem metafórica, é que se pode, com mais liberdade e clareza, expor a questão: o que é a filosofia? E, assim, chegar à definição dessa forma do pensamento, como uma atividade que inventa e fábrica conceitos. Esse entendimento esteve presente desde o início, sem sofrer nenhuma variação quanto à sua definição e enquanto resposta para o que seria a Filosofia. Vejamos o que dizem os autores franceses.

Simplesmente chegou a hora, para nós, de perguntar o que é a filosofia. Nunca havíamos deixado de fazê-lo, e já tínhamos a resposta que não variou: a filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos. Mas não seria necessário somente que a resposta acolhesse a questão, seria necessário também que determinasse uma hora, uma ocasião, circunstâncias, paisagem, personagens, condições, incógnitas da questão. (Deleuze e Guattari, 2013, p. 08).

Os filósofos inauguram uma nova concepção de filosofia que foge da perspectiva trabalhada durante a própria história, o que aponta para o que significa pensar. Essa definição, manifesta no *que é a Filosofia*, aponta para uma atividade, uma dinamicidade do pensamento que foge da perspectiva letárgica e sem utilidade do filosofar. É um saber puramente criativo cujo produto é o “conceito” e sem a sua criação não há filosofia. Acerca do que é específico da atividade filosófica, o professor Celso Favaretto, em uma de suas entrevistas, afirma:

Sem construção conceitual não há filosofia. Como você sabe, Deleuze diz, inclusive, que a filosofia pode ser entendida pura e simplesmente como lugar da invenção de Conceitos. O que é uma coisa muito bonita, muito interessante, porque realmente é este o núcleo do trabalho (Favaretto, 2003, p. 22).

O fragmento apresenta a filosofia como uma atividade que cria conceitos. Uma forma de pensar que intervém no mundo de maneira criativa, produzindo algo novo que se desconecta do decalque e da reprodução. Essa perspectiva ativa da filosofia rompe com um modelo filosófico clássico que pensa a partir de pressupostos, de postulados, que perdurou por muito tempo e ainda coexiste na contemporaneidade. É um novo modo de pensar criativo, dinâmico, que foge da submissão a um único modelo de pensamento que submete todos os outros pensamentos ao ditame da “Identidade e do Mesmo” renegando a multiplicidade, a diferença.

A atividade filosófica é *poética* na perspectiva grega de fabricação. O filósofo, na sua atividade filosófica, não descobre conceitos análogos a um tesouro a ser encontrado, mas, ao contrário, cria-os. O filósofo é o amigo do conceito, é a sua potência enquanto o único ser que tem a prerrogativa de criá-los. Por esse motivo, trata-se de uma competência interna do próprio filósofo. Ele não é um descobridor que navega por entre os mares para encontrar os objetos. Ao contrário, é um mergulhador que busca no próprio mar (com os seus movimentos e modos de existência heterogêneos) os elementos necessários para criar seus próprios conceitos e assim pensar a partir deles. Por isso, Deleuze e Guattari assinalam que

O filósofo é o amigo do conceito, ele é o conceito em potência. Quer dizer que a filosofia não é a simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados, produtos. A filosofia mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos. O amigo seria o amigo das próprias criações? Ou então é o ato do conceito que remete à potência do amigo, na unidade do criador e de seu duplo? Criar conceitos sempre novos é objeto da filosofia. É porque o conceito deve ser criado que ele remete ao filósofo como aquele que o tem em potência, ou que tem sua potência e competência. (Deleuze e Guattari, 2013, p. 11).

O filósofo é o criador do conceito e o constrói sob certas condições históricas perpassadas por vários *devires* e acontecimentos. O conceito, enquanto algo criado, é um ato da razão que visa equacionar o problema construído pelo próprio filósofo a partir da sua experiência da realidade. Por este motivo, não é transcendente e sim imanente, uma vez que é uma construção a partir da experiência singular da realidade sem nenhum recurso a um outrem transcendente. Vejamos o que Gallo nos fala sobre isso.

Para dizer brevemente, o conceito é, pois, uma forma racional de equacionar um problema ou problemas, exprimindo uma visão coerente do vivido. Não é abstrato nem transcendente, mas imanente, uma vez que se baseia necessariamente em problemas experimentados (Gallo, 2012, p. 55).

A definição do conceito como um ato criativo do pensamento incide em um novo sentido e significado do pensar filosófico. Em que o ato de pensar é uma atividade dinâmica, problematizadora, criadora, viva, ao mesmo, tempo livre, que escapa da letargia do pensamento dogmático e representativo. No exercício do filosofar, o filósofo instaura problemas novos que rompem com a continuidade e, ao se relacionar com eles, cria respostas racionais para equacioná-los. Trocando em miúdos, pensar é criar, é pôr-se em movimento, é produção constante. Nesta perspectiva, Deleuze e Guattari, de pronto, definem a filosofia como uma das potências criadoras, o que destrona a contemplação, a reflexão e a comunicação geradoras de universais, como sendo um atributo definidor da filosofia. É nesta perspectiva do ato criador da filosofia que Cossutta afirma que

Um conceito jamais é dado previamente a uma doutrina, mesmo quando a terminologia reutiliza termos já conhecidos, mas é construído no seio da própria atividade filosófica (Cossutta, 1994, p. 42).

O pensamento deleuzo-guattariano refuta a tese de que a atividade filosófica consiste em buscar a uma verdade universal e necessária através de um movimento ascensional do intelecto que contempla os conceitos compreendidos como entidades metafísicas. O exemplo concreto desse modo de pensar é a perspectiva platônica do mundo das *Ideias* (*eidos/forma*) e a partir dessa descoberta pensa-se o mundo sensível. O entendimento sobre a “reflexão” como se ela fosse algo específico da filosofia, cuja missão seria debruçar-se sobre todo conhecimento

para se pensar a sua possibilidade, ou seja, o exercício filosófico se resumiria a uma epistemologia. E muito menos comunicação que busca o consenso sobre todas as coisas como viabilidade da verdade. A filosofia é uma ação criadora cujo autor assina e expressa a singularidade da sua criação.

A filosofia, por fim, não é contemplação, uma vez que os conceitos não estão lá em outro mundo como determinações essenciais e idênticas a si mesmas, preexistente da qual possamos extrair os conceitos como expressão da verdade. Neste sentido, a contemplação não é criativa, mas pura reconhecimento e representacional. Não é comunicação, pois ela não se prende à concordância, algo específico do senso comum, uma vez que é mais dissenso do que consenso. Sílvia Gallo assinala que se trata, também, *de uma crítica à teoria comunicativa de Habermas e ao neopragmatismo de Rorty* (Gallo, 2012, p. 58 e 59). Ela não é reflexão, pois nenhuma área do saber precisa dela para refletir sobre os seus objetos, sobre as suas criações. Não obstante, o senso comum atribui à filosofia, atualmente, a reflexão como uma especificidade do saber filosófico ou da sua própria competência. A filosofia é uma atividade criadora e a sua criação é o conceito. Em um longo trecho, leiamos como os amigos franceses discorrem acerca da negação da redução da filosofia à contemplação, reflexão e comunicação.

Vemos ao menos que a filosofia não é: ela não é contemplação, nem reflexão, nem comunicação, mesmo se ela pôde acreditar ser ora uma, ora outra coisa, em razão da capacidade que toda disciplina tem de engendrar suas próprias ilusões, e de se esconder atrás de uma névoa que ela emite especialmente. Ela não é contemplação, pois as contemplações são as coisas elas mesmas enquanto vista na criação dos seus próprios conceitos. Ela não é reflexão, porque ninguém precisa da filosofia para refletir sobre o que quer seja: acredita-se dar muito à filosofia fazendo dela a arte da reflexão, mas retira-se tudo dela, pois os matemáticos como tais não esperaram jamais os filósofos para refletir sobre a matemática, nem os artistas sobre a pintura ou a música, dizer que se tornam então filósofos é uma brincadeira de mau gosto, já que a sua reflexão pertence a sua criação respectiva. E a filosofia não encontra nenhum refúgio último na comunicação, que não trabalha em potência a não ser de opiniões, para criar o “consenso” e não o conceito. (Deleuze e Guattari, 2013, p. 12).

Essas três atitudes, muito presentes nas definições comuns da filosofia, segundo os autores, *não são disciplinas, mas máquinas de constituir universais em todas as disciplinas* (Deleuze e Guattari, 2013, p. 13). E, ademais, para eles, *o primeiro princípio da filosofia é que os universais não explicam nada, eles próprios devem ser explicados* (Deleuze e Guattari, 2013,

p. 13). Isto é, como já diziam os nominalistas na idade média, que os universais são apenas nomes.³

Os filósofos da multiplicidade estão preocupados com a construção de uma nova imagem do pensamento acerca do que significa pensar. Uma filosofia do acontecimento que reconheça as diferenças e possa pensar a partir delas em detrimento de um pensamento enraizador. Não se tem a pretensão de desmerecer as outras formas de expressão filosófica, contudo apresentar uma nova definição de Filosofia como uma atividade criadora. Sendo assim, a contemplação, a reflexão e a comunicação não são atitudes definidoras da Filosofia. Essas são as críticas que Deleuze e Guattari tecem sobre essas três atitudes que durante muito tempo foram atribuídas como específicas da atividade filosófica.

A definição da Filosofia como uma potência do pensamento que cria conceito, que a distingue das outras áreas do saber ou outros domínios do pensamento criativo, como a arte e a ciência. A contemplação, a reflexão e a comunicação ganham novos contornos na *geo-filosofia*, pois é o conceito que será contemplado, refletido e comunicado como produto de uma singularidade⁴, ele próprio é uma singularidade, uma vez que exprime o real, o mundo e o acontecimento.

A Filosofia produz conhecimento e não se reduz a uma reflexão acerca do dele, como se pensou com o advento da filosofia Kantiana, que reduz a atividade filosófica a uma epistemologia, a uma análise metalinguística própria do *neopositivismo* lógico. Retirando, dessa maneira, o caráter criativo dessa forma de pensamento. Essas críticas de Deleuze e Guattari são bem observadas por Marcelo Machado ao afirmar que o filósofo é criativo e não reflexivo.

Quando Deleuze diz que o filósofo é criador e não reflexivo, o que pretende é se insurgir contra a caracterização da filosofia como metadiscorso, metalinguagem, uma tendência da filosofia moderna que, desde Kant, tem por objetivo formular ou explicitar questões de legitimidade ou de justificação. Insurgindo-se contra essa tendência, ele reivindica para a filosofia a produção de conhecimento ou, mais

³ O nominalismo é uma doutrina filosófica em que as ideias universais, como por exemplo, belo, brancura, etc; não passam de simples nomes. Isto é, não existem uma realidade fora do espírito humano, mas a realidade são os próprios entes individuais.

⁴ **As singularidades** formas de existências mutáveis que fogem a qualquer determinação que o prenda em uma subjetividade em si, inerte, fixa. Cada um ser humano é singular atravessado por várias outras formas de existências, por várias circunstâncias que vão lhe plasmando ao mesmo tempo que é aberto para as novas relações que lhe acontece. Neste sentido, foge da concepção moderna de *individualismo* em que declara o ser humano como um indivisível, isto é, como uma unidade na perspectiva cristã. E da *identidade* que advoga que o ser humano permanece idêntico a si mesmo durante toda a sua independente das circunstâncias. A singularidade por sua vez, é um processo de construção e agenciamento constante de relações diversas que perpassam a sua experiência existencial. O ser humano é atravessado pelas várias circunstâncias que transforma a forma de ser e pensar. A singularidade é um puro devir. Na obra "*Lógica do Sentido*" na Décima quinta série onde trata das singularidades, apresenta cinco características das singularidades (Deleuze, 1975, p. 106 a 108).

propriamente, a criação de pensamento, como acontece com as outras formas de saber, sejam elas científicas ou não. (Machado, 2009, p. 12).

Deleuze e Guattari fazem duras críticas ao modelo filosófico moderno que se sustenta no viés da representação e da reconhecimento, fundado em um princípio unitário que serve de parâmetro para todas as outras manifestações. Inversamente, tentam resgatar o estatuto criativo e imanente da filosofia tal qual se iniciou com os gregos nômades na região periférica da Grécia antiga, localizada na Jônia, na Magna Grega. Os pré-socráticos, criadores da filosofia, buscam no próprio caos⁵ os insumos para produzir os seus próprios conceitos como uma, dentre tantas, possibilidade de ordenamento do real. A Filosofia cria o conceito que é o próprio conhecimento do mundo vivido. Por este motivo, o conceito diz o acontecimento⁶, do que a essência, como veremos de maneira mais pormenorizada adiante.

A compreensão da Filosofia como uma forma de pensamento que cria e pensa por conceitos, contrapõe-se à figura do sábio como aquele que detém a sabedoria. O filósofo, como amigo e amante da filosofia, vai ocupando o lugar do sábio oriental, cuja diferença está no pensamento. O primeiro pensa por conceitos por ele criados e imanentes, o segundo pensa por figuras, isto é, sempre remetendo a algo superior, transcendente. Sobre a distinção dessas duas personagens, acompanhamos Fernando, que retoma a leitura dos dois filósofos ao demarcar a diferença entre o sábio e o filósofo a partir do prisma do pensamento. Vejamos a seguir:

Ainda acerca das distinções entre, o sábio e o filósofo não só diferença de grau se estabelecem, mas, asseveram os autores, o sábio pensa por figura e o filósofo não só pensa o conceito, como o inventa de fato” (Pacheco, 2013, p. 79).

⁵ A definição de **caos** na perspectiva de Deleuze e Guattari na íntegra da obra *O que é a Filosofia?* "Definimos o caos menos pela sua desordem do que pela velocidade infinita com que se dissipa toda a forma que nele se esboça. É um vazio que não é um nada, mas um virtual, contendo todas as partículas possíveis e adquirindo todas as formas possíveis que surgem para de imediato desaparecerem, sem consistência nem referência, sem consequência". (DELEUZE, 1992, p.139, § 2º). O caos é movimento constante e rápidos que perpassam a nossa consciência. Ela é constante devir em volto de acontecimentos permanentes. Ele é a própria realidade, flui diariamente, nasce e se esvazia rapidamente. Por este motivo que Deleuze e Guattari assinala que o caos é definido como eterno devir "a velocidade infinita", o impensável. O espaço da constante atualização. É aquilo contra o qual o pensamento sempre se efetua.

⁶ Busca-se o sentido e o significado do *acontecimento* na obra "Lógica do Sentido" na Vigésima Primeira seção intitulada do "Acontecimento", na página 152 desta versão em que diz: "O brilho, o esplendor do acontecimento, é o sentido. O Acontecimento não é o que é acontece (acidente), ele é no que acontece o puro expresso que nos dá sinal e nos espera. Segundo a três determinações precedentes, ele é o que deve ser compreendido, o que deve ser querido, o que deve ser representado no que acontece". O acontecimento é captador no seu devir e dele extraído o seu sentido que afeta e força a pensar. Nesse sentido, o acontecimento é diário e imerso no caos, ao passo que o filósofo ao mergulhar no caos, compreender, o deseja e o representa no conceito.

O filósofo é um pensador que cria coisas novas em vista de atender os problemas que ele mesmo instaura a partir da experiência dos acontecimentos diários que o afeta e o leva a pensar. Nesse sentido, pensar significa criar, construir conceito que busque equacionar o problema por ele instaurado. Dessa maneira, é um pensamento dinâmico, inventivo, produtor. É uma máquina de produção diária conectada com o caos e os seus acontecimentos. É por esse motivo que Machado afirma que Deleuze segue tanto Bergson quanto Nietzsche ao afirmar que o filósofo não descobre conceito, mas cria conceito, inventa conceito. Vejamos o que assinala o autor da obra Deleuze, a arte e a filosofia.

O pensamento filosófico é criador porque faz nascer alguma coisa que ainda não existia, alguma coisa nova. A esse respeito Deleuze está seguindo não só Bergson, mas principalmente Nietzsche, quando este diz que o filósofo não descobre inventa. (Machado, 2009, p. 15).

Os filósofos franceses, apoiados nos ombros de Nietzsche, retiram a Filosofia da imobilidade, da letargia e a reinsere no exercício do pensar com as próprias energias, “criando o novo”. Sendo assim, a criação é um ato de resistência e de liberdade, pois rompe com o determinismo essencial e transcendente ao inserir uma obra nova no mundo, fabricada pelo próprio ser humano. Pensar, nesta perspectiva, é uma intervenção no mundo através da criação de novas formas de ordenamento que lhe dê sentido. Sendo assim, a filosofia não é contemplação, é uma força produtiva, criadora, cuja especificidade é o conceito.

Deleuze e Guattari compreendem que o pensamento não é nenhum privilégio da filosofia. Ela não é a única forma de pensamento que mergulha no caos para enfrentá-lo, a fim de dar-lhe consistência através da criação de possíveis formas de ordenamento. Assim, como a filosofia, existem outros domínios do saber que buscam cortar o caos em vista de criar possibilidades de determinações que lhe deem sentido. A ciência e a arte são, também, formas de pensamento que mergulham e cortam o caos, produzindo significações, sentido. Dessa maneira, como diz Deleuze e Guattari.

Se a filosofia é essa criação contínua de conceitos, perguntar-se-á evidentemente o que é um conceito como Ideia filosófica, mas também em que consistem as outras Ideias criadoras que não são conceitos pertencentes às ciências e às artes, que têm sua própria história e seu próprio devir, suas próprias relações variáveis entre elas e com a filosofia. A exclusividade da criação de conceitos assegura à filosofia uma função, mas não lhe dá nenhuma proeminência, nenhum privilégio, pois há outras maneiras de pensar e de criar, outros modos de ideação que não tem de passar por conceitos, como o pensamento científico. (Deleuze e Guattari, 2013, p. 15)

A Ciência como uma potência criadora cria “*prospectos*”, cria significações acerca do real/caos, só que de maneira diferente da filosofia que segue a velocidade infinita dando uma consistência ao virtual⁷. Isto é, a filosofia busca dar consistência ao caos sem nele se perder. A ciência, por sua vez, tentar retardar esse movimento para lhe dar uma referência que é capaz de atualizá-los através das funções. Sobre isso, falam os autores:

A ciência tem uma maneira inteiramente diferente de abordar o caos, quase inversa: ela renuncia ao infinito, à velocidade infinita, para ganhar uma referência capaz de atualizar o virtual. Guardando o infinito, a filosofia dá uma consistência ao virtual por conceitos, renunciando ao infinito, a ciência dá ao virtual uma referência que o atualiza, por funções. A filosofia procede por um plano de imanência ou de consistência; a ciência, por um plano de referência. (Deleuze e Guattari, 2013, p. 140).

A primeira distinção está na ordem do Plano. A filosofia traça o Plano de Imanência ou de consistência, onde serão criados os conceitos. A ciência o Plano de Referência de onde serão construídas as funções. Estas estão relacionadas aos *estados de coisas ou misturas* (Deleuze e Guattari, 2013, p. 150), buscando, do próprio caos, varáveis, dando uma independência, criando relações e assim extraindo funções.

A ciência enfrenta o caos renunciando os movimentos infinitos, criando pontos de referência, buscando objetivá-lo em uma função. Dando-lhe, assim, significância. Deleuze compreende as funções como relações entre varáveis independentes, isto é, o próprio estado de coisas. Em uma de suas palestras intitulada “O ato de criação” em 1987, ele fala sobre o que seria uma função.

⁷ Notas acerca do virtual, Celso Candido a luz de Pierre Lévy. “A palavra virtual vem do latim medieval *virtualis*, derivado por sua vez de *virtus*, força, potência. Na filosofia escolástica, é virtual o que existe em potência, e não, em ato. O virtual tende a atualizar-se, sem ter passado, no entanto, à concretização efetiva ou formal. A árvore está virtualmente presente na semente. Em termos rigorosamente filosóficos, o virtual não se opõe ao real, mas ao atual: virtualidade e atualidade são apenas duas maneiras de ser, diferentes”.

Buscou-se em Gilles Deleuze no texto chamado “*O Atual e o Virtual*”, publicado em anexo a nova edição de *Dialogues*, de Gilles Deleuze e Claire Parnet (Paris, Flammarion, 1996). “A filosofia é a teoria das multiplicidades. Toda multiplicidade implica elementos atuais e elementos virtuais. Não há objeto puramente atual. Todo atual rodeia-se de uma névoa de imagens virtuais. Essa névoa eleva-se de circuitos coexistentes mais ou menos extensos, sobre os quais se distribuem e correm as imagens virtuais. É assim que uma partícula atual emite e absorve virtuais mais ou menos próximos, de diferentes ordens. Eles são ditos virtuais à medida que sua emissão e absorção, sua criação e destruição acontecem num tempo menor do que o mínimo de tempo contínuo pensável, e à medida que essa brevidade os mantém, conseqüentemente, sob um princípio de incerteza ou de indeterminação. Todo atual rodeia-se de círculos sempre renovados de virtualidades, cada um deles emitindo outro, e todos rodeando e reagindo sobre o atual (“no centro da nuvem do virtual está ainda um virtual de ordem mais elevada... cada partícula virtual rodeia-se de seu cosmo virtual, e cada uma por sua vez faz o mesmo indefinidamente...”¹.)” (O ATUAL E O VIRTUAL, 1996, p. 1). Trocando em miúdos, o virtual é *devir*.

O que é uma função? Existe uma função sempre que há correspondência uniforme pelo menos dois conjuntos. A noção de base da ciência – e não desde ontem, mas desde muito tempo- é a noção de conjunto. Um conjunto não tem nada a ver com um conceito. Sempre que você puder conjuntos em correlação uniforme, você obterá conjuntos e poderá dizer: “eu faço ciência”. (Deleuze, 1987, p. 04).

A atividade do pensamento do cientista, ao enfrentar o caos, é criar *funções* e pensar a realidade a partir delas. Essas funções são criadas em um Plano de Referência que busca limitar os movimentos intensivos do próprio caos e estabelece relações com as inúmeras variáveis independentes. A ciência, através das funções, constrói um estado de coisas, a fim de atualizar o virtual.

Como a Filosofia e a Ciência, Deleuze e Guattari apresentam a outra potência do pensamento criador, a Arte. Esta não cria conceitos e nem funções, ela cria *afectos e perceptos*⁸.

Eles independem do criador ou do expectador, a própria criação tem sua autopoisição enquanto obra criada que conserva em si o composto de *afectos e perceptos*.

O que se conserva, a coisa ou a obra de arte, é um bloco de sensações, isto é, um composto de *perceptos* e *afectos*. (Deleuze e Guattari, 2010, p. 193).

Os *perceptos* não mais são percepções, são independentes do estado daqueles que os experimentam; os *afectos* não são mais sentimentos ou afecções, transbordam a força daqueles que são atravessados por eles (Deleuze e Guattari, 2010, p. 193 e 194).

Os *perceptos e afectos* independem da pessoa que a experimenta. Eles levam a pensar a própria realidade, recortada pelo artista e expressa na construção da obra de arte. Trocando em miúdos, *a obra de arte é um ser de sensação, e nada mais: ela existe em si* (Deleuze e Guattari, 2013, p. 194). Existe por si mesma após criada, expressando esse composto de sensações de uma experiência que se torna intemporal.

Assim, a Arte, ao contrário da Ciência, que tenta retardar o movimento do caos para buscar pontos de referência e dele extrair funções, busca estender os acontecimentos, seguindo o movimento infinito do próprio caos. Ela cria as suas obras em vista de exprimir o próprio caos. A própria realidade em um conjunto de afetos e percepções que sobrepuja o criador e o expectador, tornando-a intemporal. Isto é, expressando o movimento infinito em uma obra infinita, como assinala Nabais a seguir.

⁸ *Perceptos* É um conjunto de sensações e percepções que vai além daquele que a sente. *Afectos* são os devires. São devires que transbordam daquele que passa por eles, que excedem as forças daquele que passa por eles. O *afecto* é isso. Retirado <http://devirfotografia.blogspot.com/2013/09/no-abecedario-entrevista-feitas-deleuze.html>, no dia 08 de julho às 08h.

A arte produz obras de arte como estados de coisas, não para ordenar, mas para lhes dar caos, para igualar o infinito, para exprimir o virtual, sem suma, para extrair a sua parte não-efectuável, intemporal, a sua parte que constitui a própria realidade virtual (Nabais, 2019, p. 2548).

Ao enfrentar o caos e extrair os elementos necessários para o pensar, o artista busca construir uma obra de arte na qual exprimi o infinito no finito para materializar as forças do próprio *caos* sem se perder nos seus movimentos. A obra de arte é um composto de *perceptos e afectos* que leva a pensar o próprio caos. O monumento erigido pelo artista é atravessado por blocos de sensações estendendo o acontecimento no tempo. Os filósofos observam que não é o monumento em si, mas o próprio conjunto de sensações presentes na obra que afeta e leva a pensar. O monumento em si é apenas um estado de coisas, uma composição material de elementos heterogêneos, no entanto, são os blocos de sensações que ao experimentar extrai *perceptos e afectos*.

Deleuze e Guattari afirmam que o objetivo da arte, ao erigir o monumento, é extrair *perceptos e afectos*. É para isso que são levantados os monumentos, dando ao acontecimento uma extensão no tempo. Vejamos o que dizem os filósofos:

O objetivo da arte, com os meios do material, é arrancar o *percepto* das percepções do objeto e dos estados de um sujeito percipiente, arrancar do *afecto* das afecções, como passagem de um estado a outro. Extrair um bloco de sensações, um puro ser de sensações. (Deleuze e Guattari, 2013, p. 197).

É verdade que toda a obra de arte é um monumento, mas o monumento não é aqui o que comemora um passado, é um bloco de sensações presentes que só devem em si mesmas sua própria conservação, e dão ao acontecimento o composto que o celebra. (Deleuze e Guattari, 2013, p. 198).

Os fragmentos, acima, evidenciam a obra de arte como manifestação da experiência que o artista faz da realidade e estende o acontecimento em uma obra finita e presente nela um bloco de *perceptos e afectos* que levam a pensar. O artista constrói monumentos que perduram o acontecimento no tempo e, através dos *perceptos e afectos* extraídos, pensa a realidade.

A Arte, como a Filosofia e a Ciência, instaura um plano distinto do plano de imanência ou de consistência sob o qual os filósofos criam os conceitos a fim de dar consistência ao caos, tentando salvar a sua infinitude. O plano de referência, ao recortar o caos, procura retardar o movimento em prol de atualizar o virtual através das funções e proposições. Por sua vez, a arte tem o Plano de Composição que, ao imergir no caos e recortá-lo, extrai sensações. E sob ele, o artista cria monumentos finitos, no intuito de restituir o infinito, isto é, tentar materializar em

um estado de coisa o acontecimento, a fim de liberar o virtual, o acontecimento na extensão do tempo. “*A arte quer criar um finito que restitua o infinito: traça um plano de composição que carrega, por sua vez, monumentos ou sensações compostas, sob ação de figuras estéticas*”. (Deleuze e Guattari, 2013, p. 233).

Nesse sentido, o plano de composição se relaciona com o caos de maneira diferente da filosofia e da ciência, ela se relaciona nesses dois movimentos do finito (o estado de coisas) e infinito (movimento do caos, o próprio virtual), movimento de aparecimento e desaparecimento de elementos caracterizadores do caos.

A Arte é, assim, uma atividade que instaura um plano de composição e cria um monumento, considerado um composto de sensações que estende o movimento do infinito no tempo. E leva a pensar o acontecimento atualizado na obra de arte como um agregado de *perceptos e afectos* que ultrapassam tanto o artista quanto o expectador, ambos afetados pelo mesmo monumento erigido.

Por fim, a Filosofia, a Ciência e a Arte são formas de pensamento que experimentam o caos de forma diferente. A filosofia instaura o plano de imanência ou de consistência e cria conceitos, a ciência instaura plano de referência, criando funções e proposições, a arte instaura o plano de composição, criando *perceptos e afectos*. Essas três formas de pensamento não se identificam, não se confundem. Cada uma tem a sua especificidade criadora e a maneira própria de conviver com o caos sem se perder nele.

Os três pensamentos se cruzam, se entrelaçam, mas sem síntese nem identificação. A filosofia faz surgir acontecimentos com seus conceitos, a arte ergue monumentos com as suas sensações, a ciência constrói estado de coisas com suas funções. (Deleuze e Guattari, 2013, p. 234).

Como demonstra a perspectiva deleuzo-guattariana, cada uma forma de pensamento tem a sua especificidade criadora que não se confunde entre elas, mas coexistem e se entrelaçam sem se perder ou confundir a sua singularidade. São formas de lutar contra o caos e dar-lhe possibilidade de ordenamento. Sendo assim, pensar é sempre pensar por conceitos, por funções/proposições ou por *perceptos* ou *afectos*.

A filosofia não guarda, como já mencionado, nenhum privilégio em relação à ciência e à arte como uma forma de pensamento superior. Ao contrário, reconhece-se que “*as ciências, as artes, as filosofias são igualmente criadoras, mesmo se compete apenas à Filosofia criar conceitos no sentido estrito.*” (Deleuze e Guattari, 1992). Isto é, a arte e a ciência são formas de pensamento que buscam dar respostas racionais de ordenamento do mundo a partir das suas

criações. E, desse modo, cabe à Filosofia criar conceitos, essa é sua especificidade, aquilo que é seu, algo que lhe é singular.

Deleuze, como grande filósofo da história da filosofia, e Guattari recorrem a Nietzsche como aquele que seria o primeiro a indicar o papel da filosofia como criadora de conceitos. Rompendo, desta maneira, com a perspectiva metafísica do conceito, em que o filósofo só teria o papel de contemplar, descobrir, através do exercício reflexivo da razão.

Nietzsche determinou a tarefa da filosofia quando escreveu: “os filósofos não devem mais se contentar em aceitar os conceitos que lhes são dados, para somente limpá-los e fazê-los reluzir, mas necessário que eles comecem por fabricá-los, criá-los, afirmá-los, persuadindo”. (Deleuze e Guattari, 2013, p. 11).

O novo conceito de filosofia construída por Deleuze e Guattari apresenta três componentes constituinte da atividade filosófica, que é traçar um plano, indicando o que significa pensar; inventar personagens conceituais que manifestam o conceito e criar conceito, o que demarca o início da filosofia. Vejamos o que dizem os autores franceses:

A filosofia apresenta três elementos, cada um dos quais responde aos dois outros, mas deve ser considerada em si mesma: o plano pré-filosófico que ela deve traçar (imanência), o ou os personagens pró-filosóficos que ela deve inventar e fazer viver (insistência), os conceitos filosóficos que ela deve criar (consistência). Traçar, inventar, criar é a trindade filosófica. (Deleuze e Guattari, 2013, p. 93).

Trata-se, neste momento, de compreender essas três instâncias que compõe a atividade filosófica. O exercício filosófico exige um processo de construção, com procedimentos e instrumentais adequados. Extraídos da própria realidade que atravessa toda experiência, expressando a própria singularidade do conceito como um ato do pensamento criado pelo filósofo. A necessidade de uma Pedagogia do Conceito que indica as condições necessárias que se possa criar um conceito.

Nas próximas seções, observar-se-á como Deleuze e Guattari compreendem essas três atividades da atividade filosófica e como elas se relacionam entre si durante o exercício filosófico.

2.1 A PEDAGOGIA DO CONCEITO: AS CONDIÇÕES E A SINGULARIDADE DA CRIAÇÃO CONCEITUAL.

Deleuze e Guattari entendem que a atenção do filósofo deve-se voltar para a natureza do conceito, uma vez que é uma criação racional em vista de equacionar um determinado problema erigido pelo próprio filósofo. Os problemas podem ser novos ou antigos, que não foram respondidos por serem mal colocados.

É nesse intuito que os franceses olham para a história da filosofia e compreendem que, durante esse percurso, o que houve necessariamente foi criação conceitual, considerando-a uma especificidade da Filosofia. Ela cria “Conceitos”. Essa criação tem um caminho, tem um *modus operandi* que todo filósofo percorre durante o seu pensar para responder ao problema criado a partir da experiência da realidade. Deste modo, exige-se uma necessidade para pensar através dos conceitos enquanto algo criado e, ademais, compreendê-los como são fabricados e em quais condições. Essa perspectiva aponta para o entendimento de uma *pedagogia do conceito* que analisa as condições e aponta, ao mesmo tempo, para a singularidade de cada criação. Na obra *O que é a Filosofia?*, eles afirmam que

Os pós-Kantianos giravam em torno de uma enciclopédia universal do conceito, que remeteria sua criação a pura subjetividade, em lugar de propor uma tarefa mais modesta, uma pedagogia do conceito, que deveria analisar as condições de criação como fatores de momentos que permanecem singulares. (Deleuze e Guattari, 2013, p. 18 e 19).

A partir do fragmento exposto, a pedagogia do conceito teria a tarefa de analisar as condições de cada criação conceitual, que se dar em um determinado tempo, em certas condições, para atender um determinado problema, erguido por um determinado filósofo, sendo singular. Sendo assim, é no interior dessas condições que o conceito se impõe como um acontecimento, como algo novo e singular criado pelo filósofo.

Embora a palavra “Pedagogia do Conceito” apareça pouquíssimas vezes na obra “*O que é a Filosofia?*”; ela trata das condições de possibilidades da criação do conceito. Não é algo pronto e acabado, análogo a Comenius com a sua *Didática Magna* de 1657, em que consistia na “*arte de ensinar tudo a todos*”. (Comenius, 1657 apud Gallo, 2012, p. 53). Não se trata de uma prática ou concepção pedagógica, mas de um instrumento de criação. Ela existe em função do conceito. Vejamos o que Bianco nos diz.

É essencial compreender que por “pedagogia do conceito” não devemos entender uma prática pedagógica que utiliza o conceito como o seu instrumento privilegiado, mas um tipo particular de conceito que é pedagógico por natureza. Em suma, não é tanto

o conceito que é da pedagogia, mas é, sobretudo, a pedagogia, a “pedagogicidade”, que é do conceito, tanto que Deleuze e Guattari falarão também do “estatuto pedagógico do conceito” (Deleuze & Guattari, 1997, p. 21). O aspecto principal parece-me, portanto, dizer respeito ao “conceito” e não à “pedagogia” (Bianco, 2005, p. 1293).

A centralidade não é a pedagogia, mas o próprio conceito de que a pedagogia está a serviço. Assim, *é possível entender que ela não é algo pronto, mas é possibilidade de criação* (Macedo e Carvalho, 2018, p. 29). Olha para as condições da criação. Trata-se de um exercício, de uma experiência do pensar em que o próprio pensamento se afirma como aquele que pensa o novo, o diferente, o não pensado. Sílvio Gallo, por sua vez, afirma que a “... pedagogia do conceito seria, por sua vez, um exercício de afirmação da filosofia, um trabalho do pensamento que faria com que a Filosofia seguisse sendo uma força viva...” (Gallo, 2012, p. 51).

O processo manufatureiro do filósofo em criar conceitos remete, nesta perspectiva, à compreensão do pensamento filosófico como uma atividade. O que refuta a ideia do pensamento como algo natural, dirigido por uma boa vontade para uma “Verdade Universal”⁹. Ao contrário, o ato de pensar, engendrado no próprio pensamento, é fruto de uma violência, de um impacto que o força a pensar. O pensamento filosófico, neste sentido, é uma atividade criativa que, ao construir o novo, pensa o diferente e supera as opiniões (*doxá*) do senso comum.

Deleuze e Guattari voltam-se para o conceito, a fim de compreendê-lo como uma obra da atividade filosófica. Ele é um ato do pensamento, como diz Gallo: *é uma forma racional de equacionar um problema ou problemas, exprimindo uma visão coerente do vivido* (Gallo, 2012, p. 55). É através dele que se pensa filosoficamente. A compreensão de criação desarticula os pressupostos metafísicos do conceito como um dado a ser captado pelo intelecto. O conceito é imanente, é uma criação a partir da experiência existencial da realidade. O próprio filósofo experimenta e recolhe do que é comum, banal, as variações necessárias para a criação conceitual como uma possibilidade de ordenamento da realidade.

Como criador, o filósofo e o conceito têm uma relação de intimidade, de amizade. Ele é o conceito em potência, quem tem a competência de criá-lo e recriá-lo em uma determinada condição histórica. Ao criá-lo, insere algo novo de ordenamento, de compreensão do mundo, do seu modo de enxergar e compreender a realidade. Nessa perspectiva, toda criação é assinada, tem um autor, como os filósofos Platão, Aristóteles, Descartes e Kant e tantos outros.

O conceito tem uma assinatura singular. Ao criá-lo, o filósofo ressignifica um termo

⁹ Por “Verdade Universal” compreende-se a sua aplicação em todos os contextos, ou seja, em contextos diferentes.

na língua como sendo seu, dentro da própria língua, que denota o seu estilo próprio de pensar e escrever. Estabelece formas singulares de manifestação da própria criação. Cada filósofo deixa a sua marca e o seu modo de pensar sobre algum aspecto do real. Ao recortá-lo em determinado tempo histórico, instaura um problema como seu, o qual buscará criar resposta conceitual.

Como um artista, o filósofo, através das suas criações conceituais, apresenta a sua maneira singular de pensar e filosofar, que o torna diferente dos outros com todos os deveres sob os quais é afetado e movido a pensar. No ato da criação, no interior da sua oficina de conceitos, escolhe, pega o componente de algum outro conceito para criar o seu próprio. Do mesmo modo, escolhe a melhor palavra que declara a sua criação como um novo termo dentro da própria língua. É um artífice. Vejamos o que dizem Deleuze e Guattari.

O batismo do conceito solicita um gosto propriamente filosófico que procede de uma violência ou com insinuações, e que constitui na língua uma língua de filosofia, não somente em vocabulário, mas uma sintaxe que atinge o sublime ou uma grande beleza. (2013, p. 14).

Na citação acima, o batismo do conceito é a aprovação de um estilo, gosto próprio de cada filósofo no seu ato de filosofar. Criar conceito é inserir algo novo no mundo, constituindo na língua um novo termo linguístico, o que demarca a singularidade de cada filósofo. Não se trata, aqui, apenas do uso gramatical, mas a própria sintaxe. O estilo, o modo de fazer filosofia revela o modo de pensar e a maneira de construir conceitos de cada pensador.

O segundo aspecto do conceito guarda uma coerência do pensamento filosófico deleuziano da multiplicidade que se atualiza nas suas próprias criações conceituais, desse modo compreende-se o conceito como uma multiplicidade. É uma totalidade fragmentária que tem em si uma endoconsistência. Deleuze e Guattari definem, dessa forma, o *conceito pela inseparabilidade de número finito de componentes heterogêneos percorridos por um ponto em sobrevoo absoluto, à velocidade infinita*. (Deleuze e Guattari, 2013, p. 27). O conceito é uma singularidade constituída de componentes diferentes que, no interior do conceito, tornam-se inseparáveis.

O conceito não é isolado ou solipsista, ele sempre está em *devenir* e em relação aos outros conceitos, o que não está necessariamente relacionado aos mesmos problemas. O conceito é, assim, constituído por componentes diferentes que podem ser oriundos de outros conceitos, de outros planos ou até mesmo de outros domínios não filosóficos, que, por sua vez, podem ser tomados por conceitos com seus próprios componentes, abrindo-se ao infinito. No conceito, embora os componentes difiram, eles são inseparáveis no interior do próprio conceito. E essa

inseparabilidade assegura a sua consistência/endoconsistência. Sobre essa definição do conceito, Deleuze e Guattari afirmam que

... remete a outros conceitos, não somente em sua história, mas em seu devir ou suas conexões presentes. Cada conceito tem componentes que podem ser, por sua vez, tomados como conceitos (assim outrem tem rosto entre seus componentes, mas o Rosto, ele mesmo será considerado conceito, tendo também componentes). Os conceitos vão, pois, ao infinito e, sendo criados, não são jamais criados do nada. Em segundo lugar, é próprio do conceito tornar os componentes inseparáveis nele: distintos, heterogêneos e toda via não separáveis, tal é o estatuto dos componentes, ou o que define a consistência do conceito, sua endoconsistência. (Deleuze e Guattari, 2013, p. 27).

O conceito, enquanto uma multiplicidade de componentes heterogêneos que o define, é uma criação que remete a um acontecimento e se impõe na história como um evento novo. Assim, é necessário entender que ele ao ser criado *remete a um problema, a problemas sem os quais não teria sentido, e que só podem ser isolados ou compreendidos na medida da sua solução*. (Deleuze e Guattari, 2013, p. 24).

O conceito não emerge do nada, como um ente dado ao intelecto humano que através do exercício da reflexão, o alcançaria. O conceito, ao contrário, é uma criação que sempre se remete a um problema ou problemas que foram ao longo do tempo mal colocados. É a partir da experiência do problema através dos signos que o filósofo é afetado e forçado a pensar. Esta concepção refuta a tese de que o ser humano tem uma inclinação natural para o pensar e uma boa vontade para a “Verdade”. Na obra “*Proust e os Signos*” o ato de pensar se origina a partir do encontro violento entre o signo e quem o experimenta, como uma experiência fundada na própria realidade, ou seja, na própria imanência. Vejamos como o próprio Deleuze compreende acerca da gênese do ato de pensar.

O que nos força a pensar é o signo. O signo é o objeto de um encontro; mas é precisamente a contingência do encontro que garante a necessidade daquilo que ele faz pensar. O ato de pensar não decorre de uma simples possibilidade natural, é, ao contrário, a única criação verdadeira. A criação é a gênese do ato de pensar no próprio pensamento. Ora, essa gênese implica alguma coisa que violenta o pensamento, que o tira de seu natural estupor, de suas possibilidades apenas abstratas (Deleuze, 2006, p. 91).

O ato de pensar incide desse encontro do signo captado pelo filósofo, no próprio movimento e fluxo intensivo do caos. O ato de pensar não é inato, mas fruto de uma necessidade que destrona o pensamento da sua letargia. O pensamento precisa ser acionado por algo do “fora”, que o força para a atividade do pensar e pensar sempre o novo, o ainda não pensado,

fugindo da própria representação. Sobre o conceito de “fora” recorreremos à Façanha, Freitas e Santos, como veremos a seguir

Esse conceito do “fora” se refere a uma realidade imaterial, mas também imanente. O pensador requalifica o que afirmamos por logicidade e rejeita todo pensamento afirmado por uma metafísica da essência. Assim, todo pensamento pressuposto por uma imagem homogênea é redistribuído estabelecendo, deste modo, um pensamento sem imagem. Ou seja, o verdadeiro pensar é heterogêneo. É necessário, dessa forma, algo que force esse pensar de forma violenta, buscando e apreendendo o essencial que está fora do pensamento (Façanha, Freitas, Dos Santos, 2019, p. 26)

Nesse sentido, *um criador não é um ser que trabalha pelo prazer. Um criador só faz aquilo de que tem absoluta necessidade.* (Deleuze, 1987, p. 06). Assim, o conceito só tem sentido quando é criado em função de um determinado problema que o filósofo busca responder. Com o enfrentamento do *caos* e o seu recorte, o filósofo inventa o seu problema e o experimenta. O conceito “*enquanto uma forma racional de equacionar problemas*” (Gallo, 2012, p.55) é uma criação que está em função do problema ou problemas. O que demonstra a necessidade de uma pedagogia do conceito que indica as condições e os próprios insumos da criação conceitual, como assinalam os filósofos a seguir:

Deixamos de lado a questão de saber que diferença há entre um problema na ciência e na filosofia. Mas, mesmo na filosofia, não se cria conceitos, a não ser em função dos problemas que consideram mal vistos ou mal colocados (pedagogia do conceito). (Deleuze e Guattari, 2013, p. 24).

Por fim, o problema é o que põe em movimento o exercício do filósofo, que é forçado a pensar e criar possibilidade, dentre tantas possíveis, de ordenação do mundo, dando consistência ao caos. Desse modo, entende-se que os conceitos são criados como soluções filosóficas para um determinado problema. Ligam-se, relacionam-se com outros conceitos já criados e, por isso, cada conceito tem uma história (*genealogia do conceito*), isto é, criado em uma determinada condição histórica, para ser uma possível resposta a um determinado problema construído pelo próprio filósofo como seu.

Deleuze e Guattari não compreendem a história do conceito como uma sucessão de eventos no qual um é *suprassumido* pelo outro como síntese do movimento dialético de Hegel. O conceito é sempre compreendido em seu *devenir*, ele remete a outros conceitos, a filósofos e inclusive aos não filósofos.

A Filosofia, enquanto atividade do pensamento que cria conceitos, é um construtivismo. O filósofo é o artífice, constrói o seu conceito a partir de insumos *extraídos*, em primeiro lugar,

da própria filosofia (Machado, 2009, p. 18). Ou seja, a partir de componentes oriundos de conceitos de outros filósofos. A história da filosofia é uma das fontes desse processo de construção conceitual. Segundo Roberto Machado, ao afirmar que a filosofia de Deleuze é *um sistema de relações entre elementos heterogêneos* (Machado, 2009, p. 18), considera que há conceitos que são criados a partir da relação entre *conceitos filosóficos e elementos não conceituais provenientes de outros domínios exteriores a filosofia* (Machado, 2009, p. 18). A filosofia se alimenta a partir das diversas abordagens da realidade. As mais variadas fontes possíveis que alimentam o ato de pensar.

O conceito sempre está em relação a outros conceitos, sempre estão conectados, o que assegura a sua história enquanto origem. Contudo, entende-se que essa história é perpassada por quebras, por linhas de fugas, que depois se reconectam, estabelecendo outras redes de conexões. Nessas relações, são retomados e recriados para atender o problema inventado e pessoal do próprio filósofo. Vejamos o que diz Gallo ao apresentar o pensamento de Deleuze.

Todo conceito tem uma história. Cada conceito remete a outros conceitos do mesmo filósofo e a conceitos de outros filósofos, que são tomados, assimilados, retrabalhados, recriados. Não podemos, entretanto, pensar que a história do conceito é linear; ao contrário, é uma história "de cruzamentos, de idas e vindas, uma história em zigue zague, enviesada. Um conceito se alimenta das mais variadas fontes, sejam filosóficas sejam de outras formas de abordagem do mundo, como a ciência e a arte. (Gallo, 2003, p. 47 e 48).

A origem histórica da criação do conceito, em volto de conexões e relações tanto com outros conceitos quanto com outras fontes, faz com que o próprio conceito não seja único, mas uma multiplicidade de elementos diferentes que o definem. O conceito é constituído por componentes heterogêneos que se articulam entre si por zona de vizinhança sem se confundir entre si. Deleuze e Guattari assinalam que o conceito é uma ordenação dos seus componentes. *“Um conceito é uma heterogênese, isto é, uma ordenação de seus componentes por zonas de vizinhança. É ordinal, é uma intenção presente em todos os traços que o compõem”*. (Deleuze e Guattari, 2013, p. 28).

O conceito enquanto uma heterogênese é uma totalidade constituída de fragmentos diferentes que se ordenam por zonas de vizinhança sem se confundir. O conceito é atravessado por esses múltiplos componentes que o definem como uma singularidade. Nesse sentido, a filosofia não é um sistema fechado em si, como se observa no pensamento dogmático, em que a pretensão é a construção de respostas que sejam universais e necessárias para todos os tempos e contextos.

Ele, nesse sentido, não é um universal que expressa uma verdade absoluta e metafísica, que se põe as outras possibilidades de expressão do real. É uma criação, é imanente, pois busca, no próprio *caos*, construir um caminho possível entre tantos caminhos de compreensão da realidade caótica. Deleuze e Guattari compreendem o conceito como um *incorporal*. Ele se efetua nos estados de coisas, mas não se confundem com eles, mas são efeitos, são acontecimentos. Acerca do incorporal, conceito extraído da filosofia estoica, concordamos com a hermenêutica de Andrade ao dizer que

Deleuze discorre sobre os incorporais dizendo que eles “são efeitos, não são corpos, mas propriamente falando, ‘incorporais’. Não são qualidades e propriedades físicas, mas atributos lógicos ou dialéticos. Não são coisas ou estados de coisas, mas acontecimentos” (Deleuze, 2015, p. 5). De acordo com o filósofo, os incorporais são efeitos de superfície, atributos lógicos e acontecimentos. No entanto, ao se falar em acontecimento como incorporal há de se ter o cuidado de perceber que os acontecimentos se efetuem, se encarnam nas coisas e estados de coisas e são expressos nas proposições (Andrade, 2018, p. 03).

O conceito como um incorporal tem ordenadas intensivas, pois ao ser construído como aquele que diz o próprio real em seu *devoir* infinito e em sua alta velocidade intensiva. Desse modo, dá consistência ao caos sem se perder na própria velocidade natural do próprio caos.

O conceito é a dizibilidade daquilo que é apreendido pelo filósofo ao fazer a experiência do acontecimento no caos. Ele é afetado pelo próprio sentido no que está acontecendo no momento mesmo. Assim, o conceito enquanto incorporal diz “*o acontecimento, não a essência ou a coisa*” (Deleuze e Guattari, 2013, p. 29). Isto é, diz a multiplicidade da vida acontecendo, dando o seu significado para ser pensado. Assim, o conceito não se origina ou emerge de uma realidade metafísica, mas das manifestações da própria realidade mundana, com todos os seus milhares de acontecimentos que perpassam a vida humana.

A realidade é atravessada, constituída de acontecimentos diários nos quais o filósofo, artistas e cientistas experimentam, cada um a seu modo, como mencionado anteriormente. No caso da filosofia, o signo, no interior do acontecimento sensível, afeta o filósofo e o força a pensar. O que é captado não é o acontecimento em si, mas a sua incorporalidade, que é o sentido. Sendo assim, “o acontecimento não é o que acontece (acidente), ele é no que acontece o puro expresso que nos dá sinal e nos espera” (Deleuze, 1974, p. 152).

Entende-se que o acontecimento só pode ser apreendido pelo pensamento e não pela sensibilidade.

Por estar ligado à dimensão do sentido. É o sentido, o significado captado pelo filósofo. É esse signo que o força a pensar. O conceito exprime o real, é o próprio acontecimento no seu

estado mais puro que não se confunde com o objeto mental, como afirma Schopke (2012), na obra: *Por uma filosofia da diferença: Gilles Deleuze, o pensador nômade*.

[...] está entre os incorporais estoicos, ou seja, ele é um quase-existente (*um ti*). Daí por que ele não pode ser apreendido por nossa sensibilidade. O sentido é um acontecimento puro, uma relação (uma vez que pressupõe um encontro de corpos), e, por esta mesma razão, ele só pode ser objeto do nosso pensamento. A “estrela da manhã” e a “estrela da tarde” têm o mesmo referente, mas, como efeito de suas relações com os outros corpos, elas se apresentam diferenciadas (Schopke., 2012, p. 182 APUD Andrade, 2018, p. 08).

O sentido, um acontecimento puro, é apreendido pelo próprio pensamento. É aquilo que é apreendido do *caos*, em seu sentido pelo filósofo, e o faz pensar. Sendo o conceito aquilo que diz o acontecimento e dá-lhe consistência, nunca é a coisa mesma ou uma essência metafísica.

O conceito, enquanto forma racional de resolução de problema, é ao mesmo tempo, relativo e absoluto em sua natureza, como veremos nas próprias palavras dos filósofos franceses.

O conceito é, portanto, ao mesmo tempo absoluto e relativo: relativo aos seus próprios componentes, aos outros conceitos, ao plano a partir do qual se delimita, aos problemas que se supões deva resolver, mas absoluto pela condensação que opera, pelo lugar que ocupa sobre o plano, pelas condições que impõe ao problema. É absoluto como um todo, mas relativo enquanto fragmentário. (Deleuze e Guattari, 2013, p. 29 e 30).

Como o conceito é uma criação em relação a um problema que pode ser experimentado por tantos outros, é relativo por se tratar de uma possibilidade entre as multiplicidades de olhares e atos de pensamentos sobre um determinado recorte da realidade. É a diversidade de respostas conceituais que asseguram a sua relatividade. E a própria construção interna do conceito em relação à heterogeneidade dos componentes que tecem zonas de vizinhanças, como fragmento, denota o seu valor relativo.

Pode-se, desse modo, definir que o conceito é relativo no que tange ao seu contexto e à dimensão estrutural enquanto um todo fragmentário, constituído por componentes diferentes que o definem. Ao passo que o conceito é relativo em relação ao seu contexto, ele é absoluto em relação a si pela condensação que opera, por sua posição no plano e como uma possibilidade equação do problema a qual ele se propõe.

Deleuze e Guattari entendem, assim, que a filosofia nasce quando se cria o conceito imanente, múltiplo, uma singularidade. Essa perspectiva foge da concepção tradicional da “Identidade” e do “Mesmo” no qual se sustenta a filosofia da representatividade.

A filosofia é, afinal, uma potência criadora cuja criação é o conceito como um ato do pensamento que diz o acontecimento. Esse entendimento, necessariamente, os leva a pensar o que seria o “conceito” e sobretudo em quais condições e quais insumos seriam necessários para sua criação. Desse modo, fala-se, assim, sobre uma pedagogia do conceito que apresentam essas circunstâncias.

Em suma, Deleuze e Guattari apresentam o conceito como uma criação singular, por se tratar de uma elaboração que se dá em um contexto, por um filósofo que assina e batiza como criação nova do pensamento em vista de dar sentido ao real. É construído a partir de vários componentes, pedaços oriundos de várias fontes, sejam elas filosóficas ou exteriores à filosofia.

É uma amálgama de elementos distintos que se relacionam entre si e lhe dão consistência. O conceito é uma multiplicidade. Ele está relacionado diretamente a um problema inventado pelo próprio filósofo. E é só em relação a um problema ou problemas que faz sentido a sua criação. Enquanto criação racional é uma resposta aos problemas inventados pelos filósofos em um determinado tempo e espaço. O conceito tem uma história que não se confunde com uma sucessão de eventos, mas como a gênese da própria criação. É uma heterogênese enquanto uma ordenação de componentes que convergem e lhe dão consistência. Sendo uma resposta entre tantas respostas para o problema levantado. Ele é um incorporal enquanto um ato do pensamento que diz o acontecimento, exprimindo, assim, o real. Ao mesmo tempo, é relativo e absoluto. É relativo enquanto o seu contexto e é absoluto enquanto uma possibilidade de resposta.

O conceito é uma criação específica da Filosofia. Só ela pode criar conceitos e ninguém mais. É com a criação conceitual que se inicia a filosofia. Ele é um dispositivo que se dá a pensar, instaura o novo e promove outras significações e criações conceituais. A filosofia não é inerte, muito menos sem sentido ou sem utilidade epistêmica. Ao contrário, ela produz conhecimentos novos e significações novas com a criação do conceito. A concepção deleuzo-guattariana recupera o lugar original da filosofia como uma atividade que problematiza e cria respostas novas. Ela é uma potência criadora que ao mergulhar no *caos*, o recorta, traça um plano e cria conceitos como resposta desse enfrentamento.

Como se observou até o momento, a filosofia não tem a pretensão de reivindicar para si o pensamento como uma prerrogativa sua, todavia, demarcar o seu lugar como criadora de conceitos e através deles dar sentido e consistência ao real. Do mesmo modo, a ciência e a arte,

só que de maneiras diferentes. A primeira com as funções e proposições e a segunda com os blocos de sensações *perceptos e afectos*. Os três instauram planos que dão consistência às criações. A filosofia instaura um Plano de Imanência, a ciência instaura um Plano de Referência e a arte instaura um Plano de Composição.

Trata-se de investigar o que seria o Plano de Imanência instaurado pela filosofia como imagem do pensamento sobre o qual são criados os conceitos. Uma nova imagem sobre o que significa pensar. Trata-se de uma nova concepção do que seria pensar que a filosofia deleuzo-guattariana propõe ao traçar e estabelecer um novo território do pensamento. Essa nova concepção funda-se na multiplicidade dos acontecimentos e na diferença das várias manifestações da realidade em seus movimentos e variações infinitas. Tecendo críticas a uma imagem do pensamento centrada na *reconhecimento* e na identidade como características definidoras desse modelo de pensamento.

2.2 O PLANO DE IMANÊNCIA COMO IMAGEM DO PENSAMENTO: O MODO DE PENSAR SINGULAR

Deleuze e Guattari definem a filosofia como um “construtivismo que contém dois aspectos complementares que diferem em natureza: é criar conceitos e traçar um plano” (Deleuze e Guattari, 2013, p. 45). Trata-se de um exercício constante do pensamento quando afetado, movido por algo de fora. Esses dois aspectos se correlacionam, mas não se confundem entre si. O conceito, como se observou, é uma totalidade fragmentária constituída por componentes heterogêneos que se relacionam entre si e que dão a ele uma *endoconsistência*, que não se ajustam a outros conceitos devido ao delineamento das suas bordas.

No ato da criação do conceito nasce a filosofia. O conceito é o exprimível daquilo que é experimentado e captado pelo próprio filósofo a partir da sua experiência do *caos*. O plano de imanência é o território que dará consistência ao conceito criado. É um território ilimitado onde pode haver variedades de conceitos que se relacionam entre si sem se ajustarem.

O plano de imanência não é um conceito. Mas um suporte para o conceito. É um horizonte enquanto condição de possibilidade para a criação do conceito. É o solo da produção filosófica. Nesse sentido, o plano de imanência é pré-filosófico não no sentido de temporalidade que antecede o exercício da própria filosofia, mas, ao contrário, é condição necessária para que

a atividade filosófica como criação possa se instaurar. A filosofia é, ao mesmo tempo, criação de conceito e instauração de um plano, como observa Gallo na seguinte passagem.

Dizer que o plano de imanência é pré-filosófico não significa, porém, que ele seja anterior à filosofia, mas que ele é uma condição interna e necessária para que a filosofia exista. Logo, plano de imanência e conceito surgem juntos, um implicando necessariamente o outro: “A filosofia é, ao mesmo tempo, criação de conceito e instauração do plano. O conceito é o começo da filosofia, mas o plano é sua instauração (Gallo, 2003, p. 54)

A relação de interdependência mútua do conceito e do plano como construções filosóficas destrona o argumento de que a filosofia é uma disciplina contemplativa que extrai através do exercício reflexivo do pensamento o conceito até então velado. A filosofia, ao contrário, é mundana e periférica. Nasce da necessidade e da dor imposta pelo próprio caos ao pensamento. A partir dos seus *devoirs* infinitos de nascimento e esfacelamento imediato das múltiplas formas de existência. É mergulhado nesse horizonte caótico que a filosofia extrai as variações para criar o conceito e assim dar consistência ao *caos*.

O plano de imanência é uma nova imagem do pensamento que norteia e orienta no próprio pensamento e do que significa pensar. Na obra *O que é a Filosofia?*, apresentam a definição do plano de imanência como imagem do pensamento que o próprio pensamento dá a si. Vejamos:

O plano de imanência não é um conceito pensado nem pensável, mas imagem do pensamento, a imagem que ele dá do que significa pensar, fazer uso do pensamento se orientar no próprio pensamento... (Deleuze e Guattari, 2013, p. 47).

Obviamente, ao traçar um novo mapa para o pensamento, se instaura uma nova imagem do pensamento. Dessa maneira, Deleuze e Guattari não só estão fazendo uma crítica a um tipo de imagem de pensamento tradicional, como também estão apresentando outra imagem, ou seja, um novo modo de pensar. Um pensamento fundado na imanência para a criação do conceito. Para além da definição do que seria o plano de imanência, os autores aspiram promover uma nova forma de pensamento baseada na multiplicidade de eventos que a própria realidade impõe como um evento, isto é, como um acontecimento, cujo sentido e significado é captado pelo filósofo.

O plano de imanência não é um conceito, mas uma forma de se orientar no pensamento. Ele é um corte no caos compreendido muito mais pela velocidade infinita em que as determinações aparecem e desaparecem do que uma falta de ordenamentos. Por isso, a finalidade da filosofia é dar consistência a essas determinações. O filósofo, ao se defrontar com o *caos*, instaura o seu plano de imanência. O plano faz um corte do *caos* e retira determinações e, a partir deles, faz os seus traços diagramáticos, isto é, seus movimentos infinitos. O que leva a indagar a existência de uma multiplicidade de planos e que não existe um único plano que abarque a totalidade do *caos* sem cair nele, sem se confundir com ele, tornando-se apenas mera *dóxa*. Vejamos o que dizem os autores:

O plano de imanência toma do caos determinações, com as quais fez seus movimentos infinitos e os seus traços diagramáticos. Pode-se, deve-se então supor uma multiplicidade de planos, já que nenhum abraçaria todo caos sem nele recair, e que todos retêm apenas movimentos que se deixam dobrar juntos (Deleuze e Guattari, 2013, p. 62).

Embora se tenha uma variedade de planos, é preciso reconhecer que nem todos os filósofos instauraram planos de imanência, inserindo uma nova imagem do pensamento, mas nem por isso deixaram de pensar diferente dentro do próprio plano escolhido ou criar conceitos novos para novos problemas, ou problemas que foram mal expostos. O que está sempre em voga é o ato de pensar e pensar sempre o ainda não pensado, fugindo da representação.

Filósofo é aquele que embora não tenha instaurado uma nova imagem do pensamento, não se obstem de pensar criativamente. Recriando ou quiçá criando sobre ele o próprio conceito para o contexto da sua existência e dos seus próprios problemas levantados e experimentados.

Deleuze e Guattari alertam para essa capacidade criativa e não inerte da atividade filosófica enquanto uma disciplina criativa. Pensar problemas novos e criar conceitos sempre novos é a competência da filosofia. Por outro lado, pensar na existência de variedades de planos implica pensar que a própria verdade é criada em certas condições em relação ao seu plano e aos seus conceitos criados. Por isso, Deleuze, citando Nietzsche, vai dizer que se deve olhar para o conceito e seu criador e para qual problema ele buscou responder. É um dos critérios para evidenciar uma verdade. Não é universal, ela é sempre particular. E para o mesmo Nietzsche, o entendimento de que o pensamento é fluxo, é movimento, é dinâmico, é criativo e não tem nenhuma vontade de verdade, ao contrário, tem vontade de criação.

[...] para considerar que a verdade é somente o que o pensamento cria, tendo-se em conta o plano de imanência que se dá por pressuposto, e todos os traços deste plano negativo tanto quanto positivos, tornados indiscerníveis: pensamento é criação, não vontade de verdade, como Nietzsche soube mostrar (Deleuze e Guattari, 2013, p. 62).

Essa concepção de pensamento criador, encontrada já em Nietzsche, destrona a perspectiva relacional do pensamento-verdade inerente a uma imagem do pensamento que se impõe a si como única possibilidade de verdade. Inversamente, os filósofos franceses entendem o pensamento como atividade criadora. Eles instauram uma nova compreensão do que significa pensar. Uma nova imagem que orienta o pensamento e determina as condições, guiando a criação conceitual e por imagem do pensamento, seguimos a compreensão de La Salvia ao afirmar que:

A imagem do pensamento seria a definição que o próprio pensamento dá para o que significa pensar e para o que pode o pensamento. Os filósofos fazem isso, até os idiotas fazem, e por isso que ela tem variado muito ao longo da história. São elas que guiam a criação conceitual dos filósofos, porque elas são tão criadas quanto os conceitos (Salvia, 2013, p. 40).

Essa nova imagem do pensamento se funda na imanência, pois ela se origina do caos, ao recortá-lo e extrair as variações para a criação do conceito, dando consistência ao próprio *caos* como um acontecimento.

O pensamento é criador. Essa tese norteia a discussão, até este momento, põe em xeque o entendimento da filosofia como contemplação, reflexão e discussão. Há uma mudança no que significa pensar, sobretudo nos parâmetros mencionados. A crítica de Deleuze e Guattari é a uma imagem do pensamento ortodoxo que tem como modelo a reconhecimento que se alimenta do exercício da contemplação, da reflexão e da comunicação.

Na obra *Diferença e Repetição*, no 3º capítulo, Deleuze vai delinear acerca do conceito de imagem do pensamento. A partir da análise histórica da filosofia, vai investigar as formas de representação, a imagem de pensamento e os seus postulados e pressupostos. Como ela prevaleceu durante todo o desenvolvimento histórico. Coexistindo com mais variados planos na contemporaneidade. Concordamos, dessa maneira, com Silva e Sousa quando acerca da obra:

Diferença e Repetição vem fazer uma imprescindível análise sobre a história da filosofia, concebida como uma narrativa das formas da representação, dos simulacros,

da imagem dogmática do pensamento e seus respectivos postulados, para pensar a filosofia como pensamento sem imagem, como ato de pensar engendrado no próprio pensamento que envolve as potências do pensar: a diferença e a repetição (Silva e Sousa, 2020, p. 02).

A imagem do pensamento dogmático traz nas suas entranhas a letargia da representação ou, como Deleuze se aventura a dizer, um modelo de *reconhecimento*.

Obviamente, não se versa, neste momento, analisar os pormenores do significado dessa imagem de pensamento e a maneira de como se materializa no ato de filosofar, mas de apresentar sucintamente elementos que a identificam enquanto pensamento letárgico e não criativo.

Deleuze em *Diferença e Repetição*, ao discorrer sobre o problema do começo da filosofia, demonstra que a sua pretensão era eliminar os pressupostos que determinavam o pensamento para pensar diferente do *status quo* preestabelecido. No entanto, diferente da ciência que tem os pressupostos objetivos, a filosofia construiu pressupostos tanto objetivos quanto subjetivos. Ao passo que buscou eliminar os pressupostos objetivos, aqueles conceitos que são dados explicitamente, assegurou-se nos pressupostos subjetivos, implícitos, como foi o caso de Descartes ao formular o conceito de “*Cogito*”, o “eu penso, logo existo”, como prerrogativa para pensar todas as outras coisas.

Deleuze ao abordar o problema dos pressupostos em filosofia, traz a experiência de Descartes. Ele, nas suas investigações filosóficas acerca do conhecimento, sobretudo no que tange a sua gênese, procura refutar todos os pressupostos objetivos como condição para o alcance do conhecimento verdadeiro. Não aceitam entre eles a concepção aristotélica do “*homem é um animal racional*”, argumentando que os termos da premissa já são conhecidos por todos. Com isso, Descartes intenciona a construção de uma filosofia nova, um novo começo filosófico que rompa com tudo o que fora pensado, sem a utilização dos pressupostos objetivos. Entretanto, não escapa dos pressupostos implícitos sobre os quais constrói a sua filosofia racionalista. Nesses pressupostos subjetivos já se supõem, antes do conceito, o que significa o *eu, pensar e o ser*. Algo já sabido por todos, no horizonte do senso comum, de domínio público. Não apresentando nenhuma novidade no conceito criado que já não esteja antes suposto. É o que afirma Deleuze a seguir.

Descartes, na segunda Meditação, não quer definir o homem como animal racional, porque tal definição supõe explicitamente conhecidos os conceitos de racional e de animal: apresentando o *Cogito* como uma definição, ele pretende, pois, conjurar todos os pressupostos objetivos que sobrecarregam os procedimentos que operam por gênero e diferença. Todavia, é evidente que ele não escapa dos pressupostos de outra espécie, subjetivos ou implícitos, isto é, envolvidos num sentimento, em vez de serem num conceito, supõe-se que cada uma saiba, sem conceito, o que significa eu, pensar, ser. O eu puro do Eu penso é, portanto, uma aparência de começo apenas porque remeteu todos os seus pressupostos ao eu empírico (Deleuze, 1988, p. 2015).

Segundo Deleuze e Descartes, ao tentar eliminar os pressupostos, não escapou dos implícitos que apenas têm outra forma em relação aos pressupostos objetivos que condicionam o pensar. Os pressupostos subjetivos têm uma forma “*de todo mundo sabe...*” (Deleuze, 1988, p. 216). Não se observa, assim, um modo diferente de pensar, mas a mesma configuração do pensamento representacional. Isto é, uma filosofia cujo começo parte de pressupostos que condicionam o pensamento. Em vez de um início sem pressuposto. Ou seja, pensamento sem imagem, instaurando algo novo, um acontecimento.

Esse arquétipo de pensar erige para si uma imagem de pensamento que tem como pressuposto o entendimento de que o pensamento é uma atividade natural que tende, conforme a sua natureza, para a verdade. Pensamento e verdade se identificam, se reconhecem como sendo idênticos a si.

Como também, a apreensão de que o *ser humano tem uma boa vontade natural para o pensar, isto é, uma natureza reta do pensamento* (Deleuze, 1988, p. 218). Deleuze chama essa imagem de pensamento de dogmática ou ortodoxa, imagem moral.

Quando o pensamento corta o caos, ergue um plano no qual define o significado de pensar, criando para si mesma uma imagem do pensamento que submete, determina e orienta o próprio pensamento ao ato de pensar.

Deleuze faz uma crítica dura à imagem do pensamento em tela, justamente pelo seu viés dogmático e ortodoxo. Não está aberto para pensar fora do que já é dado. Sendo assim, independe se o início da filosofia se dá através dos pressupostos subjetivos ou objetivos, pois ela mesma já prejulga tudo nos parâmetros da verdade que já tem formalmente no seu pensamento e que busca a todo modo concretamente.

O ato de pensar é considerado uma atividade natural na qual o homem de boa vontade tem uma afinidade com a verdade. A qual é idêntica ao pensamento, por esse motivo deverá ser desvelada, descoberta, encontrada. Assim, tanto a verdade quanto a boa vontade pertenceriam

ao pensamento. Esse é o ideal do senso comum. Há subjacente a essa perspectiva o entendimento do conceito de identidade, isto é, o entendimento de que o objeto é idêntico a si e reconhecido por todas as faculdades humanas, as quais o reconheceriam como verdadeiro.

Esse modelo é o da *reconhecimento*, a qual Deleuze irá criticar e lutar ao instaurar um plano que fuge desse modelo. Que tem como base o reconhecimento de todas as faculdades de um objeto como sendo o mesmo. Acerca dessa definição, recorre-se à obra *Diferença e Repetição*: “*Reconhecimento se define pelo exercício concordante de todas as faculdades sobre um objeto suposto como sendo o mesmo: é o mesmo objeto que pode ser visto, tocado, lembrado, imaginado, concebido...*” (Deleuze, 1988, p. 221).

Há um princípio implícito sob a forma da identidade do objeto, isto é, uma unidade no próprio pensamento entre o significado e o significante. Trata-se, dessa forma, de um reconhecimento interno de todas as faculdades humanas em relação ao objeto como verdade.

Esse modelo de pensamento se compreende como ligado ao sujeito, por isso não se observa como uma faculdade, “*mas a unidade de todas as faculdades que são apenas seus modos e que ele orienta sob a forma do mesmo*” (Deleuze, 1988, p. 222). Versa-se sobre um acordo entre as faculdades para identificar um objeto como idêntico a si. É o princípio da “Identidade” que norteia o pensar. E obviamente tem como seu principal expoente Platão.

Há, desse modo, uma prerrogativa da Identidade sobre a multiplicidade expurgada como possibilidade de conhecimento. Ela só pode ser pensada à luz da “Identidade” e do “Mesmo”. Nesse sentido, temos um plano de transcendência que sustenta as suas bases na universalidade, reflexividade e discursividade.

Deleuze compreende o pensamento que se orienta por esse modelo da *reconhecimento* como um pensamento ortodoxo, mergulhado na *doxa* (opinião). No qual, o principal desafio da filosofia como um caminho racional de enfrentamento das opiniões fica comprometido até inviável. Sobre essa questão, o francês afirma que

Tal orientação é deplorável para a Filosofia, pois pelo triplo nível suposto de um pensamento reto, de um senso comum natural, de direito, de uma *reconhecimento* como modelo transcendental, só pode se constituir um ideal de ortodoxia. A Filosofia não tem mais qualquer meio de realizar seu projeto, que era o de romper com a ^{doxa}. (Deleuze, 1988, p. 223).

A *reconhecimento* retira da filosofia a sua força e energia de enfrentamento da *doxa*, uma vez que se instaura nos pressupostos do senso comum para o exercício do filosofar. No seio desse modelo de pensamento encontra-se a representação nos seus quatro elementos constituintes, que são identidades, a oposição, a analogia, o juízo e o semelhante. Todas essas faculdades concordam no pensar. A diferença ou a multiplicidade fica sacrificada sem nenhuma possibilidade de ser pensada. Apenas à luz dessas quatro faculdades, como assegura o modelo da representação.

Diante dessa constatação, a representação não dá conta de pensar a diferença em si pela simples razão de ser reduzida ao território da reprodução. Isto é, sempre em referência à *Identidade e ao Mesmo da reconhecimento*.

Por esse motivo, Deleuze entende a imagem do pensamento dogmático, cujo modelo é o da *reconhecimento* como pensamento não criativo, inerte, improdutivo e reprodutor. Não consegue buscar a diferença nas repetições dos acontecimentos. O combate da filosofia deleuziana é arrancar o pensamento dessa inércia da representação. Refutando a imagem de uma boa vontade do pensador e da natureza reta do pensamento em parentesco com a verdade.

Em vista de lutar contra essa imagem do pensamento, Deleuze instaura um novo significado do que significa pensar a partir da instauração do plano de imanência ou plano de consistência, como se delineia no seu livro “*Mil Platôs*”. No qual vai tratar do plano de imanência como uma nova imagem do pensamento, que considera a multiplicidade, a diversidade, a própria realidade e os seus devires nos acontecimentos. Trata-se de um pensamento que busca no *caos* as variações necessárias para criar e instaurar o novo, uma maneira de pensar diferente e pensar o ainda não pensado, vencendo a *doxa*.

Em *Mil Platôs*, Deleuze faz uma analogia de planos a partir de uma linguagem metafórica entre o plano de transcendência e o plano de imanência. Esses dois planos coexistem e definem o que significa pensar.

O primeiro plano é o mais clássico e tem como princípio a Unidade/ a arché da qual os demais entes são gerados e multiplicados por um movimento de bifurcação. É uma relação binária ligada a um princípio unitário. É a partir dele que todos os entes são gerados e multiplicados em um movimento binário. A imagem trazida por Deleuze na obra em tela é a da árvore, cujas raízes alimentam e conferem unidade a todas as suas ramificações. A multiplicidade não é levada em consideração, só em relação à unidade raiz. O pensamento, por

assim dizer, é orientado e determinado a pensar por meio dessa imagem da Identidade e do Mesmo.

É a unidade, a raiz, ao referir-se ao mundo, uma imagem de árvore, o elemento primordial de desenvolvimento e surgimento dos demais elementos. Esse modelo de pensamento perdura ainda hoje e não compreende a multiplicidade em si e todas as suas manifestações. Recorre constantemente a uma fonte originária, a um princípio unitário que dê sentido a toda multiplicidade, não em si, mas em relação à identidade, ao uno/raiz. Sobre o pensamento raiz presente atualmente, Deleuze afirma que

este pensamento nunca compreendeu a multiplicidade: ele necessita de uma forte unidade principal, unidade que é suposta para chegar a duas, segundo um método espiritual. E do lado do objeto, segundo o método natural, pode-se sem dúvida passar diretamente do Uno a três, quatro ou cinco, mas sempre como condição de dispor de uma forte unidade principal, do pivô, que suporta as raízes secundárias. (Deleuze e Guattari, 1995, p. 12).

O pensamento clássico sempre recorreu a uma unidade primordial para ler o mundo e a partir desse princípio e construir a sua filosofia sempre em referência a algo externo a própria realidade, entendido como o lugar da multiplicidade, das diversas possibilidades de existências independente de uma possível unidade ontológica.

Deleuze ao criticar o plano clássico, ele busca olhar para a multiplicidade em si mesma, como fez Espinosa e Nietzsche, sem precisar recorrer a uma instância superior para compreendê-la, mas nela mesma com toda a sua potencialidade de “n-1” (Deleuze e Guattari, 1995, p. 13). E entender que o uno pode ser pensado, contudo como parte do múltiplo e não como condição de possibilidade do múltiplo.

O novo modelo de pensamento que Deleuze instaura é rizomático que distingue “*absolutamente das raízes e radiculas*” (Deleuze e Guattari, 1995, p. 14). A realidade perpassada por *agenciamento*, conexões, relações que nascem, fogem, se reconectam sem precisar de uma fonte primária. É a pura multiplicidade de elementos que se relacionam entre si.

O modelo rizomático, Deleuze e Guattari apresenta seis princípios: *o princípio da conexão e da heterogeneidade* em que considera que o rizoma pode ser conectado com qualquer outro ponto, se agenciam e não cessam de se conectar, fugindo da centralidade como presente na imagem raiz. O rizoma é descentralizado e conexão com pontos heterogêneos.

O terceiro princípio é o da multiplicidade, considerado em si sem nenhuma relação superior a uma unidade primordial. A multiplicidade é entendida como substantivo, que se conecta, que faz agenciamentos, que não tem pontos de centralidades e não se deixam prender em estruturas. O rizoma tem apenas linhas que se ligam a outras linhas e depois se desconectam, traçando outros caminhos como possibilidades. Pode-se definir a multiplicidade na perspectiva deleuziana da seguinte maneira: “As multiplicidades se definem pelo fora: pela linha abstrata, linha de fuga ou de desterritorialização, segundo a qual elas mudam de natureza ao se conectarem às outras”. (Deleuze e Guattari, 1995, p. 16).

O pensamento deleuziano é o da multiplicidade que não se aprende a nenhuma ordem metafísica ou de qualquer pressuposto que o enjaule no modelo representacional. É uma filosofia que tem coragem de mergulhar no oceano dos movimentos múltiplos do *caos* onde as coisas aparecem e se desfazem rapidamente.

O quarto princípio é o de ruptura a-significante. Um rizoma não se prende em nenhuma estruturação ou significação que o leva a uma unidade, mas rompe-se em qualquer momento ou lugar e se conecta com outras linhas, podendo se reconectar com linhas de onde se rompeu, o que não demonstra, segundo Deleuze, uma perspectiva dualística ou dicotômica. As linhas rizomáticas sempre se remetem umas às outras. É um movimento constante de territorialização e reterritorialização. É a experiência, apresentada por Deleuze, da vespa e da orquídea. Entes diferentes que se agenciam em um movimento de territorialização e reterritorialização. O rizoma se dá nesse movimento constante de ruptura e conexão das suas linhas com o diferente.

Esse movimento cartográfico de territorialização e reterritorialização perpassou o pensamento filosófico até os dias atuais. É nesse sentido que Deleuze entende a Filosofia muito mais como uma geografia do que histórica. Entenda-se, aqui, a história como uma sucessão de eventos que vão sendo superados por outros eventos, como na perspectiva hegeliana mencionada anteriormente. A filosofia se põe em um movimento em zigue-zague do que propriamente um movimento linear.

A filosofia é muito mais uma cartografia do que uma história. A cartografia e a decalcomania são o quinto e o sexto princípio do rizoma. Ao tratar o decalque, trata-se diretamente do modelo da representação, da cópia, da reprodução. Ele é fechado em um princípio hierarquizador, é a imagem da árvore cuja unidade principal é a raiz. Nessa interpretação, o decalque sempre retorna ao mesmo, é fechado sobre si. Diferente do decalque (reprodução), tem-se o mapa que é conectável, aberto em constantes modificações. Adapta-se

a todas as situações que precisem refazer o caminho e instaurar outros mapas que levem a caminhos ainda não percorridos. Não busca um princípio fora da realidade para fundamentá-lo, mas na própria realidade, por esse motivo é desmontável, uma vez que a própria realidade é dinâmica e em constante modificação. É uma caotização em profunda velocidade de acontecimentos.

Ao tratar sucintamente desses seis princípios do pensamento rizomático sistematizado na obra “*Mil Platôs*”, sugere a compreensão de uma filosofia nômade, em um movimento contínuo e de pura imersão na realidade. Que se contrapõe a uma filosofia da representação e da reprodução que se fundamenta no princípio de Identidade e do Mesmo.

O Plano de imanência instaurado ao recortar o caos é uma nova imagem do pensamento que se erige a partir do movimento do próprio *caos* e as suas variações. Essa nova imagem do pensamento não tem centralidade ou eixo universalizante. É um pensamento sem pressuposto, isto é, um pensamento sem imagem que se contrapõe ao território do pensamento por imagem. Machado diz que

A ideia de uma oposição entre dois espaços do pensamento aparece praticamente em todos os livros de Deleuze. *Diferença e Repetição* afirma, por exemplo, que a imagem do pensamento é destronada em prol de uma outra imagem, ou talvez de um pensamento sem imagem, puramente diferencial e repetitivo” (Machado, 2009, p. 25).

Esse pensamento é criativo, inovador, se apresenta sem determinações metafísicas, mas mergulhado na própria realidade e todos os seus devires, que faz aparecer e desaparecer em instantes os estados de coisas. É nesse enfrentamento desse movimento infinito sem se perder nele que o pensamento imanente retira as determinações do caos e traça as suas linhas diagramáticas do próprio plano no qual serão criados os conceitos.

É uma forma de pensamento que se apoia nas próprias potencialidades, sem nenhuma imagem que o oriente no próprio pensamento. Mas um pensamento que é afetado, violentado pelo que vem de fora e o força ao ato de pensar como uma necessidade imposta pela exterioridade, não natural, mas conectado com os movimentos externos sem que isso o submerja.

Pensar o ainda não pensado é pensar a diferença. Ela é manifesta nas diversas repetições e variações do próprio caos, do qual o pensamento busca extrair o acontecimento. E a partir desse recorte, o pensamento cria o conceito com o intuito de dar consistência ao *caos*.

Pensamento é criação, é invenção e a matéria-prima é oriunda do próprio *caos* que o filósofo retira para a sua criação. A singularidade do modo de pensar de cada filósofo se circunscreve na criatividade e no próprio estilo de pensar que nenhum outro havia pensado. A criação é a marca do filósofo no mundo. É com os conceitos criados, que busca oferecer uma possibilidade de ordenamento do mundo dentre tantas possibilidades de outros campos filosóficos e não filosóficos.

O filósofo, na sua atividade criadora, instaura um plano compreendido como pré-filosófico, não conceitual, mas que define o que significa pensar e onde os conceitos criados irão territorializar. Ele inventa personagem conceitual, heterônimo, cuja missão é apresentar, aplicar e manipular o conceito no percurso do próprio plano. Nesse horizonte de criação, é preciso compreender como Deleuze e Guattari entendem esses personagens e a sua função no interior do pensamento filosófico.

2.3 OS PERSONAGENS CONCEITUAIS: A MANIFESTAÇÃO E EXPRESSÃO DO CONCEITO.

O pensar filosófico é sempre uma busca de possibilidade de compreensão da realidade através dos conceitos criados. Uma vez realizada a criação, é preciso da sua execução, operacionalização, o seu vivenciamento. A essa experiência cabe ao personagem conceitual. Ele operacionaliza o conceito num determinado plano de imanência, pode-se afirmar que

Os personagens conceituais, em contrapartida, operam os movimentos que descrevem o plano de imanência do autor, e intervêm na própria criação de seus conceitos... Os personagens conceituais são os heterônimos do filósofo, e o nome do filósofo, o simples pseudônimo de seus personagens. (Deleuze e Guattari, 2013, p. 78).

Os personagens conceituais descrevem os traços diagramáticos do plano de imanência,

revelando as linhas desse plano no qual os conceitos percorrem e relacionam com outros conceitos sem se encaixarem como uma peça de quebra-cabeça devido às irregularidades das bordas de cada conceito em relação no mesmo plano.

O personagem conceitual, ao mesmo tempo que descreve os traços do plano, manifesta o conceito criado pelo filósofo. Ele o apresenta como se fosse a sua obra. É como em um palco onde um vocalista/interprete canta uma música, cuja beleza da letra é demonstrada com tanto afeto que a impressão é que a letra da música é escrita pelo próprio cantor.

Deleuze e Guattari, seguindo a linha de raciocínio acerca de Descartes, observam que ele tem um personagem conceitual que apresenta o conceito do “Cogito”, o idiota¹⁰ que está ali entre o plano e o conceito, é o intermediário, que faz essa dupla função na apresentação do conceito.

Há efetivamente uma outra coisa, um pouco misteriosa, que aparece em certos momentos, ou que transparece, e que parece ter uma existência fluida, intermediária entre o conceito e o plano pré-conceitual, indo de um a outro. No momento, é o Idiota: é ele que diz Eu, é ele que lança o cogito, mas é ele que detém os pressupostos subjetivos ou que traça o plano (Deleuze e Guattari, 2013, p. 75).

À primeira vista, pensa-se que o criador do conceito é o personagem conceitual. No entanto, ela é mais uma invenção cujo papel é expressar e aplicar o conceito, bem como, também, revelar as inconsistências do próprio conceito.

Trata-se de um recurso linguístico do próprio filósofo como uma forma de manifestar o conceito criado em um determinado contexto a fim de atender a um determinado problema.

Assim, segue-se a compreensão de Macedo e Carvalho de que *o “Personagem Conceitual, não pode ser entendido como filósofo ou representante dele, mas como heterônimo do filósofo”* (Macedo e Carvalho, 2018, p. 02). Platão, como um exímio escritor, recorre a esse recurso enriquecedor na forma de expressar os seus conceitos como se não fossem seus. E o filósofo moderno mais conhecido ao utilizar essa ferramenta apresentada por Deleuze e Guattari é Nietzsche, talvez o filósofo mais estudado pelos franceses.

O filósofo passa despercebido nessa trama conceitual e distância para olhar a

¹⁰ O termo “Idiota” está relacionado ao personagem conceitual criado por Descartes para manifestar o seu conceito. Não se tem uma conotação capacitista, mas está ligado à sua criação conceitual do filósofo do século XVI e XVII. Santos comenta que: “Decerto não é à toa que o primeiro exemplo que será invocado no texto para explicar o que é um personagem conceitual é o exemplo do Idiota. Que os an-tipáticos não nos ouçam, mas, por algum motivo, aparentemente a filosofia só pode começar por uma idiotice. A pergunta é sobre o cogito de Descartes – existiria algo entre o plano pré-filosófico e os conceitos filosóficos? Algum terceiro elemento? Haveria, sim, e ali, em Descartes, toma a forma do Idiota, que diz o eu e propõe a extravagância do cogito”. Cf.: Santos, p. 226.

manipulação conceitual em relação ao problema enfrentado pelo próprio filósofo. O que demonstra a abertura do conceito compreendido como agenciamento de componentes heterogêneos, ou seja, uma multiplicidade

Desse modo, o filósofo poderá reconstruir o próprio conceito em vista de qualificá-lo em uma tentativa de resposta plausível para o problema enfrentado.

Vale ressaltar que não se pode confundir os personagens de diálogos com os personagens conceituais. O primeiro refere-se à exposição do conceito em um diálogo e o segundo opera em movimento que delineiam o plano e interfere na criação conceitual. Deleuze e Guattari definem cada um, a fim de que não haja confusão na função de um e outro.

Muitos filósofos escreveram diálogos, mas há perigo de confundir os personagens de diálogo e os personagens conceituais: eles só coincidem nominalmente e não têm o mesmo papel. O personagem de diálogo expõe conceitos no caso mais simples, um entre eles, simpático, é o representante do autor, enquanto que outros, mais ou menos antipáticos remetem a outras filosofias, das quais expõem os conceitos, de maneira a prepará-los para as críticas ou modificações que o autor lhes vai impor. Os personagens conceituais, em contrapartida, operam os movimentos que descrevem o plano de imanência do autor, e intervém na própria criação de seus conceitos. (Deleuze e Guattari, 2013, p. 78).

É importante compreender que os personagens conceituais não criam conceitos, mas os operacionalizam no exercício filosófico ao pensar a realidade a partir dos conceitos. É nesse movimento que aparecem as possíveis consistências e fragilidades do próprio conceito. Nesse sentido, o personagem intervém na criação.

Os personagens conceituais diferem das figuras estéticas. A primeira é potência de conceito e a segunda é potência de *afectos* e *perceptos*. Os personagens conceituais têm sua operação em um plano de imanência que é uma imagem do pensamento, enquanto as figuras estéticas operam em um plano de composição como imagem do universal, ou seja, o fenômeno. Assim, seguimos a interpretação de Pacheco que diz:

É preciso pontuar também a diferença entre figuras estéticas e personagens conceituais. As figuras estéticas são potências de afectos e perceptos e, enquanto tais, operam em um plano de composição. Oriundo da arte. Os personagens conceituais, como vimos, são potências de conceitos (Pacheco, 2013, p. 75).

Eles são de espaços diferentes que atendem a criações diferentes e de formas de pensamento distintas. Pensam e enfrentam o *caos* de maneiras diferentes e, de lá, extraem as

suas variações para criação das suas obras como possibilidades de ordenamento do mundo. Contudo, os planos de imanência e de composição podem um deslizar a ponto de se extrair variações que possibilitam criar. No entanto, a filosofia, quando busca algo no plano de composição, pensa com o viés filosófico, pensando filosoficamente para construir conceitos. O mesmo acontece com o pensamento artístico no plano de composição. Embora, possam se relacionar, no ato da criação não se confundem enquanto atividade e enquanto competência das suas criações específicas de cada espaço.

O plano de composição da arte e o plano de imanência da filosofia podem deslizar um no outro, a tal ponto que certas extensões de um sejam ocupadas por entidades do outro. Em cada caso, com efeito, o plano e o que ocupa são como duas partes relativamente distintas, relativamente heterogênea (Deleuze e Guattari, 2013, p. 81).

O ato de criar é diferente em cada um dos planos, seja o de imanência ou de composição. Os personagens conceituais, como as figuras estéticas, não se reduzem a tipos psicossociais. Os personagens conceituais *têm o papel, manifestar os territórios, desterritorializações e reterritorializações absoluta no pensamento* (Deleuze e Guattari, 2013, p. 84). É um movimento dinâmico no interior do próprio plano, como uma abertura para novas possibilidades de pensamento. Os personagens conceituais são, na íntegra, traços personalísticos que se juntam aos traços diagramáticos do plano de imanência e aos traços intensivos dos conceitos. Sobre isso, afirma Damasceno:

Os traços personalísticos do personagem conceitual possibilitam uma espécie de intervenção entre o caos e os traços diagramáticos do plano de imanência, bem como entre o plano e os traços intensivos do conceito que povoam o plano. (Damasceno, 2015, p. 142).

Os traços personalísticos são tratados pelos autores como traços apáticos. Os quais se conectam com cada plano e os traços diagramáticos. Deleuze e Guattari definem quatro traços, uma vez que não podem ser exaustivos por derivarem do próprio plano de imanência. São eles traços relacionais, traços dinâmicos, traços jurídicos e traços existenciais. Cada um ligado a planos diferentes, segundo as suas linhas e contornos. Verônica diz que

Os personagens conceituais aproximam ou distinguem os planos de imanência,

conforme cada perspectiva, além das condições sob as quais cada plano é preenchido pelos conceitos que o povoam (Damasceno, 2015, p. 142).

Os traços relacionais que movem para uma relação com a coisa amada, que no contexto grego, o “amigo” se apresenta como aquele que tem relação com o conceito, que o ama e o deseja. Curiosamente, é um termo indissociável da própria filosofia que deseja o saber, o conhecimento. É com ele que nasce a filosofia que distingue dos sábios que pressupunham ter a sabedoria. Enquanto a filosofia traz no seu bojo a carência e a busca constante pela sabedoria, mas reconhece que não a tem em si comparado aos sábios que advogavam para si em concretude.

Em relação ao amigo e ao sábio, tem posições contrapostas em relação ao pensamento. O sábio pensa por figuras, imagens ligadas ao transcendente, à dimensão religiosa. A filosofia não só pensa como ela mesma cria o conceito, concretamente a partir da experiência que faz da própria realidade empírica. Ele surge como possibilidade do pensamento.

Com relação ao objeto amado, surgem evidentemente os rivais que irão lutar pelo objeto de amor, como no caso contemporâneo, por exemplo, do marketing que tenta advogar para si como o verdadeiro criador e possuidor do conceito. No entanto, a filosofia, quando anuncia como amiga do conceito, da sua própria criação, estabelece uma relação de proximidade, de intimidade relacional com o objeto criado, como se apresenta em *O que é a Filosofia?*

O filósofo é o amigo do conceito, ele é o conceito em potência. Quer dizer que a filosofia não é uma simples arte de formar, 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 (Deleuze e Guattari, 2013, p. 11).

A filosofia é uma potência criadora de conceito com a qual o personagem conceitual irá se relacionar e manusear em uma relação de proximidade.

O traço apático do personagem conceitual é a dinamicidade manifesta nos verbos, como, por exemplo, Dionísio dança, o Nômade anda. Os personagens conceituais são como atletas que estão em pleno movimento e atividade do pensamento. É a dinamicidade de novos traços que faz com que o pensamento deslize em novas matérias e faz com que o filósofo possa surfar nesses novos cenários. É a dinâmica da diferença que faz surgir novas possibilidades, aparecimento de novos planos e assim novos personagens conceituais.

O terceiro traço é o jurídico, que de primeira vista faz lembrar o juiz Kantiano e o seu tribunal da razão. Contudo, pode-se ligar um tipo de plano, cuja imagem do pensamento subjuga

tudo, independente de onde a filosofia se inicie. O pensamento é orientado por pressuposto, o que gera uma impotência no ato de pensar. É o julgamento pautado no reconhecimento e no modelo de reconhecimento que reduz tudo à luz da Identidade e do Mesmo.

E, por fim, o quarto traço são os existenciais. Está relacionado à invenção das mais variadas formas e modos de existência. No entanto, elas só podem se desenvolver em um plano no qual as suas potencialidades possam se manifestar. Entende-se, dessa maneira, que a filosofia é uma potência criadora de novos olhares, novas compreensões, novas formas de experimentar o mundo e, ao mesmo tempo, de enfrentá-lo.

Os traços apáticos dos personagens conceituais estão em relação com o plano e os seus traços diagramáticos, nos quais o próprio personagem irá demonstrar ao percorrê-lo e exercer o conceito. Sendo assim, o personagem conceitual está nessa relação intermediária entre o plano e o conceito.

Os autores franceses apresentam esses três elementos que se relacionam entre si sem se confundir, como a trindade da ação filosófica, compreendendo que a

Filosofia apresenta três elementos, cada um dos quais responde aos dois outros, mas deve ser considerada em si mesmo: o plano pré-filosófico que ela deve traçar (imanência), o ou personagens pró-filosófico que ela deve inventar e fazer viver (insistência), os conceitos filosóficos que ela deve criar (consistência). Traçar, inventar e criar, está é a trindade filosófica (Deleuze e Guattari, 2013, p. 93).

Essas atividades criadoras da filosofia só têm sentido se estiverem em relação com o problema ao qual ela pretende equacionar. O que põe o ato filosófico em constante movimento, uma vez que existem problemas mal colocados que ainda não foram respondidos. Assim, a avaliação dessas três instâncias da filosofia se dará sempre a partir de cada um em relação aos outros dois. É o que afirma Deleuze Guattari a seguir.

Nenhuma regra e sobretudo nenhuma discussão dirão a princípio se é o bom plano, o bom personagem, o com conceito, pois cada um deles que decide se os outros dois deram certo ou não; mas cada um deles deve ser construído por sua conta: um criado, outro inventado, o outro traçado. Constroem-se problemas e soluções dos quais se pode dizer “Deu certo... Não deu certo...”, mas somente na medida de e segundo coadaptações (Deleuze e Guattari, 2013, p. 99).

A filosofia, enquanto uma atividade criadora, tem seus critérios de avaliação da sua

obra. Esse critério é o próprio problema que ela mesma cria a partir dos recortes que faz do *caos* em vista de entendê-lo e dar-lhe um ordenamento sem se perder nele. Nesse sentido, o pensamento filosófico imanente traça plano de fuga para escapar das estruturas dogmatizante e ortodoxa do próprio pensamento que tendem a cada momento se fixar em um ponto.

O pensamento deleuzo-guattariana é uma potência criadora que não segue as orientações do modelo representacional que só reproduz (decalque), o já pensado, ao contrário, é um pensamento em saída, em fuga para novas possibilidades de pensar, ser e existir. É esse movimento de reterritorialização que faz com que o pensamento possa se aventurar e assim criar novas possibilidades de existência.

2.4 A GEOFILOSOFIA: O PROCESSO DE DESTERRITORIALIZAÇÃO DO PENSAMENTO E RETERRITORIALIZAÇÃO COMO MOVIMENTOS DA CRIAÇÃO CONCEITUAL

Deleuze e Guattari enxergam a filosofia como um pensamento nômade, em peregrinação, em movimento contínuo de mudança. É um pensamento que não tem raízes fincadas em um determinado território, mas sempre ávido por criar territórios e novos modos de existências.

Eles a identificam como uma geografia do que uma história, por compreender que o pensamento se realiza em espaços diferentes, lugares onde os conceitos povoam. Contudo, como assinala Machado, são espaços não só heterogêneos como antagônicos do ponto de vista do pensamento. Um trata do pensamento dogmático e transcendental, o outro imanente cujas forças são alimentadas na própria potencialidade do *caos*

Sua característica mais elementar é o fato de ela se propor mais como uma geografia do que propriamente uma história. Se o pensamento pressupõe eixos e orientações pelos quais se desenvolve, isso põe a exigência de considerá-los não como tendo uma história linear e progressiva, mas privilegiando a constituição de espaços, de tipos. Daí um segundo princípio que norteia essa leitura geográfica da filosofia, a existência não de um, mas de dois espaços em que o pensamento filosófico se situa (Machado, 2009, p. 22).

O pensamento se dá sempre em um espaço, em um território onde as suas criações conceituais irão habitar. Contudo, os próprios espaços podem ser modificados, tratados e inclusive abandonados, desterritorializados como possibilidade de encontro de novos espaços.

Pensar é esse processo dinâmico de territorialização, desterritorialização e reterritorialização como condição de novas construções, novos agenciamentos, novas configurações. Diferente de um processo binário estabelecido em uma relação entre sujeito e objeto. É essa imagem dogmática do pensamento que Deleuze e Guattari tecem as ferrenhas críticas, por entender que o pensamento é orientado e submetido ao império da “Identidade” e do “Mesmo” a partir do qual todas as multiplicidades são subjugadas e não compreendidas em si.

O pensamento imanente estabelece relações, conexões com as mais diferentes linhas e traçados. Criando outros caminhos de realizações e de existências, um novo território no qual habitará e a largará em vista de outros espaços, outras criações. Pensa as multiplicidades, isto é, a própria realidade, da qual extrai determinações para pensá-la.

Ao tratar de espaços, territórios, observa-se na dinâmica da desterritorialização e reterritorialização o movimento do pensamento nômade em romper-se com o já dado, cristalizado em busca de novas possibilidades. A desterritorialização é justamente a ruptura com o território antigo, com as suas bases bem estruturadas e fechadas em si como de um único modo de existência. Essa saída, segundo Deleuze e Guattari, se dá em dois modos relativos e absolutos. Sobre esses dois territórios, Haesbaert e Bruce dizem que

A desterritorialização relativa diz respeito ao próprio socius. Esta desterritorialização é o abandono de territórios criados nas sociedades e sua concomitante reterritorialização. A desterritorialização absoluta remete-se ao próprio pensamento. No entanto, como veremos mais adiante, os dois processos se relacionam, um perpassa o outro. Além disso, devemos ressaltar novamente que, para os dois movimentos, existem também movimentos de reterritorialização relativa e reterritorialização absoluta (Haesbaert e Bruce, p. 09).

A desterritorialização relativa está no campo do dado, do próprio movimento histórico da terra e dos territórios. A desterritorialização relativa é imanente, ela se dá em uma relação horizontal de conexões, linhas de fuga são a situação em sua concretude histórica. Quando atua no campo da transcendência, é uma relação vertical e hierarquizada. Neste caso, o pensamento se dá por figuras em uma relação de hierarquia e referencial externo à própria realidade. Por sua vez, a desterritorialização absoluta se dá na mudança mesmo de plano, um mergulho na própria realidade absoluta. É puramente pensamento imanente absoluto, não há nada de

referencial ou de transcendência. Quando a desterritorialização relativa é horizontal e imanente, ela se agencia com a desterritorialização absoluta.

Quando a desterritorialização relativa é ela mesma imanente, ela se conjuga com a desterritorialização absoluta do plano de imanência que leva ao infinito, que leva ao absoluto os movimentos da primeira, transformando-os (o meio, o amigo, a opinião). A imanência é redobrada. É aí que se pensa, não mais por figuras, mas por conceitos (Deleuze e Guattari, 2013, p. 108 e 109).

O pensamento por figura é projetar algo no plano. Sendo assim, sempre está em referência a algo de fora, em um movimento vertical. Ao passo que pensar por conceito indica para um processo de vizinhanças horizontais. A primeira traça uma relação a partir de um referente que norteia e pretende unificar as demais manifestações no império do “Uno”. Por sua vez, o segundo constrói agenciamento com os múltiplos traços que aparecem, se rompem e se reconectam. Pensar por conceito enquanto criação é pensar a realidade em seu *devenir*, inclusive o próprio ato de pensar.

O pensamento é criação e para criar, inicialmente, é preciso fugir das determinações do território atual e das suas opiniões. Rompendo com as suas ramificações, isto é, das nuances do território no qual está situado, para criar um território e traçar novos mapas. A desterritorialização é o próprio pensamento em movimento de fuga e a reterritorialização o próprio momento da criação conceitual. É a instauração de um novo território, onde as novas possibilidades serão pensadas. Esse movimento de abandono e de construção é contínuo na geofilosofia. O pensamento atua dinamicamente em um processo de desterritorialização e reterritorialização. Vejamos o que dizem Haesbaert e Bruce.

Simplificadamente podemos afirmar que a desterritorialização é o movimento pelo qual se abandona o território, “é a operação da linha de fuga” e a reterritorialização é o movimento de construção do território (DELEUZE e GUATTARI, 1997, p. 224); no primeiro movimento, os agenciamentos se desterritorializam e no segundo eles se reterritorializam como novos agenciamentos maquínicos de corpos e coletivos de enunciação. (Haesbaert e Bruce p. 08)

A desterritorialização é o movimento de ruptura das próprias determinações e limites do território que impede de criar e inserir coisas novas no seu interior. Esse processo de fuga é condição de possibilidade para que o ato de criação se realize com a instauração de um novo

território. A reterritorialização é o movimento de criação pelo próprio pensamento. A criação tem seu fundamento no absurdo da necessidade que força o pensamento a instaurar possibilidade de existência. Criar um novo território é introdução de algo não existente na realidade.

A reterritorialização é o novo criado, mas a desterritorialização é a condição possível para que a criação se torne plausível. É na ausência da segurança da cristalização das estruturas que a necessidade força o nômade a criar o seu território, o seu *locus habitats*. São as fugas das determinações e o mergulho nos movimentos intensivos do *caos* e dele retirar as variações para a criação. Para os filósofos, criar é inicialmente romper com as estruturas significantes para se agenciar com os traçados ainda não percorridos. Na desterritorialização, os agenciamentos são desfeitos em vista de novos agenciamentos na instauração da reterritorialização. Sobre essa compreensão, recorreremos a Haesbaert e Bruce.

A desterritorialização absoluta refere-se ao pensamento, à criação. Para Deleuze e Guattari o pensamento se faz no processo de desterritorialização. Pensar é desterritorializar. Isto quer dizer que o pensamento só é possível na criação e para se criar algo novo, é necessário romper com o território existente, criando outro. Dessa forma, da mesma maneira que os agenciamentos funcionavam como elementos constitutivos do território, eles também vão operar uma desterritorialização. Novos agenciamentos são necessários. Novos encontros, novas funções, novos arranjos. No entanto, a desterritorialização do pensamento, tal como a desterritorialização em sentido amplo, é sempre acompanhada por uma reterritorialização: “a desterritorialização absoluta não existe sem reterritorialização” (1992:131, grifos nossos). Essa reterritorialização é a obra criada, é o novo conceito, é a canção pronta, o quadro finalizado (Haesbaert e Bruce, p. 09 e 10).

O ato do pensar criativo, por assim dizer, se dá nesse processo de desterritorialização e reterritorialização como uma atividade criadora. Essa dinamicidade de conexões e quebras típicas do rizoma favorece a criação de outras possibilidades e o entendimento das multiplicidades de relações existenciais que um rizoma possa oferecer.

É a pura imanência que recolhe do próprio acontecimento da vida todas as probabilidades de instauração do novo. Desse modo, Deleuze e Guattari salvam a filosofia do estigma da contemplação, da reflexão, da discussão. E recupera o seu estatuto criador como uma maneira de resistência a toda atualização dogmática fechada em si em relação a uma unidade primordial em detrimento das diversas multiplicidades e modos de existências.

Pensar, em último caso, é criar. As três potências do pensamento criam, mas de maneira diferente. A filosofia mergulha no *caos* e cria conceito, a arte enfrenta o *caos* e cria

afectos e perceptos, a ciência, no seu enfrentamento do *caos*, sai vitoriosa criando funções/proposições.

Por fim, a filosofia, como forma de pensamento criador, como a arte e a ciência, torna-se indispensável na ambiência do Ensino Médio. O que exige uma Educação Filosófica problematizadora e criadora que faça sentido para os estudantes dessa etapa de ensino formal. E, assim, fuja da filosofia maior da representação e do decalque histórico como recurso memorativo e de reprodução. Uma atividade que leve os/as estudantes a manipular o conceito, pensá-lo, aplicá-lo, criando e modificando para a sua própria realidade e todas as condições históricas que os/as rodeiam.

3 O ENSINO DE FILOSOFIA COMO UMA EXPERIÊNCIA DO PENSAMENTO

Deleuze e Guattari ao conceituar a Filosofia como uma atividade do pensamento que cria conceito, fazem uma desterritorialização radical de uma filosofia da representação, da identidade, do decalque, para reterritorializá-la na imanência, isto é, para um pensamento que submerge no mundo¹¹ *em si*, no seu próprio *devenir*.

O mundo é o *locus*, por excelência, para uma experiência do pensamento¹². É nele e em seus acontecimentos que o pensamento é forçado a encontrar saídas racionais para os

¹¹ **Mundo**, grifo nosso, entendido como: realidade, caos, reino dos acontecimentos. Cf. O Vocabulário de Deleuze: O que é primordial, de certa forma, é o caos (QPh, 189s): um afluxo incessante de pontualidades de todas as ordens, perceptivas, afetivas, intelectuais, cuja única característica comum é a de serem aleatórias e não ligadas. E, como observava Hume, o reino do puro acaso não pode ter outro efeito sobre o espírito senão a indiferença ("O fundo do espírito é delírio, ou, o que dá no mesmo sob outros pontos de vista, acaso, indiferença", ES, 4). Toda vida é, portanto, em primeiro lugar, submergida por "dados" de todo tipo. (Zourabichvili, 2004, p. 40). Na obra "Proust e os Signos", Deleuze diz que "O primeiro mundo da Recherche é o da mundanidade. Não existe meio que emita e concentre tantos signos em espaços tão reduzidos e em tão grande velocidade. Na verdade, estes signos não são homogêneos. Em um mesmo momento eles se diferenciam, não somente segundo as classes, mas segundo "famílias espirituais" ainda mais profundas. De um momento para outro eles evoluem, imobilizam-se ou são substituídos por outros signos. Assim, a tarefa do aprendiz é compreender por que alguém é "recebido" em determinado mundo e por que alguém deixa de sê-lo; a que signos obedecem esses mundos e quem são seus legisladores e seus papas". (Deleuze, 2003, p. 5).

¹² **O pensamento** para Deleuze não é inato, não é natural, mas, ele mesmo, é uma criação humana a partir da necessidade de enfrentamento do caos. Cf. em "**Diferença e Repetição**" (Deleuze, 2009, p. 203): O que é primeiro no pensamento é o arrombamento, a violência, é o inimigo, e nada supõe a Filosofia; tudo parte de uma *misosofia*. Não contemos com o pensamento para fundar a necessidade relativa do que ele pensa; contemos, ao contrário, com a contingência de um encontro com aquilo que força a pensar, a fim de erguer e estabelecer a necessidade absoluta de um ato de pensar, de uma paixão de pensar. As condições de uma verdadeira crítica e de uma verdadeira criação são as mesmas: destruição da imagem de um pensamento que pressupõe a si próprio, gênese do ato de pensar no próprio pensamento.

problemas que põe a si. Nesse sentido, o próprio ato de pensar é uma criação do próprio pensamento. Essa perspectiva se contrapõe à tradição que concebia o pensamento humano como natural e, por si, é aberto para pensar qualquer coisa ou situação sem precisar ser afetado por algo exterior a si. Gallo segue o entendimento deleuzo-Guattariano sobre o pensamento como criação humana, afirmando que:

(...) o pensamento é sempre resultado de uma violência; somos forçados a pensar. Como exposto aqui anteriormente, Deleuze sai do registro da tradição, em que se toma o pensamento como algo “natural” no ser humano, para tomá-lo como resultado de uma violência, de um encontro com algo que nos força a produzir um resultado e esse resultado é o ato de pensar. (2012, p. 107).

O entendimento de que o pensamento é resultado do encontro com alguma coisa que o afeta, o violenta e o força a acontecer, altera o percurso do mister filosófico da lógica. Na nova conceituação do pensamento como resultado de uma violência, não se trata, agora, de organizá-lo, de direcioná-lo para a uma ordem metódica do pensar ou do pensar corretamente, como preconizava tanto Aristóteles na sua obra “*Organon*” quanto Descartes na obra do “*Discurso do Método*”. Mas que se proponha um ensino de Filosofia que construa as condições necessárias para forçar o pensamento a mover-se, a desabrochar e criar formas do pensar, uma vez que ele não é inato, mas uma criação engendrada no próprio pensamento. Deleuze ao refutar a natureza do pensar que é dirigido para a verdade, isto é, para a representação do objeto, afirma que.

Sabe-se que pensar não é inato, mas deve ser engendrado no pensamento. Sabe que o problema não é dirigir, nem aplicar metodicamente um pensamento preexistente por natureza e de direito, mas fazer com que nasça aquilo que ainda não existe [...]. Pensar é criar, não há outra criação, mas criar é, antes de tudo, engendrar, “pensar” no pensamento. (Deleuze, 1988, p. 243).

O fragmento deleuziano acerca do pensamento indica para a necessidade da existência de signos que afetam e forçam o pensar. Desse modo, a aula de filosofia torna-se o lugar privilegiado em que tanto o professor, a professora quanto o/a estudante são afetados pelo ambiente significativo da aula que os força a pensar. O papel do professor-filósofo, neste cenário, é de indicar caminhos filosófico-didáticos que contribuam para um pensar diferente e criativo do discente. E assim consigam constituir os seus próprios problemas a partir da experiência que fazem do mundo ou da própria história da filosofia a que têm acesso durante as aulas.

O que se advoga é que a centralidade da aula de Filosofia seja o exercício do pensamento, o próprio ato de pensar¹³ dos/das estudantes de maneira dinâmica e criativa. Com o intermédio de ações filosófico-didáticas sem ter a pretensão de determinar aonde deverão chegar enquanto aprendizagem. Como se houvesse um método eficaz que determinasse a aprendizagem a ser construída pelo estudante. No entanto, o que se tem certeza é que não se sabe como uma pessoa aprende, mas que a aprendizagem sempre se dá a partir de uma experiência, ou seja, sempre por intermédio de algum signo que o afeta. Concorda-se com Deleuze sobre o assunto quando diz que:

Nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos. Quem sabe como um estudante pode tornar-se repentinamente "bom em latim", que signos (amorosos ou até mesmo inconfessáveis) lhe serviriam de aprendizado? Nunca aprendemos alguma coisa nos dicionários que nossos professores e nossos pais nos emprestam. O signo implica em si a heterogeneidade como relação. Nunca se aprende fazendo como alguém, mas fazendo com alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende. Quem sabe como se tornar um grande escritor? Diz Proust, a propósito de Otávio: "Não me impressionei menos ao refletir que talvez as obras-- primas mais extraordinárias de nossa época tenham saído, não dos concursos universitários, de uma educação modelar e acadêmica, no estilo de Broglie, mas do contato com as 'pesagens' e com os grandes bares." (Deleuze, 2003, p. 21).

É a experimentação imediata do mundo através dos signos que viabiliza o movimento do pensamento enquanto intervenção da realidade. É só no mergulho do caos no *devir* dos acontecimentos que possibilita a criatividade do pensar a diferença e construir novos caminhos conceituais como possíveis respostas para os problemas criados pelos/as discentes.

No horizonte de nossa pesquisa reconhece-se que o pensamento não é uma especificidade exclusiva da Filosofia, mas pertence, também, a outras áreas do conhecimento. Essas outras formas de pensamento enfrentam e cortam o *caos* constituindo os seus planos e criando maneiras específicas de lhe ordenar. Ao se falar do pensamento filosófico se remete propriamente aos conceitos, cuja criação é diferente da ciência que cria *funções* e a arte que cria

¹³ Estamos considerando o **ato de pensar** como o próprio **ato de filosofar**. O ser humano desde cedo é levado a fazer perguntas. Gabriel, meu filho, com 4 anos, fez-me perguntas acerca da existência com a seguinte questão: por que as pessoas morrem, papai? Obviamente, essa pergunta não brotou do nada, mas da experiência da perda do tio e depois do cachorrinho. Construir perguntas a partir do que nos afeta, nos força a pensar, abre-se para uma forma diferente de ver o mundo e pensá-lo a partir do que ainda não foi pensado. Segundo Chauí (2006, p. 20), a reflexão filosófica é organizada a partir de três questões: 1. "Por que pensamos o que pensamos, dizemos o que dizemos e fazemos o que fazemos?" Isto é, quais os motivos, as razões e as causas para pensarmos o que pensamos, dizermos o que dizemos, fazermos o que fazemos? 2. "O que queremos pensar quando pensamos, o que queremos dizer quando falamos, o que queremos fazer quando agimos?" Isto é, qual é o conteúdo ou o sentido do que pensamos, dizemos ou fazemos? 3. "Para que pensamos o que pensamos, dizemos o que dizemos, fazemos o que fazemos?" Isto é, qual a intenção ou a finalidade do que pensamos, dizemos e fazemos?

afectos e *perceptos*. Embora, os produtos da criação sejam diferentes entre si, há o reconhecimento de que o pensamento é criativo e dinâmico. E que na própria criação o novo, o autêntico é inserido no mundo.

A proposta de um ensino de Filosofia em que o pensamento é forçado a criar e a se desconectar com as estruturas solidificadas, a liberdade e a autonomia tornam-se imprescindíveis. A atividade proposta pelo professor-filósofo deve ser um motor para a criação de um pensamento disruptivo que não se subordina ao pensamento embrutecedor do professor explicador, o que gera assujeitamento como apresenta a obra “O mestre e o Ignorante”. Trata-se de um pensar por si só a partir da sua própria experiência, com a mediação dos intercessores¹⁴ que oferecem os elementos para o seu pensar.

O entendimento de que a *filosofia é criadora* de conceito e de que o *pensamento não é natural* aponta para o aspecto imanente desse modo de fazer filosofia, que se contrapõe com a perspectiva dogmática da filosofia metafísica da identidade e da representação. O ato de criar é em si uma ruptura com *o status quo*, é uma maneira através da qual o ser humano deixa a sua marca no mundo e na história. A criação rompe com a continuidade e insere a novidade no mundo, um acontecimento. Sendo assim, observa-se que.

Os Acontecimentos não são eternos, não preexistem algures, criam-se, há que criá-los, por composição de elementos heterogêneos. Mas também não são históricos ou actuais. Concretizam-se em ocorrências históricas, nos dados da história colectiva ou individual, mas como a parte não histórica de todos esses dados e ocorrências (Dias, 2012, p. 113).

Pensar que o próprio acontecimento é uma criação que embora seja construída em uma condição histórica, não são históricos enquanto um ato do pensamento. O próprio ato de pensar é uma criação do próprio pensamento que por necessidade busca construir saídas racionais para os seus próprios dilemas. Nesse sentido, o problema é a matriz energética que tira o pensamento da inércia e força-o a criar respostas racionais em vista de equacioná-lo. A experiência é sempre

¹⁴ Intercessores são tudo aquilo que oferecem dados ou elementos para o pensamento. (Grifo nosso). O francês da obra “Diferença e Repetição” diz que: “*O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofos ou artistas – mas também coisas, plantas, até animais, como em Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores*”. (Deleuze, 1988, p. 156). Sílvio, por sua vez, ao tratar dos intercessores, afirma que “*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 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 aquele personagem que, a um só tempo, sabe e ignora; com isso, não explica, mas medeia a relação dos alunos com os conceitos, sai de cena em seguida para que tal relação seja desenvolvida por cada um e por todos*”. Cf.: (Gallo, 2012, p. 129).

singular e se manifesta nas multiplicidades de mundos possíveis que cada ser humano, expressa ao mundo. Na obra “*O que é a Filosofia*”, os filósofos dizem o seguinte.

Procedamos sumariamente: consideramos um campo de experiência tomada como um mundo real, não mais com relação a um eu, mas com relação a um simples “há...”. Há, nesse momento, um mundo calmo e repousante. Surge, de repente, um rosto assustado que olha alguma coisa fora do campo. Outrem não aparece aqui como um sujeito, nem como um objeto, mas, o que é muito diferente, como um mundo possível, como a possibilidade de um mundo assustador. Esse mundo possível não é real, ou não o é ainda, todavia não deixa de existir: é um expressado que só existe em sua expressão, o rosto ou um equivalente do rosto. Outrem é, antes de mais nada, esta existência de um mundo possível. (Deleuze e Guattari, 1992, p. 24).

A comunicação da experiência singular perpassa por multiplicidades de possibilidades viáveis, captado pelo próprio pensamento que é instigado a pensar. É um mergulho no próprio caos para dele extrair os elementos necessários para eternizar o acontecimento no conceito. O enfrentamento do caos se dá através de um *corte agindo como um crivo* o que Deleuze chama de Plano de Imanência¹⁵ (O Vocabulário de Deleuze, 2004, p. 39) Desse modo, o conceito enquanto criação do pensamento é resposta criativa do ato de pensar em relação problema experimentado pelo filósofo que a constituiu para si.

A definição de Filosofia como uma potência criadora de conceitos, é um retorno à gênese especulativa e criadora do pensamento manifesto no conceito. Esse entendimento refuta o argumento do senso comum que reduz a ação filosófica a contemplação sobre um paradigma identitário a partir do qual tudo pode ser pensado como verdadeiro, como é a proposta filosófica de Platão¹⁶. Ao contrário, a atividade filosófica é um exercício do pensamento criativo que ao se deparar com a realidade, o corta e extrai as variações necessárias para a construção das suas respostas em vista de equacionar os seus problemas.

¹⁵ Cf. O Vocabulário de Deleuze, 2004, p.39: “*O plano de imanência não é um conceito pensado nem pensável, mas a imagem do pensamento, a imagem que o pensamento se proporciona do que significa pensar, fazer uso do pensamento, orientar-se no pensamento...*” (QPh, 40).

¹⁶ Cf. Deleuze na “*Lógica dos Sentidos*”. *Quando perguntamos “Que é orientar-se no pensamento?” aparece que o pensamento pressupõe ele próprio eixos e orientações segundo as quais se desenvolve, que tem uma geografia antes de ter uma história, que traça dimensões antes de construir sistemas. A altura é o oriente propriamente platônico. A operação do filósofo é então determinada como ascensão, como conversão, isto é, como o movimento de se voltar para o princípio do alto do qual ele procede e de se determinar, de preencher e de se conhecer graças a uma tal movimentação.* (Deleuze, 1974, p. 132). O referencial é a Identidade, o Uno e o Mesmo. Um pensamento de correlação com o objeto, uma mera reconhecimento representativa, o que propõe Platão. Esse modelo desconsidera a multiplicidade em detrimento da identidade. Uma oposição o inteligível do mundo das formas e o mundo da sensibilidade, reino do simulacro, o do não ser. Sobre o pensamento representativo do modelo platônico, Cunha diz que: “*o pensamento representativo reduz a multiplicidade à identidade.*” (Cunha, 2003, p. 56).

A aula de filosofia torna-se o *espaço-tempo* privilegiado onde os/as estudantes têm condições de pensar através dos conceitos com autonomia, isto é, como uma inteligência emancipada que pensa por si e não se deixa submeter a outra vontade. Nessa perspectiva, o professor-filósofo organiza as atividades filosóficas e filosofa com os/as aprendizes, ajudando-os/as a sair da “caverna aprisionante”¹⁷ da explicação, realizando a sua adequada experiência do pensar. A lógica nesse cenário é inversa, o/a professor/a é ávido(a) a levar os/as seus/suas educandos/as a fazerem uma experiência do pensamento durante o ensino de Filosofia, colocando-se em postura ignorante como *Jacotot*. E assim conduzi-los/as ao processo de emancipação intelectual ao mediar o processo filosófico-pedagógico e acompanhá-los/as, no palco da sala de aula, a sua experiência do pensar autônomo ao levantarem as suas próprias questões. Vejamos o que diz o filósofo Rancière:

Disso advinha uma consequência capital, não mais para os alunos, mas para o Mestre. Eles haviam aprendido sem mestre explicador, mas não sem mestre. Antes, não sabiam e, agora, sim. Logo, Jacotot havia lhes ensinado algo. No entanto, ele nada lhes havia comunicado de sua ciência. Não era, portanto, a ciência do Mestre que os alunos aprendiam. Ele havia sido mestre por força da ordem que mergulhara os alunos no círculo de onde eles podiam sair sozinhos, quando retirava sua inteligência para deixar as deles entregues àquela do livro. Assim se haviam dissociado as duas funções que a prática do mestre explicador vai religar, a do sábio e a do mestre. Assim se haviam igualmente separado, liberadas uma da outra, as duas faculdades que estão em jogo no ato de aprender: a inteligência e a vontade. Entre o mestre e o aluno se estabelecera uma relação de vontade a vontade: relação de dominação do mestre, que tivera por consequência uma relação inteiramente livre da inteligência do aluno com aquela do livro — inteligência do livro que era, também, a coisa comum, o laço intelectual igualitário entre o mestre com o aluno. (1997, p. 25).

O processo filosófico-educativo, no qual se reconhece as diversas inteligências criadoras e autônomas, recupera a originalidade da filosofia como um pensamento ativo e criativo. Pensar ativamente é experimentar o mundo e as suas intempéries de um determinado tempo histórico. (Retiramos Paulo Freire).

Uma Educação Filosófica que proponha os/as estudantes a pensar através dos conceitos, refuta o argumento de que a presença da Filosofia nos currículos escolares do Ensino Médio seja irrelevante para a formação dos/das adolescentes e dos/das jovens. E impulsiona a pensar o problema do Ensino de Filosofia no território da Educação Básica. Um ensino que seja dinâmico e conectado com a experiência existencial dos/das estudantes. E que não se restrinja

¹⁷ A caverna, aqui, se faz uma alusão a metáfora platônica do movimento ascensional do filósofo do mundo sensível para o mundo das ideias, ou seja, a ascense necessária para alcançar o conhecimento por si. Sobre a Metáfora da Caverna ir ao livro sétimo da República de Platão, nas páginas 225 a 227. Coleção Os Pensadores. Editora Nova Cultural LTDA, 1997. Tradução de Enrico Corvisieri.

ao papel de formação cidadã, entendendo que esse objetivo é competência de todo processo educacional, ou seja, de todas as áreas do saber.

Propõe, assim, um ensino de filosofia motivador, desafiador e mundano que levará a rupturas relevantes e necessárias em vista da formação da autonomia da inteligência. Nesta configuração de ensino, a aula de filosofia ganha sentido e se enriquece com o reconhecimento das diversas singularidades, multiplicidades de pensamentos e formas de existências presentes na sala de aula. O professor de filosofia emancipado tem consciência da sua função como intercessor dos discentes ao conduzi-los a pensar por si e se posiciona na aventura do pensar/filosofar como ignorante. A figura do professor é a de mediador, que está com os estudantes sem precisar assujeitá-lo e embrutecê-los.¹⁸

A intencionalidade filosófica-pedagógica do docente-filósofo é a de conduzir os/as discentes ao ato de pensar criativo, o novo, o que ainda não foi pensado, a diferença, a diversidade de possibilidades e assim fabricar respostas racionais para o problema. No entanto, esse caminho só é possível se o problema for incorporado pelo/a discente como uma questão sua, construída por ele mesmo, forçando a pensar. Só, desta maneira, os educandos e as educandas farão o esforço para construir caminhos conceituais como resoluções para os problemas postos por si.

Nesse sentido, a história da Filosofia é o terreno propício para as investigações filosóficas dos/das estudantes. Dialogar com os filósofos criadores e recriadores de conceitos que buscaram responder os seus problemas, lançará luz sobre os problemas contemporâneos dos alunos e das alunas como: a política; a ética; a liberdade; a felicidade; a finitude humana; etc. Sobre o diálogo dos/das estudantes do Ensino Médio com a história da filosofia, Obiols afirma que

[...] aprender a filosofar só pode ser feito estabelecendo um diálogo crítico com a filosofia. Do que resulta que se aprende a filosofar aprendendo filosofia de um modo crítico, quer dizer, que o desenvolvimento dos talentos filosóficos de cada um se realiza pondo-os à prova na atividade de compreender e criticar com a maior seriedade a filosofia do passado ou do presente. (2002, p. 77).

¹⁸ O conceito de embrutecimento é retirado da obra “O Mestre e o Ignorante” de Rancière o que significa inteligência subjugada, dominada e acorrentada por outra inteligência, retirando de si a sua autonomia. Isto é, não pensa por si só, mas à luz da razão do outro. “*Há embrutecimento quando uma inteligência é subordinada a outra inteligência. O homem — e a criança, em particular — pode ter necessidade de um mestre. quando sua vontade não é suficientemente forte para colocá-la e mantê-la em seu caminho. Mas a sujeição é puramente de vontade a vontade.*” In *O Mestre e o Ignorante: cinco lições para emancipação intelectual*, RANCIÈRE, Jacques. P. 13, 2002. Tradução Lilian do Valle. Ed. Autêntica, Belo Horizonte.

A história da Filosofia enquanto objeto das investigações dos alunos e das alunas, favorecem com que possam estar em contato com o conceito e a sua história. Deleuze e Guattari deixa claro que o conceito só tem sentido a luz do problema para o qual foi criado. Dessa forma, o ensino de Filosofia como atividade só tem sentido se estiver ligado a reconstrução e quem sabe a construção conceitual. E por conceito compreende-se como um ato da razão, uma forma racional (Gallo, 2012, p. 55) de responder ao problema suscitado por cada filósofo na solidão do seu pensar. Como diz Favaretto em uma de suas entrevistas de que o ensino de filosofia só tem sentido se for para criar ou recriar conceitos. Vejamos o que diz o filósofo:

Sem construção conceitual não há filosofia. Como você sabe, Deleuze diz, inclusive, que a filosofia pode ser entendida pura e simplesmente como lugar da invenção de Conceitos. O que é uma coisa muito bonita, muito interessante, porque realmente é este o núcleo do trabalho. (Favaretto, 2003, p. 22).

Afirma-se, neste cenário, que o conceito e o problema são a centralidade da atividade filosófica no ensino médio. A sala de aula é a “*ágora*”, ou seja, o espaço público privilegiado da divergência, do debate, da recriação e quiçá da criação de conceitos. Estes são dispositivos racionais, atos do pensamento que se propõe a responder o movimento do próprio problema constituído a partir da experiência do *caos*/realidade no qual os alunos e alunas estão inseridos e os/as experimentam. O conceito é uma criação do pensamento filosófico que faz pensar, refletir e discursar. Abre para o novo, faz nascer algo ainda não pensado, é uma obra nova. É a leitura de Silvio sobre o conceito ao compreendê-lo como

(...) um dispositivo que faz pensar, que permite, de novo, pensar. O que significa dizer que o conceito não indica, não aponta uma suposta verdade, o que paralisaria o pensamento; ao contrário, o conceito é justamente aquilo que nos põe a pensar. Se o conceito é produto, ele é também produtor: produtor de novos pensamentos, produtor de novos conceitos... (Gallo, 2003, p. 51 e 52).

O pensamento filosófico surge quando são criados os conceitos e tornam-se um dispositivo do pensar. Ele é produto enquanto criado pelo filósofo e se torna produtor quando suscita novos pensamentos. Criando, assim, uma rede conceitual em torno de problemas que, em muitos casos, segundo Deleuze, não foram bem colocados. O problema construído em sala de aula pelo professor e os/as estudantes são o motor inicial do ato de pensar. Nesse sentido, concorda-se com o professor Sílvio ao afirmar que:

Para tanto, o processo educativo deve ter por base a experiência do problema como mobilizador e motor do pensamento, para ser possível a criação conceitual. Esse parece ser o único caminho possível para que o ensino de filosofia não seja um mero “contar histórias” e se estudo um mero “escutar histórias”. (Gallo, 2012, p. 70).

A experiência põe o/a estudante em movimento e o/a desloca da inércia de um ensino tradicional para um ensino ativo¹⁹. Pensar o problema é sem dúvida uma ação do próprio ato de pensar intervindo na realidade através do manuseio do conceito, como um artesão, deslocando-o para o novo contexto. Esse movimento já implica uma recriação conceitual que para Deleuze é o que acontece na história da filosofia na maioria das vezes. O ato de criar dos/das próprios/as educando refuta a passividade do ensino mecânico e embrutecedor.

A dinamicidade de ensino ativo rompe com o modelo tradicional cuja relevância do processo educativo estava na figura do professor transmissor como o único detentor do saber. Nesta perspectiva de ensino, como se observou anteriormente, leva aos/as estudantes ao embrutecimento, o que põe em xeque o papel da Educação Filosófica enquanto uma atividade criativa, realizada pelos/as estudantes. Sobre o ensino tradicional Antunes comenta que

(...) nessa visão de ensino aplaudia-se o silêncio, e a imobilidade do aluno e a sapiência do mestre, além de se pensar o conhecimento como informações pré-organizadas e concluídas que se passavam de uma pessoa para outra, portanto, de fora para dentro, do mestre para o estudante. Ensinar significava difundir o conhecimento, impondo normas e convenções para que os alunos o assimilassem. Estes levavam para a escola a boca – porque da mesma não podia se separar – mas toda a aprendizagem dependia do ouvido, reforçado pela mão na tarefa de copiar. (...) Excelente professor era o que mais sabia e não quem melhor ensinava, pois a aprendizagem era uma responsabilidade do aluno e se este não a conquistasse, que repetisse o ano tantas vezes quanto necessário ou quando pudesse resistir”. (2010, p. 17).

O foco do modelo tradicional do ensino de filosofia é a memorização conceitual e dos filósofos, exercendo uma função propedêutica que serve de apoio retórico para atender as necessidades como, por exemplo, dos vestibulares ou concursos em larga escala²⁰ que dão acesso às Universidades Federais e Particulares.

Ao se pensar o ensino centrado na figura do professor/a e circunscrito a mera

¹⁹ O ensino ativo consiste no envolvimento e participação ativa dos/das estudantes como protagonistas da sua própria aprendizagem. Esse modelo de ensino se contrapõe ao modelo tradicional fixado na figura do professor como detentor do saber que transmite o conhecimento para os seus alunos e alunas. Nesse modelo de ensino, professor/a e aluno/a juntos constroem conhecimento. O professor é o mediador do processo educativo que, com os seus, as suas estudantes manipulam o objeto a ser pensado, a ser aprendido.

²⁰ Sobre os concursos em larga escala, está se falando propriamente do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), aplicado no final do ano como uma formação de classificação dos candidatos para o acesso às Universidades Federais e particulares do País.

transmissão histórica do pensamento filosófico. Limita o ensino da Filosofia a uma função meramente propedêutica, como na era medieval, em que a Filosofia servia de preparação para os estudos seguintes, como a teologia. Atualmente, são utilizados como recursos linguísticos, argumentativos e formativos para o exercício da vida social, como se fosse a sua única finalidade.

Essa perspectiva ganha relevo oficialmente na Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) 9.394/96 no Artigo 36, no parágrafo 1º, no inciso III apresenta a aprendizagem filosófica dos/das estudantes do ensino médio como conhecimentos que os formariam para o exercício da vida cidadã. Vejamos:

III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania (LDB, 1996, p.13).

Observa-se, na própria LDB, que filosofia é inserida no currículo em função da necessidade de outra coisa que não ela mesma, como uma forma de pensamento ativo que cria conceito. Obviamente, o que é proposto, aqui, é uma concepção filosófica dentre tantas definições apresentadas ao longo da sua história. A multiplicidade²¹ de definições filosóficas aparece como dificuldades para se definir o papel da filosofia como componente curricular, que tem um conhecimento peculiar, uma forma de saber distinta das outras formas de conhecimento.

Além dessa problemática em torno do lugar, do estatuto do ensino de Filosofia na LDB, as idas e vindas da presença da filosofia nos currículos das escolas brasileiras é por si só um problema, pois sempre é posto em xeque a validade do seu ensino e a utilidade da educação filosófica para os/as estudantes Ensino Médio. Sempre esteve no esteio das várias discussões em âmbito nacional sobre a sua permanência nos currículos da Educação Básica. Em 02 de junho de 2008, tem-se a aprovação da Lei 11.684 que alterou o Artigo 36 e incluiu os componentes curriculares de Filosofia e Sociologia como obrigatórios em todas as séries do Ensino Médio, revogando o inciso III (LDB, 2008, inciso IV). Alguns anos depois, a Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 que institui o Novo Ensino Médio, no Artigo 3º e especificamente no parágrafo 2º definiu que a BNCC incluirá, obrigatoriamente, os estudos e práticas de filosofia no Ensino Médio sem a obrigatoriedade de estar em todas as séries deste segmento. Estas mudanças impactaram na presença da filosofia de maneira permanente nos

²¹ A imagem de árvore (raiz) como imagem do pensamento é bem solidificada nos modelos mentais, que a todo tempo há a necessidade da busca pelo princípio (Arché), de onde as demais manifestações se ramificam. Daí a necessidade da definição de algo comum a todas essas experiências filosóficas.

currículos do Ensino Médio, como também na formação filosófica dos/das docentes, o que impactou na falta de professores e de professoras que pudessem assumir as aulas de Filosofia na última Etapa da Educação Básica. Restando aos/as profissionais de outros componentes curriculares a missão de assumir, sem a formação necessária, o ensino de Filosofia.

Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM, indicava que a identidade da filosofia é “talvez um primeiro recorrente problema filosófico, e a ela cada filósofo sempre procurará responder baseado nos conceitos pelos quais elabora seu pensamento” (OCEM, 2006, p.21). E define posteriormente o que é a filosofia como sendo *teoria, visão crítica, trabalho do conceito, devendo ser preservada comotal e não como um somatório de ideias que o estudante deva decorar* (OCEM, 2006, p. 35).

Embora, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM, tenha aproximado a Filosofia do conceito, a concepção deleuziana é bem diferente, pois ele trabalha na íntegra o conceito como produto do filósofo. É nessa perspectiva criativa que se advoga um ensino de Filosofia ativo no qual os protagonistas das aulas sejam os/as discentes com o/a professor (a). E assim, juntos, possam fazer a experiência do pensamento cada um por caminhos peculiares, de maneira criativa e disruptiva, o que põe em xeque o modelo tradicional situado no paradigma da identidade e da reprodução. O que se defende é uma aula de Filosofia em movimento e engajada com a atividade singular de criar o novo, o diferente. Concorda-se com os autores a seguir quando afirmam que em detrimento da

[...] filosofia que somente reproduz ou busca identidade, os autores franceses defendem uma filosofia engajada na criatividade, na produção conceitual como tarefa do filósofo. Pelo pensamento em movimento por meio da atividade da criação conceitual. Nas palavras David Lapoujade, conceituado comentador da obra de Gilles Deleuze na França: “A filosofia de Deleuze se apresenta como uma filosofia dos movimentos aberrantes ou dos movimentos ‘forçados’ (Lapoujade, 2015, p. 9). (Rosa, 2016, p. 01).

Como se observa no excerto acima, o fundamento dessa configuração de ensino é a atividade realizada pelo/a próprio/a aprendiz-filósofo/a. Tendo como ponto nevrálgico o ato filosofar dos/das estudantes com o/a professor/a. E assim no contato com os conceitos e os problemas, os/as discentes possam traçar seu caminho do pensamento. Essa perspectiva foge da Educação Maior expressa na legislação que define os parâmetros e objetivos da aprendizagem que os alunos e as alunas devem construir ao longo do seu processo educacional, bem como o modelo tradicional de ensino. Essa configuração do ensino da Filosofia como

atividade criativa de modo algum compromete o desempenho dos/das educandos nas avaliações nacionais e internacionais sobre qualidade de ensino.

No entanto, é possível realizar uma educação menor²² em que mesmo diante dos agenciamentos dos atos políticos que definem como universais, por exemplo: a carga horária, os objetos de conhecimentos, os tempos de aula etc. É possível realizar uma educação filosófica que mova os estudantes para o pensar. Sendo a sala de aula um lugar privilegiado de reconstrução conceitual a partir do próprio horizonte existencial de cada estudante. Escapando, desta maneira, a universalidade das normas para a singularidade da vida em seu devir. Acerca da educação menor, vejamos o que diz Gallo:

Uma educação menor evidencia a dupla face do agenciamento: agenciamento maquínico de desejo do educador militante e agenciamento coletivo de enunciação, na relação com os estudantes e com o contexto social. Esse duplo agenciamento produz possibilidades, potencializa os efeitos da militância. (2013, p. 67).

Gallo, seguindo as discussões de Deleuze e Guattari, desloca o conceito “Literatura Menor” para uma “Educação Menor”. É nesta perspectiva que buscaremos realizar uma “Educação Filosófica Menor” em que as atividades filosóficas realizadas em cada sala de aula sejam singulares, que criem caminhos para o novo, para uma nova forma de fazer educação filosófica com os/as adolescentes e os/as jovens do ensino médio. (Retiramos a citação sobre Sartre)

Pensar os desafios do ensino de Filosofia no ensino médio possibilita com que o professor e a professora de Filosofia, ao problematizar a sua prática educativa, construam caminhos filosóficos que ajudem os/as estudantes a fazerem uma experiência do pensamento. Desterritorializando de uma educação filosófica maior para reterritorializar em uma educação filosófica menor no seio do próprio acontecimento escolar. É o interesse por um ensino que reconheça as multiplicidades e rompa com a submissão da “Identidade e do Mesmo”, do dogmatismo representativo. Há, nesse sentido, a riqueza das experiências singulares na ambiência da sala de aula que cinde com as práticas universais e tradicionais de ensino.

²² O conceito de Educação Menor é um deslocamento realizado por Silvio Gallo do conceito de “Literatura Menor” de Deleuze para o campo educacional. Trata-se das práticas menores realizadas em cada comunidade escolar que escapam às ações maiores presentes e fechadas no próprio sistema Educacional. Sobre Educação maior e menor. Cf. **Em torno de uma educação menor.** (Gallo, 200, p. 173) *A educação maior é aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da LDB, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. A educação maior é aquela instituída e que quer se instituir, fazer-se presente, fazer-se acontecer. A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos. Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância.*

A fuga do modelo de pensamento centrado na identidade, pressuposto da imagem dogmática do pensamento, para outro plano, o plano de imanência, prioriza a multiplicidade e a riqueza da diversidade dos modos de pensar. O próprio conceito é uma multiplicidade de componentes heterogêneos que se agenciam. Os conceitos se relacionam e acomodam uns aos outros conforme observado por Gilles ao afirmar que:

[...] os conceitos se acomodam uns aos outros, superpõem uns aos outros, coordenam seus contornos, compõem seus respectivos problemas, pertencem à mesma filosofia, mesmo se tem histórias diferentes. Com efeito, todo conceito, tendo um número finito de componentes, bifurcara sobre outros conceitos, compostos de outra maneira, mas que constituem outras regiões do mesmo plano, que respondem a problemas conectáveis, participam de uma co-criação. (Deleuze, 2000, p. 27).

Compreender o conceito como um agenciamento de relações que se conectam, por si só refuta a pré-existência do conceito enquanto um tesouro a ser achado, e o insere como uma criação do pensamento em certa condição histórica. Na perspectiva educativa, a sala de aula é na íntegra o território da multiplicidade de singularidades. É o lugar onde se tecem conexões e rupturas acerca da objetividade da temática disponibilizada pelo professor/professora. Essa diversidade existencial viabiliza a riqueza das mais variadas respostas e novas formas de existências.

Propor uma Educação Filosófica que leve a uma experiência do pensamento é considerar a aula de Filosofia em pleno acontecimento em seu devir. Trata-se, na íntegra, de uma fuga de um ensino focado na transmissão de dados objetivos da história da Filosofia para se reterritorializar em um ensino no qual a história da Filosofia ganha novos contornos e torna-se fonte do filosofar. A aula deixa de ser um espaço de discussão e debates inócuos sem o respaldo conceitual para se tornar um laboratório problematizador e de elaboração conceitual pelos/as estudantes. É o que alerta Favaretto em uma entrevista acerca do retorno da filosofia aos currículos do ensino médio. Vejamos:

Em primeiro lugar, a filosofia, em princípio, não é discussão, não é um fórum de debates. O fórum de debates pode existir e talvez até deva existir, talvez seja interessante que exista, desde que as condições anteriores a que me referi sejam satisfeitas, isto é, desde que os alunos entrem em debate, em fóruns de debates, armados com certa performance em termos de elaboração conceitual e de desenvolvimento argumentativo, e em termos de práticas de problematização. Sem isso, os debates podem não ter o mínimo valor. É um dos enganos em que caiu o trabalho com filosofia no nível médio já há mais de vinte anos, quando a filosofia começou lentamente a voltar às escolas, mesmo não sendo ainda reconhecida oficialmente no currículo; quando a filosofia, para reagir à tendência tradicional no ensino desta matéria, que era transmissão de um material codificado em manuais, passou a ser discussão de problemas. (2013, p. 24)

Os debates e as discussões são interessantes como em qualquer área do conhecimento, contudo se não concretizar a partir das próprias reconstruções conceituais, realizadas pelos/as os/as estudantes, as discussões não terão sentido filosófico. A aula de filosofia deve levar os/as discentes a pensar e *“Pensar é sempre experimentar, não interpretar, mas experimentar, e a experimentação é sempre o atual, o nascente, o novo, o que está em vias de se fazer.”* (Deleuze, 1992, p. 136). A experimentação insere o novo a ser feito, a própria recriação do conceito em alusão ao problema de seu tempo. Só na perspectiva conceitual que a discursão e o debate faz sentido e ganha significado filosófico. Sobre a relevância da centralidade conceitual nas discussões durante as aulas de filosofia no ensino médio, diz Favaretto.

Se você tiver uma tópica conceitual e certas orientações argumentativas, poderá construir uma discussão como problema; do contrário ficará simplesmente no nível da manipulação de informações, cujo resultado final todo professor conhece muito bem; no final da aula, no final do debate, quando os antagonismos se estabelecem, acontece o seguinte: um aluno diz “tudo bem eu penso assim e ele pensa diferente, mas cada um pensa como quer”, e fica por isso mesmo. Se cair neste nível, a filosofia não terá nada a contribuir para a educação. Também não terá nada a contribuir se for pura loquacidade de transmissão de conhecimentos acumulados em vinte séculos. Isso também não serve para nada. O fundamental é o jogo entre, de um lado, o que se seleciona em toda produção filosófica desses vinte e tantos séculos e, de outro, as necessidades que surgem da existência social, política, e da inserção cultural e da necessidade de subjetivação dos alunos: é aí que está o embate, e é aí que está a construção necessária. É aí que o trabalho do professor deixa de ser pura transmissão e simples organização de debates. É um trabalho muito ativo, de seleção e de produção de referências. (2013, p. 25).

O excerto indica um ensino ativo da filosofia através da qual as singularidades envolvidas possam se reconhecer como inteligências iguais na experiência do pensar. Entende-se que o pensamento é ativado quando está em situação de vulnerabilidade, provocado pela experiência do *caos*. Por esse motivo, pensa-se por necessidade devido a uma situação adversa e não por naturalidade. É a partir deste pressuposto que as aulas de Filosofia devem ser desafiadoras, inquietantes e consiga trazer as questões humanas, sociais, política, ética etc., que levem os/as discentes a criticar, a questionar, a criar questões e propor respostas. O ensino, por sua vez, deve partir da própria experiência dos alunos e alunas, a fim de que faça sentido pensar. Concordamos com Apis ao afirmar que

As inquietações dos jovens pela busca de compreensão, de significado e valor da realidade são genuínas e precisam de respeito para serem de alguma forma apaziguadas pelas respostas complexas encontradas, por mais provisórias que sejam. Portanto, tudo deve partir das questões dos alunos. Não há razão para pensarmos ensino de filosofia

se não for da filosofia viva e vivificante que pode ser construída a partir das aflições tão humanas, do estranhamento e incômodo com a ordem vigente da vida como ela se nos aparece. A filosofia surge como tentativa de elaboração de saídas para problemas concretos, por meio da criação de seus conceitos. As questões filosóficas são universais, são humanas. (2004, p. 309)

É só através de uma filosofia viva através da experiência do pensar entre educador-filósofo/a e educando/a- filósofo/a em formação, que é possível compreender um ensino de filosofia como experiência do pensamento. Pensar os problemas e as grandes questões do seu tempo podem levar os/as estudantes a criarem possibilidades de respostas novas e disruptivas.

Não se tem a pretensão de que a aula de filosofia leve a todos os/as estudantes a se tornarem filósofos e filósofas, como também acontece nas Áreas de Ciências da Natureza, na Matemática ou na Arte e as suas diversas linguagens. O que se aspira é que as aulas de filosofia seja um *locus* onde seja possível uma experiência do pensamento entre o/a educador/a e o educando/a em torno das grandes temáticas que motivam o pensar.

O que se propõe é um caminho possível que leve o/a professor/a e os/as estudantes a fazerem uma experiência do pensamento nas aulas de Filosofia. Que não se limita a uma “Educação Filosófica Maior” ao contrário que possa à luz da história da Filosofia e das próprias questões da vida, a levar os/as estudantes a construir as suas próprias perguntas, criando, a partir da investigação filosófica, as suas próprias respostas conceituais.

Portanto, nas próximas três seções, buscar-se-á compreender como se dá a experiência do pensamento na ambiência da sala de aula. Que a aprendizagem filosófica é uma experiência pessoal e intransponível, está no âmbito da subjetividade humana, isto é, uma elaboração interna. Por esse motivo, é um exercício solitário que leva tempo. E, por fim, entender que na repetição criativa do ato filosófico se apresenta como uma condição de possibilidade para a criação do novo, uma nova perspectiva, um novo entendimento, o novo conceito, para a manifestação da diferença. Nas duas últimas seções, será apresentada a metodologia aplicada durante a pesquisa e a apresentação do questionário sobre o ensino de filosofia antes da aplicação do produto filosófico proposto para essa experiência como intervenção filosófico-pedagógica.

3.1 A EXPERIÊNCIA DO PENSAMENTO NA AMBIÊNCIA DA AULA DE FILOSOFIA.

A definição da filosofia como uma atividade criadora do pensamento que constrói problemas e cria conceitos. A ponta para a necessidade de um novo desenho de aula em que tanto a história da Filosofia quanto os elementos não-filosóficos do mundo circundante dos/das estudantes sejam postos em questão. Neste formato, os atores do processo filosófico estão em uma relação ativa em torno do objeto do pensamento. Docente e discente constroem uma nova relação que sobrepuja a concepção tradicional de ensino estruturado em uma transmissão passiva e bancária dos conteúdos, o que inviabiliza a mobilidade do ato de pensar, criado no próprio pensamento.

A conceituação da Filosofia *para si* pelo professor e professora de Filosofia definirá como o/a docente planejará as aulas de Filosofia nos diversos ambientes de aprendizagem. A sua imagem do pensamento, a maneira como pensa, incidirá no modo como organizará a sua atividade filosófica. A concepção de Filosofia e do ato de filosofar será o modo característico de ensinar a Filosofia e a filosofar do professor/a. O/A docente, nesse sentido, é antes de mais nada um filósofo, uma filósofa, pois anunciará a sua maneira singular de filosofar com os seus alunos e alunas. Desse modo, concordamos com Cerletti ao afirmar que:

(...) o professor será, em alguma medida, filósofo, já que mostrará e se mostrará em uma atividade que expressa o seu filosofar. Isso não quer dizer que ele deva ensinar uma filosofia própria, mas que, desde uma posição filosófica - a sua ou que adote - filosofará com os seus alunos. Em última instância, todo ensino filosófico consiste essencialmente em uma forma de intervenção filosófica, seja sobre textos filosóficos, sobre problemáticas filosóficas tradicionais, seja até mesmo sobre temáticas não habituais da filosofia, enfocadas desde uma perspectiva filosófica. (Cerletti, 2009, p. 19)

O caminho filosófico-pedagógico é a experiência do filosofar *com* os/as aprendizes da filosofia. O/A professor/a é um eterno aprendiz, é o mestre ignorante que, com os/as aprendizes, faz a experiência do pensar. O que implica no reconhecimento da autonomia das inteligências. Esse protótipo de aula, focado na experiência do filosofar entre professor/a e alunos/as, faz uma cisão em primeiro lugar a uma lógica pedagogizante da legislação que universaliza as aprendizagens exigidas pela “Educação Maior” do país. E, em segundo lugar, com a visão de uma pedagogia totalizadora em que define um único modelo de ensinar a “*tudo e a todos*” como pressupunha “Comenius” (Comenius, 2001, p. 04).

O novo arquétipo de ensino que se propõe exige necessariamente a construção de uma didática filosófica. Uma maneira singular de ensinar os/as estudantes a construir uma atitude filosófica diante da vida. O/A professor (a) aparece como aquele (a) que indica possíveis caminhos do filosofar sem que caia nos perigos da ordem explicadora de assujeitamento.

O caminho da atividade filosófica proposta para o Ensino Médio é disruptiva com o modelo de ensino tradicional praticado nas aulas de Filosofia atualmente. Circunscrita, apenas, ao desenvolvimento da competência reflexiva e argumentativa como se essas categorias fossem específicas do exercício filosófico. A crítica ao ensino tradicional da Filosofia deve-se ao fato de que ela leva há um entorpecimento do pensamento. Restringindo o exercício da Filosofia a uma teoria do conhecimento, dando continuidade ao que já foi pensado. Como se a filosofia existisse apenas para justificar o saber e a sua condição de possibilidade de existência.

É um ensino reprodutor que na perspectiva de Paulo Freire é “bancário” por não gerar libertação. Ou a perspectiva do “ensino explicador” que gera embrutecimento e não autonomia ou emancipação das inteligências. As quais deveriam se reconhecer como capazes de aprender sem a mediação explicadora que gera dependência e sobretudo determinando o que pensar à luz do professor explicador. A educação filosófica deve ser libertadora e emancipadora. Nesse sentido, iremos nos apoiar na concepção freiriana acerca de que

a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir "conhecimentos" e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação "bancária", mas um ato cognoscente. ... O antagonismo entre as duas concepções, uma, a "bancária" [grifos do autor], que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educando, a segunda realiza a superação (Freire, 1987, p. 78).

A problematização como condição de liberdade, segundo Freire, é aplicada a Educação Filosófica que se deseja, pois quando se suscita as questões, um novo caminho aparece como ruptura do *status quo*. Por esse motivo, defendemos uma aula de filosofia em que o pressuposto central é a experiência do pensamento autônomo dos/das estudantes.

A centralidade da aula é o/a discente que com o/a docente filosofa sem se deixar condicionar por ele. O professor estar junto sem submeter o/a estudante as suas prerrogativas e visão de mundo. O/A professor (a) busca construir ações didáticas que conduzam os/as estudantes a filosofar, a pensar os acontecimentos que o afeta. Como, por exemplo, as determinações e convenções de organização política, eclesial, econômica e social como sendo categorias universais e necessárias dadas e não criadas.

A responsabilidade do professor-filósofo em pensar aulas que deem condições para que os estudantes constituam as suas próprias questões, pensem sobre elas a luz da própria história da filosofia e assim manipulem os conceitos, recriando-os como respostas para suas indagações. A sala de aula, a nosso ver, torna-se um laboratório de criação problemas e criações conceituais pelos próprios discentes. A aula de filosofia deve ser inquietante, provocativa. Levando os estudantes a pensar sobre as questões trazidas pelo educador e a partir daí possa edificar as suas próprias questões. Criar os problemas e encontrar respostas filosóficas, é o próprio filosofar, é ato do pensamento. Nesse sentido, concorda-se com Cerletti quando afirma que

O filosofar se apoia na inquietude de formular e formula-se perguntas e buscar respostas (o desejo de saber). Isso pode sustentar-se tanto no interrogar-se do professor ou dos alunos nas tentativas de respostas que ambos deem, bem como no de um filósofo e suas respostas. Essas respostas que os filósofos se deram são, paradigmaticamente, suas obras filosóficas. Mas é muito diferente de “explicar” as respostas que, em um contexto histórico e cultural determinado, um filósofo se deu, do que os estudantes e o professor tentarem se apropriar dos questionamentos desse filósofo, para que essas respostas passem a ser, também, respostas a problemas próprios. O perguntar filosófico é, então, o elemento constitutivo fundamental do filosofar e, portanto, do “ensinar filosofia”. Conseqüentemente, um curso filosófico deveria constituir-se em um âmbito em que possam ser criadas as condições para a formulação de perguntas filosóficas, e no qual se possa começar a encontrar algumas respostas. (2009, p. 20).

O *espaço-tempo* da sala de aula que favoreça os discentes a se inquietarem e a perguntar filosoficamente é a própria “Educação Filosófica Menor” acontecendo como uma configuração própria do filosofar. Pensar filosoficamente é levantar questões, construir perguntas e criar respostas conceituais. É uma atividade em um movimento espiral contínuo. Essa arquitetura, apresentada por Cerletti, desconstrói um formato de aula situado no bate-papo e na discussão de opiniões inócuas e sem sentido filosófico. O ensino de filosofia tem um fim em si, desse modo, ganha sentido e sobrepuja a sua redução a uma função propedêutica.

A figura do professor, neste panorama, além de ser necessária, é extremamente relevante tanto na construção dos objetivos da aprendizagem filosófica quanto na mediação da experiência do filosofar com os/as estudantes. Ele cria as condições didático-filosóficas necessárias para que os/as discentes possam percorrer um caminho de pensar por si, construindo os seus próprios problemas e criando as suas próprias respostas. Para isso, a proposta da

sensibilização²³, defendida por Gallo, sobre alguma temática, torna-se um caminho plausível de envolvimento e abertura dos alunos e das alunas para a experiência do pensar o mundo e levantar as suas próprias questões.

A experiência imediata do mundo exige uma abertura existencial da singularidade para um determinado acontecimento que o afeta em meio a multiplicidades de acontecimentos no seu puro *devoir* no *caos*. A maneira em que relaciona com a realidade em seu eterno fluir dos acontecimentos se dá de formas diferentes, como já foi manifestado. A Ciência e a Arte experimentam e recortam a realidade diferente da Filosofia. Elas criam à sua maneira no intuito de dar sentido e significado a própria realidade que experimentam, como a filosofia.

A sensibilização, proposta pelo professor-filósofo, visa a abertura do pensar. Mover a atenção para a vivência da temática no intuito de que o/a estudante possa construir as suas próprias questões. O problema é pessoal, singular no qual o aprendiz irá pensar o ainda não pensado em prol de equacioná-lo. Ao se debruçar sobre o próprio problema, o/a discente no ato do pensar criará com as suas próprias forças respostas racionais. Segundo Sílvio Gallo²⁴, o problema enquanto aquilo que força o pensar, é produzido na sensibilidade antes da própria elaboração lógica e conceitual. O problema enquanto resultado da experiência sensível da realidade, é o motor que ativa o pensar a sair da sua letargia.

Obviamente, o problema, aqui tratado, é edificado a partir da experiência do encontro da singularidade com o próprio mundo. Ele, antes de tudo, é produzido na sensibilidade por quem se arriscou a mergulhar na imanência do *caos* sem a mediação de outrem. Só uma inteligência emancipada é capaz de realizar o seu próprio percurso do pensamento. O professor/a, no exercício do filosofar com os aprendizes-filósofos²⁵, os expõe aos acontecimentos já pensados e sugere que os/as próprios(as) estudantes possam trazer os acontecimentos que eles mesmos experimentam. Desse modo, eles próprios construam os seus problemas, façam a sua investigação filosófica, pensem sobre os conceitos, recriem como

²³ A sensibilização é uma das etapas propostas por Sílvio como uma possibilidade de didática para a aula de filosofia no ensino médio. (...) *chamar a atenção para o tema de trabalho, criar uma empatia com ele, isto é, fazer com que o tema “afete” os estudantes.* Cf.: Gallo, 2012, p. 96.

²⁴ Sílvio concebe “*O problema, aquilo que nos força a pensar, é um encontro, um acontecimento que se produz no âmbito da sensibilidade, não da racionalidade. O problema – tal como pensado na matemática – só é racional em segunda instância. Quando um problema é equacionado, ganha uma forma lógica, ele já traz em si sua solução: mas o problema de primeira ordem, do qual fala Deleuze, é pura sensibilidade, nada tem de racional e não aponta para qualquer solução.*”. Cf.: Gallo, 2012, p. 109. O filósofo brasileiro se conecta com a perspectiva de Deleuze sobre o problema estar na esfera da sensibilidade para construir uma das suas etapas didáticas da “sensibilização” em vista de trazer os estudantes para finalidade do que é proposta na aula de filosofia. O que se busca é uma aula que leve a pensar a partir do próprio horizonte existencial dos/das adolescentes no ensino médio.

²⁵ *Aprendizes-Filósofos.* Trata-se dos estudantes envolvidos com ato de filosofar/pensar ativamente elaborando problemas da sua própria experiência do mundo. E assim, na sua investigação conceitual, encontrar caminhos racionais elaborados por ele mesmo para as suas próprias perguntas.

resposta racional/filosófico ao deslocá-lo para o problema criado. Acerca dos problemas, Gallo diz que:

Afirma Deleuze que é importante que cada um tenha direito a seus próprios problemas. É importante que cada um viva o problema como seu, faça a sua própria experimentação, e não assuma falsamente o problema imposto por outrem. Essa seria a condição de uma pedagogia do conceito, de um aprendizado da filosofia que significasse um novo começo. (2012, p. 116)

O problema deve ser vivenciado por quem o constrói e torna sua responsabilidade de dar conta de respondê-lo. O/A professor/a, como intercessor da filosofia, mergulhará junto nessa empreitada do filosofar com os/as discentes. Como mediador, estará com os alunos e as alunas na empreitada de elaborar os problemas e debruçar sobre eles. A postura do professor/a-filósofo/a é semelhante à do mestre ignorante que percorre com os/as discentes o exercício do filosofar.

Afirmamos, dessa maneira, que a atividade filosófica no Ensino Médio deve ser centrada no estudante, dinâmica e ativa para mover o pensamento. Para isso, é necessário que a ação didática seja filosófica, a fim de que os espectros inerentes ao pensamento filosófico sejam assegurados, como: a capacidade de problematizar, criar conceitos e argumentar logicamente a sua criação. Velasco acompanha a proposta de Rodrigo que afirma que uma aula que contemple esses três aspectos estaria assegurada uma didática especificamente filosófica. Vejamos o que diz a filósofa:

O presente texto não defende que uma ou outra atividade relativa ao exercício da Filosofia seja prioritária. Neste sentido, acompanha a proposta de Rodrigo, a qual entende que problematizar, conceituar e argumentar são três processos de pensamento constitutivos da natureza do saber filosófico e, por conseguinte, “um ensino de filosofia que privilegie esses três aspectos pode garantir uma didática especificamente filosófica” (Velasco, 2017, p. 526).

Embora reconheça que a argumentação não é uma especificidade filosófica, uma vez que todas as outras áreas do saber a utilizam para comunicar as suas criações. Velasco defende que a argumentação também faz parte da ocupação do filósofo e o modo como apresenta a sua criação e revela a sua singularidade. Como a argumentação, a filósofa reitera que outras categorias estão presentes no ofício do filósofo como a reflexão conceitual. Sendo assim, o problema, a criação de conceitos como elementos constituintes do ato de filosofar, as categorias

da argumentação e reflexão estão presentes no mister filosófico. Vejamos o que nos diz a filósofa.

Uma vez que se entende que a problematização, a reflexão e a criação conceitual também fazem parte do ofício do filósofo, a argumentação – tema do presente artigo – não pode se configurar como o único fundamento da Filosofia. Por fim, a impossibilidade de coincidência entre a atividade filosófica e o discurso argumentativo é igualmente respaldada, como já mencionado, pelo fato de teorias de outras áreas do conhecimento também serem sustentadas por argumentos. Estes não são, portanto, característica específica da Filosofia. (Velasco, 2017, p. 256).

A especificidade do fazer filosófico é a construção de problemas, criação conceitual, e inclusive a peculiaridade argumentativa e a reflexão conceitual. Elas são categorias imprescindíveis em uma educação filosófica ativa. Esse movimento filosófico-pedagógico intenciona conduzir aos/as estudantes para uma “atitude filosófica” entendido como a capacidade de problematizar, criar conceitos, refletir e argumentar logicamente o conceito. Essas atividades devem ser parte integrante do ensino de Filosofia nas salas de aulas do segmento do Ensino Médio. Essas competências filosóficas são possíveis de serem ensinadas aos/as estudantes a partir da prática filosófica do professor/a como um intercessor/a da filosofia para os alunos e as alunas.

Obviamente, é função do professor (a) criar as condições necessárias para que essas ações se realizem durante as aulas. Ele/Ela não deve abnegar da história da Filosofia e dos elementos não-filosóficos como fontes primordiais do pensar. Quando esse ambiente é propício aos/as estudantes, a aula de Filosofia torna-se uma grande oficina do pensamento²⁶ criativo.

O pensar (intervenção) ativo em detrimento de um não pensar (passividade), típico da memorização histórica da filosofia, inseri os/as estudantes no plano da imanência da própria existência. Busca compreender a própria realidade, dando sentido a partir da sua produção conceitual. Intervir no mundo é mudar-se a si e o próprio mundo com ações inéditas que lhe dê sentido e significado.

Esse é o grande desafio do professor/a, pois se encontra no limiar entre uma *Educação Filosófica Maior* que tem que dar conta do que é solicitado pela legislação e inclusive pelos Estabelecimentos de Ensino e a *Educação Filosófica Menor* que consiste em ações didáticas disruptivas com as práticas tradicionais e hegemônica centrada na figura do professor/a,

²⁶ Sobre a oficina conceitual. Cf. A obra de Silvio Gallo “Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o Ensino Médio.” (2012, p. 92).

explicador/a, típicas do ensino representativo. Nesse sentido, a sala de aula com todas as nuances se apresenta como um problema a ser pensado, pois traz no seu âmago a perplexidade da diversidade e todos os seus dilemas. Nela emergem as diversas linhas de fugas que se conectam com as experiências dos próprios problemas e da própria vida. Ao planejar as aulas e definir a didática, o professor e a professora devem levar em consideração essa realidade pulsante que são os/as adolescentes e os/as jovens do Ensino Médio.

A maneira como um determinado objeto filosófico é apresentado aos/as discentes, seja através dos materiais filosóficos e não filosóficos que se conectem com os problemas da vida atual, irá impactá-los e levará conseqüentemente a pensar esses problemas de maneira autônoma. Abraçando a necessidade²⁷ como sua, sem precisar da mediação condicionante.²⁸ E, desse modo, percorrer o seu próprio caminho e propondo algo novo, suscitado na própria experiência, que o/a aprendiz-filósofo/a se emancipa e insere no mundo a sua própria criação como algo novo, sinal de resistência ao convencional. Gerando ruptura com o preestabelecido e criando novas conexões. São as linhas de fugas do rizoma, como pensa Deleuze. Vejamos:

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 as linhas segmentares explodem numa linha de fuga, mas a linha de fuga faz parte do rizoma. Estas linhas não param de se remeter umas às outras. E por isto que não se pode contar com um dualismo ou uma dicotomia, nem mesmo sob a forma rudimentar do bom ou do mau. (Deleuze, 1995, p. 11).

As linhas de fugas, promovidas por um pensamento filosófico disruptivo, revelam uma inteligência emancipada que pensa por si sem se deixar condicionar por outrem. E, ao mesmo tempo, reconhece-se como igual às outras inteligências no ato de pensar. Esse posicionamento refuta o embrutecimento gerado por uma pedagogia da explicação.

Observa-se que essas inteligências por si só são disruptivas e criativas, pois propõem novas possibilidades e questionam as estruturas fundadas na *“Identidade e no Mesmo”*²⁹.

²⁷ Acompanhamos Deleuze ao tratar a “necessidade” como outra nomenclatura para a palavra problema, isto é, são palavras sinônimas. Cf. Um ato de Criação. (1987, p. 03). Em uma palestra dada por Deleuze em que afirma: *É preciso haver uma necessidade, tanto em filosofia quanto nas outras áreas, do contrário não há nada. Um criador não é um ser que trabalha pelo prazer. Um criador só faz aquilo de que tem absoluta necessidade. Essa necessidade — que é uma coisa bastante complexa, caso ela exista — faz com que um filósofo (aqui pelo menos eu sei do que ele se ocupa) se proponha a inventar, a criar conceitos, e não a ocupar-se em refletir, mesmo sobre o cinema.*

²⁸ Entende-se por *mediação condicionantes* tudo aquilo que condiciona a pensar por imagens já construídas. Em uma perspectiva explicadora da realidade que sem ela não seria possível. Os condicionamentos pedagógicos que define aonde se deseja chegar sob a tutela do mestre gera embrutecimento e não emancipação do pensamento.

²⁹ O reino da Identidade e do Mesmo refere-se que na filosofia ocidental desde os seus primórdios o ser e o mesmo foram pensados como parâmetros de verdades necessárias e universais. O “outro” não era reconhecido e passava

Construindo o seu saber através das diversas conexões territoriais sem se deixar fixar na dependência explicadora. Assim, na aula de Filosofia, os/as estudantes deverão ser motivados a pensar criativamente, inventar os seus próprios problemas e criar suas próprias respostas com seus intercessores que, neste caso, é o/a professor/a. Aprender a imitar atitude filosófica do professor (a) e com os filósofos de outrora. Vejamos o que diz Rancière acerca da aprendizagem de criar e inventar com os outros filósofos.

Não há faculdade que registra, outra que compreende, outra que julga... O serralheiro que denomina o “O” de redonda e o “L” de esquadro já pensa por meio de relações. É inventar é da mesma ordem que recordar. Deixemos que os explicadores “formem” o “gosto” e a “imaginação” dos pequenos cavaleiros, deixemos que dissertem sobre os gênios criadores. Nós nos contentaremos em fazer como esses criadores. Como Racine, que aprendeu de cor, traduziu, repetiu, imitou Eurípides, Bossuet que fez o mesmo com Tertuliano, Rousseau... (Rancière, 2022).

A presença dos intercessores com os quais se pode aprender a pensar, faz-se necessário durante a aula de Filosofia no ensino médio. Sendo assim, a presença do professor/a, filósofo/a³⁰ à luz do que propõe Rancière, torna-se imprescindível. Aprende a filosofar, filosofando com outro que já tenha adquirido essa habilidade sem desejar submeter o/a aprendiz. Desta forma, o que espera é que o/a docente e o/a discente sejam protagonistas do processo de ensino e aprendizagem filosófica, no qual os dois atores filosofam juntos sobre os problemas construídos de maneira livre³¹.

Essa postura possibilita a criação de um pensar por conceitos, os dilemas e acontecimentos diários. Não se espera como em qualquer área do conhecimento que os/as estudantes do Ensino Médio se tornem cientistas ou filósofos, mas que possam durante as aulas com o seu professor ou professora filosofar (pensar), construindo problemas e criando respostas conceituais. Isto é, criar um relacionamento dos/das estudantes com os conceitos criados. Favorecer com que possam manuseá-los e aplicá-los na sala de aula em situações problemas

ser anulado como não-ser, ou seja, o não pensado, o que poderia não existir que não teria implicações éticas e morais. Sobre a perspectiva do Mesmo e Outro. Cf. LÉVINAS, Emmanuel. **Totalidade e Infinito**. Lisboa: Edições 70, 2008.

³⁰ Um ensino de filosofia que deseja ensinar os estudantes a pensar filosoficamente não pode se reduzir a mera transmissão histórica dos filósofos. Para este lugar de atuação é circunscrita a pessoa com formação em filosofia. Um professor de história ou de geografia não tem em si a competência filosófica e por isso motivo não tem a competência necessária para tal empreitada.

³¹ Quando tratamos neste trabalho sobre o “pensar livre” não significa dizer, que o estudante poderá exercitar de qualquer maneira sem o rigor necessário e sem o acompanhamento do professor. Ao contrário, queremos afirmar que o caminho adotado pelo professor não seja o único caminho possível a ser seguido e que limita a criatividade do pensar. Exemplo: “Não aceito respostas que não estejam conforme o que coloquei no quadro” (fala de um professor)

levantados pelos/as próprios/as estudantes. E quando esse processo acontece tem-se a recriação conceitual e consequentemente a experiência do pensamento conceitual.

A aula de filosofia, quando viabiliza a experimentação conceitual, possibilita com que os/as estudantes filosofem e desenvolvam uma atitude filosófica. Mesmo que se reconheçam os desafios inerentes nesta configuração de ensino, é o que se espera de uma Educação Filosófica que visa à formação do pensamento conceitual. Desenvolver uma atitude filosófica com os estudantes é motivá-los a perguntar, a indagar, a problematizar e a criar respostas para os possíveis problemas erguidos. É neste propósito que se pensa o ensino de Filosofia como:

Esse espaço em comum entre os filósofos e aprendizes será antes uma atitude: atitude de suspeita, questionadora ou crítica, do filosofar. O que deveria tentar ensinar seria, esse olhar agudo que não deixar nada sem revisar, essa atitude radical que permite problematizar as afirmações ou colocar em dúvida aquilo que se apresenta como óbvio, natural ou normal. Essa disposição, nós a encontramos em qualquer filósofo: em Sócrates, Descartes, em Kant, em Marx, em Wittgenstein ou Deleuze. E, ainda que cada um desses filósofos definam as próprias perguntas, construa seus problemas e ofereça suas respostas, ou seja, elabore sua filosofia, a tenaz inquietude da busca é um traço comum a todos os filósofos. (Cerletti, 2009, p. 29).

Cerletti defende um ensino de filosofia em que a atitude problematizadora, questionadora e criadora de respostas sejam os pilares de sustentação das aulas de Filosofia como experiência do pensamento. E assim não se limite as linhas das organizações curriculares construídas pelas escolas e apresentados pelos documentos oficiais da educação brasileira³².

Essa prática é inovadora, pois combina com o modelo de transmissão e interpretação, categorias específicas de uma pedagogia explicadora. Por sua vez, o ensino de Filosofia que pretende ser ativo converge à construção de uma atitude filosófica. Em que o pensamento problematizador e criativo abre novas possibilidades e desterritorializa a prática reprodutora. Só um ensino de Filosofia, como prática criadora, forma um pensamento criativo que por sua vez faz nascer o novo e propõe caminhos diferentes do pensar. Essa perspectiva situa-nos para um eterno recomeço, o que remete à infância do pensar, um novo começo do pensamento.

A infância do pensamento que não se confunde, aqui, em uma ordem cronológica, mas como nascimento de um pensamento novo que inicia o seu itinerário de aprendizagem. Enxergando-se como ignorante, isto é, como aquele que não sabe e por isso se põe a perguntar e a questionar. É um posicionamento de uma inquietude incessante. Não está satisfeito com o

³² Não se tem a pretensão de negar os documentos oficiais para o ensino de filosofia, como também os arranjos curriculares das escolas. Mas, propor uma educação filosófica encarnada, próxima do mundo circundante dos estudantes em suas mais diversas realidades. Só e somente só pode a ver sentido para os adolescentes do ensino médio. A história solta, sem conexões e sem pensamento anulam a atividade filosófica como criadora de conceitos.

que lhe é apresentado como verdadeiro. Por isso, estar sempre a caminho, nunca está satisfeito, sempre em busca do saber, é um eterno infante. Vejamos o que diz Kohan a infância do pensamento.

Na infância do pensamento, a ignorância tem vários significados possíveis: ela é ausência de saber, mas também é o saber afirmativo que não aceita o que “todo mundo” considera saber; é não querer saber o que, nem como, todo mundo sabe. Então, no mundo filosófico da infância, o mais sábio não sabe. Não sabe o saber que não se sabe a si e não sabe outro saber que o saber de querer sempre saber. A ignorância deixou de ser ausência, carência e insuficiência para tornar-se potência e motor dos possíveis. (2015, p. 2019)

Quando os/as estudantes dão início ao pensar por si, põem-se como infantes que buscam conhecer, saber, criando perguntas devido à ausência de saber. É um ignorante! As aulas de filosofia devem partir do pressuposto da ignorância para se tornarem realmente o lugar da experiência do pensamento. Em que a problematização e a criação de respostas conceituais sejam a centralidade das aulas.

Considera-se que o/a aprendiz-filósofo (a) do Ensino Médio é um infante como todos os filósofos que não aceita como verdadeiro tudo que se apresenta diante dele. Colocando-se em uma postura problematizadora da realidade e a partir das suas investigações filosóficas possa criar a resposta para o seu problema.

Portanto, a atividade filosófica é um esforço do pensamento em criar soluções racionais possíveis em vista de equacionar os próprios problemas colocados acerca da vida, do mundo e de si. Pensar é, antes de mais nada, criar soluções singulares para os problemas suscitados. Esse trabalho filosófico realizado no *espaço-tempo* da sala de aula é uma aventura pessoal como a de Telêmaco da “Odisséia” de Homero.³³

³³ Odisseia é uma obra atribuída a Homero como aquele que reuniu os diversos cantos da Grécia arcaica, que narra os grandes feitos dos aristocratas, como também apresenta o modo de vida dos gregos. Ela delinea, em uma estrutura poética, o retorno de Odisseu a Ítaca após a Guerra de Tróia, passando por vários desafios. Telêmaco, seu filho, percorre vários reinos em busca do seu pai, se deparando com realidades e formas de vidas diferentes. Andando de territórios e territórios vai se conectando e desconectando com às várias possibilidades de reinos sem se prender a eles. Telêmaco é um exemplo de uma inteligência livre, problematizadora, questionadora e criadora de possibilidades. É um eterno viajante sem uma terra que o prenda, é um ser que pensa sem imagens. Cf. Odisseia os cantos III e IV.

3.2 APRENDIZAGEM FILOSÓFICA COMO UMA EXPERIÊNCIA PESSOAL.

A aprendizagem é uma competência humana. O que demonstra haver uma abertura transcendental³⁴ para a construção do seu conhecimento através dos dados da sensibilidade e do entendimento. Categorias, como afirma Kant, constituintes de todo ser humano. Desta maneira, a aprendizagem se dá na relação com o mundo e consigo mesmo. E sobretudo a partir daquilo que lhe afeta e o força a pensar. É o movimento da própria singularidade com a realidade externa (que o afeta/o signo) e a relação psicológica (interna) de criação de possíveis soluções. Nesse sentido, a aprendizagem é fruto da relação dessas duas realidades externa e interna.

Por fim, a aprendizagem é a consequência da relação do sujeito em relação com a realidade externa e interna, o que gera mudança nas atitudes e comportamentos diante de si e diante da própria realidade seja ela social, política ou material. É um posicionamento ativo diante da vida e os seus acontecimentos diários. Vejamos o que diz Illeris.

A primeira condição importante a entender é que toda aprendizagem acarreta a integração de dois processos muito diferentes: um processo externo de interação entre indivíduo e seu ambiente social, cultural ou material, e um processo psicológico de elaboração de aquisição. (Illeris, 2013, p. 17).

O excerto exhibe o conceito de aprendizagem como fruto da relação ativa do sujeito com o mundo/os acontecimentos e consigo através das suas elaborações internas. O que acentua a própria ação humana no mundo e nos seus *devires* que é possível construir uma aprendizagem significativa³⁵, que faça sentido para si. Conhecer é interação, intervenção mediata do humano na imanência do mundo.

A definição da aprendizagem como resultado da interação do sujeito com a realidade conecta-se com a perspectiva do ensino ativo da Filosofia, em que tanto o professor (a) quanto os/as estudantes se debruçam sobre um determinado problema. Pensam juntos sem constituir

³⁴ O Idealismo Transcendental é um conceito Kantiano que trata das condições de possibilidades para o conhecimento. Cf. Pascal, 1996, p.36 que diz o seguinte: O idealismo supõe, ao contrário, que o espírito intervém ativamente na elaboração conhecimento e que o real, para nós, é resultado de uma construção. O objeto, tal como o conhecemos, é, em parte, obra nossa e, por conseguinte, podemos conhecer a priori em relação a todo objeto, os característicos que ele recebe de nossa própria faculdade cognitiva: “*Não conhecemos a priori nas coisas senão aquilo que nós mesmos nelas colocamos*” (B XVIII; TP. 19). Continua Pascal: Conhecer é dar forma a uma matéria dada, e é claro que a matéria é a *posteriori*, e a forma, a *priori*.

³⁵ Dentro das teorias da aprendizagem (cunho psicológico), destaca-se a cognitivista de Ausubel. Que cria o conceito *subsunçor* (conexões sinápticas), bases de conexões com os conhecimentos novos. Para ele só faz sentido para os estudantes se aquilo que aprende se conecta com algo anterior, construindo e reconstruindo a sua estrutura mental. O que ele chama de aprendizagem significativa. Cf. Moreira e Masine, 2001.

dependência entre si. O que não significa que o/a professor/a-filósofo/a não acompanhe o filosofar dos seus/suas estudantes. Principalmente no que se refere a um pensar de maneira fértil. E este é o maior desafio da Educação Filosófica, em que precisa articular a apresentação da matéria enquanto criação a ser estudada e a liberdade criativa dos/das discentes para uma nova possibilidade. Nesse sentido, concorda-se com Cerletti quando afirma que o

El desafío de la filosofía cuando se enfoca en la educación es cómo lograr pensar de una manera fértil este aparente contrapunto entre libertad y necesidad (o libertad y obligación) en el contexto de la educación institucionalizada. Y el desafío de la Didáctica es cómo pensar una organización del saber y el hacer, en cuanto a su creación y transmisión, que permita la libertad y la creatividad. (2020, p. 51).

A observação que Cerletti faz sobre a organização do sistema educacional apoiado em um amontoado de saberes a serem ensinados, incide em um desafio para o/a professor (a) na organização de uma didática que articule os objetos de conhecimentos definidos institucionalmente e a liberdade de criação que a aula deve promover. Acrescenta-se a isso a quantidade de horas aulas de Filosofia na organização curricular ou nos arranjos curriculares³⁶ do Ensino Médio. O tempo escasso e a quantidade de temáticas a serem ensinadas durante o ano, torna-se um problema para uma experiência pessoal do pensamento.

Promover um ambiente em que a aprendizagem filosófica³⁷ seja resultado de uma experiência pessoal do pensar é a finalidade de uma Educação Filosófica que foca na formação do pensamento conceitual. Para isso, a nosso ver, torna-se imprescindível a criação de uma didática filosófica que possibilite o exercício filosófico dos/das estudantes em sala de aula mesmo diante de tantas intempéries de uma Educação Maior. Uma organização didática centrada no aluno e na aluna como protagonista da sua aprendizagem. Obviamente, o/a professor/a deverá pensá-la em vista da experiência do ato de pensar realizado pelos (as) discentes. Sem cair nas artimanhas de uma educação bancária e reprodutora. O/A professor/a de filosofia se encontra nessa provocação de articular, com o tempo³⁸ disponibilizado, os

³⁶ Sobre “Arranjos Curriculares”. Cf. BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 3, DE 21 DE NOVEMBRO DE 2018: Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio define no artigo 6º, inciso V, o seguinte sobre arranjo curricular: seleção de competências que promovam o aprofundamento das aprendizagens essenciais demandadas pela natureza do respectivo itinerário formativo.

³⁷ Definimos a aprendizagem filosófica como um processo de elaboração interna do sujeito que se constitui em uma mudança e a construção de uma “Atitude Filosófica” que se configura na capacidade de problematizar, criar perguntas, ter um posicionamento de suspeita diante do mundo. E, por fim, consiga criar possibilidades que contribuam para a equalização dos problemas que foram edificados no ato de filosofar.

³⁸ Quer se destacar o tempo de aula da filosofia. Atualmente a filosofia só é obrigatória no Ensino Médio e em muitas escolas, sejam elas públicas ou privadas restritas apenas uma hora aula semana de cinquenta minutos. Esse tempo é outro desafio para os objetivos da filosofia que é propor uma educação na qual os estudantes construam uma atitude filosóficas e a partir daí pense de maneira livre, criativa a partir dos conceitos.

objetivos da aprendizagem descritos nas orientações legais e a liberdade do pensar criativo dos/das aprendizes imersos no seu mundo circundante.³⁹

Por esse motivo, a ambiência da sala de aula deve ser pensada como uma oficina de pensamento e, quiçá, de criação conceitual pelos (as) discentes. O ato de criar é de *per si* um sinal de resistência ao que está solidificado e que serve de parâmetro para o conhecimento de todas as outras manifestações, como se fosse o único caminho possível. Depara-se, aqui, com o problema do fundamento tão criticado por Deleuze na obra “*Diferença e Repetição*”. Criar é propor o novo, um novo caminho, inserir no mundo algo que ainda não existe. É romper com o *status quo*. Esse exercício a ser realizado pelos estudantes é um ato de liberdade⁴⁰, pois ao criar, eles/elas inserem, com as suas próprias forças, o novo no mundo.

A liberdade do próprio ato de pensar possibilita com que os/as estudantes do Ensino Médio, realizem construções significativas de conhecimento. E construam uma competência que é especificamente filosófica a de problematizar, criar e recriar conceitos. E assim constituir uma “atitude filosófica” e essa aprendizagem é uma experiência pessoal e intransponível.

A aventura do pensar é uma caminhada pessoal. Trata-se de um encontro do/da estudante com os seus próprios problemas que o afeta e o leva a pensar. O professor e a professora de filosofia são um dos intercessores filosófico dos alunos e alunas que os motivam a pôr o seu pensamento em um movimento de desterritorialização e reterritorialização. O pensamento, desse modo, é considerado um andarilho que não se fixa em nenhum lugar por muito tempo. Um pensar que não se deixa prender por uma falsa estabilidade.

A experiência pessoal do pensar criativo dos/das discentes partem das situações apresentadas pelo/a professor/a. Seja através dos materiais filosóficos como os textos de filosofia, as temáticas filosóficas ou os não-filosófico oriundo de outras áreas do conhecimento como a Arte e a Ciência, como também da própria realidade na qual os/as estudantes estão inseridos. A aprendizagem filosófica não se dá do nada, mas, ao contrário, tudo que está à

³⁹ Na taxonomia de Bloom Revisada a ‘Criação’ está situada no mais alto nível cognitivo, uma vez que está no ato de pensar criativo, livre para propor o novo que por si só é disruptivo. Apresenta que o “Criar”: significa colocar elementos junto com o objetivo de criar uma nova visão, uma nova solução, estrutura ou modelo utilizando conhecimentos e habilidades previamente adquiridos. Envolve o desenvolvimento de ideias novas e originais, produtos e métodos por meio da percepção da interdisciplinaridade e da interdependência de conceitos. Cf. No **artigo Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais**. Autor Ferraz e a Autora Belhot. p. 429.

⁴⁰ O Ato de Liberdade como a capacidade de autodeterminar-se, sem precisar colocar um fundamento nas coisas eternas, metafísicas, mas neles mesmos de acordo com a sua natureza através do seu próprio agir. CF. Espionsa sobre a liberdade que “*Diz-se livre o que existe exclusivamente pela necessidade da sua natureza e por si só é determinado a agir; e dir-se-á necessário, ou mais propriamente, coagido, o que é determinado por outra coisa a existir e a operar de certa e determinada maneira (ratione)*”. (Spinoza, 1983, p. 90).

disposição serve de *inputs* para ao pensar diferente e a criação de algo novo. Nesse sentido, concorda-se com Cerletti que entende que o

Lo nuevo no emerge de la nada, sino de situaciones específicas, como las propuestas por todo docente. La novedad del aprendizaje surge de la interpelación, reorganización y transformación de lo sabido. Esta faceta activa del aprender permite potenciar el aspecto creativo de toda subjetivación, en detrimento de la mera sujeción a la continuidad rutinaria de las cosas. (2020, p. 53).

O filósofo criador rompe com a continuidade ao produzir novas possibilidades de existências na interioridade do seu pensar que poderá vir a se materializar no acontecimento. O pressuposto é que a experiência do pensar diferente é sempre descontínua e peregrina. Não se cansa de colocar-se a caminho, sempre buscando novos territórios para se conectar com outras possibilidades. Está aberto para as diversas possibilidades, não se deixando prender na imagem dogmática do pensamento⁴¹ que advoga o *status quo*. Ao contrário, a abertura para o novo conecta-se com a imagem rizoma⁴² que está entrelaçada de idas, vindas, rupturas, novas conexões, novos arranjos, ou seja, nesse *devoir* típico do *caos*.

Quando os/as discentes fazem essa experiência pessoal e constroem com o seu próprio pensar caminhos novos ainda não percorridos, eles/elas se colocam em uma postura de autonomia e não de assujeitamento. Não estão sob o domínio do pensar de outrem a não ser o deles/delas mesmos, ou no mínimo, estão pensando para além do que foi provocado pelo/a docente. E aqui não se trata de negar a figura do professor-filósofo, mas afirmar o protagonismo dos/das estudantes no ato de filosofar nas aulas de filosofia com o/a professor/a. Pois pensar, em outras palavras, é intervir de maneira autônoma na própria realidade e buscar de alguma forma dar uma possibilidade de ordenamento, dar um sentido. Por esse motivo, que filosofar é uma construção complexa e singular de cada filósofo/a, seja ele/ela o educador/a ou o/a educando/a. Diz Cerletti

(...) significa que el filosofar es una construcción compleja en la que cada filósofo, o aprendiz de filósofo, incide singularmente en aquello que hay de la filosofía. Podemos decir que, en sentido estricto, de eso se trata el pensar: intervenir de una manera

⁴¹ Essa imagem do pensamento que se fundamenta na imagem do mundo-árvore como um princípio gerador de todas as coisas através das suas ramificações. Tudo está conectado nele, não podendo pensar as multiplicidades, ou seja, outros modos de existências. Cf. Mil Platôs (1995, p. 07).

⁴² Deleuze propõe uma nova imagem do pensamento para o reconhecimento das diversas formas de existência e de criações que tem em si o seu valor de verdade e assim refuta/ a imagem tradicional de árvore-raiz como princípio de Identidade e do Mesmo. Cf. em Mil Platôs V. 01. p. 07

original en los saberes establecidos de un campo. Quien filosofa, pensará los problemas de su mundo en, desde o contra una filosofía (Cerletti, 2020, p. 54).

Cerletti reconhece que o ato de filosofar é uma construção complexa, isto é, não acontece de imediato em um toque de mágica, mas através de um exercício constante do pensamento entre o/a professor/a e o/a aluno/a. Juntos filosofam no *espaço-tempo* da sala de aula sem precisar que haja o domínio de um sobre o outro. É uma experiência singular de intervenção da realidade através da investigação dos materiais filosóficos disponibilizado pelo/a docente e assim criar o novo. É como pensam os dois filósofos franceses ao afirmarem que o

“Pensar é sempre experimentar, não interpretar, mas experimentar, e a experimentação é sempre o atual, o nascente, o novo, o que está em vias de se fazer.” (Deleuze e Guattari, 1992, p. 136).

É através da experimentação do pensar sobre a realidade que o novo é construído como possibilidade. É nesta perspectiva que a aprendizagem filosófica é uma experiência pessoal e singular. A experiência possibilita com que os/as estudantes, sob o acompanhamento do professor/a, possam aprender a questionar, a problematizar e a criar. Essas competências fogem do esquema da mera representação, ou seja, a reprodução dos conteúdos historicamente construídos pelos/as discentes apenas como recursos linguísticos.

Destarte, o que se espera com as aulas de Filosofia no Ensino Médio, é a constituição entre o/a professor/a e os/as seus/suas estudantes de uma atitude filosófica que consiste na criatividade em formular perguntas e fabricar respostas racionais. E não apenas a memorização de conceitos sem utilidade, restrito, apenas, a aplicação em avaliações. Sobre o ato de filosofar continuaremos um pouco mais acostados à obra “*O ensino de filosofia como um problema filosófico*” na qual apresenta o pressuposto de que

O perguntar filosófico é, então, o elemento constitutivo fundamental do filosofar e, portanto, do “ensinar filosofia”. Consequentemente, um curso filosófico deveria constituir-se em um âmbito em que possam ser criadas as condições para a formulação de perguntas filosóficas, e no qual se possa começar a encontrar algumas respostas (Cerletti, 2009, p. 20).

Ensinar o/a estudante a filosofar é ajudá-lo/a a expor as questões, a levantar perguntas sobre si e sobre os acontecimentos do mundo que o cerca. Nesse sentido, a aula de filosofia,

para além do ensino da história linear da Filosofia, deve, inicialmente, ajudar os/as discentes a formular perguntas, a indagar. A construir uma atitude filosófica singular, um modo próprio de pensar, de construir suas questões e fabricar as suas respostas racionais. É só desta maneira que a aprendizagem se torna uma experiência pessoal.

Por fim, a singularidade da construção das perguntas e da criação das respostas são os elementos que ultrapassam o mero conhecimento histórico da Filosofia. Este não é mais a finalidade da aprendizagem, mas condição de possibilidade para a construção de uma atitude filosófica sustentada na repetição criativa. A história da Filosofia ganha relevo quando se torna objeto do pensamento e não apenas da interpretação. É na repetição criativa do ato de filosofar que aparece um modo de pensar diferente e a criação de outras formas de ordenamento do mundo.

3.3 REPETIÇÃO E A RECRIAÇÃO CONCEITUAL: A DIFERENÇA NO NOVO.

O ato de filosofar é único e singular. É uma experiência pessoal que cada pessoa pode fazer ao se debruçar de modo filosófico sobre o mundo e sobre si. O pensar não é uma faculdade natural do pensamento, mas uma criação do próprio ser humano quando é afetado por forças externas que o forçam, violentamente, a pensar soluções para as suas próprias necessidades. Cada ser, no seu ato de pensar, irá buscar dar significado às suas experiências em busca de um ordenamento.

É nessa perspectiva que Deleuze e Guattari na obra “*O que é a Filosofia?*”; leva-nos a pensar sobre as formas do pensamento e as suas criações. Isso só é possível a partir do mergulho no *caos* que cada uma realiza à sua maneira tanto o corte quanto a criação.

O mundo é o reino dos acontecimentos, das incertezas e das mudanças ininterruptas nas quais os seres humanos estão submergidos. E a única certeza que se tem é o *devoir* do nascer e perecer como categorias inerentes ao movimento presente no mundo. Por isso, que a arte traz de maneira singular a compreensão do mundo como o reino do eterno movimento, na letra da

música “Mudança.”⁴³ Ela servirá de intercessor⁴⁴ e iremos roubá-lo e aplicá-lo na conceituação do *caos* como puro movimento. Como se demonstra no refrão a seguir:

Quando eu mudo, o mundo muda, cai na minha dança
Se eu mexo no meu mundo, o resto se balança
Muda tudo, o tempo todo feito uma criança
O que não muda nesse mundo é somente a mudança

Mas quando eu mudo, o mundo muda, cai na minha dança
Se eu mexo no meu mundo, o resto se balança
Muda tudo, o tempo todo, feito uma criança
O que não muda nesse mundo é somente a mudança. (FURTADO; OLIVEIRA, 2023).

A experiência de Flávio e Elmo sobre o mundo/caos se eterniza na criação da letra e da melodia da música “*Mudanças*” (*afectos e perceptos*) na qual descreve a especificidade do mundo como um eterno *devoir*, como é bem-sinalizado por Deleuze e Guattari⁴⁵. Só é possível criar quem se arrisca a enfrentar o *caos* e dele extrair a matéria necessária, a fim de construir, no caso da arte, objetos que deem significado e o eternize o acontecimento em uma obra de arte.

Pensar as aulas de Filosofia que conduzam os/as estudantes a imergir na sua própria realidade, enfrentando os dilemas específicos da adolescência⁴⁶ na contemporaneidade como: a incerteza profissional; o curso que deseja realizar; a insegurança com relação à construção do seu projeto de vida; os desafios da vida adulta; bem como a violência contra todo tipo pessoa humana e os demais entes. São temas relevantes que podem ser pensados durante as aulas de Filosofia, pois fazem parte da experiência existencial dos/das próprios/as adolescentes e que se conecta com a Educação Filosófica Menor por fugir do corriqueiro e do programado.

⁴³Composição de Francisco Flávio Leandro Furtado e Elmo Oliveira são músicos e compositores pernambucanos da cidade de Bodocó. O primeiro nascido em 25 de outubro de 1969 e o segundo nascido em 05 de setembro de 1973. A música está no álbum “Mudanças” lançado em 2023

⁴⁴. Sobre os Intercessores Cf. Machado, 1990. “...*elaborar sua filosofia levando em consideração ou incorporando conceitos provenientes de outras filosofias que ele situa no espaço da diferença, mas também criando conceitos a partir do que foi pensado, com seus próprios elementos, em outros domínios. Desse modo, ao tematizar as ciências, a literatura e as artes, Deleuze está sempre realizando seu projeto filosófico de constituição de uma filosofia da diferença, sem que haja uma diferença essencial entre esses estudos e os estudos dos textos tecnicamente filosóficos*” (Machado: 1990, p. 165-6).

⁴⁵ Cf. Deleuze e Guattari na obra “O que é a filosofia” *Define-se o caos, menos por sua desordem, que pela velocidade infinita com a qual se dissipa toda forma que nele se esboça. É um vazio que não é um nada, mas um virtual, contendo todas as partículas possíveis e suscitando todas as formas possíveis que surgem para desaparecer logo em seguida, sem consistência nem referência, sem consequência, é uma velocidade infinita de nascimento e esvanecimento.* (1992, p. 153).

⁴⁶ No colégio ISO Sul, localizado no Bairro dos Bancários, na cidade de João Pessoa–PB, cem por cento dos estudantes ainda estão no período da adolescência e buscando construir a sua visão de mundo. Nesta região, a maioria dos estudantes são filhos de professores dos diversos graus de ensino, filhos de comerciantes locais e filhos dos colaboradores do colégio.

Ao experimentar o seu próprio mundo, indagando-o e construindo respostas, há um movimento na interioridade do sujeito que altera a sua forma de enxergar e compreender a realidade de modo diferente. A aprendizagem muda a pessoa, muda a sua forma de enxergar o mundo e com ele o mundo também muda. É um “tudo fluir” como afirma Heráclito⁴⁷, a mudança é o que permanece e estar diante de todos.

A experiência do mundo é singular e cada um e cada uma que se arrisca a enfrentá-lo levanta as suas próprias questões e se distancia do mundo das opiniões. Nesse sentido, a Educação Filosófica deve propiciar aos/as estudantes que façam essa experiência de pensar o mundo com os instrumentais filosóficos (conceitos). Os dispositivos com os quais se podem pensar e recriar novas possibilidades de pensamento.

Pensar através dos conceitos possibilita a sua recriação quando o/a estudante o/a desloca em vista de responder as suas questões. Obviamente que o conceito desterritorializado ganha contornos singulares de cada estudante. Para isso, a aula de Filosofia se estrutura no formato de oficina filosófica em que cada estudante é instigado a fazer a sua experiência do pensar, de maneira singular. Mesmo que o objeto seja comum, a forma de experimentá-lo é diferente por cada uma das singularidades presentes na aula. As diferenças produzem diferentes problemas e diferentes respostas conceituais durante as aulas.

A repetição criativa do ato de pensar sobre o estratificado, seja na própria organização das aulas, seja na própria história da filosofia ou em qualquer ambiência em que o/a aluno(a) esteja inserido(a), algo diferente suscita no seu espírito. O pensar enquanto ação, diferente da interpretação, é intervenção na própria realidade de maneira dinâmica e criativa. Ao repetir criativamente o ato de pensar sobre alguma temática ou algum problema posto por si, a experiência suscita algo diferente no espírito humano. Pensar ativamente desdobra-se em movimento do próprio espírito que reconhece na repetição a diferença presente na interioridade humana.

Construir uma aula alinhada à concepção filosófica de criação, é antes de tudo entender que não se cria do nada, é preciso um solo no qual os/as estudantes possam pisar com segurança e assim indagar. Levá-los a experiência da repetição criativa, é seguir os passos que os filósofos fizeram sem se perder dogmaticamente nas suas criações conceituais. Pensar através dos

⁴⁷ Heráclito, filósofo grego, afirma que o ser humano não entra duas vezes no mesmo rio, pois ele muda e o rio também. O mundo é um eterno fluir. Cf. Os pré-socráticos: fragmentos, doxografia e comentários. Alguns fragmentos que alude para a mudança: “*Nos mesmos rios entramos e não entramos, somos e não somos*” (fragmento 49^a, Alegorias, 24), p. 84. Plutarco comenta a frase heracletiana ao dizer que “*Em rio não se pode entrar duas vezes no mesmo, segundo Heráclito, nem a substância mortal tocar duas vezes na mesma condição; mas pela intensidade e rapidez da mudança dispersa e de novo reúne (ou melhor, nem mesmo de novo, nem depois, mas, ao mesmo tempo) compõe-se e desiste, aproxima-se e faste-se.*” (Plutarco, Coriolano, p. 88)

conceitos e manuseá-los, como mencionado anteriormente, aplicando aos problemas posto *por si mesmo* já é uma reconstrução.⁴⁸

O exercício filosófico é esse movimento de olhar o passado, pensá-lo e projetar o novo para o futuro, com a edificação de novas indagações a serem pensadas. A criação só é possível a partir de um território a ser posto em xeque, isto é, a ser pensado através da construção de indagações novas em prol de novas respostas conceituais atualizadas. No horizonte da repetição criativa, concordamos com Cerletti acerca da necessidade do território para recriar. Vejamos o que diz o filósofo.

Afirmamos que não é possível criarmos do nada e o que fazem os filósofos é bem mais recriar os seus temas e reconstruir seus problemas. Refazem, desde o seu presente, as perguntas que alguma vez os outros se fizeram, conferindo-lhes o seu selo particular. Nesse refazer, o filósofo estende-se em direção ao passado. Mas, ao mesmo tempo, projeta-se em direção ao futuro, porque desdobra um olhar próprio que inventa novos questionamentos. Isso recorre até mesmo quando um filósofo se propõe a “romper” de maneira radical com a anterior ou decretar o fim de uma expressão da filosofia (ou até mesmo o fim da própria filosofia). Por sua vez, aqueles que ensinam filosofia vivificam os velhos problemas e os reconstruem de modo tal que forme parte do presente de uma aula. As circunstâncias de “dar uma aula” interpelam os professores na apropriação pessoal que fizeram, e fazem, dos filósofos que estudaram, já que os colocam diante do desafio de uma atualização constante de sua filosofia. (Cerletti, 2009, p. 32).

O filósofo reitera que não se cria do nada e que, na maioria das vezes, a atividade dos/das filósofos/as é bem mais uma recriação do que criação. Vale salientar que o solo da experiência é, além dos materiais filosóficos, a própria vida e os seus desdobramentos como a política, a economia, a ética, as questões metafísicas, o sentido da vida etc. As grandes perguntas, as grandes indagações, as grandes questões que se transformaram em problemas, já foram postos por algum filósofo em outrora. Ao reformular questões acerca de algumas dessas temáticas atualmente, se está diante de problemas novos e singulares. A atitude filosófica em transformar as perguntas e as questões em problemas na ambiência da sala de aula, levam os/as estudantes a uma experiência do pensamento que se dá através dos conceitos.

O/A professor/a e os/as alunos (as) nas atividades filosóficas no território da sala de aula, juntos, criam um ambiente propício para a construção de perguntas a partir dos elementos filosóficos ou não-filosóficos que são disponibilizados pelo/a professor/a que o afetam e põem o pensar em movimento. Repetir esse caminho é ao olhar para o que está diante de si e pensá-

⁴⁸ Sobre o processo de recriação conceitual, seguimos o que propõe Silvio Gallo ao afirmar que ao manipular o conceito e deslocá-lo para o seu tempo histórico, para os seus problemas contemporâneos, já é um ato de recriação. Cf. (2012, p. 98).

lo de maneira criativa. Novamente recorreremos a Cerletti sobre essa relação do professor e dos discentes no exercício filosófico, levantando as perguntas na sua singularidade. Diz o professor:

O professor-filósofo e seus alunos-filósofos-potenciais conformam num espaço comum de recriação no qual as perguntas se convertem em problemas que olham em duas direções: para a singularidade de cada um no perguntar-se (e a busca pessoal de respostas) e para a universalidade do perguntar filosófico (e as respostas que os filósofos deram ao longo do tempo). (Cerletti, 2009, p. 32)

O exercício filosófico é uma experiência das duas singularidades que devem traçar cada um o seu caminho no ato de perguntar e de criar as suas respostas para o problema que pôs a si mesmo. O papel do/da professor(a)-filósofo(a) que no dilema do seu ensino com as questões objetivas da própria legislação, devem propiciar aos/as estudantes uma experiência da repetição criativa. De forma que a partir do que é apresentado na própria história da filosofia, os/as aprendizes consigam elaborar as suas próprias perguntas, realizar as suas investigações filosóficas e recriar os conceitos como resposta racional para os seus problemas.

O entendimento de que o pensamento não é inato, mas uma criação engendrada no próprio pensamento. Tem implicações na configuração da aula de Filosofia enquanto um espaço privilegiado do pensar. O/A professor (a) na sua organização didática deve criar um ambiente em que a temática a ser estudada sensibilize e afete os/as estudantes a pensar. E que durante a investigação filosófica, os alunos e as alunas possam repetir a ação de olhar para o passado através das criações conceituais. Isso não significa a afirmação de uma passividade mórbida, mas, ao contrário, a vivacidade do exercício filosófico exercido pelos/as estudantes que no contato com uma determinada produção filosófica, arquitetam novas perguntas e recriam ou, quem sabe, criam novas respostas conceituais. Essa recriação conceitual exercida pelos/as professores/as e alunos/alunas em sala de aula demonstra a filosofia com um pensar ativo e criativo. Vanin e Santos entendem que a filosofia como uma atividade ao afirmar que

A filosofia deve se tornar uma atividade que olha para seu passado e que constrói novos problemas e conceitos. Ela “não é simplesmente arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, [...] os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos” (Deleuze e Guattari apud GALLINA, 2004, p. 368). O conceito é “algo criado e, como tal, implica uma habilidade que só ao filósofo pertence, uma atividade à qual consiste propriamente o nome de filosofia” (Idem, 2004, p. 368). Deste modo a atividade de criação do filósofo é uma espécie de agenciamento que garante registros únicos e singulares perante a tradição filosófica. A capacidade para constituir ou inventar problemas, cuja solução depende da multiplicidade de relações, singularidades e da determinação das condições do próprio problema, é a capacidade que torna possível o surgimento da atividade filosófica (Ibidem, 2004, p. 367). (2019, p. 08)

Criar algo diferente não brota do nada, mas a partir de um território no qual se pode pensar e traçar planos de fuga. No caso da Educação Filosófica, são os textos filosóficos nos quais os filósofos e filósofas apresentam os resultados da sua criação através de uma argumentação lógica. Ao repetir criativamente o contato com os textos filosóficos, a diferença aparece para os/as estudantes no ato de filosofar. O que viabiliza a construção de indagações novas, perguntas atuais para os problemas do seu tempo. O que altera a continuidade do que se tem e se abre para novas possibilidades, para a criação, para a diferença. Na obra, o autor diz que:

Portanto, em função da caracterização que fizemos da filosofia, a “repetição criativa” deveria ter lugar no ensino e aprendizagem. Isto é, se os alunos começam a filosofar, eles começam também a levar adiante algum tipo de repetição criativa. Para Badiou, então, o que a filosofia repete não é um conhecimento determinado, mas o gesto de alterar a continuidade que “se diz”. Todo ato filosófico estabelece sempre uma separação, uma distinção que permite abrir novos rumos. (Cerletti, 2009, p. 32)

Cerletti aponta para necessidade de que as aulas de filosofia propiciem um exercício contínuo da repetição criativa. Essa atividade gera uma ruptura com o que está estabelecido estruturalmente através da construção de novas perguntas, novos problemas pelos próprios alunos e alunas. É no ato de perguntar, como elemento constituinte da atitude filosófica, que o novo aparece como possibilidade de existência. Esse novo nada mais é do que a própria diferença que não tem referência a ninguém a não ser nela mesma.

A proposta de Cerletti altera inclusive o percurso da própria aula de Filosofia que tinha como fundamento a interpretação e a memorização. A aula ganha novos contornos e enaltece a presença da multiplicidade de relações e experiências que perpassam a ação de criar perguntas pelos/as estudantes durante a aula. O ensino de Filosofia ganha sentido e impõe a sua utilidade nos currículos do Ensino Médio no que tange a formação dos/das estudantes para pensar de maneira disruptiva e criativa.

O professor é imprescindível no acompanhamento dos/das estudantes no desafio do pensar a partir da arquitetura da aula em prol da finalidade proposta. O horizonte educacional do professor deverá se assemelhar ao Jacotot que não submete os/as estudantes à sua inteligência, mas mergulha com os aprendizes na experiência do filosofar. Tornando-se o grande animador nos momentos mais desafiadores da experiência do pensar. Principalmente quando, ainda, os estudantes não conseguirem trilhar o caminho da autonomia. Nesse sentido, o grande *desafio de todo docente – e muito em especial de quem ensina filosofia – é conseguir*

que em suas aulas, para além da transmissão de informação, produza-se uma mudança subjetiva (Cerletti, 2009, p. 36). A dinamicidade da repetição⁴⁹ criativa gera, no ato do filosofar, uma mudança não na objetividade dos conhecimentos já produzidos, mas na descontinuidade com a criação de questões novas pela própria subjetividade criadora.

Buscamos sustentar o argumento durante essa pesquisa de que o/a professor (a) de filosofia crie as condições apropriadas que favoreçam os/as estudantes a levantarem as suas próprias questões e pensar criativamente sobre elas. Uma maneira singular de formular as suas indagações, impulsionado pela vontade de saber com o professor-filósofo. Afirmo Cerletti

Se a aula é um espaço de compartilhado de pensamento e nela há *diá-logos* filosóficos, a dimensão criativa envolve aqueles que aprendem e aqueles que ensinam. Em outras palavras, o professor deve criar as condições para que os estudantes possam tornar própria uma forma de interrogar e uma vontade saber. (Cerletti, 2009, p. 36 e 37).

A aula torna-se um laboratório de construções de interrogações e, ao mesmo tempo, um espaço de compartilhamento de ideias e das multiplicidades de perguntas. A aula de Filosofia é um lugar onde os/as estudantes possam exercer o seu protagonismo com as suas intervenções reificadas nas perguntas. Nessa atividade questionadora, o diferente emerge como o novo ainda a ser atualizado no acontecimento na própria sala de aula.

A repetição se manifesta como uma experiência criadora, que gera mudança interna, o que incide no aparecimento da diferença virtualmente na imanência da singularidade. Propor aos/as estudantes uma retomada ao passado filosófico implica em um exercício criativo, de atuação na imanência da história da Filosofia. Olhar para os problemas que foram levantados e as multiplicidades de repostas conceituais criadas, a fim de suscitar, como os filósofos de outrora, as suas próprias perguntas e respostas.

Os/as estudantes na atividade da repetição do pensar as criações filosóficas que os/as antecederam, entram na imanência das diversas multiplicidades de perguntas e respostas. E sobretudo no modo singular com que cada filósofo expôs as suas indagações e criaram as suas respostas conceituais. A experiência pessoal de pensar o mundo e os seus acontecimentos a partir da objetividade histórica da filosofia, faz com que cada singularidade estudantil questione o dado e insira perguntas novas no seu modo particular de indagar.

⁴⁹ Cf. **O ensino de filosofia como problema filosófico** em que Cerletti afirma que a repetição está ligada a objetividade histórica da filosofia que no momento em que debruça sobre ela algo novo se apresenta que chama de diferença. Esta é conectada ao movimento interno e criativo da subjetividade.

Deste modo ao realizar esse exercício, os/as estudantes estão fazendo um corte no que está exposto que incide na produção de novas possibilidades de existência. O contato com a objetividade histórica da Filosofia no ato do filosofar⁵⁰ suscita indagações, tecendo rupturas com o que foi posto a pensar a partir do seu próprio modo de existir, o seu contexto, todas as suas relações e experiências que o constitui como uma singularidade. Repetir não significa reproduzir as formas de existências estratificadas como propõe uma filosofia da Identidade, do Ser e do Mesmo, desconsiderando as outras formas de pensar e existir. A repetição, por sua vez, é criativa, porque é uma ação que rompe com *status quo* no momento que insere novas indagações e abre possibilidades de outros caminhos e rumos.

A educação filosófica visa uma aprendizagem que parta da experiência singular do/da estudante imerso na imanência do mundo e atravessado pelas pluralidades de acontecimentos que o afeta e o força a pensar. E através da investigação das produções conceituais presentes na história da Filosofia possam pensar por si mesmo e desconectar com o que já foi anunciado. Levantando, assim, as suas próprias indagações pela vontade do saber (conhecer), criando as suas próprias respostas conceituais.

O ensino de Filosofia é uma atividade disruptiva e criadora que através do retorno ao passado do que fora pensado, desconecta-se e cria outras conexões como um rizoma. No processo de repetição criativa a subjetividade altera a continuidade do exposto e inaugura o novo/diferença na interioridade singular do/da aprendiz.

Defende-se que a aprendizagem filosófica é o resultado da interação externa (com o de fora, o que está dado e força a pensar) e a interna (psicológica) da singularidade que altera a continuidade com a objetividade histórica da Filosofia e um modo de pensar com a instauração de novas perguntas a partir da experiência particular de cada aprendiz. E, por fim, essa relação externa e interna conectada com a vontade de saber (conhecer) como em uma relação de amizade⁵¹ como pensava os gregos.

⁵⁰ Definimos o filosofar como uma atividade, uma ação e não como uma interpretação. Respalamos essa concepção na perspectiva de Cerletti. Cf. O ensino de filosofia como problema filosófico.

⁵¹ Os filósofos gregos definiam a filosofia como amizade/amor a sabedoria (*Philos+Sophia*). A atividade filosófica se fundamentava na busca de um princípio, de uma verdade necessária e universal. Sobre o conceito de filosofia conferir o que diz Giovanni Reale: “Digamos logo de início que a tradição sustenta ter sido Pitágoras o inventor do termo, o que, se não é historicamente verificável, é verossímil. O termo foi cunhado certamente por um espírito religioso, que pressupunha ser possível só aos deuses uma “sophia” como posse certa e total, enquanto destacava que o homem só era possível tender à “Sophia”, um contínuo aproximar-se, um amor jamais totalmente satisfeito dela, de onde justamente o nome filo-sophia, amor à sapiência. Cerletti observa que a filosofia se dá em uma relação com o saber e afirma que “*De maneira específica, a palavra faz referência a uma relação com o saber e, em particular, a um vínculo de amor como aspiração ou um desejo de saber, mais que ao domínio de um saber determinado*” (Cerletti, 2009, p. 18).

Portanto, a repetição criativa é condição de possibilidade para o aparecimento da diferença no interior da singularidade manifesto no pensamento diferente e disruptivo. A diferença enquanto algo novo é uma criação do próprio pensamento. O ensino ativo da Filosofia deve se propor a ascese da criação. Esse esforço entre o/a professor/a e o/a aluno/a tem como finalidade a constituição de uma “atitude filosófica” que se expressa na capacidade de problematiza e criar respostas conceituais.

A pesquisa debruça-se sobre uma educação filosófica cujo foco é o pensamento. A maneira como os/as estudantes constroem a sua aprendizagem, desenvolvendo uma atitude filosófica, isto é, uma atitude problematizadora. Na experiência do pensar filosoficamente, o exercício de repetir de maneira criativa a investigação da história da Filosofia, o que tantos outros filósofos e filósofas fizeram, conduz a pensar o diferente, o não convencional. Esse caminho que está sendo proposto é desafiador para o professor e a professora de Filosofia da atualidade, devido às condições que lhes são ofertadas e que já foram mencionadas ao longo desta dissertação. Contudo, essa configuração das aulas de Filosofia ganha sentido e significado para os/as estudantes e para os/as docentes, uma vez que ambos se enxergam como protagonistas da atividade filosófico-pedagógica de forma autônoma. Para essa empreitada foi necessário traçar um caminho metodológico que pudesse atender em primeiro lugar de atender os objetivos específicos da pesquisa em tela e em segundo lugar atender a hipótese de que é possível recriar e até criar soluções conceituais nas aulas de Filosofia no Ensino Médio.

3.4 A METODOLOGIA DE PESQUISA: O CAMINHO FILOSÓFICO-PEDAGÓGICO

Nessa primeira parte deste capítulo, tratamos sobre o ensino de Filosofia como uma experiência do pensamento, realizada pelo/a docente e os/as discentes nas aulas de Filosofia. Nas quais eles/elas pudessem, a partir da temática e dos materiais filosóficos propostos, construir as suas próprias indagações e pensar sobre elas através do conceito, deslocando-o em vista de responder às questões levantadas, recriando⁵², dessa maneira, o conceito. Essa

⁵² A manipulação, o uso do conceito pelo estudante e sobretudo o pensar através dele, o que chamamos de pensamento conceitual, já se configura um ato de recriação. No momento em que um conceito criado como resposta para um problema historicamente situado e este é deslocado para um outro momento histórico. Silvio Gallo assinala que: Silvio Gallo afirma que, ao manipular o conceito e aplicá-lo, o estudante já estaria recriando o conceito. Cf. Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio. (2012, p. 98).

concepção do ensino da Filosofia em que os/as estudantes participam de maneira ativa, problematizadora e criativa se conecta com a metodologia⁵³ que será exposta mais à frente, bem como o itinerário dos nossos estudos, assim como a nossa proposta de intervenção filosófico-pedagógico.

O primeiro passo da investigação foi a definição dos referenciais teóricos que pudessem se conectar com a concepção da Filosofia como uma atividade do pensamento. E desta perspectiva pudesse filosofar com os estudantes partícipes da pesquisa. Esses materiais filosóficos e não-filosóficos serviram de base para a experiência com os/as estudantes e sobretudo para a reconstrução de uma prática filosófica em sala de aula diferente do comum e do corriqueiro.

Portanto, a pesquisa bibliográfica se apresentou como necessária nesta investigação, pois se compreende que não se constrói do nada. O próprio pensamento, enquanto fruto de uma violência, como afirma Deleuze, se dá sempre de algum lugar, de algum território. A própria criação enquanto algo novo e disruptivo emerge da repetição criativa do que já foi elaborado ao longo da história humana. Essa repetição criativa é condição de possibilidade para o aparecimento do novo enquanto ruptura com a continuidade do *status quo*. Sobre esse tipo de pesquisa, Gil define que:

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Parte dos estudos exploratórios podem ser definidos como pesquisas bibliográficas, assim como certo número de pesquisas desenvolvidas a partir da técnica de análise de conteúdo (2008, p. 50).

Gil, também, apresenta as vantagens da pesquisa bibliográfica no que se refere ao espaço temporal e propriamente aos estudos históricos presentes nas diversas produções e a partir deles ser possível como fonte de pesquisa. Afirma o autor que

⁵³ A palavra método vem do grego, *methodos*, composta de *meta*: através de, por meio de, e de *hodos*: via, caminho. Usar um método é seguir regular e ordenadamente um caminho através do qual uma certa finalidade ou um certo objetivo é alcançado. No caso do conhecimento, é o caminho ordenado que o pensamento segue por meio de um conjunto de regras e procedimentos racionais, com três finalidades: 1. Conduzir à descoberta de uma verdade até então desconhecida; 2. Permitir a demonstração e a prova de uma verdade já conhecida; 3. Permitir a verificação de conhecimentos para averiguar se são ou não verdadeiros. O método é, portanto, um instrumento racional para adquirir, demonstrar ou verificar conhecimentos. Cf.: Chauí, M. **Convite a Filosofia**. Editora Ática, São Paulo, 2000. p. 199.

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Esta vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. Por exemplo, seria impossível a um pesquisador percorrer todo o território brasileiro em busca de dados sobre a população ou renda per capita; todavia, se tem à sua disposição uma bibliografia adequada, não terá maiores obstáculos para contar com as informações requeridas. A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados senão com base em dados secundários. (Gil, 2008, p. 50).

É importante frisar que a nossa pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, uma vez que a proposta era analisar a experiência filosófica dos/das estudantes da 2ª série “C” do Ensino Médio do Colégio ISO de João Pessoa. Vale salientar que os/as educandos/as desta série são todos adolescentes em processo de desenvolvimento, o que requer uma investigação “*capaz de trabalhar com paradoxos, incertezas, dilemas éticos e ambiguidade*” (Sampieri; Collado; Lucio, 2013, p. 35). Sobre o conceito de pesquisa qualitativa, dizem Denzin e Lincoln que:

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalística, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas e eles conferem. (2006, p. 17)

A abordagem qualitativa parte do contexto em que os sujeitos da ensinagem e da aprendizagem estão envolvidos na imanência do processo educativo. É a experiência em *locus* que a caracteriza. Por esse motivo, ela foi adequada a esta pesquisa, pois buscou, durante a investigação, nas aulas de filosofia, explorar, descrever e às vezes explicar os fenômenos sociais de dentro. E, dessa maneira, entender como os/as estudantes aprendem a filosofar na ambiência do Ensino Médio, de forma mais detalhada, através de pesquisas, escutas e anotações das suas experiências, sentidos e significados atribuídos pelos/as alunos/as.

A investigação filosófica em sala de aula com os/as estudantes, possibilitou que extraísse o máximo de elementos no intuito de pensar as experiências do ensino de Filosofia na última etapa da Educação Básica. A pesquisa qualitativa considera o envolvimento do pesquisador na realidade em que *predomina a interpretação dos fenômenos por meio da observação dos sujeitos que estão interferindo na realidade*. (Machado, Fidelis, Carraro e Olea, 2016, p. 155).

Para atender à abordagem qualitativa e no que se refere aos objetivos, esta pesquisa foi exploratória e descritiva. Entendeu-se que o procedimento exploratório era necessário, uma vez que a Educação Filosófica no Ensino Médio, é um fenômeno que precisa ser ainda mais aprofundado em prol de qualificar os processos pedagógicos em Filosofia. Sobre a pesquisa exploratória, buscou a definição em Theodorson e Theodorson que afirmam:

"Exploratory study. A preliminary study the major purpose of which is to become familiar with a phenomenon that is to investigate, so that the major study to follow may be designed with greater understanding and precision. The exploratory study (which may use any of a variety of techniques, usually with a small sample) permits the investigator to define his research problem and formulate his hypothesis more accurately. It also enables him to choose the most suitable techniques for his research and to decide on the questions most in need of emphasis and detailed investigation, and it may alert him to potential difficulties, sensitivities, and areas of resistance." (1970, p. 142)⁵⁴

O viés exploratório possibilita que, mesmo diante de uma amostra pequena, consiga extrair dados importantes da realidade, diagnosticar e intervir. Esse movimento do pensamento cria novas possibilidades para o enfrentamento do problema. Sobre a abordagem exploratória, nos apoiamos em Zikmund em que define:

Os estudos exploratórios costumam ser úteis para diagnosticar situações, descobrir soluções alternativas ou descobrir novas ideias. Este trabalho é feito nos estágios iniciais de um processo de pesquisa mais amplo, visando esclarecer e definir a natureza de um problema e gerar mais informações que possam ser coletadas para a conclusão do estudo. (2000, p. 89).

A pesquisa também teve um cunho descritivo, pois, a análise de como se dá o processo de aprendizagem filosófica em um espaço-tempo específico, exigiu um detalhamento do modo como os/as estudantes, o/a professor(a) e a própria instituição educacional se organizam para atender a finalidade da ensinagem. Sobre a pesquisa descritiva, Silva e Menezes dizem que:

⁵⁴ Tradução da citação: "Estudo exploratório. Um estudo preliminar cujo objetivo principal é familiarizar-se com um fenômeno que se pretende investigar, para que o estudo principal a seguir possa ser desenhado com maior compreensão e precisão. O estudo exploratório (que pode usar qualquer um de uma variedade de técnicas, geralmente com uma amostra pequena) permite ao investigador definir o seu problema de investigação e formular a sua hipótese com mais precisão. Também lhe permite escolher as técnicas mais adequadas para a sua investigação e decidir sobre as questões que mais necessitam de ênfase e investigação detalhada, e pode alertá-lo sobre potenciais dificuldades, sensibilidades e áreas de resistência."

a pesquisa descritiva visa descrever as características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário e observação sistemática. Assume, em geral, a forma de levantamento. (2000, p. 21).

As autoras tocam na centralidade da pesquisa descritiva, cuja intencionalidade é a descrição de um determinado grupo e a sua especificidade. Nesta pesquisa, são os/as estudantes da segunda série “C” do ensino médio do Colégio ISO Sul. Observar como os alunos e alunas se comportam no território da sala de aula em que a proposta de ensino é diferente do que já fora experimentado.

Nesse sentido, foi elaborado um questionário no intuito de levantar o máximo de dados possíveis acerca dos/das estudantes e a sua relação com a Filosofia no Ensino Médio. Essa perspectiva teve a intencionalidade de se fazer uma analogia entre os dados antes e depois da aplicação do produto filosófico.

O questionário esteve estruturado em onze (11) perguntas, sendo sete objetivas e quatro discursivas em vista de colher informações prévias sobre a problemática trabalhada no projeto de pesquisa. Para as perguntas discursivas utilizamos a metodologia da análise do discurso que teve como objetivo interpretar textos, sobretudo compreender como as pessoas se expressam, uma vez que *“os sentidos das palavras podem mudar conforme a situação em que são usadas e conforme o lugar social ocupado pelo sujeito que fala”* (Mariani, 1999, p. 108). Esse caminho não circunscreve apenas a análise de um texto, mas compreende as construções ideológicas que estão subjacentes no conteúdo do objeto. Portanto, este tipo de metodologia não deixa de se configurar como uma análise da estrutura político-social em que o discurso se insere.

Após aplicação do produto filosófico durante as oito aulas de filosofia propostas para a experiência com os/as estudantes. O mesmo questionário, sem as questões que tratam da singularidade de cada discente, foi aplicado novamente com os alunos e as alunas, a fim de inferir se o que foi proposto significou ou não para os/as estudantes partícipes da pesquisa. Se uma Educação Filosófica pode ou não ajudar os/as aprendizes na construção de um pensamento conceitual. E se esse, o ensino de Filosofia pode levá-los a construir as suas próprias questões, pensar sobre elas de maneira autônoma e criar respostas racionais, como fizeram os/as filósofos/as de outrora. Não se teve a pretensão de que todos os/as discentes a partir desta experiência se tornassem filósofos e filósofas, mas que, a partir da experiência do pensar diferente, pudessem constituir em si uma atitude filosófica. No que se refere à definição de questionário e a sua estrutura, seguimos Gil ao afirmar que:

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (2008, p. 121).

Por fim, uma vez aplicada a pesquisa e feita a compilação dos dados por eixos de perguntas, na próxima seção será apresentado quem são os sujeitos da pesquisa e as suas percepções acerca do ensino de filosofia no Ensino Médio. E se é possível ou não, na perspectiva dos estudantes, o ensino da filosofia possibilitá-los a pensar de maneira autônoma e criativa através dos conceitos.

3.5 APRESENTAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA COM OS/AS ESTUDANTES DA APLICAÇÃO DO PRODUTO FILOSÓFICO

O questionário aplicado aos alunos e às alunas foi construído a partir dos objetivos propostos desta pesquisa. O intuito era extrair o máximo de informações dos/das discentes acerca das aulas de Filosofia e a sua relevância para a formação acadêmica, humana, crítica e cidadã, como está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB),⁵⁵ mas sobretudo para uma atitude filosófica. E assim, a partir dos resultados, descrever o que é singular deste grupo em tela e da própria singularidade de cada discentes, concebidos como diferentes entre si. A análise desses dados e as devidas inferências deram respaldo a quais caminhos se daria a aplicação do produto filosófico. Desse modo, em uma pesquisa descritiva, o pesquisador, segundo Gil, deve

Construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses construídas durante o planejamento da pesquisa. Assim, a construção de um questionário precisa ser reconhecida como um procedimento técnico cuja elaboração requer uma série de cuidados, tais como: constatação de sua eficácia para verificação dos objetivos; determinação da forma e do conteúdo das questões; quantidade e ordenação das questões; construção das alternativas; apresentação do questionário e pré-teste do questionário. (2008, p. 121).

⁵⁵ Cf. BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Esse questionário foi o primeiro momento da atividade dos/das estudantes no início da pesquisa e a sua intencionalidade era compreender como os/as educandos/as viam o componente curricular de Filosofia e a sua relevância no Currículo do Ensino Médio. Aqui não se trata, neste momento, de analisar os dados extraídos, mas apenas apresentar as respostas dos/das estudantes. Participaram da pesquisa e da experiência filosófica vinte e dois discentes ao longo de oito aulas.

O instrumento aplicado foi estruturado com questões abertas e fechadas. Os itens abertos tinham a intencionalidade de adquirir respostas mais subjetivas e livres, a fim de compreender as intenções e percepções dos estudantes acerca do que se estava perguntando. Sobre essa configuração de perguntas, Gil afirma que

Nas questões abertas, solicita-se aos respondentes para oferecerem suas próprias respostas. Pode-se perguntar, por exemplo: "Qual é no seu entender o maior desafio que o SUS deverá enfrentar nos próximos anos?", oferecendo espaço para escrever a resposta. Este tipo de questão possibilita ampla liberdade de resposta. Mas nem sempre as respostas oferecidas são relevantes para as intenções do pesquisador. Há também dificuldades para sua tabulação. (2008, p. 122).

O questionário foi estruturado em questões fechadas com uma lista de perguntas de múltiplas escolhas as quais os envolvidos na pesquisa iriam responder assinalando com a letra "X". Acerca desta estrutura das questões fechadas, assinala Gil.

Nas questões fechadas, pede-se aos respondentes para escolherem uma alternativa dentre as que são apresentadas numa lista. São as mais comumente utilizadas, porque conferem maior uniformidade às respostas e podem ser facilmente processadas. Mas envolvem o risco de não incluírem todas as alternativas relevantes. Por essa razão é que se recomenda proceder à realização de entrevistas individuais ou coletivas antes da construção definitiva das alternativas. Este procedimento contribui não apenas para a definição de um número razoável de alternativas plausíveis, mas também para redigi-las de maneira coerente com o universo discursivo dos respondentes. (Gil, 2008, p. 123).

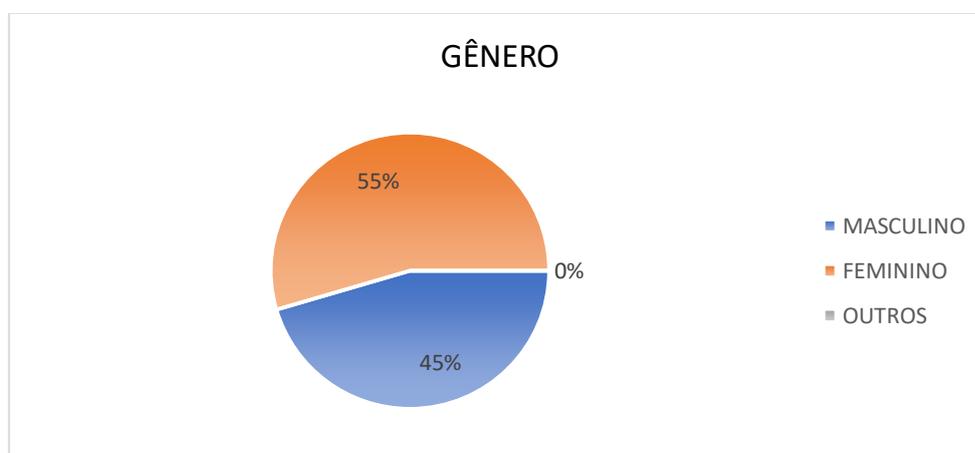
A aplicação da pesquisa foi realizada durante a aula de filosofia com a presença da auxiliar de coordenação, a fim de que não houvesse nenhuma prevaricação e fosse assegurado a lisura da pesquisa.

A apresentação dos dados se dará da seguinte maneira: as perguntas objetivas os dados serão apresentados no formato pizza em percentual. As questões subjetivas que exigem uma liberdade de escrita dos/das respondentes serão expostas na íntegra em estrutura de citações em

uma tabela. As perguntas orbitam em torno de informações dos estudantes, a fim de entender quem são os sujeitos da pesquisa e sobre a sua percepção do ensino de filosofia e como está estruturado atualmente no ensino médio.

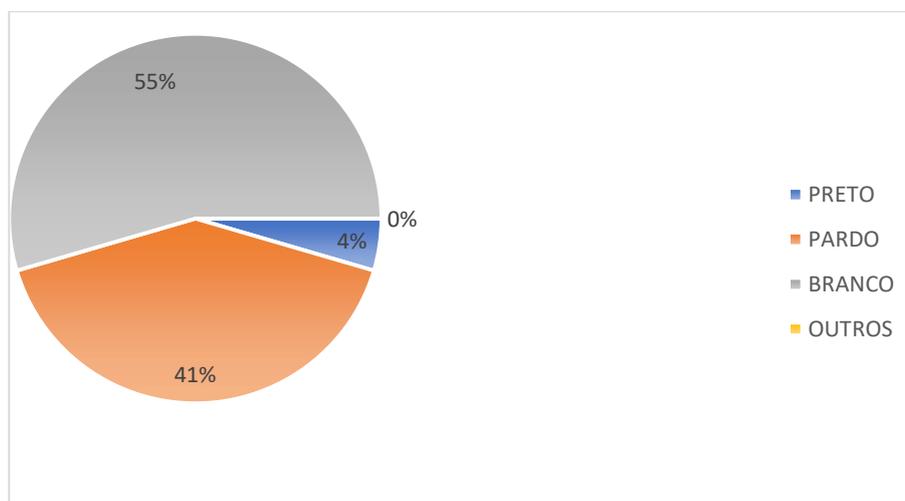
O primeiro dado extraído refere-se à autoidentificação de gênero dos estudantes que participaram da pesquisa. Neste cenário, há uma predominância de meninas com relação aos meninos.

Gráfico 1: Auto-identificação de gênero



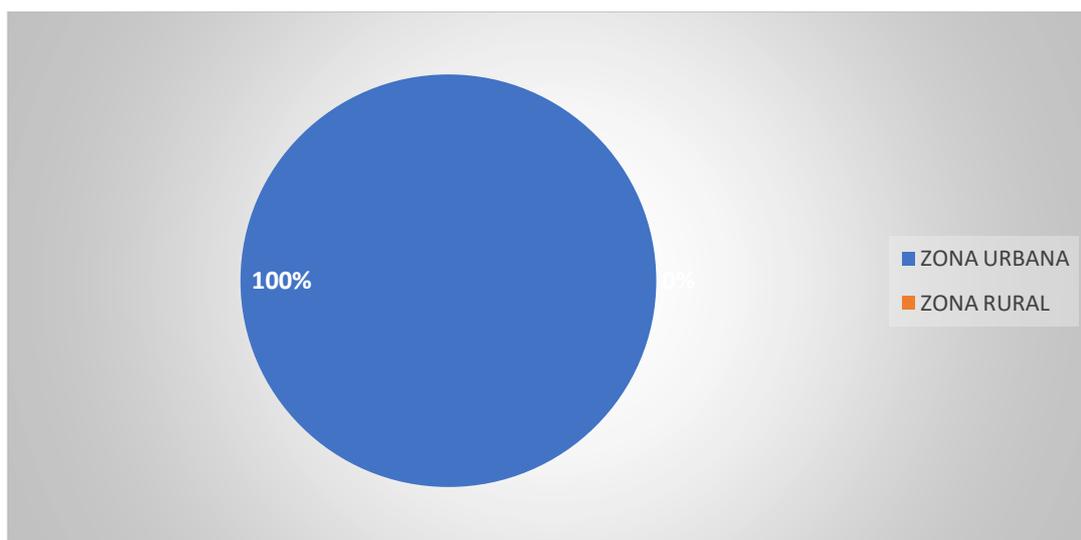
Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Ainda sobre os estudantes, perguntou sobre a autoidentificação de cor/raça no intuito de entender a diversidade presente nesta sala de aula e compreender se há uma predominância de uma sobre as demais. O que envolveria uma dimensão social e econômica quando se trata de escola provada.

Gráfico 2: Auto-identificação de cor/raça

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

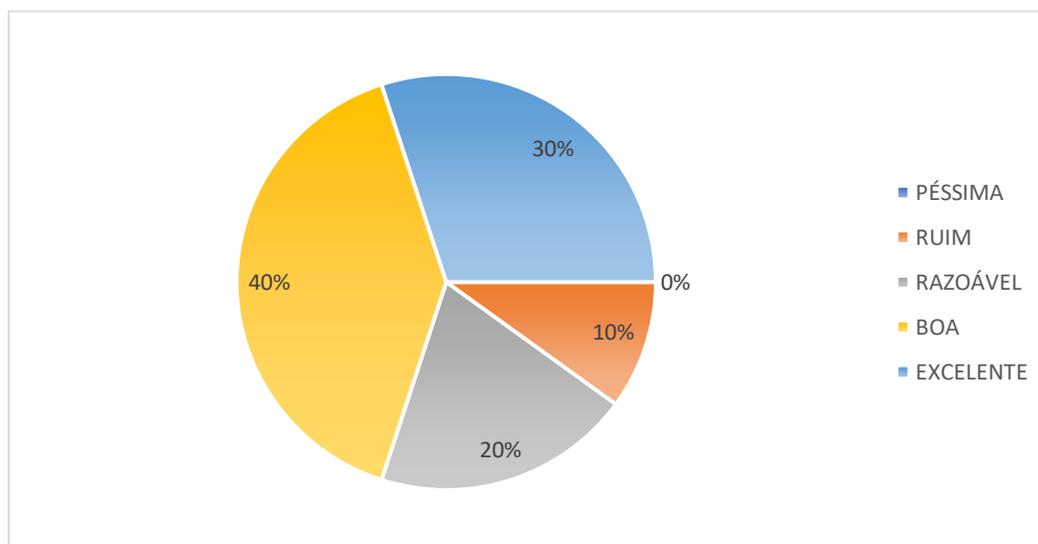
Queríamos saber de onde esses estudantes eram oriundos, se dá Zona Urbana ou Rural. Isso, porque em alguns contextos históricos, alguns estudantes eram oriundos da Zona Rural (interior do Estado), vinham estudar nas escolas particulares de João Pessoa.

Gráfico 3: Localidades

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

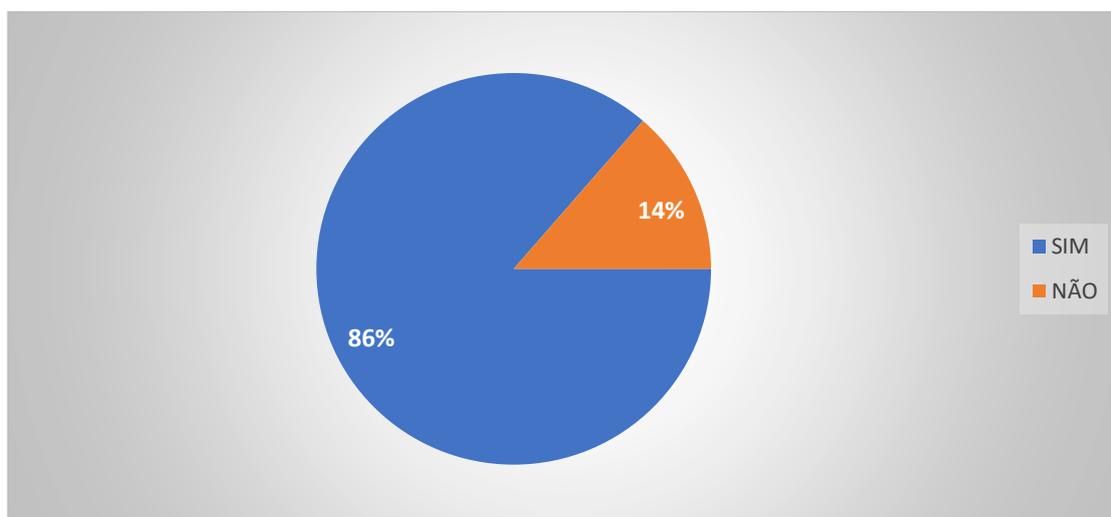
As questões em diante todas versam sobre o ensino de filosofia no ensino médio. E a primeira indaga os estudantes da seguinte maneira: *Como você considera a sua relação com o Componente Curricular de Filosofia?*

Gráfico 4: Relação dos/das estudantes com a Filosofia



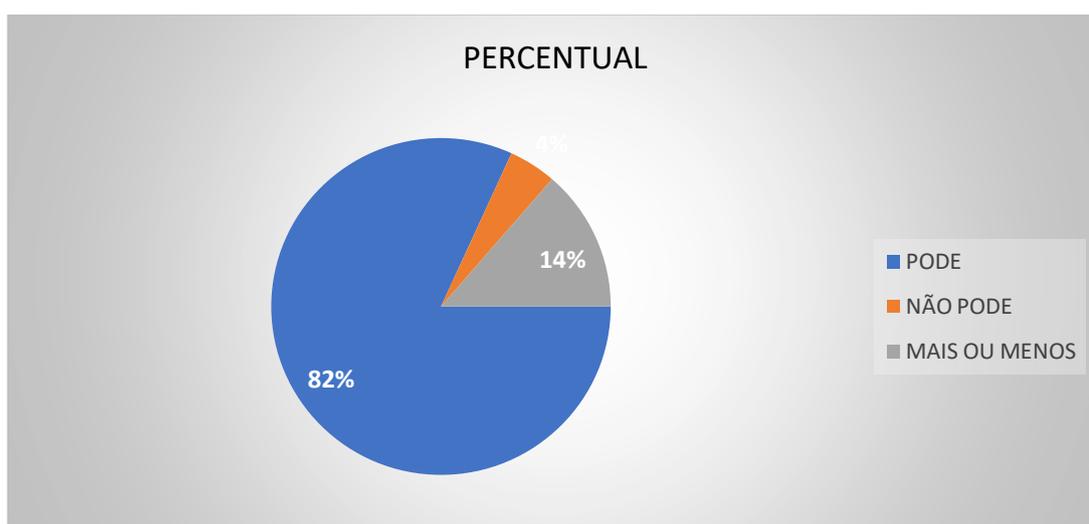
Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Foi perguntado aos estudantes o que eles achavam da presença da filosofia na organização curricular do ensino médio com a seguinte pergunta: *Na sua percepção, é necessário a presença do Componente Curricular de Filosofia no currículo do Ensino Médio?*

Gráfico 5: Presença da Filosofia no Currículo do Ensino Médio

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

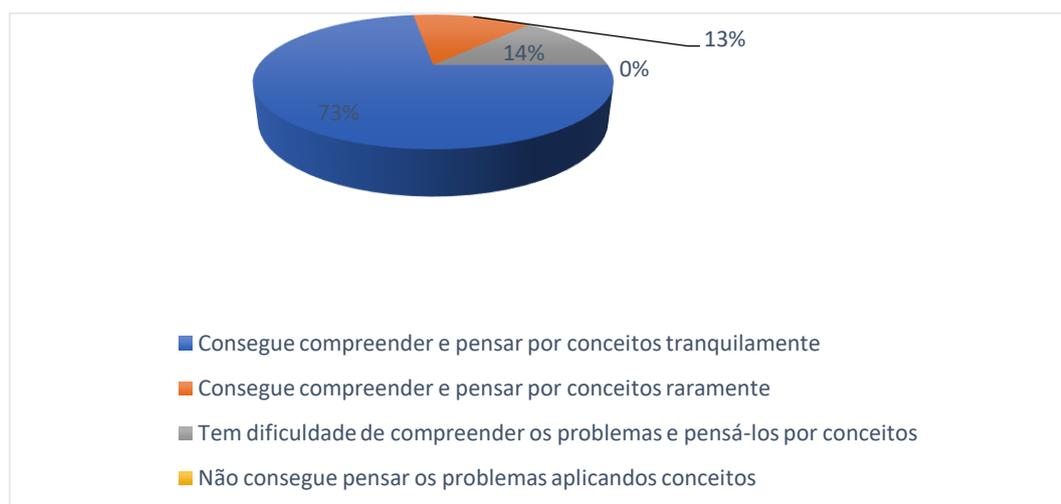
O questionário trouxe uma pergunta que toca o coração da pesquisa que era se o estudante *acredita que a Educação Filosófica no Ensino Médio pode contribuir com a construção do seu pensamento autônomo e crítico sobre a realidade?*

Gráfico 6: Educação Filosófica e a construção do pensamento autônomo

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

No que se refere à aula de filosofia, foi perguntado aos discentes o seguinte: *Na aula de Filosofia, você consegue compreender os problemas propostos e pensá-los por meio dos conceitos?*

Gráfico 7: Aula de Filosofia e o pensar através dos conceitos



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

As perguntas objetivas intencionavam em primeiro lugar conhecer os sujeitos partícipes da pesquisa e segundo lugar a sua relação com a filosofia, a finalidade e a presença dela nos currículos das escolas privadas e públicas.

No que se refere as respostas discursivas dos estudantes, foram organizadas em uma tabela sendo o cabeçalho a pergunta, o que possibilitou a visão do todo. Desta maneira, foi viável aplicar a análise do discurso sobre as respostas singulares de cada estudante e buscar eixo de conexão, ou seja, traços comuns acerca do ensino de filosofia.

A primeira pergunta feita aos estudantes sobre o ensino de filosofia e a sua contribuição com a formação dos adolescentes. Perguntou, assim, aos estudantes acerca do *porquê estudar Filosofia no Ensino Médio? E quais contribuições pode dar para sua formação pessoal? Comente.*

Quadro 1: O Estudo de Filosofia no Ensino Médio.

8. Por que estudar Filosofia no Ensino Médio? E quais contribuições pode dar para sua formação pessoal? Comente.	
Aluno 01	<i>“Contribui com à formação do pensamento e posicionamento crítico. Ajuda a compreender a sociedade”.</i>
Aluno 02	<i>“O estudo da filosofia pode ser útil para criação de um pensamento crítico, no entanto muitas vezes vemos alunos sem a menor vontade de assistirem as aulas, acreditando que nunca será usada fora da escola.”</i>
Aluno 03	<i>“Porque traz ótimos conceitos relacionados a sociedade, ética, moral e razão no dia a dia. Contribuindo para uma reflexão pessoal, conhecimento histórico e repertório.”</i>
Aluno 04	<i>“A filosofia pode trazer diversos benefícios, como por exemplo, o incentivo do aluno a questionar sua existência e a do mundo em geral, fazendo sair da bolha e ter estímulos pensantes. Pode despertar a criatividade e a imaginação.”</i>
Aluno 05	<i>“O estudo da filosofia é extremamente importante, pois nos ajuda a desenvolver o pensamento crítico acerca da sociedade, política, etc. Torna os alunos mais racionais e competentes para realizar escolhas importantes no futuro.”</i>
Aluno 06	<i>“É importante a matéria de filosofia porque ela abre nossos olhos sobre o conhecimento da nossa sociedade e até de nós mesmos, ela constrói o nosso pensamento de como as coisas funcionam.”</i>
Aluno 07	<i>“Desenvolver o pensamento crítico sobre os acontecimentos, problemas e questões apresentadas em todas as áreas estudantil e profissional quanto pessoal.”</i>
Aluno 08	<i>“Todo conhecimento aumenta, de uma forma ou de outra, nosso senso crítico e dissipar a ignorância, da mesma forma é o estudo da filosofia. A meu ver, a filosofia junto com a sociologia estuda o ser humano.”</i>
Aluno 09	<i>“Estudar filosofia é essencial para os ser humano pois conseguiu distinguir o certo e errado, conhecer a si mesmo e ainda mais poder ser mais empático com todas as pessoas ao seu redor e para mm a melhor combinação possível é a filosofia se conectar ainda mais com Deus.”</i>
Aluno 10	<i>“Para melhor preparação do indivíduo para sociedade, seja de maneira acadêmica em sua maneira de enxergar a realidade em que vive.”</i>
Aluno 11	<i>“Porque a filosofia tem a capacidade de estimular os nossos pensamentos sobre a realidade. Ela contribui para nossa formação humana e racional, com fundamentos importantes.”</i>
Aluno 12	<i>“Na filosofia são apresentados diferentes conceitos e valores que podemos melhorar a formação do aluno.”</i>
Aluno 13	<i>“A filosofia ajuda o ser compreender a realidade distintas da sua, também ajudar a aprimorar os pensamentos sobre a vida.”</i>
Aluno 14	<i>“Porque quanto mais cedo entendermos um conceito mais rápido podemos entender o seu conceito. Eu me identifico com o estoicismo e que tudo na vida tem um propósito e não necessidade de reclamar.”</i>
Aluno 15	<i>“Estudar Filosofia no Ensino Médio oferece uma oportunidade única de desenvolver habilidade críticas, analíticas e reflexivas. Além disso, proporciona uma compreensão mais profunda do mundo ao nosso redor.”</i>

Aluno 16	<i>“O estudo de tal matéria pode ser benéfico para a formação do desenvolvimento cognitivo e pensamento social e empática, embora na prova mais comum brasileiro (ENEM) não seja tão cobrada.”</i>
Aluno 17	<i>“A filosofia baseia-se com um conjunto de noções que nos ajudam a compreender o mundo ao nosso redor de maneira lógica, que podem nos levar a repensar e analisar nosso cotidiano e desenvolver um pensamento independente e crítico.”</i>
Aluno 18	<i>“Melhorar o pensamento crítico e social. Desenvolvimento de opiniões, trabalhar a reflexão.”</i>
Aluno 19	<i>“Estudar filosofia no ensino médio proporciona uma compreensão mais profunda sobre questões sociais e estimula o pensamento analítico. Essa capacidade é essencial para uma formação pessoal mais completa, permitindo uma melhor capacidade de argumentação e visão mais ampla do mundo.”</i>
Aluno 20	<i>A filosofia contribui para conhecer a história de diferentes filósofos podendo aplicar as ideias deles no dia a dia.</i>
Aluno 21	<i>“ajuda na criação do pensamento crítico dos estudantes e torna maior o conhecimento do mundo”.</i>
Aluno 22	<i>“O estudo da filosofia é importante para ajudar o ser humano a se comportar e agir diante de uma sociedade ou um problema pessoal. Temos como principais contribuições: produção de conhecimento, maior autonomia no pensamento e entendimento dos problemas.”</i>

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Na questão que se segue, intencionava saber se eles reconhecem que as aulas de filosofia propunham uma experiência do pensar, motivava os estudantes a pensar. Perguntou-se o seguinte: *Na sua concepção, o Ensino de Filosofia possibilita uma experiência do pensamento? Explique.*

Quadro 2: Concepção do Ensino de Filosofia

9. Na sua concepção, o Ensino de Filosofia possibilita uma experiência do pensamento? Explique.	
Aluno 01	<i>“Sim. Ocorre o estudo da história e reflexões sobre grandes pensadores”.</i>
Aluno 02	<i>“Não. Acredito que a criação do pensamento crítico é experienciada e desenvolvida no ambiente social na convivência com as outras pessoas.”</i>
Aluno 03	<i>“Sim. Induz-me a raciocinar determinada temática e a criar um hábito reflexivo diante das experiências da vida e situações cotidianas.”</i>
Aluno 04	<i>“Sim, pois faz com que tenhamos uma visão ampla e aberta do que está ao nosso redor, possibilitando a nossa capacidade do pensamento, da dúvida, dos argumentos.”</i>
Aluno 05	<i>“Sim. Quando estudamos filosofia ficamos mais críticos, assim formando nosso próprio pensamento.”</i>

Aluno 06	<i>“Sim, após as aulas de filosofia, ou mesmo após uma frase de algum filósofo que o professor disse na aula, fico com a frase na cabeça por muito tempo e vou discutir com os meus colegas sobre por um tempo.”</i>
Aluno 07	<i>“Sim, pois nos incentiva e nos leva a refletir, a pensar sobre determinados acontecimentos e questões apresentadas.”</i>
Aluno 08	<i>“Sim, pois are polos para o diálogo e argumentação, podendo assim, assimilar opiniões divergentes, concordante e as somando para si ou aceitando-as e discordando.”</i>
Aluno 09	<i>“Com toda certeza, pois abordam temas diversos com outras éticas e moral, principalmente à atual e as antigas e pensar em si na sua vontade e refletir sobre ações de sua vida.”</i>
Aluno 10	<i>“Sim, pois a experiência trabalha de maneira aprofundada, a ciência e a arte do pensar.”</i>
Aluno 11	<i>“Sim, porque ela permite que o ser humano conheça a si mesmo e tudo que está ao seu redor, estimulando as suas formas de agir e pensar.”</i>
Aluno 12	<i>“Certamente. Devido aos conceitos apresentados, o estudante tende a raciocinar sobre o assunto.”</i>
Aluno 13	<i>“Sim, pois traz diversas maneiras de expandir os conhecimentos.”</i>
Aluno 14	<i>“Obviamente, porque a filosofia é a arte de pensar, questionar como se consegue chegar a essa conclusão. E com uma resposta curta de uma pergunta contraria a ela.”</i>
Aluno 15	<i>“Sim. O ensino proporciona uma experiência do pensamento de várias maneiras ao estudar grandes filósofos e suas obras, os alunos são expostos a diferentes formas de pensar e questionar o mundo ao seu redor.”</i>
Aluno 16	<i>“Na parte teórica, sim. Já em termos práticos, não se pode afirmar isto, já que é instável que muitas alunas durante as aulas de filosofia parecem não levar tão a sério o assunto, uma vez que se tem termos que não conhecemos.”</i>
Aluno 17	<i>“Sim. A filosofia nos impulsiona a pensar por nós mesmo de forma independente e individual, mudando a forma como nós percebemos o mundo ao nosso redor.”</i>
Aluno 18	<i>“Sim. Trabalha a mente e impulsiona a refletir.”</i>
Aluno 19	<i>“Sim definitivamente. O ensino da Filosofia não se limita apenas a transmitir informações ou teorias, mas busca proporcionar uma experiência de pensamento por meio da reflexão crítica.”</i>
Aluno 20	<i>“Sim, pois na filosofia se trabalha com a análise de diversos temas que são bastante debatidos”.</i>
Aluno 21	<i>“Sim, fortalece o desenvolvimento social das pessoas, haja vista que estuda os pensamentos dos intelectuais antecedentes a nós.”</i>
Aluno 22	<i>“sim, pois a filosofia para mim é uma matéria polissêmica, ou seja, cada pessoa interpreta de uma maneira, assim forçando o indivíduo a pensar”.</i>

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Aos estudantes foi perguntado se as aulas de filosofia possibilitam aos estudantes pensarem de forma autônoma e livre. Se eles conseguiam pensar o diferente do que já pensado durante as aulas.

Quadro 3: Aulas de Filosofia e pensamento autônomo

10. As aulas de filosofia levam os/as estudantes a pensar de maneira autônoma? Explique.	
Aluno 01	<i>“Sim. O estudo de diversos pontos de vista com uma maneira de pensar autêntico”</i>
Aluno 02	<i>“Acredito que não. Certa vez no 5º ano comecei a ter aulas de filosofia, com o decorrer do tempo passei a questionar tudo aos meus pais e fiquei insegura com certas atividades, ficando ainda mais dependente.”</i>
Aluno 03	<i>“Não. Pois os alunos acabam se enxergando sempre como ouvintes e esperando estímulos de outras pessoas. Os estudantes tornam-se dependentes. Por outro lado, se for seguida de maneira correta pode ajudar sim.”</i>
Aluno 04	<i>“Sim, ajuda a se autoconhecer e a criar a própria opinião baseando-se nos pensamentos filosóficos e anos filósofos.”</i>
Aluno 05	<i>“Estudando diferentes filósofos, teses, modelos nos leva a pensar de maneira mais autônoma.”</i>
Aluno 06	<i>“Sim. Durante as aulas vejo meus colegas compartilharem ideias com o professor e vem a turma ideias que eles aparentemente tiveram de forma autônoma. Contribuindo, também, para a construção do meu próprio.”</i>
Aluno 07	<i>“Sim, pois leve os estudantes a pensarem de acordo com o seu próprio conhecimento, experiência e princípios pessoais gerais de vida e não como um padrão social.”</i>
Aluno 08	<i>“Sim, pois há participação de todos, são necessariamente uma resposta certa ou errada, apenas diferentes visões e opiniões sobre um tal tópico”.</i>
Aluno 09	<i>“Sim, pois o pensar liberta e à alienação é extinta. E as suas decisões são mais impressionantes e para mim, o amor de Cristo me salvou. E eu tenho a certeza e a razão que a maneira de pensar em todas as situações e o autocontrole é essencial para tomada de decisões. E a liberdade de pensamento, ajuda a discutir em todas às etapas da vida.”</i>
Aluno 10	<i>“Sim, de fato. Ela é u m guia para o caminho que os alunos deverão percorrer para desenvolverem pensamento autônomo.”</i>
Aluno 11	<i>“Depende de cada estudante, pela autonomia será capacidade de que as pessoas possuem para decidir sobre aquilo que ela julga ser o melhor para si.”</i>
Aluno 12	<i>“Sim. Os conceitos apresentados dão diferentes formas de pensar.”</i>
Aluno 13	<i>“Particularmente, eu tenho pra mim que há um pensamento coletivo, os alunos refletem coletivamente.”</i>
Aluno 14	<i>“Sim, pois faz com que as pessoas de uma forma diferente do meio em que ele vive e assim acaba se aproximando da solução pessoal.”</i>
Aluno 15	<i>“Sim. Porque a filosofia não se limita a transmitir informações ou doutrinas, mas sim a incentivar a reflexão crítica e o questionamento das próprias crenças e conceitos.”</i>
Aluno 16	<i>“Não. Os alunos não levam o assunto para as suas vidas em sua maior parte.”</i>

Aluno 17	<i>“Sim. O ato de questionar, refletir, criticar e problematizar aspectos, padrões e questões sociais exercitam a individualidade, a dialética, a equidade, o conhecimento e a autonomia dos estudantes.”</i>
Aluno 18	<i>“Sim, faz com que cada um tem sua própria opinião e pensamento.”</i>
Aluno 19	<i>“Sim. As aulas de Filosofia têm o potencial de estimular os estudantes a pensar de maneira autônoma. Ao explorar os conceitos filosóficos, são incentivados a desenvolver sua capacidade de pensar por si mesmo, questionar preconceitos e formar suas próprias opiniões.”</i>
Aluno 20	<i>“Sim, tem como um dos objetivos permitir os estudantes a compreender a melhor si mesmo e do mundo.”</i>
Aluno 21	<i>“Sim, porque traz a visão de diversas outras pessoas intelectuais.”</i>
Aluno 22	<i>“Sim, pois, as aulas apresentam inúmeros conceitos e cada pessoa acolhe qual vai adquirir.”</i>

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Por fim, o questionário trouxe uma pergunta sobre a contribuição da Educação Filosófica para a melhoria da vida humana. O saber sempre deve ser colocado a serviço das pessoas, por esse motivo, ganha sentido e relevo o seu estudo. A formulação da pergunta foi o seguinte: *A Educação Filosófica pode contribuir com a melhoria da vida humana? Se sim, como? Justifique.*

Quadro 4: Educação Filosófica e a melhoria da vida humana

11. A Educação Filosófica pode contribuir com a melhoria da vida humana? Se sim, como? Justifique.	
Aluno 01	<i>“Sim. Ajuda a compreender o cotidiano e aumenta a capacidade intelectual de um povo.”</i>
Aluno 02	<i>“Talvez. Em algumas pessoas o pensamento pode-se desenvolver de forma melhorada, trazendo em si uma capacidade intelectual de se conviver com outras pessoas ou a tornarem elas seres mais educador.”</i>
Aluno 03	<i>“Sim. Do que diz respeito a ética, liberdade e razão, principalmente, criando um pensamento crítico e justo.”</i>
Aluno 04	<i>“Ajuda a encorajar o aluno a ser forte e a ter gosto ao aprender, pois os pensamentos filosóficos fazem os alunos a pensar sobre a própria vida e seu futuro com que tenhamos força de vontade para ter um futuro bom e promisso.”</i>
Aluno 05	<i>“Sim. Um exemplo é na eleição, a partir dos pensamentos adquiridos na matéria de história e filosofia. O indivíduo estará preparado para escolher seus representantes no governo que impactam diretamente na nossa vida.”</i>
Aluno 06	<i>“Sim. As éticas e ideias filosóficas contribuem na formação do nosso raciocínio filosófico e questionar coisas que nunca pensamos em questionar sobre.”</i>
Aluno 07	<i>“Sim, pois faz com que nós como humanidade e sociedade reflitamos sobre os acontecimentos e decisões, levando em consideração o passado e onde nos leva.”</i>
	<i>“Sim, pois a instituição educacional prepara a próxima gerações e se começarmos desde o início ao inserir diálogos, discursões, pensamentos e soluções aos e entre os alunos, vamos preparar futuros adultos com senso crítico</i>

Aluno 08	<i>forte, repertório social para diversos assuntos e diálogos e argumentação para resolução de problemas, além da possibilidade de análise e entender diversos pontos de vistas.”</i>
Aluno 09	<i>“Sim, pois além do pensamento à maneira de refletir sobre as ações, as definições de certo ou errado com outras éticas e moral, nos ajudaria ter uma sociedade melhor. E a maneira de refletir sobre Deus me faz pensar se realmente este é o caminho que devemos seguir.”</i>
Aluno 10	<i>“Sim. Pois é nela que podemos buscar resposta para as perguntas que nós como indivíduo fizemos por todos os anos de nossa existência.”</i>
Aluno 11	<i>“Sim, a filosofia não só nos ajuda a ver o mundo de maneira diferente, mas também pode mudar a forma como interagimos a ele.”</i>
Aluno 12	<i>“Sim, a educação filosófica pode nos dar formas mais conscientes de pensar e tomar ações.”</i>
Aluno 13	<i>“Sim, porque exclui o egoísmo e ajuda os alunos a terem empatia com as pessoas ao seu redor.”</i>
Aluno 14	<i>“De certa forma sim, pois alguns assuntos filosóficos podem mudar a forma de ver e sentir a essência da vida.”</i>
Aluno 15	<i>“Sim. O desenvolvimento do pensamento crítico, reflexão de valores e ética, promoção do diálogo e da tolerância, estímulo à criatividade e inovação.”</i>
Aluno 16	<i>“Sim. Se ensinado de forma dinâmica e criativa, espontânea ainda que desafiador, é possível que os alunos consigam se interessar por assuntos que afetam suas vidas.”</i>
Aluno 17	<i>“Sim. Apesar de ser voltada para a sociedade que nos cerca e o mundo, o pensamento filosófico também nos ajuda a compreender a nós mesmos como indivíduos, estimulando- nos a ter mais autonomia ao nosso jeito de pensar e agir.”</i>
Aluno 18	<i>“Sim, traz mais conhecimento.”</i>
Aluno 19	<i>“Sim. Ao desenvolver o pensamento crítico, a capacidade de reflexão ética e a diversidade de perspectivas. Além disso, ao promover os questionamentos constante, pode incentivar a busca contínua por conhecimento, crescimento pessoal e transformação social.”</i>
Aluno 20	<i>Depende muito do assunto estudado”</i>
Aluno 21	<i>“Sim, influenciando nas razões das pessoas.”</i>
Aluno 22	<i>“Sim, dando conhecimento sobre história, cultura e entre os outros para os seres humanos.”</i>

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

A diversidade de respostas apresentadas neste questionário aponta para a multiplicidade de visões de mundo e experiências singulares. À primeira vista e em um contato imediato sem uma análise aparente, observa-se a refutação da suposta identidade. O que se nota é a singularidade se expressando em respostas simples apontando para a própria diferença.

Neste momento, como mencionado anteriormente, não se tem a pretensão de realizar uma análise mais detalhada das respostas apresentadas pelos/as estudantes, mas torná-las públicas sobre como os/as aprendizes da segunda série do Ensino Médio enxergam as aulas de filosofia.

As análises serão apresentadas no capítulo seguinte quando tratarmos do produto filosófico-pedagógico.

Diante do exposto, fica claro que o presente capítulo versou, primeiramente, acerca do Ensino de Filosofia como uma experiência do pensamento. Essa experiência pode ser deslocada para o campo da Educação Básica. O objetivo da filosofia para além das diretrizes e parâmetros curriculares é ajudar os/as estudantes a filosofarem, a pensar de forma autônoma sem se deixar depender por outrem. Reconhece-se que os/as estudantes são inteligentes e podem, à luz da experiência com a filosofia, levantar perguntas e criar respostas conceituais, como forma de equalizar o seu próprio problema experimentado no pensamento.

No próximo capítulo, faremos uma descrição da experiência que os/as estudantes fizeram a partir do produto filosófico criado para possibilitar professor (a) e educandos (as) a fazer uma experiência do pensamento, juntos, sem que um precise se submeter ao outro, criando uma relação de independência cognitiva.

4 INTERVENÇÃO FILOSÓFICO-PEDAGÓGICO NA CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO CONCEITUAL DOS ESTUDANTES DA 2ª SÉRIE C DO ENSINO MÉDIO.

A Filosofia, como uma forma de pensamento ativo e criador como a Arte e a Ciência, tem um modo singular de se relacionar e intervir na realidade, edificando os seus problemas e criando soluções racionais em vista de equacioná-los. Ela, como pensamento ativo e imanente, que encontra na própria realidade as bases para o seu pensar, se distancia da sua especificidade quando é definida como ação contemplativa, reflexiva e comunicativa. Ao invés de entender que no próprio percurso histórico da Filosofia o que se tem é criação e recriação conceitual.

Essa concepção da Filosofia como criadora que intervém na realidade em pleno *devoir*, como foi defendido ao longo dessa pesquisa, encontra-se características semelhantes na Filosofia pré-socrática⁵⁶ que nasce como um novo modo de pensar disruptivo, em certa medida, com o modo de pensamento da sua época. E quando Deleuze e Guattari traçam a nova definição da Filosofia como uma potência do pensamento criador de conceito, instauram um novo plano

⁵⁶ Os pré-socráticos (filósofos da *physis*) principalmente os que viam no caos o reino da mudança, dos movimentos em que os elementos apareciam e se dissipavam rapidamente em luta de opostos. CF.: Os Pré-Socráticos: fragmentos, doxografia e comentários, p. 16 (comentário de Simplicio na sua Física, 24, 13) e p. 77 (Platão, Crátilo, p. 402 A (DK 22 a 6)).

no qual a Filosofia recupera a sua mundanidade. E apoiado nas filosofias de Baruch Epniosa, Friedrich Nietzsche e Henri Bergson constroem à sua maneira singular de filosofar.

A Filosofia criadora tem o seu *locus* de investigação, o mundo, as suas multiplicidades de manifestações e a própria história da Filosofia. Ao experimentá-los, o filósofo (a) constrói os seus problemas que o forcem a pensar. O problema, como sinaliza Gallo, está no nível da sensibilidade, isto é, fruto de uma experiência sensível e, por esse motivo, podemos, também, afirmar que ele tem uma objetividade. É o problema, originado na experiência sensível, que força o pensamento a construir caminhos possíveis em vista de equacioná-lo e estendê-lo no tempo através da criação do conceito. Sobre o entendimento de que o problema está no nível da sensibilidade, o filósofo afirma que:

Vemos, assim, que o problema não é uma operação puramente racional, mas parte do sensível; a experiência problemática é sentida, vivenciada, para poder ser racionalmente equacionada como problema. Por isso, o problema é sempre fruto do encontro; há um encontro, uma experiência que coloca em relação elementos distintos e que gera o problemático. E se o problema é o que força a pensar, somos levados a admitir que o princípio (origem) do pensamento é sempre uma experiência sensível. Deleuze contrapõe-se, pois, a Platão e à teoria da reconhecimento. Pensar não é reconhecer, não é recuperar algo já presente na alma. Pensar é experimentar o incômodo do desconhecido, do ainda não pensado e construir algo que nos possibilite enfrentar o problema nos fez pensar. (GALLO, 2012, p. 72).

A partir do exposto, entende-se que pensar é experimentar, é intervir na realidade, dando-lhe sentido e significado à sua existência, isto é, dando-lhe um ordenamento. Foi esse caminho que os filósofos fizeram ao experimentar⁵⁷ o caos e os problemas inventados por eles mesmos. O que Deleuze chama de “pedagogia do conceito”⁵⁸, ou seja, a maneira como cada filósofo constrói o seu próprio filosofar ao inventar as suas questões e ao criar, recriar seus conceitos como obra da razão. O ato do pensar é em si criação e ruptura, é plano de fuga como o modelo “rizomático” apresentado por Deleuze na obra “Mil Platôs” (1995, p. 17). Nesse sentido, o modelo platônico de pensamento ascensional contempla as formas inteligíveis, consideradas como verdades universais e necessárias, desveladas (*aletheia*)⁵⁹ à luz da razão.

⁵⁷ Tratamos o conceito de experiência na perspectiva deleuzo-guattariana na obra “O que é a filosofia?”, p. 133.

⁵⁸ Cf. Na obra “O que é a Filosofia”, de Deleuze e Guattari na p. 19. Ela descreve as condições sob os quais cada conceito é criado (grifo nosso).

⁵⁹ Aletheia, palavra grega, que significa o não-oculto, não-escondido, não-dissimulado. O verdadeiro é o que se manifesta aos olhos do corpo e do espírito; a verdade é a manifestação daquilo que é ou existe tal como é. O verdadeiro é o evidente ou o plenamente visível para a razão. Assim, a verdade é uma qualidade das próprias coisas e o verdadeiro está nas próprias coisas. Conhecer é ver e dizer a verdade que está na própria realidade e, portanto, a verdade depende de que a realidade se manifeste (Chauí, 2000). Cf.: Revista Aletheia versão impressa ISSN 1413-0394, nº 21, Canoas jun. 2005. in. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/aletheia/n21/n21a01.pdf>.

São duramente criticadas por Deleuze que compreende esse modelo de pensamento como uma imagem dogmática do pensamento.

Esse protótipo de pensamento é inócuo e estende no tempo as estruturas estabelecidas como princípio organizador da vida humana ou do próprio saber. Ele é configurado na reconhecimento e na repetição não criativa. Dizendo de modo resumido, é um pensamento reprodutor do recalque. A reconhecimento não cria sempre estar em relação à identidade do objeto considerado como o “mesmo” através do exercício concordante de todas as faculdades. Na obra “Diferença e Repetição” acerca do modelo da reconhecimento, o filósofo afirma que

Com efeito, existe um modelo: o da reconhecimento. A reconhecimento se define pelo exercício concordante de todas as faculdades sobre um objeto suposto como sendo o mesmo: é o mesmo objeto que pode ser visto, tocado, lembrado, imaginado, concebido (...) e a unidade do sujeito pensante do qual todas as outras faculdades devem ser modos. (Deleuze, 2006, p. 131)

Advoga-se, neste momento, um pensamento ativo e criador. Que ao ser impactado por uma energia externa possa mover-se a pensar. Este ato só é possível quando algo de fora violenta e desequilibra o que está estruturado, forçando a pensar. Isso implica dizer que sem esse movimento do que vem de fora que impacta quem o experimenta, o pensamento permaneceria inerte. O pensar, como se demonstrou ao longo desse exercício filosófico, é uma criação do próprio pensamento. E não uma faculdade, inata, da razão como se defendeu ao longo da história de Filosofia Ocidental. Para respaldar a perspectiva do pensamento ativo, criado no próprio ato de pensar, buscou-se na obra “Nietzsche e a Filosofia” a afirmação de que

Ao colocar o pensamento no elemento do sentido e do valor, ao fazer do pensamento ativo uma crítica da tolice e da baixeza, Nietzsche propõe uma nova imagem do pensamento. Pensar nunca é o exercício natural de uma faculdade. O pensamento nunca pensa sozinho e por si; como também nunca é simplesmente perturbado por forças que lhe permaneceriam exteriores, pensar depende das forças que se apoderam do pensamento. Enquanto nosso pensamento é ocupado pelas forças reativas, enquanto encontra seu sentido nas forças reativas, é preciso confessar que não pensamos ainda. Pensar designa atividade do pensamento; mas o pensamento tem sua maneira própria de ser inativo, ele pode empenhar-se nisso inteiramente com as suas forças. As ficções pelas quais as forças reativas triunfam formam o mais baixo no pensamento, a maneira pela qual ele permanece inativo e ocupa-se em não pensar. Quando Heidegger anuncia que não pensamos ainda, uma origem desse tema está em Nietzsche. Esperamos, as forças capazes de fazer do pensamento algo ativo e absolutamente ativo, o poder capaz de fazer dele uma afirmação. Pensar, como atividade, é sempre um segundo poder do pensamento, não exercício natural de uma faculdade, mas um extraordinário acontecimento no próprio pensamento, para o próprio pensamento. Pensar é uma potência do pensamento. É preciso ser ainda mais elevado a essa potência, que se torne “o leve”, “o afirmativo”, “o dançarino”. Ora, ele nunca atingirá essa potência se as forças não exercem uma violência sobre ele. É preciso que uma violência se exerça sobre ele enquanto pensamento, é preciso que um poder force-o a *pensar*, lance-o num devir-ativo. (Deleuze, 1976, P. 51)

O excerto deleuziano deixa claro que o ato de pensar só é possível se for afetado por algo que vem de fora. “O de fora” Deleuze nomeia como signo⁶⁰. Mesmo que o pensar se reconheça como um exercício, é preciso que as forças externas o afetem de maneira significativa, a fim de que haja um encontro entre os elementos distintos que gera o problema (Gallo, 2012, p. 72). Assim, o pensar é fruto de uma experiência da singularidade com o signo que o afeta e a partir desta experiência constrói o problema, pensa sobre eles e cria o conceito como uma forma racional de equacioná-lo.

A experiência do mundo e os diversos ordenamentos que se têm sobre ele, gera na singularidade movimentos internos de construção de aprendizagens e a constituição de estruturas mais complexas. Piaget⁶¹ enxerga que o processo de conhecimento se dá no movimento interativo entre a experiência do mundo (base externa) e as estruturas somáticas e psíquicas (base interna) do sujeito *cognoscente*. A perspectiva piagetina é construtivista⁶² por afirmar que o desenvolvimento humano se dá através da interação dos processos internos (psíquicos) com a realidade externa (objetiva) no desenvolvimento da aprendizagem. Sobre o processo de construção do conhecimento, Ferreira afirma que

O conhecimento é, pois, um processo, «uma espécie de espiral» (Piaget, 1972, p. 114), em que um sujeito constrói e reconstrói, graças às sucessivas ações e equilibrações

⁶⁰ Cf. A Obra “Proust e os Signos”, O que nos força a pensar é o signo. O signo é o objeto de um encontro; mas é precisamente a contingência do encontro que garante a necessidade daquilo que ele faz pensar. O ato de pensar não decorre de uma simples possibilidade natural, é, ao contrário, a única criação verdadeira. A criação é a gênese do ato de pensar no próprio pensamento. Ora, essa gênese implica alguma coisa que violenta o pensamento, que o tira de seu natural estupor, de suas possibilidades apenas abstratas (Deleuze, 2006, p. 91).

⁶¹ Jean Piaget (1896-1980) foi um psicólogo suíço e importante estudioso da psicologia evolutiva. Revolucionou os conceitos de inteligência infantil com conclusões que provocaram uma revolução nos antigos conceitos de aprendizagem e educação. Piaget foi também biólogo e educador. A “Teoria Construtivista”, inspirada na obra de Piaget, e muito difundida no campo pedagógico, estabelece que a aprendizagem é adquirida através da interação do indivíduo com o ambiente em que vive. In. https://www.ebiografia.com/jean_piaget/. Por Dilva Frazão, biblioteconomista e professora.

⁶² Sobre o construtivismo piagetiano. Cf.: “(...) o conhecimento repousa em todos os níveis sobre a interação entre o sujeito e os objetos, (...) mesmo quando o conhecimento toma o sujeito como objeto, há construções de interações entre o sujeito-que-conhece e o sujeito conhecido”. (Piaget, 1967b: 590, apud Sanchis e Mahfoud, p. 166). E continua “(...) de fato em todas as epistemologias clássicas, o conhecimento é interpretado sob o modo da contemplação ou do pensamento, e o problema dos papéis do objeto e do sujeito reduz-se então a determinar se esse pensamento ‘especulativo’ (no sentido estrito) se limita a apreender, sob a forma de um tipo de cópia, uma realidade exterior e ele, ou se ele retira em parte esse conhecimento dele próprio, enquanto fonte de estruturas. A posição construtivista ou dialética consiste, ao contrário, em sua própria raiz, a considerar o conhecimento como ligado a uma ação que modifica o objeto e que, por conseguinte, não o atinge senão por intermédio das transformações introduzidas por essa ação. Nesse caso o sujeito não está mais frente ao objeto, e num outro plano, olhando-o tal como ele é ou através de lentes estruturantes: ele mergulha no objeto por seu organismo, necessário para a ação, e reage sobre o objeto enriquecendo-o com as contribuições da ação; quer dizer que o sujeito e o objeto estão doravante situados exatamente no mesmo plano, ou melhor, sobre os mesmos planos sucessivos ao longo das mudanças de escalas espaciais e do desenrolar genético e histórico. Enfim, em princípio, não há mais fronteira entre o sujeito e o objeto (...)” (Piaget, 1967a: 1244 apud Sanchis e Mahfoud, p. 171 e 172).

internas e externas, estruturas compreensivas organizadas e organizadoras do indivíduo e do mundo. Daqui deriva que a teoria da equilíbrio é o resultado de um processo de construção de estruturas de ação e de reação, de pensamento e de conceptualização, de autorregulação interna e externa que caracteriza a teoria de Piaget como um construtivismo estruturalista. Construtivismo porque todo o conhecimento é construído na interação sujeito-objecto por um processo de estruturação interna: «não há estruturas inatas; qualquer estrutura supõe uma construção. Estas construções remontam uma a uma estruturas anteriores e fazem-nos chegar finalmente ao problema biológico» (Piaget, 1977a, p. 201-202). (Ferreira, 2003, p. 11)

O cognitivismo piagetiano se sustenta em um construtivismo que parte do biológico (interna) em relação a sua compatibilidade com a realidade, o que pode ou não levar ao desequilíbrio. É este movimento que possibilitará uma abertura para aquisição de novas aprendizagens que serão assimiladas e acomodadas, modificando a estrutura cognitiva do sujeito. A pedagogia do conceito como um caminho da construção filosófica de cada filósofo é um construtivismo.⁶³ Mas não se confunde com a perspectiva piagetiana em que se define o processo da construção dos esquemas e estruturas mentais a partir da interação do sujeito com o mundo. O Construtivismo deleuzeano⁶⁴ é de outra ordem e trata do processo de construção, da própria criação *dos conceitos e de traçar um plano* (Deleuze e Guattari, 1992, p. 45) que cada filósofo e filósofa realizam ao recortar o caos. Ou seja, trata-se do modo específico em que cada filósofo/a constroem os seus problemas, cria os seus conceitos e os comunica com argumentos lógicos em uma escrita singular.

O processo da construção filosófica dos estudantes seguiu os passos de Deleuze e Guattari em que a pedagogia dos conceitos esteve presente como um caminho a ser seguido e repetido pelos/as estudantes. No seio da experiência filosófica durante as aulas, as/os discentes foram motivadas/os, com o apoio do professor, a inventarem as suas próprias perguntas. E a investigarem filosoficamente as criações conceituais dos outros filósofos que buscavam responder aos seus problemas. E, dessa maneira, constrói as suas respostas conceituais como fizeram os/as filósofos/as que os/as antecederam. Este é o caminho proposto defendido ao longo desta pesquisa, em que a aula de Filosofia cria as condições necessárias para que os alunos e

⁶³ Cf.: a obra “*O que é a Filosofia?*” Deleuze e Guattari (2010, p. 45): “A filosofia é um construtivismo, e o construtivismo tem dois aspectos complementares, que diferem em natureza: criar conceitos e traçar um plano.

⁶⁴ Ainda sobre o construtivismo deleuzo-guattariano, Dutra e Silva dizem que: “*As referências que Deleuze e Guattari (1980/1996, 1972/2010, 1975/2014) fazem ao construtivismo, por sua vez, remetem a diferentes aspectos, dentre os quais se destacam tanto os conteúdos trabalhados conceitualmente quanto a lógica de escrita processual pela qual os conceitos são maquinados. A interdependência entre as funções de designação conceitual e procedimental decorre de uma filosofia notadamente pragmática que sustenta a atividade do pensamento na experiência vivida. Em O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia (Deleuze & Guattari, 1972/2010), essa correspondência também se faz presente.*” (2024, p. 08)

alunas possam se inquietar com o que está posto e assim pensar filosoficamente. Deste modo, nos respaldamos em Sayão ao afirmar que:

A ideia é perceber que a Filosofia na escola tem uma responsabilidade específica, que seja: criar condições ao próprio pensamento apurado a respeito de certos movimentos e sentidos que são singulares ao fazer filosófico. Falo aqui da inquietação, da insatisfação e inconformidade diante das regras e estruturas estabelecidas; falo da necessidade da pergunta, da busca e da investigação sobre o próprio sentido da realidade, do conhecimento, da verdade e do mundo, assim como do lidar conceitual, do lidar com o dito, com a racionalidade em seus movimentos de descrição, justificação e argumentação. (2013, p. 60)

A experiência do ato de pensar através dos conceitos deve ser a centralidade do ensino de Filosofia que, a nosso ver, respalda a sua presença nos currículos do Ensino Médio e arrisca-se a afirmar a sua presença, inclusive, no Ensino Fundamental- Anos Finais. Essa perspectiva desloca-se do ensino tradicional fixado na transmissão de informações centrado na figura do professor e da professora para uma perspectiva do ensino ativo dos alunos e das alunas durante as aulas como protagonista do seu próprio pensar e aprender. Neste desenho, reconstrói a relação educador/a e educandos/as em torno do objeto de conhecimento em que ambos possam pensar juntos de forma autônoma em que não baseia as suas deliberações a partir das opiniões de outrem, mas na autoafirmação do próprio pensar. Segundo Aspis essa educação para autonomia é uma exigência para o ato educativo-filosófico no território da educação. Vejamos o que diz Aspis.

Pensamos que o justo seria educar, hoje, para que o aluno seja outro e não um mesmo, um mesmo que qualquer modelo, ou seja, que ele seja ele. O justo é educar para oferecer condições para o educando conquistar pensamento autônomo. O pensamento que conhece suas razões, que escolhe seus critérios, que é responsável, consciente de seus procedimentos e consequências e aberto a se corrigir. Pensamento criativo, capaz de rir de si, buscador de compreensão, sempre atento ao seu tamanho justo. Esse pensamento não se permite obediência à regra inquestionável do consumo automático, infundado e sem fim. Esse pensamento não se permite tornar-se ação baseada nos critérios da indústria. Ele não se permite o preconceito, não se permite coisificar. É, de alguma forma, uma ferramenta de libertar-se, libertação no sentido nietzscheano, libertar-se das opiniões, das obrigações, da preguiça e do medo. Afirmamos que o ensino de filosofia como experiência filosófica pode desenvolver esse pensamento. (2004, p. 309).

A partir do exposto, entende-se que mesmo diante do cenário educativo, edificado na memorização dos conteúdos e na construção de competências e habilidades, muitas vezes, direcionadas para o ambiente industrializado e homogenizador.⁶⁵ Estar com os/as estudantes e

⁶⁵ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que define as 10 competências a serem construídas durante a Educação Básica e as aprendizagens necessárias, compreendida como direito das crianças, adolescentes, jovens e

com eles e elas traçar um caminho que os/as levem à construção da autonomia, deve ser o objetivo primordial da Educação Filosófica. O cenário a ser construído deve estar direcionado para uma experiência singular do pensamento em que os/as discentes sejam protagonistas e construam intervenções a partir de si.

Pode-se perguntar, neste mapa educativo, qual seria o papel e o lugar do professor e da professora de Filosofia neste novo território. A resposta já foi exposta ao longo desse trabalho, em que se advoga o professor (a) como aquele e aquela que organizam o ensino por didáticas filosóficas com a finalidade de conduzir os/as estudantes a uma experiência do pensamento filosófico. Eles/as são a mediação do primeiro contato dos/das discentes com a Filosofia. Desse modo, ao propor o ensino ativo aos alunos e às alunas, não exclui ou diminui o papel do docente no processo de ensinamento. A sua presença ganha novos contornos dentro do processo educativo filosófico, em que o ensino não tem outro objetivo que não seja forçar os/as discentes a filosofarem. O professor, a professora serão os mediadores do processo do pensar com os/as estudantes, que não se confunde com a falta de intencionalidade. Ao contrário, mediar exige do professor (a) um exercício filosófico sobre a sua própria ensinagem e, ao mesmo tempo, a habilidade para criar um ambiente favorável em que ao se envolver na atividade filosófica, os/as aprendizes possam construir o seu próprio caminho. Sobre o lugar do professor e da professora de filosofia, Sílvio afirma que:

O professor de Filosofia 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, os caminhos que inventarem. Sem Sócrates, Platão não teria se iniciado em Filosofia; mas sem o desaparecimento de Sócrates, sem sua morte, 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, sua ação não é a de explicar os conceitos, mas sim a de mediar a relação dos alunos com os conceitos, saindo de cena em seguida para que a relação com os conceitos seja feita por cada um e por todos. Ele coloca as peças e inicia o jogo, mas sai de cena para que este possa ser jogado pelos estudantes. Ou, numa última imagem, o professor de Filosofia é como um catalisador numa reação química: ele coloca os elementos em contato e faz com que a coisa aconteça, mas aquilo que acontece escapa dele. (Gallo, 2013, p. 17).

O ensino é um jogo em que o professor expõe as cartas e, em seguida, toma certa distância, para que os/as jogadores/as estabeleçam as suas relações com as peças que se têm à sua disposição. A metáfora trazida por Gallo demarca o lugar do professor e da professora como

inclusive adultos. Quando se pensa o componente curricular de filosofia depara-se novamente com a perspectiva propedêutica de que os objetos de conhecimentos são responsáveis para a construção de competências que atenda o mercado e não a uma experiência do pensamento que não se submete aos desejos de outros a não a ser de si mesmo. (BRASIL. BNCC, 2018, 09 e 10).

mediadores. Nesta perspectiva, o professor e a professora pensam com os/as aprendizes sem os submeter ao dogmatismo da sua trilha. A experiência dos estudantes vai depender, de certa maneira, de como cada professor-filósofo concebe a filosofia e filosofa. Vejamos o que diz Alejandro:

[...] o professor será, em alguma medida, filósofo, já que mostrará e se mostrará em uma atividade em que expressa o filosofar. Isso não quer dizer que ele deva ensinar uma filosofia própria, mas que desde uma posição filosófica – a sua ou que adote – filosofará com seus alunos. (Cerletti, 2012, p. 19).

O professor/a-filósofo/a deve pôr em xeque a sua própria atividade filosófica no intuito de se conectar com outras linhas ainda não percorridas. Ao pensar o seu próprio ensino, o professor e a professora tomam distanciamento e levantam as suas próprias indagações, transformando-as em um problema filosófico a ser investigado e equacionado. Filosofar sobre a sua prática educativa entende-se que o ensino de Filosofia é muito mais um problema filosófico do que pedagógico.

Essa compreensão desconecta-se com as práticas instituídas e se lança a pensar novas práticas filosóficas que afetem e mobilizem os/as aprendizes do Ensino Médio a pensar diferente e de maneira autônoma. Além de qualificar o ensino de filosofia no *espaço-tempo* da sala de aula, ajuda os/as estudantes a entender as peculiaridades de cada aula enquanto um ambiente privilegiado para se pensar as suas próprias condições e criar os possíveis caminhos de resposta. Pensar o ensino de Filosofia é sobretudo se debruçar sobre a necessidade de uma didática especificadamente filosófica ou didáticas levando em consideração as diversas filosofias e modos de pensar distintos. Sobre o pensar o ensino de Filosofia recorreremos ao entendimento de Cerletti que:

Considerar que a filosofia está em condições de pensar sua prática de transmissão, isto é, fazer filosofia do ensino filosófico, nos permite quebrar a tradicional dualidade: didática, por um lado, filosofia pelo outro, como se fossem terrenos independentes; rompe-se também com a ideia de “aplicação” de uma suposta didática geral [...] à filosofia [...] todos sabemos que no caso da filosofia isto não é nada fácil (2003, p. 65).

O filósofo indica que pensar o ensino de Filosofia é abrir-se para a exigência de se criar uma didática que seja filosófica, que atenda às necessidades singulares do processo de ensinagem em que considera o pensamento singular dos/das aprendizes em tempos e em espaços distintos. O ensino de filosofia deve ter a preocupação, em condições adequadas, de ajudar os/as estudantes a construir uma “atitude filosófica”. E ao investigar a história da

filosofia, possam levantar as suas questões e criar respostas diferentes das cotidianas. Ou seja, um ensino em que ajudem os adolescentes e jovens a reaprender a ler o mundo, experimentá-lo. E a partir dessa experiência construir suas próprias formulações. Matos afirma que a

Filosofia seria, então, “reaprender a ver o mundo” (Merleau Ponty, 1996), experimentá-lo, traduzi-lo, produzir a pergunta, encontrar formulações permanentemente inquiridoras. Fazendo eco a Japiassu (1977, p. 9) pode-se dizer que Filosofar é “tomar consciência ou reconhecer a parte de si que pertence aos outros e derrubar todas as barreiras do medo que separam a identidade da alteridade”. (2013, p. 25).

A experiência é o ponto de partida para o exercício filosófico. Olhar o mundo a partir dos óculos da Filosofia é mergulhar no próprio *caos*. É cortá-lo e constituir um plano de imanência sob o qual será construído o problema e recriado ou criado o conceito para o problema suscitado tanto pelo professor (a) quanto pelo/a aluno/a.

Para isso, o papel do professor/a-filosofo/a é imprescindível para a criação de condições didática-filosóficas em vista da experiência do pensamento dos/das estudantes. Sem essas condições, dificilmente, como se constatou, se terá uma experiência do pensamento. Terá decalque, reprodução, mas não ação criativa do pensamento.

Portanto, buscou-se, nesta investigação, traçar um caminho didático em que pudesse conduzir os/as discentes a uma experiência do filosofar. Em que eles e elas fossem afetados/as pela temática proposta pelo professor-filósofo e assim distanciar-se das opiniões ao erguerem novas indagações com a finalidade de pensar algo diferente do que estavam acostumados a pensar. Desse modo, afirma-se que a intercessão do professor, da professora é imprescindível para criar, como pensa Aspís:

As inquietações dos jovens pela busca de compreensão, de significado e valor da realidade são genuínas e precisam de respeito para serem de alguma forma apaziguadas pelas respostas complexas encontradas, por mais provisórias que sejam. Portanto, tudo deve partir das questões dos alunos. Não há razão para pensarmos ensino de filosofia se não for da filosofia viva e vivificante que pode ser construída a partir das aflições tão humanas, do estranhamento e incômodo com a ordem vigente da vida como ela se nos aparece. A filosofia surge como tentativa de elaboração de saídas para problemas concretos, por meio da criação de seus conceitos. As questões filosóficas são universais, são humanas. (2004, p. 309)

O professor (a) tem a missão de conduzir os/as estudantes à experiência do pensamento através dos conceitos. Criar os meios necessários para que os alunos e as alunas possam pensar

de maneira autônoma. Foi o que se propôs nesta pesquisa, com todos os seus desafios e deslocamentos realizados pelo pesquisador em tela.

Trata-se, agora, de apresentar o caminho feito com os/as estudantes partícipes da pesquisa, que buscaram viver a aventura do filosofar durante as oito aulas de filosofia propostas para esta intervenção filosófica-pedagógica. E como os/as estudantes da segunda série “C” do Colégio ISO Sul vivenciaram essa experiência do pensamento.

Portanto, em primeiro lugar, se fará uma análise dos dados da pesquisa aplicada antes da aplicação da sequência didática, apresentada, na íntegra, na última seção do segundo capítulo. Em segundo lugar, será apresentado o produto filosófico aplicado em sala de aula. Em seguida, se fará uma descrição da experiência em cada etapa da aula, bem como se trarão evidências destas experiências do pensamento no decorrer das aulas. E, por fim, se fará a apresentação da avaliação do produto através da aplicação do mesmo questionário, apenas com a retirada de algumas questões que envolviam as questões do conhecimento pessoal.

4.1 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA.

O questionário aplicado antes da intervenção filosófica-pedagógica cujos dados foram apresentados no capítulo anterior, intencionou conhecer quem eram os sujeitos da pesquisa; a sua relação com o Componente Curricular de Filosofia; sobre a sua pertinência na organização Curricular do Ensino Médio e se ela possibilita aos/as estudantes a pensar de maneira autônoma, problematizadora e criativa. Elementos constituintes de uma atitude filosófica, a qual deveria ser o objetivo da educação filosófica na última etapa da educação básica.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9394-96), ao situar o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, define-a como a conclusão de um período de escolarização de caráter geral. Trata-se de reconhecê-lo como parte de uma etapa da escolarização que tem por finalidade o desenvolvimento do indivíduo, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, fornecendo-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (art. 22). (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009, p. 03)

O Ensino Médio tem uma finalidade específica segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a nova Lei do Ensino Médio, que o define como o lugar do

aprofundamento do conhecimento construído ao longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais.

Nesse contexto, para atender às necessidades de formação geral indispensáveis ao exercício da cidadania e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, torna-se imprescindível reinterpretar, à luz das diversas realidades do Brasil, as finalidades do Ensino Médio estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Art. 35):

I – A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos (BNCC, 2018, p. 464)

Vale ressaltar que a Lei nº 13.415/2017 altera artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) de 1996, no que se refere à estruturação do Ensino Médio. Diante deste cenário educacional e no que se refere ao lugar da Filosofia, é que se buscou compreender como os/as estudantes a têm experimentado ao longo deste período.

Antes de expor a análise dos dados inferido do questionário realizado com os/as estudantes antes da aplicação da “Sequência Didática”, é importante apresentar a escola onde essa pesquisa e a experiência filosófica com os estudantes do ensino médio, foi realizada.

O colégio ISO Sul está localizado no Bairro dos Bancários, no Município de João Pessoa–PB. A partir do ano de 2022, houve uma reorganização curricular em que o componente curricular de Filosofia estivesse presente, apenas, na 2ª e 3ª séries do ensino médio. E, não diferente das outras escolas, o ensino de Filosofia é voltado para a transmissão dos conteúdos históricos da Filosofia em preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Em se tratando de escola privada em que a sua posição nos rankings escolares classifica como sendo uma boa, regular ou de baixa qualidade educacional, a proficiência⁶⁶ escolar disponibilizada pelo INEP é o único indicador definidor da qualidade do ensino de um Colégio, seja privado ou público. Esses resultados impactam a escola socialmente, o que implica em um movimento educacional centrado, na maioria das vezes, na memorização dos conteúdos sem considerar a experiência existencial dos/das estudantes. Para as famílias de João Pessoa, uma escola de

⁶⁶ Na avaliação do conhecimento, a unidade de medida se expressa por meio do conjunto de itens pertencentes a uma escala de proficiência; assim, os parâmetros dos itens são estabelecidos previamente. A proficiência é verificada a partir da análise do perfil das respostas do participante a esse conjunto de itens. No Enem, para medir o conhecimento do participante, a prova é elaborada com 45 questões em cada área do conhecimento, segundo a matriz de referência do Exame, que toma como base os documentos oficiais que subsidiam o ensino médio. Cf.: Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2012, p.11. In. <https://www.fisica.net/enem/Entenda-a-Sua-Nota-no-ENEM-Guia-do-Participante.pdf>. No dia 15 de maio de 2024.

qualidade é aquela que obtém o maior número de aprovações nas Universidades Federais, principalmente no curso de medicina.

É neste cenário que se encontra o ensino de Filosofia circunscrito à transmissão da história da Filosofia de forma linear e sem muito tempo para um movimento do pensamento. O tempo de aula de 45 minutos e uma carga de conteúdo altíssima se desdobra em um ensino bancário de acúmulo de conteúdo e reprodução⁶⁷. Entretanto, mesmo diante dos desafios em lidar com o que está posto pela própria legislação, foi possível, em alguns momentos, tomar distanciamento e propor uma discussão crítica dos/das estudantes a partir dos questionamentos suscitado pelo professor-pesquisador⁶⁸. Porém, as discussões seguiam a trilha do professor, sem a criação dos alunos e das alunas como algo relevante para o sucesso da provação no vestibular.

O questionário, como se viu, está estruturado em grupos de perguntas. Os dois primeiros grupos estruturados em questões objetivas sendo que: o primeiro grupo traça o perfil dos/das estudantes. O segundo grupo trata da percepção dos/das estudantes sobre o ensino de filosofia no ensino médio. E o terceiro grupo de questões subjetivas sobre a sua relação com ensino de Filosofia.

No primeiro grupo em que se traça o perfil dos estudantes da 2ª série C do Ensino Médio, observou-se o seguinte: há uma predominância em 10% a mais da participação das meninas em relação aos meninos. Nesta sala há uma predominância de 25% de alunas em relação aos alunos. O que chamou a atenção foi o desejo dos/das estudantes em vir participar da investigação quase emparelhando a quantidade de alunos e alunas.

Outro aspecto relevante da pesquisa é com relação à cor da pele⁶⁹ dos estudantes que participaram da pesquisa. Houve uma predominância da cor branca e parda em 96% da soma

⁶⁷ A reprodução se configura com a manutenção do *status quo*. Não se tem a preocupação de alterar essa continuidade, mas de mantê-la sempre em interesses próprios de uma classe sobre as demais.

⁶⁸ Ao me deparar com a filosofia Deleuzeana sofri um impacto acerca da concepção da filosofia ativa. Ela me afetou a ponto de que mesmo sem conhecer como deveria, fez-me repensar a minha prática filosófica e me desterritorializar em vista de uma nova forma de atuação. Esse impacto se acentuou com a realidade da sala de aula, com as indagações dos estudantes acerca da finalidade da filosofia e a sua produção todo início de ano. Durante esta pesquisa, me desloquei e reconectei várias vezes com outras possibilidades. E na experiência filosófica proposta com os/as estudantes, pude mais uma vez pensar de outro modo o ensino de filosofia como uma atividade do pensar problematizador e criador. Desse modo, entendi que nós, professores e professoras, estamos em um constante *devoir* do próprio pensamento ao ser afetados pelos acontecimentos diários no campo educativo. E que ao pensar a aula e o modo como vamos estruturá-la, a fim de favorecer com que eu e os meus alunos (as) possamos juntos filosofar de maneira autônoma, crítica e criativa sem precisar se submeter reciprocamente. O pensamento de Deleuze possibilitou-me a me deslocar e, através da pedagogia do conceito, entender que cada filósofo faz o seu caminho filosófico e constrói um modo singular de filosofar.

⁶⁹ No Brasil, a classificação da cor da pele é baseada em uma categorização amplamente utilizada que reconhece as seguintes categorias: branca, preta, parda, amarela e indígena. Essas categorias são definidas com base na aparência física e na autoidentificação racial dos indivíduos. In. <https://www.guiadacarreira.com.br/blog/cor-ou-raca-como-saber-se-sou-preto-pardo-ou-amarelo>. No dia 06 de junho de 2024.

das duas e 4% preta. Isso é um dos indicativos da condição econômica de um grupo específico de pessoas que têm acesso a uma Educação Particular. A desigualdade social econômica de um grupo étnico em detrimento de outro ainda é bem presente nos territórios da educação, sobretudo no âmbito privado. Nesse sentido, concorda-se com Gonzalez que trata da falsa democracia étnico entre os povos brasileiros, sobretudo os de cultura africana, e afirma que

Tais condições nos remetem ao mito da democracia racial enquanto modo de representação/discurso que encobre a trágica realidade vivida pelo negro no Brasil. Na medida em que somos todos iguais “perante a lei” e que o negro é “um cidadão igual aos outros”, graças à Lei Áurea nosso país é o grande complexo da harmonia inter-racial a ser seguido por aqueles em que a discriminação racial é declarada. Com isso, o grupo racial dominante justifica sua indiferença e sua ignorância em relação ao grupo negro. Se o negro não ascendeu socialmente e não participa com maior efetividade nos processos políticos, sociais, econômicos e culturais, o único culpado é ele próprio. Dadas as suas características de preguiça, irresponsabilidade, alcoolismo, infantilidade, etc.; ele só pode desempenhar, naturalmente, os papéis sociais mais inferiores. (Gonzalez, 2020, p. 222, 223 *apud* Pereira, p. 07).

Neste caso, se trata diretamente do poder econômico de muitas famílias de origem africana do nosso país e se faz presente, também, no colégio ISO Sul. Ao passo que se enxerga a ausência de mais pessoas pretas na ambiência da escola em tela, observa-se o grau de respeito e de reconhecimento da diferença pelos próprios estudantes entre si.

Ainda com relação ao perfil do/da estudante do ISO, neste ano, são todos do centro urbano de João Pessoa contrastando com as experiências anteriores em que muitos vinham de algumas cidades do interior do Estado.

O perfil desta turma é constituído de pessoas brancas em sua maioria, seguido pessoas pardas e em minoria pessoa preta, oriundas da própria cidade de João Pessoa. No que se refere ao gênero não se observa um desequilíbrio de um gênero sobre o outro. Embora, não se viu na pesquisa outras formas de gêneros e de existência na sala de aula. O que seria ainda mais enriquecedor para a pesquisa, uma vez que se trata de uma pesquisa de natureza qualitativa.

As próximas quatro questões objetivas estão ligadas à percepção dos estudantes com relação à Filosofia. Quando perguntado aos estudantes sobre a sua relação com a filosofia, setenta por cento (70%) marcaram entre “excelente e boa” e trinta por cento (30%) entre razoável e ruim. A falta da Filosofia nos currículos do Ensino Fundamental - anos iniciais e finais e inclusive na 1ª série do ensino médio, parecendo apenas na 2ª série, demonstra a falta de vínculos dos estudantes com o Componente Curricular. Ademais, a maneira como está organizado o seu ensino, em apenas transmitir os conteúdos filosóficos sem levar a pensar, torna-se mais desafiador, pois é visto como apenas mais um componente a ser estudado pelos/as estudantes durante o seu percurso no Ensino Médio.

No que se refere a presença da Filosofia no currículo do Ensino Médio, os/as discentes oitenta e seis por cento (86%) acreditam que é importante a sua presença nesta etapa de ensino como componente curricular obrigatório. Quatorze por cento (14%) dos/das estudantes não entendem ser necessário o componente curricular de Filosofia na organização curricular do Ensino Médio. Embora haja um percentual elevado que dizem ser necessário a Filosofia no Ensino Médio, tem-se um grupo que entende ser irrelevante para a sua formação a presença de mais um componente curricular, como a Filosofia, na organização curricular da última etapa da Educação Básica.

Os dados da próxima questão apresentam semelhança com a anterior em aproximação percentual acerca da capacidade da Educação Filosófica em construir pensamento conceitual. Isso é extremamente importante, uma vez que a Filosofia é criadora de conceitos e, por conseguinte, formadora do pensamento conceitual. Quando os/as estudantes foram perguntados sobre a Educação Filosófica na construção do pensamento autônomo e crítico sobre a realidade, de oitenta e dois por cento (82%) dos/das estudantes afirmaram que a Filosofia pode cumprir esse papel e dezoito por cento (18%) entre “não pode” e “mais ou menos pode” a Filosofia formar os/as estudantes para um pensar autônomo e crítico. Obviamente, quando se observa percentuais tão aproximados, deixa claro que nem todos os/as estudantes têm uma abertura pelo componente curricular, sobretudo quando não se tem um território prévio no qual os/as estudantes possam pensar. Diante disso, o que se depara é com a introdução de um novo componente a ser estudado pelos/as discentes, sem saber qual é a real finalidade que não seja apenas a prova do ENEM. Ainda não entendendo que a Filosofia é uma forma de pensamento que cria conceitos diferentes da Ciência e da Arte.

Defendemos a Filosofia como uma atividade do pensamento que experimenta o mundo e intervém nele através da construção de problemas novos que incidem na ruptura do que está constituído e que cria conceitos através dos quais é possível pensar a realidade e a si. Sendo assim, tem-se a clareza de que a Filosofia, tal como mencionado nas **Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)**, é uma *teoria, visão crítica, trabalho do conceito, devendo ser preservada comotal e não como um somatório de ideias que o estudante deva decorar (OCEM, 2006, p.35)*. Embora, o trabalho do conceito, como propõe Deleuze é bem diferente, pois o conceito é uma criação de cada filósofo em certa condição histórica sem se prender na própria historicidade.

A filosofia, sendo uma atividade criadora que pensa através da própria criação conceitual, intervém na realidade de maneira diferente das outras formas pensar e conhecer. Nesse sentido, a aula de Filosofia deve ajudar os/as estudantes a construir problemas e pensá-

los através dos conceitos. Dessa maneira, perguntou-se aos aprendizes se eles/elas conseguiriam compreender o problema e pensá-lo através dos conceitos?⁷⁰ Percebeu ainda um percentual maior, mas com algumas nuances interessantes. Para setenta e três por cento (73%) dos estudantes, é possível pensar tranquilamente por conceitos. E vinte e sete por cento (27%) dos estudantes entre *conseguem pensar raramente e têm dificuldades de compreender os problemas e pensar por conceitos*.

Embora haja um percentual maior dos/das estudantes que afirmem pensar tranquilamente por conceito, pergunta-se sobre quais conceitos? Por alguns motivos a serem descritos: não ter tido contato com a Filosofia anteriormente, o contato conceitual com a Filosofia estava restrito apenas a sua transmissão sem que houvesse manipulação conceitual.

Diante disso, considera-se que os conceitos tratados pelos/as estudantes sejam as definições históricas e geográficas que compõem a Área de Conhecimento de Ciências Humanas Sociais e Aplicadas. Ao longo da aplicação do produto filosófico, experimentou-se a exigência do que é pensar conceitualmente, considerando que leva um tempo a ser construída essa competência pelos/as professores/as e os/as discentes. Manusear os conceitos não são um exercício fácil, pois toca na singularidade de quem os/as criou em vista de atender um determinado problema. Compreendê-lo para entender a resposta do filósofo ou filósofa se conecta, como afirma Deleuze e Guattari, com a “pedagogia do conceito”, ou seja, com o caminho adotado pelo filósofo/a na elaboração das suas indagações e a criação da sua resposta racional em prol de solucionar o problema que fora arquitetado.

Levantada as observações acerca das questões objetivas, trata-se, neste momento, de analisar os argumentos que expressam a singularidade de cada discente na sua percepção da Filosofia e como enxerga sua importância no Ensino Médio. Para isso, utilizou-se a análise do discurso compreendida como

(...) um campo de pesquisa composto por múltiplas abordagens, em grande parte qualitativas, que se ocupa das relações entre o uso da língua e o mundo social. Os pesquisadores que se dedicam a essa área conduzem investigações que buscam articular o linguístico e o social, enfatizando a ideologia e a exterioridade do contexto sócio-histórico, baseando-se em diferentes linhas, por exemplo: Análise do Discurso Foucaultiana, Análise Crítica do Discurso, e, especificamente no Brasil, a Análise Dialógica do Discurso. (OLIVEIRA, CAMPOS, OLIVEIRA, 2022, p. 42)

⁷⁰ Compreendemos “o pensar através dos conceitos” a capacidade que os/as estudantes em manusear, aplicar e assim recriar o conceito como uma forma de equacionar os problemas postos por eles e elas mesmas a partir da temática trabalhada durante as aulas de Filosofia.

Partindo deste pressuposto, perguntou-se aos/as estudantes por que estudar filosofia e quais seriam as suas contribuições. Na análise do discurso dos estudantes, observou-se que mencionaram algumas temáticas que são objetos da investigação filosófica desde a sua gênese. Assim, a fim de compreender melhor a percepção dos discentes, sistematizaram-se os argumentos por eixos temáticos.

O primeiro eixo trata-se da formação do pensamento crítico. Os/As estudantes acreditam que o ensino de filosofia contribui para a formação da criticidade de si e da realidade. Vejamos alguns argumentos dos estudantes nomeados com o numeral 15 e 17⁷¹:

“Estudar Filosofia no Ensino Médio oferece uma oportunidade única de desenvolver habilidades críticas, analíticas e reflexivas. Além disso, proporciona uma compreensão mais profunda do mundo ao nosso redor”. (Aluno (a) 15).

E outro/a estudante respondeu que

“A filosofia baseia-se com um conjunto de noções que nos ajudam a compreender o mundo ao nosso redor de maneira lógica, que podem nos levar a repensar e analisar nosso cotidiano e desenvolver um pensamento independente e crítico”. (Aluno (a) 17).

Um grupo de estudantes entende que o ensino de Filosofia é relevante para a formação do pensamento crítico, pois dá condições de se distanciar da situação na qual está imerso e passa a analisar os acontecimentos de maneira independente. A Filosofia, na perspectiva dos estudantes, é compreendida com um pensamento reflexivo e crítico sobre a realidade ou sobre as manifestações humanas. Não é incluída como uma atividade que intervém no mundo, levanta questões e cria conceitos como uma forma racional de equacionar problemas (Gallo, 2012, p. 55).

Em dois momentos a palavra conceito é mencionada na resposta de dois/duas estudantes, mas aparecem, apenas, no sentido de conhecer, mas nunca como um dispositivo que força a pensar. A não ser como um dado que ajuda a entender como os filósofos pensaram o mundo. Vejamos:

“Porque quanto mais cedo entendermos um conceito mais rápido podemos entender o seu conceito. Eu me identifico com o estoicismo e que tudo na vida tem um propósito e não necessidade de reclamar” (Aluno/a 14)

⁷¹ Nas citações dos argumentos dos estudantes da parte discursiva, iremos utilizar a identificação que está disponibilizado na planilha na última seção do 2º capítulo, por número em vista de assegurar o sigilo dos/das adolescentes participantes da pesquisa.

O outro/a estudante respondeu que

“Na filosofia são apresentados diferentes conceitos e valores que podemos melhorar a formação do aluno”. (aluno/a 12).

Os textos expostos demonstram que os/as estudantes não concebem a Filosofia como criadora conceitual, como um pensamento ativo de intervenção da realidade. Ela é compreendida como um pensamento reflexivo sobre algum aspecto da realidade que qualquer pessoa pode realizar sobretudo o filósofo. Compreendem que os resultados epistemológicos da Filosofia são relevantes para aquisição de “repertório” como recurso argumentativo e linguístico a serem utilizados pelos/as próprios/as alunos/as. Mas não compreendem que os seus resultados são importantes para um pensar disruptivo.

O segundo eixo orbita em torno da razão prática: a dimensão da ética e da moral. Na concepção de alguns educandos e educandas, o ensino de Filosofia é importante para a formação ética e moral a partir da apresentação de conceitos de alguns filósofos, como mencionado anteriormente. Vejamos o que diz o/a estudante:

“Porque traz ótimos conceitos relacionados a sociedade, ética, moral e razão no dia a dia. Contribuindo para uma reflexão pessoal, conhecimento histórico e repertório”. (Aluno/a 03).

O/A aluno (a) 03 menciona que o ensino de Filosofia apresenta conceitos relacionados a formação ética, a sociedade e ao conhecimento histórico dos conceitos filosóficos como meio de aquisição de repertório. Nas entre linhas do argumento pode-se inferir que o/a estudante está tratando especificadamente da prova do ENEM e dos recursos linguísticos que podem ser utilizados no texto argumentativo-discursivo, especificadamente na competência dois⁷² da produção textual. Isto é, o ensino de Filosofia como transmissão conceitual para aplicação da redação como categorias sócio-cultural. Outra perspectiva veicula o estudo da Filosofia a construção da capacidade em distinguir o certo e o errado, a uma formação moral alinhada a experiência de fé.

Estudar filosofia é essencial para o ser humano pois conseguiu distinguir o certo e errado, conhecer a si mesmo e ainda mais poder ser mais empático com todas as

⁷² Cf.: BRASIL, Ministério da Educação. “Desenvolver o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo”. <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/418-enem-946573306/81381-conheca-as-cinco-competencias-cobradas-na-redacao-do-enem>.

“pessoas ao seu redor e para mim a melhor combinação possível é a filosofia se conectar ainda mais com Deus”. (Aluno 09).

O argumento em tela apresenta dois aspectos que remontam à história da filosofia: a primeira que investiga a conduta humana no plano da razão prática e a segunda, o viés propedêutico, específico do mundo medieval, em que a Filosofia estava a serviço da Teologia. Segundo a/o aluna, a Filosofia conectada com a transcendência cumpriria ainda mais a sua finalidade na formação da capacidade de julgar, de conhecer a si mesmo e da sensibilidade empática com a alteridade. Obviamente, a experiência de fé e a sua relação com o sagrado são os parâmetros para o seu agir e, com a Filosofia integrada com o transcendente, os benefícios à vida humana seriam ainda melhores.

O terceiro eixo é o epistemológico. Entendem que a Filosofia contribui para formação crítica sobre a realidade e a ampliação da visão de mundo. Vejamos o que dizem os/as estudantes.

“O estudo de tal matéria pode ser benéfico para a formação do desenvolvimento cognitivo e pensamento social e empática, embora na prova mais comum brasileiro (ENEM) não seja tão cobrada”. (Aluno/a 16);

“Porque a filosofia tem a capacidade de estimular os nossos pensamentos sobre a realidade. Ela contribui para nossa formação humana e racional, com fundamentos importantes”. (Aluno 11);

“Estudar filosofia no ensino médio proporciona uma compreensão mais profunda sobre questões sociais e estimula o pensamento analítico. Essa capacidade é essencial para uma formação pessoal mais completa, permitindo uma melhor capacidade de argumentação e visão mais ampla do mundo”. (Aluno/a 19).

Os/as estudantes compreendem que o ensino de Filosofia contribuí para a sua formação epistemológica acerca da realidade e sobretudo para a organização de um pensamento lógico e analítico. Há sinais da presença de um pensamento subterrâneo da filosofia aristotélica e cartesiana em que a ordenação do pensamento é necessária para o conhecimento da realidade e a capacidade de argumentar logicamente.

Constata-se que os/as estudantes conseguem entender, em sua maioria, que o ensino de Filosofia tem um contributo relevante para a sua formação. Trazendo algumas categorias para a discussão como se fossem específicas da Filosofia a exemplo da reflexão. Interessante é que os/as discentes mesmo sem ter tido contato com a Filosofia nos anos anteriores, afirmam que ela é especificadamente reflexiva, crítica e argumentativa. Na obra *“O que é a filosofia?”* (2010, p. 12) Deleuze e Guattari afirmam que ela, ao contrário dos/das aprendizes, não é contemplação, discussão e reflexão. Ela é criadora de conceito. Essa definição da Filosofia está

ausente da perspectiva dos/das estudantes que participaram deste primeiro momento da pesquisa.

A Filosofia e o conceito têm em si uma relação de amizade que se dá em uma circularidade entre o criador, isto é, o que cria o conceito e, ao mesmo tempo, pensa através dele, gerando outros processos de criação e recriação conceitual. Partindo deste pressuposto, os/as estudantes foram perguntados se o ensino de Filosofia possibilitaria uma experiência do pensamento.

As respostas em sua maioria sinalizam que o ensino de Filosofia pode levar os/as estudantes a uma experiência do pensamento. Um/a estudante disse que *“Certamente. Devido aos conceitos apresentados, o estudante tende a raciocinar sobre o assunto”*. (Aluno/a 12). “Raciocinar sobre o assunto” em outras palavras é o ato de pensar sobre aquilo que lhe foi apresentado e o/a afetou. Vimos que o pensar é uma criação engendrada no próprio pensamento, por esse motivo, precisa ser acionado, mexido, impactado. E o conceito como um dispositivo que leva a pensar é um intercessor que conectado com os acontecimentos diários dos/das aprendizes mobiliza o pensar.

Neste primeiro momento o que impressiona é a percepção, ainda que incipiente, sobre o ensino de Filosofia como uma mediação para o pensar reflexivo e crítico dos/das estudantes através das temáticas apresentadas. Obviamente que as inferências que se faz, é que potencialmente as temáticas estão envolvidas com as grandes respostas conceituais criadas em certa condição histórica. Vejamos, o que o/a aluno/a diz das aulas de filosofia

“Sim, após as aulas de filosofia, ou mesmo após uma frase de algum filósofo que o professor disse na aula, fico com a frase na cabeça por muito tempo e vou discutir com os meus colegas sobre por um tempo”. (Aluno/a 06)

A frase descrita pelo/a aluno/a, a nosso ver, não se trata de uma frase solta, mas o próprio conceito sendo apresentado aos/as estudantes. Mesmo que a maneira não seja a mais adequada, eles/as têm o contato com a criação conceitual de um determinado filósofo. “[...]Fico com a frase na cabeça[...]” assinala para o potencial do pensar dos/das estudantes, quando estimulado (afetado) pôr algo que o/a afete significativamente. Não restam dúvidas de que o segmento do Ensino Médio pode ser um tempo privilegiado para uma experiência do pensamento que sobrepuja a mera memorização de conteúdos em vista de uma avaliação.

Há em uma das respostas dos/das discentes, o reconhecimento da multiplicidade de filosofias manifesto nos diferentes modos de pensar e de criações de cada filósofo/a ao buscar responder os seus problemas construídos a partir da sua experiência do mundo. Interessante é

que a argumentação indica que o contato com as diversas formas do pensamento contribui para o estudante pensar de diversas maneiras.

“Sim. O ensino proporciona uma experiência do pensamento de várias maneiras ao estudar grandes filósofos e suas obras, os alunos são expostos a diferentes formas de pensar e questionar o mundo ao seu redor”. (Aluno/a 15).

A partir do exposto, observa-se que a intercessão filosófica instiga o/a aprendiz a pensar, isto é, através do contato com os filósofos de outrora e o/a seu/seu professor/professora é possível aprender a pensar e de maneira diferente. Deleuze afirma que não se pensa do nada, sempre se pensa de algum lugar. Os/As estudantes expostos ao modo como cada filósofo/a levantou o seu problema e criou os seus conceitos, poderão, com o seu professor ou professora filosofar. Construir as suas próprias perguntas e assim iniciar um novo processo filosófico. A Filosofia é uma atividade da descontinuidade que cria e recria conceitos inserindo o novo a ser pensado, uma nova filosofia, ou seja, uma eterna infante (Kohan, 2015, p. 216).

Desta maneira, os/as estudantes fazem a sua intervenção do mundo, buscando pensar por si mesmo as suas próprias experiências é o que afirma o/a aluno (a) a seguir:

Sim. A filosofia nos impulsiona a pensar por nós mesmo de forma independente e individual, mudando a forma como nós percebemos o mundo ao nosso redor”. (Aluno/a 17).

O ensino de Filosofia que leva os/as estudantes a pensar de maneira singular, é uma Filosofia que parte da multiplicidade em detrimento da identidade de onde todas as coisas podem ser pensadas de maneira válida. É a crítica que Deleuze faz ao pensamento platônico que moldou, a certo modo, uma maneira específica do pensar em que há uma correspondência entre o pensamento e a verdade. Ao reconhecer outras várias formas do pensar e de existir incide em uma cisão na perspectiva da imagem dogmática do pensamento manifesto na Identidade e do Mesmo.

Outro ponto que chamou a atenção com esse/a estudante é a desterritorialização do pensamento, sem ter consciência deste movimento, que realiza ao afirmar que a Filosofia possibilita ir “[...]mudando a forma como nós percebemos o mundo[...]. Neste fragmento há indícios de uma possível mudança de plano do pensamento mesmo que seja incipiente e até inconsciente. Para ela/e o ensino de Filosofia a/o desloca/o e a/o reterritorializa para um novo território do pensar o seu mundo.

A Filosofia não se restringe a um pensamento dogmático que a partir dele todas as outras coisas emergem como uma imagem-árvore (Deleuze, 1995, p. 12). Mas, se apresenta como um emaranhado rizomático (Deleuze, 1995, p. 14) de pensamentos conceituais que podem levar os/as estudantes a pensarem de várias formas possíveis. Essa compreensão aparece no argumento do aluno/a 22 que define a filosofia como múltipla e que força o aluno a pensar. Vejamos:

“sim, pois a filosofia para mim é uma matéria polissêmica, ou seja, cada pessoa interpreta de uma maneira, assim forçando o indivíduo a pensar.” (Aluno/a 22).

O contato com a diversidade, segundo o/a aluno (a), força o aprendiz a pensar. Chama-se a atenção, pois o/a estudante não teve contato com a filosofia deleuziana sobre o pensamento como fruto de um impacto com o de “*fora*” que neste caso literalmente é a diversidade filosófica que cada aluno (a) ao experimentar, pensa através dela e em muitas vezes elege uma delas como sua.

Por fim, o/a estudante enxerga que a filosofia pode levar a uma experiência do pensamento e que isso se dá através da reflexão crítica. Obviamente que o dispositivo pelo qual o/a estudante realiza a sua reflexão filosófica é o conceito.

“Sim definitivamente. O ensino da Filosofia não se limita apenas a transmitir informações ou teorias, mas busca proporcionar uma experiência de pensamento por meio da reflexão crítica”. (Aluno/a 19)

Neste excerto, o/a estudante argumenta que o ensino de filosofia, na sua perspectiva, não se limita à transmissão de teorias e informações, mas através delas pensar. É nítido que mesmo que não se tenha clareza, ainda, da Filosofia como criadora e uma forma de pensamento ativo de intervenção da realidade, o/a discente entende que a pretensão do ensino é levá-los (as) a pensar.

Nesta seção de pergunta, observou-se que dos vinte e dois estudantes, vinte e um dizem que sim, o ensino da Filosofia pode levá-las (los) à experiência do pensamento filosófico. Isso demonstra que a educação filosófica no Ensino Médio se faz necessária como uma forma de pensamento diferente da Ciência e da Arte. E pensá-lo criticamente torna-se imprescindível na intenção de se criar novas possibilidades de ensino, a fim de que as aulas sirvam de intercessores do pensamento dos/das adolescentes e dos/das jovens que estão na última etapa da Educação

Básica. Com isso, os conceitos e os problemas atuais, que orbitam em torno dos/das discentes, são insumos que se bem estruturados didaticamente, podem afetá-los e movê-los a pensar.

Os/As estudantes assinalam a importância de um ensino da Filosofia que não se limite a uma mera transmissão histórica dos conceitos filosóficos, mas, ao contrário, que sirvam de terreno apropriado do qual possa se pensar o diferente através do exercício da repetição criativa (Cerletti, 2012, p. 34) da história da Filosofia como tantos filósofos e filósofas, instaurando no ato do pensar o novo.

Ao propor uma educação filosófica criativa é necessário inicialmente autonomia e independência para deixar fluir a criação a partir dos dados e informações disponibilizados ao longo da aula. Assim, perguntou-se aos/as estudantes se o ensino de Filosofia, os/as levavam a pensar de maneira autônoma e algumas respostas chamou a atenção, pois toca na sua experiência individual em relação ao ensino de Filosofia.

Dos vinte e dois estudantes envolvidos na pesquisa, três afirmaram que não acreditam que o ensino de Filosofia possa levá-los a pensar de maneira autônoma. O estudante a ser citado (a) é um (a) estudante novo (a), uma vez que no colégio em questão não se tem, ainda, o ensino de Filosofia fora do Ensino Médio. Mas que apresenta uma informação importante acerca da passividade que a educação tradicional gera no/a estudante. Vejamos o relato do/da estudante:

“Não. Pois os alunos acabam se enxergando sempre como ouvintes e esperando estímulos de outras pessoas. Os estudantes tornam-se dependentes. Por outro lado, se for seguida de maneira correta pode ajudar sim”. (Aluno/a 03).

O/A estudante tece singularmente uma crítica ao ensino transmissor centrada na figura do professor explicador (Rancière, 2020, p. 20) que retém para si o conhecimento como última palavra a ser dita, o que tolhe a capacidade criativa do estudante. A passividade dos educandos (as) nas aulas se expressa na escuta do professor e dos registros realizados por ele (a) no quadro. O envolvimento do/da aprendiz restringe, muitas vezes, em perguntas voltadas para as formulações das questões do ENEM como possíveis chaves de leituras para a resolução das questões.

Para superar a passividade dos discentes em sala de aula, como já discutido ao longo deste trabalho, é imprescindível uma arquitetura de aula cujo centro são os educandos e educandas em plena atividade, isto é, como o próprio pragmatismo de Dewey exortava, a configuração do ensino ativo da Filosofia. Essa perspectiva de ensino corta com o viés

tradicional e assenta na responsabilidade do/da estudante como protagonista da sua aprendizagem em diálogo com o professor durante o processo educativo.⁷³

O envolvimento ativo dos discentes em torno do objeto filosófico proposto na aula pressupõe, em primeiro lugar, tempo necessário para o exercício do pensar. Diante do cenário em que se encontra o ensino de Filosofia, com a limitação de horas aulas semanais, o professor (a) deverá encontrar outras saídas,⁷⁴ que possibilitem os/as estudantes a filosofarem. A utilização da metodologia ativa da “*Sala de Aula Invertida*” é um caminho adequado para superar a dificuldade do tempo e do espaço enfrentado por docente e discentes na atividade de filosofar. Favorecendo que o *espaço-tempo* da aula de filosofia seja potencializado pelo professor e os/as alunos/as em atenção aos objetivos inerentes ao ensino da Filosofia.

A aula em si deve ter a pretensão de deslocar e forçar os estudantes a pensar de maneira independente. A sua vivacidade se expressa no argumento do aluno (a) 19 ao afirmar que

“[...] As aulas de Filosofia têm o potencial de estimular os estudantes a pensar de maneira autônoma. Ao explorar os conceitos filosóficos, são incentivados a desenvolver sua capacidade de pensar por si mesmo, questionar preconceitos e formar suas próprias opiniões”. (Aluno/a 19)

Através do que foi exposto, evidencia-se a potencialidade das aulas de Filosofia em mover os alunos e as alunas a pensar de maneira autônoma. Trata-se de entender como esse processo se dá na ambiência da sala de aula no Ensino Médio. Acreditamos que através do ensino ativo, os/as aprendizes-filosóficos possam “colocar a mão na massa”⁷⁵, construindo as suas próprias perguntas, pensá-las ativamente com as suas intervenções e recriar conceitos como possíveis respostas para elas. Acreditamos ser uma experiência possível em qualquer sistema de ensino, seja ele privado ou público.

⁷³ O processo educativo é constitutivo de duas dimensões que são facetas de uma mesma moeda, o que é o caso do ensino e da aprendizagem. A ensinagem competência do professor. Aquele que organiza o ensino, define a ação didática de como o objeto de conhecimento será apresentado aos estudantes. E a aprendizagem exige competência do aluno que reconhece aquele conhecimento como importante para a sua formação. Deste, exige cultura de estudos, pesquisas, levantamento de questões em vista da sua aprendizagem. Cf.: **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social.** “O processo de conhecimento implica, de um lado, a existência de um objeto a ser conhecido, que suscita a ação do pensamento humano e, de outro, a participação de um sujeito ativo capaz de pensar, de estabelecer relações entre os conteúdos captados pelas impressões sensíveis, a partir das suas próprias condições para conhecer, ou seja, a partir da razão.” (Isilda, 1998. p. 34).

⁷⁴ Outras saídas metodológicas de ensino poderão ajudar aos professores criar possibilidades com que os estudantes possam pensar de maneira autônoma. Destaca-se, aqui, as metodologias ativas e em especial duas: “*Sala de aula Invertida*”. Sobre a Metodologia Ativa. Cf.: Inovação e Renovação Acadêmica. “Trata-se de um modelo pedagógico no qual os elementos típicos da aula e da lição de casa de um curso são invertidos, ou seja, os estudantes fazem o trabalho da sala de aula em casa e o trabalho de casa na sala de aula.

⁷⁵ A expressão “mão-na-massa” refere-se ao contato com o objeto mesmo pelo sujeito da aprendizagem e ao experimentá-lo, construí-lo, possa se pensar sobre a sua própria criação. Cf.:

O conhecimento construído, seja na Educação Básica ou Superior, tem por finalidade contribuir com a melhoria da vida humana. A presença da Filosofia no Ensino Médio pode contribuir com essa finalidade. Segundo a estudante 16, observa que *“sim. Se ensinado de forma dinâmica e criativa, espontânea ainda que desafiador, é possível que os alunos consigam se interessar por assuntos que afetam suas vidas”*. (Aluno/a 16). Para ele/a, o ensino que visa à melhoria da vida precisa propor estímulos significativos por temáticas contemporâneas que façam sentido e assim afetem a vida dos/as adolescentes e das juventudes.⁷⁶ Desse modo, os/as aprendizes serão motivados a se engajarem, pois os assuntos tocam diretamente aos aspectos da sua vida circundante.

O desejo dos/das discentes de participarem das aulas de maneira mais ativa e produtora, é o caminho mais adequado para uma educação que tem por finalidade a melhoria da vida humana. Uma aula que propõe espaços de discussões críticas e dialógicas incide em uma formação mais consistente para os desafios específicos da vida adulta. Vejamos como argumenta o/a aluno (a):

“Sim, pois a instituição educacional prepara a próxima gerações e se começarmos desde o início ao inserir diálogos, discursões, pensamentos e soluções aos e entre os alunos, vamos preparar futuros adultos com senso crítico forte, repertório social para diversos assuntos e diálogos e argumentação para resolução de problemas, além da possibilidade de análise e entender diversos pontos de vistas”. (Aluno/a 08)

A visão de que a educação deve preparar para a vida adulta perpassa, segundo o/a aluno em tela, a vida educativa. Um processo educacional que esteja constituído nos desafios do pensar com a resolução de problemas incidirá no desenvolvimento de um pensamento crítico e criativo.

No que se refere a uma educação que se volte para resolução de problema posto pelo(a), discente, neste cenário, está relacionado a um modelo de estrutura de avaliação focado em “situações problemas”⁷⁷ estrutura de itens (questões) típicas de um modelo de avaliação por

⁷⁶ Utiliza-se esse termo “juventudes” por considerar as diversas manifestações e modos de existências como apresenta a **Base Nacional Comum Curricular**. Cf.: *a juventude como condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes* (BRASIL, 2011, p. 155; ênfase adicionada). (BRASIL, 2018, p. 463).

⁷⁷ Sobre a situação problema, Meirieu define como *“Uma situação-didática na qual se propõe ao sujeito uma tarefa que ele não pode realizar sem efetuar uma aprendizagem precisa. E essa aprendizagem, que constitui o verdadeiro objetivo da situação problema, se dá ao vencer obstáculos na realização da tarefa”*. (MEIRIEU, 1998, p.189, apud Junior e Neto, 2015, p. 184).

competências e habilidades medidas por escala como a “Teoria de Resposta ao Item (TRI).”⁷⁸ Essa concepção está veiculada às angústias dos alunos e das alunas com relação ao ensino voltado para um cumprimento classificatório do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O ensino de qualquer componente curricular no ensino médio está voltado para a feitura deste exame e não para a experiência do pensamento, seja ele filosófico, científico ou artístico.

O problema como motor do pensamento (Gallo, 2012, p. 70) não se configura com que é apresentado pelo estudante, pois ele não é uma criação do estudante, mas um obstáculo cognitivo proposta pelo professor e pela professora em vista de avaliar se tem ou não a competência⁷⁹ construída sobre aquele assunto a ser avaliado. Desenvolver um pensamento problematizador, é favorecer com que o/a estudante possa levantar as suas indagações durante as aulas e em seguida repetir criativamente o mergulho na história da filosofia e extrair, assim, as bases para um pensar diferente.

A arquitetura das suas próprias perguntas acerca da sua existência e a maneira como lida com ela à luz da história da Filosofia, lança o/a estudante, historicamente situado, a experiência dos acontecimentos. Essa deve ser a vivência no Ensino Médio segundo o/a estudante a

“Ajuda a encorajar o aluno a ser forte e a ter gosto ao aprender, pois os pensamentos filosóficos fazem os alunos a pensar sobre a própria vida e seu futuro com que tenhamos força de vontade para ter um futuro bom e promissor”. (Aluno/a 04)

Por fim, o ensino de filosofia e o seu contributo para uma melhoria da vida humana, o/a aluno (a) diz que

⁷⁸ Teoria de Resposta ao Item (TRI). Cf.: Teoria da Resposta ao Item: Conceitos e Aplicações. “A TRI é um conjunto de modelos matemáticos que procuram representar a probabilidade de um indivíduo dar uma certa resposta a um item como função dos parâmetros do item e da habilidade (ou habilidades) do respondente. Essa relação é sempre expressa de tal forma que quanto maior a habilidade, maior a probabilidade de acerto no item”. (ANDRADE, TAVARES, VALLE, 2000, p. 08)

⁷⁹ Por competência entende-se a capacidade de mobilidade cognitiva para a resolução de situações-problema. Sobre uma avaliação por competência. Cf. Perrenou. “[...] as competências como um produto de uma aprendizagem e, ao mesmo tempo, como fundamento da ação humana. Nas ciências da educação e nas ciências do trabalho, identifica-se um amplo consenso em torno da seguinte definição: competência é o poder de agir com eficácia em uma situação, mobilizando e combinando, em tempo real e de modo pertinente, os recursos intelectuais e emocionais”. (PERRENOUD, 2013, p. 45). Ainda sobre competência no ensino e nos sistemas de avaliação, a BNCC diz que “Segundo a LDB (Artigos 32 e 35), na educação formal, os resultados das aprendizagens precisam se expressar e se apresentar como sendo a possibilidade de utilizar o conhecimento em situações que requerem aplicá-lo para tomar decisões pertinentes. A esse conhecimento mobilizado, operado e aplicado em situação se dá o nome de competência”. (BRASIL, 2018, p. 15).

“[...] Apesar de ser voltada para a sociedade que nos cerca e o mundo, o pensamento filosófico também nos ajuda a compreender a nós mesmos como indivíduos, estimulando-nos a ter mais autonomia ao nosso jeito de pensar e agir”. (Aluno/a 17).

A argumentação de que a Filosofia direciona o olhar para o externo do que para o interno, isto é, para o sujeito. Demonstra que ela esteja voltada para o “fora” a objetividade da realidade e as suas estruturas. O pensamento filosófico ajuda no conhecimento interno da “subjetividade”. Obviamente que o/a estudante está tratando do processo formativo dos educandos e educandas do ensino médio. Mas, não deixa, mesmo que inconsciente, de tocar em duas temáticas bem discutidas ao longo da história da filosofia que são: a subjetividade e objetividade. Isto é, inatismo e realismo.

Se a Filosofia, como diz o/a aluno (a), estimula a construção de um modo próprio de pensar sem a dependência de outrem, demarca o lugar da autonomia. O seu ensino é necessário não só no Ensino Médio como também para as outras etapas da Educação Básica do Brasil. Por outro lado, esse argumento chama a atenção por vir de um/a estudante que não teve contato com a Filosofia em anos anteriores. A autonomia expressa a singularidade de cada sujeito no ato do pensar e essa atitude se dá em dois movimentos: interno enquanto indivíduo que aprende e um externo que afeta quem o experimenta, o problematiza, cria resposta e dar sentido ao mundo experimentado.

Em suma, pode-se extrair, a partir de alguns recortes, a necessidade de uma educação filosófica voltada para a experiência do pensamento no Ensino Médio. Um ensino em que os/as estudantes se desloquem da passividade promovida por um ensino explicador para o exercício ativo do pensar. A potência da Filosofia na formação crítica, criativa, problematizadora e sobretudo humana dos alunos e das alunas está evidenciada nos seus vários discursos. Obviamente, algumas dessas percepções já apareciam durante as aulas de filosofia, com alguns caminhos propostos pelo professor. Mesmo com os desafios inerentes ao componente curricular, como um volume enorme de objetos de conhecimentos a serem trabalhados, o tempo da aula diminuto comparado com outros componentes curriculares e com a exigência específica de um sistema de ensino privado.

Com a aplicação do questionário e a leitura dos resultados, evidenciou a necessidade de uma organização didática-filosófica que promova um ensino de Filosofia como experiência do pensamento através dos conceitos. E assim, desenvolvam uma “atitude filosófica”, que se configura como uma postura problematizadora diante do mundo e de si mesmo.

Durante o desenvolvimento das nossas atividades no Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), muitas indagações foram suscitadas ao passo que as aulas iam

acontecendo sobre o *devoir* da própria sala de aula. E, desse modo, buscou-se produzir ações didáticas que favorecessem o professor e os/as estudantes a pensarem através dos conceitos. Nesta intenção, construiu-se uma “Sequência Didática” que tivesse um itinerário filosófico. Ela está constituída em cinco etapas. Cada etapa com ações específicas que pudessem levar o/a discente a pensar o ainda não pensado, o diferente do que já haviam visto.

Por fim, na próxima seção será apresentado o produto filosófico, como sugerido pelo PROF-FILO, que é a sequência didática com todas as etapas e ações que foram realizadas com os/as estudantes durante oito aulas bem intensa e enriquecedora para os/as discentes e sobretudo para o professor e pesquisador⁸⁰.

4.2 A APRESENTAÇÃO DO PRODUTO FILOSÓFICO APLICADO NA AULA DE FILOSOFIA EM VISTA DA EXPERIÊNCIA DO PENSAMENTO.

A intencionalidade desta seção é apresentar o produto filosófico-pedagógico aplicado durante as aulas de Filosofia com os/as estudantes da segunda série ‘C’. A forma como foi estruturado visava atender o objetivo proposto, nesta pesquisa, que é a experiência do pensamento realizado pelos/as discentes na ambiência da sala de aula. E assim ajudá-los/as na construção do pensamento conceitual, ou seja, de um pensar através dos conceitos, a realidade e a si mesmo. Construindo as suas próprias indagações e reconstrução conceitual.

O produto filosófico “Sequência Didática” adotado para as aulas de Filosofia destinadas à pesquisa, tinha como finalidade ser um caminho entre tantos que pudessem levar os/as estudantes a filosofar, articulado com a definição da Filosofia como uma atividade do pensamento. E por atividade entende-se intervenção, ação sobre algo, criação do novo, que é motivada forçosamente por algo de “fora”, chamado de “signos” que retira o pensamento da inércia para o movimento da criação como algo novo que rompe com a continuidade. Nessa perspectiva, dialogamos com Zabala que define a sequência didática como:

⁸⁰ Nesta experiência e na proposta metodológica que se propunha, o professor foi, ao mesmo tempo, pesquisador e objeto. No primeiro, no que refere à condução e ao acompanhamento da pesquisa, e no segundo, quando ele mesmo se deslocou do seu modo de pensar e buscou a pensar de outra forma. De construir os problemas do seu próprio ensino e tentar criar caminhos racionais para o seu problema. Ao passo da dificuldade e quanto é difícil pensar. A tendência é sempre desistir, pois é na íntegra uma ascense. E que o de “fora” a sua exigência violenta o pensamento e o faz parir. (Grifo meu). O pensamento é fruto de uma violência (Deleuze, 2009, p. 203).

um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecido tanto pelos professores como pelos alunos (1998, p. 18).

No exposto, Zabala deixa nítido que a sequência didática é um conjunto de atividades ordenadas. Isto é, uma estrutura organizacional de atividades que tem início, meio e fim. Com cada momento bem definido, articulado e conectados no intuito de alcançar o seu propósito que é a aprendizagem. E, neste cenário, a aprendizagem filosófica. E se tratando da Filosofia como um pensamento específico distinta das outras formas de saber e conhecer, era necessário que fosse uma sequência didático-filosófico.

Pois se acredita que o ensino de Filosofia necessita de caminhos que sejam filosóficos para que os/as aprendentes da Filosofia possam sobretudo aprender como filosofar ou desenvolver uma atitude filosófica (Cerletti, 2012, p. 38). Para isso, *“é preciso insistir que tudo quanto fazemos em aula, por menor que seja, incide em maior ou em menor grau na formação de nossos alunos”* (Zabala, 1998, p. 29). Por esse motivo, as ações propostas na sequência didática estavam voltadas para o movimento do professor-filósofo e alunos/as –filósofos/as em desenvolvimento do pensar durante as aulas.

A exigência de uma didática filosófica que seja adequada para um ensino de Filosofia que problematiza e cria emerge do movimento do pensar do professor-pesquisador durante as aulas de Filosofia no mestrado. E do contato com algumas obras que versam sobre o ensino de filosofia. Essa necessidade gera uma ruptura com a perspectiva da didática universal que parte do pressuposto *“que se pode ensinar a tudo a todos da mesma maneira”* (Comenius, 2001, p. 04) sem levar em consideração as especificidades de cada área do conhecimento. Sobretudo quando a área do saber é a peregrina Filosofia, disposta a romper com o seu território em busca de territórios novos. É um saber em fuga, em um profundo *devenir*, em contínuo começo, como um infante. A filosofia enquanto um modo de pensar é disruptivo e, ao mesmo tempo, conectivo com as novas construções, novos modos de pensar, de reconstruir e até construir novas respostas conceituais.

Interessa, aqui, é apresentar um modelo de sequência didática com elementos filosóficos com a intenção de favorecer com que os/as discentes possam realizar uma experiência, singular, do pensamento. A sequência de atividades filosóficas está baseada na concepção da pedagogia do conceito⁸¹. Reconhecendo as dificuldades oriundas de uma

⁸¹ Um caminho singular, modo específico que cada filósofo constrói seus problemas, experimenta-os e cria os seus conceitos como uma forma de equacionar o problema. E o resultado comunicado, também, de maneira singular que revela modo de filosofar.

“Educação Maior”, instauraram-se condições para que a aula fosse um *espaço-tempo* de criação e de um pensar autônomo.

A sequência didática se fundamenta na proposta de Sílvio Gallo (Metodologia do Ensino de Filosofia, 2012) com as quatro etapas didáticas. E acrescentou-se uma quinta etapa chamada de exposição conceitual. Esta etapa os/as estudantes construíram uma maneira singular de expor a sua recriação conceitual. Sobre os quatro momentos didáticos, Sílvio afirma que

No que concerne ao trato com as aulas de filosofia na educação média, penso que a pedagogia do conceito poderia ser articulada em torno de quatro momentos didáticos: uma etapa da sensibilização; uma etapa da problematização; uma etapa da investigação; e, finalmente, uma etapa da conceituação (isto é, de criação ou recriação do conceito). (Gallo, 2012, p. 95).

Os quatro momentos ou etapas didáticas estão estruturadas em atividades realizadas pelo professor e os/as estudantes. Cada uma das etapas tem uma intencionalidade filosófico-pedagógico, sem ter a pretensão de definir *a priori* os resultados singulares de cada um dos alunos e das alunas durante a sua experiência. Deleuze diz que não tem certeza como uma pessoa aprende, não há como prevê, o que desconstrói as teorias psicológica e pedagógicas sobre aprendizagem. Sobre o processo de aprendizagem, o filósofo afirma que

Nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos. Quem sabe como um estudante pode tornar-se repentinamente "bom em latim", que signos (amorosos ou até mesmo inconfessáveis) lhe serviriam de aprendizado? Nunca aprendemos alguma coisa nos dicionários que nossos professores e nossos pais nos emprestam. O signo implica em si a heterogeneidade como relação. Nunca se aprende fazendo como alguém, mas fazendo com alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende. Quem sabe como se tornar um grande escritor? Diz Proust, a propósito de Otávio: "Não me impressionei menos ao refletir que talvez as obras-primas mais extraordinárias de nossa época tenham saído, não dos concursos universitários, de uma educação modelar e acadêmica, no estilo de Broglie, mas do contato com as 'pesagens' e com os grandes bares." (Deleuze, 2003, p. 21).

A partir do exposto, que, embora não saiba como alguém aprende, pode-se inferir que aprenda com o outro, que, a nosso ver, são os *signos* que afetam e forçam o pensar. Partindo deste pressuposto, o ensino de Filosofia deve disponibilizar signos que favoreçam o ato de pensar durante as aulas de filosofia. Por isso, roubou-se a sugestão das quatro etapas didáticas de Gallo por acreditar que elas podem oferecer, de maneira mais adequada, esses signos em cada momento didático. A sequência didática foi aplicada em um contexto singular, com

acréscimo de mais uma etapa, o que difere da proposta inicial por Sílvio, singularizando-a como uma nova proposta ao território da Educação Filosófica.

A primeira etapa tem por finalidade conectar os/as estudantes com a temática a ser estudada durante o bloco de aulas. É o momento do envolvimento com o objeto como se fosse seu. O afetar não no sentido emocional, dos sentimentos, mas no sentido de impactar, provocado por algo de “fora” que força a pensar por um objeto que está presente no horizonte existencial dos/das adolescentes e as mais diversas juventudes. Entendendo, dessa maneira, que não se pensa aquilo que não afeta, que não se conecta, que não mexe e não faz sentido.

Trata-se da etapa da sensibilização, em que os diversos intercessores podem ser disponibilizados no intuito de gerar a conexão dos/das estudantes com a temática da aula. Eles podem ser filosóficos e não-filosóficos, isto é, conhecimentos oriundos de outros campos do saber ou da própria experiência existencial dos alunos e das alunas. A experiência na escola e na sala de aula, também, serve de intercessores próximos que afetam, geram conexões e engajam com a atividade. Sobre a sensibilização, Gallo diz que

Trata-se, nessa 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 são criados para enfrentar problemas, e que só enfrentamos os problemas que efetivamente vivemos. Ora, de nada adiantaria que o professor indicasse um problema para aos alunos. Para que eles possam fazer o movimento do conceito, é preciso que o problema seja vivido com um problema para eles. (2012, p. 96).

Se o pensar é uma criação engendrado no próprio pensamento a partir de algo que o afeta, é preciso que o/a professor/a encontre meios e recursos que favoreçam com que os/as aprendizes sejam afetados. E nada melhor quando se utiliza os recursos não-filosófico como os artísticos como a sétima arte⁸² em prol da afecção dos aprendizes-filósofos. Não se envolve quando não se conhece, senão é próximo. Ou seja, só se pensa aquilo que faz sentido a pensar, intervindo na realidade para superar uma dificuldade posta pelas próprias circunstâncias históricas.

A primeira etapa se conecta com a segunda que denomina problematização. Trata-se do momento em que o professor e os/as seus/suas educandos/as constroem as suas próprias questões, as suas indagações a partir da temática. Obviamente que a construção das perguntas, dos problemas se dá em primeiro lugar na própria sensibilidade (Gallo, 2012), só a partir desse primeiro momento é que se pode pensar sobre ele e buscar soluções. Sílvio diz que

⁸² Quando se fala da sétima arte, está se tratando da arte cinematográfica. (Grifo nosso).

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 apenas afetar, chamar a atenção, motivar (se quisermos usar a 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).

A temática é transformada em problema pelo docente e pelos/as discentes em discussão em sala de aula. Com a edificação de questões pelo professor e pelos alunos e alunas instaura a possibilidade de se pensar o diferente. O que incide em uma ruptura com as opiniões que perpassam o território da sala de aula e que são, muitas vezes, compreendidas como verdades inquestionáveis. Ao instaurar as indagações os/as estudantes envolvem-se com aquilo que eles mesmo construíram. O problema é seu/sua e a responsabilidade de pensar as soluções racionais em vista de equacioná-lo é do/a próprio/a discente.

Está aqui o elemento impulsionador do pensar crítico e criativo dos que aventuram na experiência do pensar. Não é por acaso que Sílvia chama o “problema” de motor do pensamento (Gallo, 2012). Pois o pensar é uma ação interventiva e relacional do/da aprendiz com o seu próprio problema. É aqui que a autonomia começa a desabrochar entre o/a professor/a e os/as alunos/as compreendidos/as como inteligências emancipadas. O primeiro reconhece que a organização do ensino tem a finalidade de promover com que os seus alunos e suas alunas trilhem os seus próprios caminhos como sujeitos ativos do processo do pensar. A emancipação intelectual, como dialogado ao longo desta dissertação, está ligada à atividade de se colocar os próprios problemas e experimentá-los, isto é, pensá-los. Sobre a emancipação intelectual, vejamos o que dizem os filósofos a seguir.

A emancipação intelectual, ao contrário, consiste no exercício do direito aos próprios problemas, na experimentação sensível dos problemas singulares. Apenas com isto será possível experimentar um pensamento original, que seja engendrado no próprio ato de pensar. Experimentar os próprios problemas: eis a única condição para o exercício do pensamento próprio, de um pensamento autônomo não tutelado, não pré-determinado. (Guido, Gallo, Kohan, 2013, p. 125).

O envolvimento com o problema força o pensamento a criar caminhos viáveis de soluções conceituais. Ao propor algo diferente do “*status quo*” como criação singular, têm-se traços de um pensamento em processo de emancipação. O pensar não emerge do nada ou de um presente divino/metafísico, mas da vida em seu *dever*, perpassado por diários acontecimentos atemporais que o/a afetam e instigam a pensar. Como fizeram os outros filósofos e filósofas em seu tempo, com as condições históricas específicas. O pensar dinâmico, ativo e interventor, sempre em movimento, cria linhas segmentares (linhas de fuga) a fim de

cindir com o que está posto e fixado e se reconecta com as novas possibilidades. A aula planejada para a dinamicidade do pensar incita sempre o diferente, o criativo, a ruptura e a reconexão com as novas possibilidades, configura-se a aula rizoma⁸³ (Deleuze, 2000, p. 15) na obra “Mil Platôs”. Esse caminho não é construído sem o aporte filosófico que é a história da Filosofia através da qual se filosofa. É no mar da história da Filosofia que os/as estudantes são convidados (as) a mergulhar e a experimentar criativamente, realizando a sua investigação sob a mediação do docente sem gerar embrutecimento.

A terceira etapa é a investigação da história da filosofia como intercessora do pensamento ativo e criativo. Ela deixa de ser um amontoado de informações desconexas da realidade dos/das adolescentes e das diversas juventudes presentes no Ensino Médio para se tornar condição de possibilidade do pensamento. Ela é fonte de pesquisa e investigação filosóficas pelos alunos e pelas alunas. A história da Filosofia é fonte do problematizar e do pensar a diferença suscitado no ato do pensar.

Esta etapa é o momento em que o professor-filósofo e o/a aluno (a) vão em busca das possibilidades de respostas conceituais para os problemas postos ao longo da história e ainda em voga, como problemas contemporâneos. Aqui, a história da Filosofia se apresenta como material imprescindível para o pensar conceitualmente o problema que fora levantado. Acerca dessa etapa, Sívio diz que

Trata-se de buscar elementos que permitam a solução de um problema. Uma investigação filosófica busca os conceitos na história da filosofia busca os conceitos na história que possam servir como ferramentas para pensar o problema em questão. (Gallo, 2012, p. 97).

Ao submergir na história da Filosofia e repetir de maneira criativa (Cerletti, 2012, p. 33) o que outros fizeram, tem-se a oportunidade de pensar o diferente, de pensar o que ainda não havia sido pensado, isto é, o novo. Este movimento disruptivo do pensamento inaugura uma nova linha de atuação como ato de liberdade e de autonomia dos/das estudantes na experiência do filosofar. Essa aventura do pensamento e o desinteresse do professor por um ensino explicador, veem a história da filosofia como um mar a ser mergulhado, a ser explorada como recurso para pensar criativamente os problemas singulares do nosso tempo. Nesse sentido, iremos nos apoiar nos argumentos de Gallo ao afirmar que ao

⁸³ Isto é, a aula em seu *devoir* é travessada por agenciamentos e circunstâncias que abrem possibilidades que escapam ao determinismo do planejamento universal a ser aplicado em todas as aulas e em várias turmas sem ser consideradas as multiplicidades de singularidades. (Grifo nosso).

[...] revisitamos a história da filosofia. Ela não é tomada como o centro do currículo, mas como um recurso necessário para pensar o próprio tempo, nossos próprios problemas. Mas, mesmo como referencial, a história da filosofia não é tomada de forma panorâmica, de forma interessada. Isto é, revisitamos a história interessados por nosso problema, o que faz com que tenhamos uma visão particular da história da filosofia. Serão as várias visitas a ela, balizadas por diferentes problemas, que possibilitarão uma visão mais geral e abrangente dela. (2012, p. 97).

A história da Filosofia é a fonte privilegiada do exercício filosófico que no ato da repetição criativa do filosofar, se depara com a diferença, ou seja, com o novo. Propor aos/as estudantes um retorno aos textos filosóficos é refazer um caminho que tantos outros e outras realizaram. E assim se levantar com as suas próprias forças as questões que serão equacionadas por si. É a segunda navegação⁸⁴, utilizando a metáfora platônica, em que é preciso o esforço do pensamento para se recriar e quiçá criar as próprias respostas.

Assim, a história da Filosofia é, também, condição de possibilidade para se pensar a diferença. Esta se conforma na nova possibilidade de recriação e quem sabe da criação conceitual. Trata-se do quarto momento didático proposto por Gallo, em que se destaca o manuseio conceitual pelo professor e pelos alunos. Ao recriá-lo, deslocá-lo para o tempo atual em vista de solucionar o problema ou problemas suscitados pelos/as aprendizes. Esse movimento de deslocamento conceitual já é em si um ato de recriação conceitual. Sobre essa etapa, o autor considera que

[...] trata -se de fazer o movimento filosófico, propriamente dito, isto é, a criação de conceito. Se por um lado, na investigação pela história da filosofia encontramos conceitos significativos para nosso problema, tratamos então de deslocá-los para nosso contexto, recriando-os para que apresentem possíveis soluções; se, por outro lado, não encontramos conceitos que deem conta de nosso problema, certamente encontramos vários elementos que nos permitam criar conceitos próprios (Gallo, 2012, p. 98).

O manuseio do conceito nas aulas de Filosofia aponta para um ensino como uma oficina em que todos aprendem fazendo. E não há outro modo de filosofar a não ser filosofando junto professor e aluno/a. O que não significa que haja o perigo da submissão de uma

⁸⁴ A segunda navegação era aquela em que os ventos, estando parados, os homens recorriam aos remos e com os esforços físicos buscavam enfrentar o mar. Platão utiliza essa imagem para indicar o movimento intelectual ascensional de contemplação do mundo das ideias (eidos/formas). Cf.: *“Expressão usada por Platão para indicar o processo do pensamento que levou a descoberta do supra-sensível, das Ideias”*. (Reale, 1995, p 182). Roubamos a metáfora de Platão e aplicamos em nosso contexto ao afirmar que além de ser afetado para o pensar, exige-se também um esforço pessoal no ato do pensar.

inteligência sobre a outra. Um processo educativo filosófico em que o professor/a e os educandos, as educandas filosofam juntos se abre para todas as possibilidades em que os *devires* singulares e todas as suas linhas de fugas se manifestam no *espaço-tempo* da sala de aula.

A Sequência Didática defendida com os quatro momentos didáticos propostos por Gallo, torna-se uma nova criação com a inserção de uma quinta etapa chamada de exposição conceitual. Todos os filósofos ao criarem seus conceitos, sua filosofia, instauram um modo especial de expor logicamente a sua criação a sociedade filosófica e não-filosófica. E instauram uma linguagem filosófica singular que revela o seu modo peculiar de filosofar que o distingue dos outros filósofos, como afirmam os filósofos a seguir.

Quando a filosofia cria conceitos, ela inventa no seio da língua coloquial uma nova língua por um duplo procedimento: por um lado, ela problematiza a língua padrão, isto é, cria problemas, desfazendo os códigos vigentes da língua dominante; por outro, ela transvalora, inventa as condições de novas avaliações na crítica endereçada aos valores estabelecidos. Este duplo procedimento coloca em evidência que, no questionamento dos elementos hegemônicos e universais que reinam quando a língua é usada como marcador de poder, a filosofia faz valer um uso paradoxal de uma língua que se apreende na contramão da língua habitual. Com isso, o uso não habitual da língua que exprime o conceito, define o gesto político e singular da filosofia que consiste em romper com a língua dominante, para criar as condições de uma nova forma de pensar. Quais são as características de tal uso? Como precisá-lo segundo a criação filosófica? Não existe aqui uma abordagem pragmática que venha esclarecer a condição política da filosofia? Sim, e o esclarecimento desta condição depende de uma apreciação preliminar do uso padrão ou ordenador. (Maciel Jr e Bruno, 2017, p. 10 e 11).

A citação acima traz que a cada criação conceitual é instaurada uma língua no seio da língua coloquial. Cada conceito tem, uma maneira específica de ser comunicado. A quinta etapa didática foi criada com a finalidade de conduzir os/as aprendentes a elaborar a sua forma singular de argumentar sobre a sua recriação conceitual. Uma exposição criativa, com argumentos lógicos e bem estruturados. E levando em consideração os novos tempos da tecnologia e da informação, dotou-se o instrumento *podcast*⁸⁵ através do qual os/as estudantes criaram uma maneira singular de apresentar a sua recriação conceitual a partir do problema que eles mesmos construíram. Vale salientar que embora os/as estudantes desta nova era sejam considerados/as nativos/as digitais, nem todos têm as habilidades necessárias para a construção dos seus *podcasts*. Além das orientações dadas em sala de aula acerca da estrutura, foi entregue um material que serviu de guia para o processo de construção (Guia Podcast, 2022, p. 18).

⁸⁵ Cf.: Wagner Jesus (2014, p. 23): “*Podcast* é um arquivo de mídia transmitido via Feed RSS (Real Symple Syndication – forma de distribuição de conteúdo online). Essa transmissão recebe o nome de *Podcasting*. O formato mais comum de *Podcast* é o áudio, mas isso não exclui outros formatos de mídia”.

Eles/Elas produziram com o próprio aparelho celular, instrumento muito utilizado pelos/as estudantes como instrumento de pesquisa durante as aulas.

Após apresentação da estrutura da sequência didática filosófica, apresentaremos as ações didáticas de cada etapa vivenciada com os/as estudantes. Não se tem a pretensão de que seja um instrumento infalível, mas uma contribuição para o ensino de filosofia no ensino médio.

4.2.1. Apresentação da Sequência Didática Filosófica Aplicada aos Estudantes.

A Sequência Didática Filosófica⁸⁶ delineada, nesta pesquisa, teve a pretensão de ser um caminho através do qual os/as estudantes pudessem fazer uma experiência do pensamento conceitual. Não se tinha a pretensão de determinar o lugar onde os alunos e as alunas deveriam chegar, mas indicações filosóficas-pedagógicas que pudessem levá-los a uma experiência do pensar de maneira autônoma e crítica.

Quadro 5: Sequência Didática

SEQUÊNCIA DIDÁTICA APLICADA AOS ESTUDANTES DA 2ª SÉRIE “C” TEMÁTICA: O PROBLEMA DA CONDUTA HUMANA		
1ª ETAPA	SENSIBILIZAÇÃO	1ª AULA
	➤ Apresentação da temática e dos objetivos das aulas	

⁸⁶ Buscou-se construir uma “Sequência Didática” que apresentasse elementos filosóficos e assim fosse um caminho propício para o ato do filosofar do docente com os/as discentes. Um caminho que sobrepujasse um arquétipo de aula cuja finalidade se limita a memorização (acúmulo) dos conteúdos históricos sem conexão com as circunstâncias históricas das juventudes e adolescentes da terceira década do novo milênio. E através das ações propostas favorecesse os/as estudantes a pensarem de maneira ativa, levantando perguntas e criando respostas racionais a partir da recriação dos conceitos criados por filósofo, filósofa em um determinado tempo histórico. Advogamos que feito esse caminho ativo do pensamento, os/as estudantes e o/a professor (a) estarão realizando uma experiência do pensamento. Como já apresentado, buscamos em Zabala a base conceitual da “Sequência Didática” e a base filosófica na proposta de Silvio Gallo sobre os quatro momentos didáticos para o pensar filosófico. E acrescentamos mais uma etapa que se refere a maneira como será comunicado a criação racional para o problema suscitado ao longo do processo didático. (Grifo nosso)

<p>Ações</p>	<p>➤ Os/As estudantes serão motivados a exercitar o conhecimento prévio sobre os conceitos de “ética” e “moral”. Será utilizado <i>post-ites</i> com cores de diferentes: amarela para <i>ética</i> e a verde para a <i>moral</i>. Após a anotação, os estudantes irão expor no quadro.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Na sua concepção o que seria a ética? ✓ Na sua concepção o que seria a moral? <p>3. Na exposição no quadro, os/as estudantes vão comparar as respostas dos seus colegas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Partilha sobre a sua resposta e as dos colegas. (6 minutos) 	
	<p>➤ Assistir um fragmento do Filme “Corajosos” sobre a ética: Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=nPtQnDux27Q. Acesso em: 03 de abril de 2024.</p>	
	<p>➤ Recorte histórico do professor acerca das palavras ética e moral</p>	
	<p>➤ Apresentação de dois vídeos sobre a concepção da ética e da moral de dois filósofos brasileiros:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ 1º - Vídeo do Prof. Clovis de Barro - Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=DB-eg-MDjlr8. Acesso em: 03 de abril de 2024. ✓ 2º - Vídeo da Prof. Marilena Chauí - Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=M7zzU1GVAYk Acesso em: 03 de abril de 2024. 	
	<p>➤ Debate sobre as condutas humanas e os modelos éticos e morais. (Elemento Filosófico)</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ 1º - A partir do que foi visto: como vocês enxergam o papel da ética e da moral nos dias atuais em nossa sociedade? ✓ 2º - Vamos agora fazermos uma nuvem de palavras: com uma palavra o que mais lhe levou a pensar nesta aula? 	

2ª ETAPA	PROBLEMATIZAÇÃO	2ª AULA
Ações	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Retomada da aula anterior: o que vocês gostariam de resgatar da aula passada? 	
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apresentação do problema ético pelo professor. <ul style="list-style-type: none"> 1º - A ética e a moral, enquanto princípio e ação humana, conseguem assegurar uma qualidade de vida humana e das outras formas de vida no nosso planeta? 	
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Construção de perguntas: duas pelo professor e uma por cada dupla ou trio de estudante sobre o problema. (Elemento Filosófico). <ul style="list-style-type: none"> 1º - Como a ética pode contribuir para uma vivência social mais humana e com equidade? (Professor). 2º - A ética pode contribuir para a construção de normas que supere a violência humana? (Professor). ✓ Os estudantes serão organizados em dupla e trio: <ul style="list-style-type: none"> • O processo de construção da pergunta/problema sobre a conduta humana. 	
2ª ETAPA	PROBLEMATIZAÇÃO	3ª AULA
Ações	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Retomada da aula anterior: <i>o que foi possível e quais dificuldades vocês observaram na experiência anterior?</i> 	
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Exposição das perguntas do professor e das duplas e trio de estudantes em <i>post-ites</i> no quadro. 	
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Discussão sobre as perguntas levantadas sobre a temática; (Elemento Filosófico). <ul style="list-style-type: none"> ✓ Na sua perspectiva esse debate é atual e essas perguntas atende a necessidade atual? 	
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Síntese pessoal acerca das questões levantadas pelo professor e os alunos (elemento filosófico). 	

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Os alunos irão escrever no seu caderno o que mais chamou a atenção sobre as questões apresentadas e o que foi debatido. 	
3ª ETAPA	INVESTIGAÇÃO	4ª AULA
Ações	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apresentação do processo de investigação filosófica. 	
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Orientação da leitura dos textos filosóficos indicados pelo professor: (elemento filosófico). ✓ 1º - Apresentaremos os dois textos escolhidos: 1 filósofo (a justiça como equidade de Rawls) – I ao III (p. 3 a 15). <p>Disponível em: https://www.scielo.br/j/ln/a/cRWvCkHsPR7q8Kn pH93KN/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 01 de maio de 2024 às 13h30.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ 2º - Emmanuel Lévinas: Introdução à Filosofia da Alteridade. <p>Disponível em: https://www.netmundi.org/filosofia/levinas-filosofia-da-alteridade. Acesso em: 01 de maio de 2024 às 16h00.</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Organização distribuição dos textos filosóficos por duplas e trio. <ul style="list-style-type: none"> ✓ Serão entregues os textos aos estudantes; ✓ Início da leitura – sublinhar ou anotar palavras, ou frase que chamou a atenção; ✓ escrever os principais aspectos dos conceitos do filósofo e pensar sobre a possibilidades de manuseá-los. (Elemento Filosófico). 	
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Discussão em dupla ou trio sobre os/os conceitos do filósofo, tratados no texto. <ul style="list-style-type: none"> ✓ Debate em grupo sobre o que mais chamou a atenção e os principais argumentos do filósofo escolhido. ✓ 	
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Continuidade da leitura em casa (Sala de Aula Invertida) 	

3ª ETAPA	INVESTIGAÇÃO	5ª AULA
Ações	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apresentação por escrito das principais ideias dos filósofos presentes nas discussões em grupo. ✓ Cada dupla ou trio irá escrever as principais ideias debatidas e apresentar a turma. 	
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Comparação e análise das criações conceituais dos filósofos entre professor e os/as estudantes. ✓ As duplas irão comparar as respostas do filósofo estudado com o adotado por outra equipe. ✓ Analisaremos os caminhos conceituais adotados pelos filósofos em vista da resolução do problema ético. 	
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Orientação dos/das estudantes para a construção de uma síntese da sua investigação filosófica. ✓ A dupla construirá no seu caderno um parágrafo descrevendo a sua análise acerca da investigação dos textos filosóficos. 	
4ª ETAPA	CONCEITUAÇÃO	6ª AULA
Ação	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Orientação do professor para os/as estudantes acerca da atividade de conceituação. ✓ As duplas irão se organizar em espaços diferentes. ✓ Retomar as anotações e o próprio texto utilizado. ✓ Pensar a resposta conceitual para o problema escolhido a partir do conceito investigado. 	
4ª ETAPA	CONCEITUAÇÃO	7ª AULA
Ação	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Momento da construção da resposta conceitual para o problema da conduta humana. (Elemento Filosófico) ✓ A dupla irá construir um argumento conceitual para responder o problema filosófico suscitado pela dupla ou trio. (Problema e Conceito) 	

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Professor irá acompanhar a construção como mediador. 	
5ª ETAPA	CRIAÇÃO DE PODCAST PARA A EXPOSIÇÃO DO PENSAMENTO CONCEITUAL	7ª AULA
Ação	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Orientação dos estudantes sobre a construção dos <i>podcasts</i>: realizar o trabalho em casa. ✓ Cada dupla ou trio terão 02 minutos para as apresentações. ✓ A apresentação deverá expressar a resposta conceitual da dupla em relação ao problema. E deverá seguir os seguintes passos: Tema, Problema, Resposta Conceitual. ✓ A dupla deverá criar o formato de <i>podcast</i> como, por exemplo: formatos em entrevistas, situações práticas, letra de música, poesias, etc. 	
5ª ETAPA	CRIAÇÃO DE <i>PODCAST</i> PARA A EXPOSIÇÃO DO PENSAMENTO CONCEITUAL	8ª AULA
Ação	<p>Cada dupla ou trio irá apresentar a sua construção conceitual da seguinte maneira:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentar o nome dos estudantes, o problema e a recriação conceitual como resposta racional. ➤ Discussão entre os estudantes acerca das multiplicidades de respostas conceituais. ➤ Avaliação da experiência do pensar filosófico através dos conceitos recriados. ➤ Revisão do <i>podcast</i> e ajustes. ➤ Entrega final dos <i>podcasts</i>. 	

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Esse instrumento filosófico-pedagógico, aplicado aos/as estudantes durante as oito aulas de filosofia, foi adequado, pois as atividades propostas forçavam os/as estudantes a sua participação e o envolvimento na resolução de cada etapa experimentada. Assim, torna-se imprescindível a descrição da vivência dos alunos e das alunas durante a vivência filosófica.

4.3 DESCRIÇÃO DA VIVÊNCIA NA APLICAÇÃO DO PRODUTO FILOSÓFICO COM OS/AS ESTUDANTES NAS AULAS DE FILOSOFIA.

Em primeiro lugar, é preciso destacar a intencionalidade da pesquisa cujo objeto é o ensino filosófico em vista de oportunizar uma experiência com o pensamento conceitual. Cogitar sobre a ensinagem da Filosofia como possibilidade de ser um espaço privilegiado do pensar filosófico. Não um pensar aleatório e sem propósito, mas um pensamento ativo, interventor e criativo, característica da aprendizagem filosófica. Em segundo lugar, pensar como articular o que está previsto no currículo escolar e os movimentos singulares da sala de aula. Com todas as possíveis linhas de fugas presentes no *devoir* da aula como um acontecimento que se manifesta como uma oportunidade de se fazer uma “educação filosófica menor” quando os/as aprendizes pensam a si e os problemas do seu tempo. Sem ter que determinar as aprendizagens que os/as estudantes devem construir, mesmo que não tenham significado para eles.

A experiência realizada com os/as estudantes durante as aulas foi singular. Os movimentos que emergiram durante as aulas, levaram-nos para lugares que não estavam planejados, inclusive, incidindo no horário da aula de outros professores/as por considerarem ser relevante o que estava sendo tratado e, por isso, não podia se perder.

O ensino de Filosofia durante as oito aulas, à luz do que foi construído enquanto produto didático-filosófico, levou-me⁸⁷ a pensar sobre a minha própria prática e sobretudo se o que estava sendo realizado fazia sentido. Pensar por si dói e pude experimentar isso com os meus alunos e alunas.

⁸⁷ Troquei de propósito para a primeira pessoa, pois o caminho proposto para a experiência do pensamento dos estudantes também me afetou, uma vez que, ao mergulhar com eles, eu pude, também, experimentar pensar de outro modo. A pesquisa me deslocou a cada leitura e a cada momento com os/as educandos (as) durante as etapas propostas. Ao mesmo tempo, que entender o que Deleuze diz que o pensamento é fruto de uma violência. Acrescento que a gente só pensa a partir daquilo que nos afeta, nos atinge e faz sentido. Dito isto, aprendi que o ensino de filosofia com os aprendizes do ensino médio precisa afetá-los com algo que faz sentido e que toca profundamente os problemas do seu tempo.

A experiência descrita acima destaca o lugar do professor e da professora de Filosofia como aqueles que filosofam com os/as aprendentes. Como intercessor (a) filosófico (a), (Gallo, 2012, p. 129), da primeira hora para os/as discentes. A sua responsabilidade em conduzir os alunos e as alunas ao ato de filosofar se dá no momento em que estrutura o seu ensino ao organizar os materiais filosóficos que serão utilizados, bem como os materiais não-filosóficos oriundos de outras áreas do saber como destaca Roberto Machado (2009, p. 18) e que serão disponibilizados ao ato de pensar. Filosofar é, assim, uma experiência de ruptura com o que está posto através da construção do problema a ser experimentado e que força a pensar a diferença. E propor uma experiência como aos/as estudantes que não tiveram contato com o componente curricular no início do ensino médio e aos que tiveram no Ensino Fundamental-Anos Finais, o ensino estava voltado para a transmissão de informações históricas sem nenhum movimento do pensamento.

Kohan (2015, p. 2019) afirma que a filosofia sempre tem um ponto inicial, um processo de nascimento da infância do pensar. Os discentes estão neste horizonte inicial de um pensar por si que sobrepuja o acúmulo de informações desconexas e sem sentido para as suas vidas. A proposta de que o ensino de filosofia precisava ser ativo, em que o pensar é o centro da aula, chamou a atenção dos alunos e das alunas em participar da experiência.

Vale ressaltar que esta pesquisa se realiza em um espaço-tempo escolar privado. Em que o resultado acadêmico reificado nas aprovações em cursos renomados nas Universidades Federais do país, são exigidos pelas famílias inclusive pelos alunos e pelas alunas. Segundo essas pessoas, as aulas devem estar voltadas necessariamente para a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e se escapam desta configuração, a escola não estaria cumprindo o seu papel gerando, assim, evasão escolar neste segmento. O termômetro de qualidade de ensino das escolas privadas, no imaginário popular, é o resultado no ENEM e o seu lugar no Ranque. É neste contexto que se dá a investigação e a aplicação do produto filosófico proposto como um instrumento que possibilitaria levar os/as discentes a uma experiência do pensamento conceitual.

As aulas foram planejadas em cinco etapas com atividades específicas em cada uma delas, em que os/as estudantes deveriam realizar com o professor. Para essas aulas, utilizamos uma temática que faz parte dos objetos de conhecimentos propostos para o componente curricular na série em tela. Desse modo, apresentaremos como os/as discentes se manifestaram em cada etapa vivenciada ao longo das oito aulas, nos meses de maio e junho de 2024.

Inicialmente, as aulas contavam com vinte e cinco estudantes desejosos de fazer essa experiência com o professor-pesquisador. Depois da apresentação dos objetivos e das

atividades propostas, três alunos desistiram, pois achavam que não daria conta de seguir o que se propunha. Os demais estudantes que não quiseram participar da pesquisa tiveram outra atividade escolar planejada, com antecedência, pela coordenação e direção da escola.

Feito essas considerações acerca da aplicação do produto filosófico, é importante destacar as manifestações e expressões dos alunos e das alunas durante a experiência de cada etapa proposta na sequência didática.

A primeira etapa a da “sensibilização” (Gallo, 2012) visa afetar a sensibilidade dos alunos e das alunas para a temática das aulas, gerando um maior engajamento nas atividades propostas. Essa etapa foi bem tranquila, os/as estudantes participaram ativamente das atividades e das discussões suscitadas pelo professor.

A primeira atividade realizada pelos discentes foi a observação do conhecimento prévio⁸⁸ sobre a temática da “Conduta Humana”. E o que eles e elas entendiam por ética e por moral. O que chamou a atenção foi o esforço dos/das estudantes em construir a suas respostas. Tiveram estudantes que pegou mais de duas vezes os *post-ites*, pois escreviam e apagavam, quando pensavam sobre o que escreveram. Após a definição expostas no quadro, eles e elas puderam fazer comparações com as perspectivas dos outros colegas.

Ao serem arguidos sobre o que eles/elas e os/as seus/suas colegas escreveram, o que havia em comum e o que havia de diferente? Iniciou-se uma partilha tímida. Os/As estudantes ficaram apreensivos se as suas respostas estavam corretas ou não (minha percepção). Foram orientados que naquele momento que o mais importante não era se estavam erradas ou certas suas respostas, mas o que eles pensavam sobre as palavras de ética e moral. Muitos deles compreendiam essas duas palavras como sinônimas, que tinham o mesmo significado. Outros afirmaram que a moral era o princípio outros viam a ética. Observou-se uma multiplicidade de respostas e nessa pluralidade de respostas algumas linhas se conectavam na concepção de que a ação ética e moral estava no horizonte da pessoa, da sua deliberação e por isso exigia-se uma ação humana que visasse o bem para todos.

⁸⁸ Sobre o “Conhecimento Prévio”. Ausubel afirma que todo ser humano tem estruturas cognitivas que são construídas a partir da experiência vivenciadas de aprendizagem. Há nelas conhecimentos que servem de ancoragem (subsunçor) para ideias novas, para novos conhecimentos ao serem acomodadas modifica as estruturas cognitivas, gerando uma aprendizagem significativa. Cf.: Ausubel (2003, p. 155): “*Por conseguinte, parece aparente que não só a presença de ideias ancoradas claras, estáveis, discrimináveis e relevantes na estrutura cognitiva é o principal factor de facilitação da aprendizagem significativa, como também a ausência de tais ideias constitui a principal influência limitadora ou negativa sobre a nova aprendizagem significativa. Um destes factores limitadores é a existência de ideias preconcebidas erradas, mas tenazes. Contudo e infelizmente, tem-se feito muito pouca investigação sobre este problema crucial, apesar do facto de que a não aprendizagem de ideias preconcebidas, em alguns casos de aprendizagem e retenção significativas, pode muito bem provar ser o único e mais determinante e manipulável factor na aquisição e retenção de conhecimentos de matérias*”

A utilização do recurso da sétima arte visava conectar os/as educandos (as) com a temática. A exibição do fragmento de um filme no qual a temática da ética e da moral é o eixo central, impactou e os/as levaram a pensar. Eles compreenderam que o princípio ético e a ação moral situavam-se no plano da liberdade humana. A utilização da sétima arte contribuiu para suscitar indagações acerca dos seus comportamentos na própria escola sobretudo na relação com os colegas e os seus modos de existência no mundo.

Compreendendo a ausência de filósofos contemporâneos, principalmente brasileiros, nas discussões filosóficas realizadas no ensino médio, trouxemos para respaldar o recorte histórico dos termos ética e moral delineado pelo professor, dois vídeos de filósofos. Optou-se por um filósofo e uma filósofa, a fim de atender o gênero masculino e feminino. Os/As estudantes apresentavam encantamento e, ao mesmo tempo, espanto diante da linguagem e da maneira como Clovis de Barros e Marilena Chauí apresentavam as suas teses. Após o término dos vídeos, foi perguntado aos estudantes sobre o que mais chamou a atenção e as respostas novamente foram diversas. Contudo, um estudante disse que *“cada filósofo apresentou caminhos diferentes para cada termo”* (Aluno/a “A”); e o outro afirmou: *“Professor, eu compreendi que os termos, embora tenha aproximações, não são sinônimos”* (Aluno/a “B”). A discussão enveredou para aplicações práticas, de como se poderia tornar uma pessoa ética.

Um dado importante foi a expressão dos estudantes em buscar entender a linguagem filosófica do filósofo e da filósofa, as categorias filosóficas utilizadas. Eles deixaram muito claro que uma das dificuldades enfrentadas nas aulas de Filosofia é a sua linguagem. Ela foge do corriqueiro, isto é, a Filosofia cria sua própria língua no interior da língua coloquial, o que distancia o entendimento imediato dos alunos e alunas aprendizes da Filosofia.

E, por fim, fizemos uma “nuvem de palavras”⁸⁹ sobre o que mais marcou nessa primeira aula e o que eles e elas levariam para casa como aprendizagem. Os alunos e as alunas afirmaram que a aula foi diferente das demais, pois puderam manifestas as suas críticas e perguntas acerca da temática. E uma fala da aluna reflete a turma ao afirmar que *“nesta aula pudemos participar ativamente e expressar o que pensamos”* (Aluna “C”).

⁸⁹ A “nuvem de palavras” descrita aqui, fora do âmbito digital, trata-se da reunião de palavras-chave que marcaram a aula e que serve para se ter uma visão mais geral do que foi experimentado pelo/as estudantes ao longo da aula. Ainda sobre esse recurso observa-se que *“a nuvem de palavras, também conhecida como “word cloud”, é uma representação visual da frequência das palavras em um texto. Ela é uma ferramenta valiosa para analisar e compreender a importância e a relevância de determinados termos dentro de um contexto específico.”* Disponível em: <https://www.guiadacarreira.com.br/blog/nuvem-de-palavras>. Acesso em: 02 de abril de 2024.

As anotações acerca das atitudes, ações, falas dos discentes, nesta primeira etapa da sequência didática, destaca-se a maneira como cada um deles se posicionou e participou da atividade. Observou-se uma oscilação de sentimentos e expressões como medo, ansiedade, angústia em pensar que a sua exposição está equivocada diante dos colegas. O medo do erro, em muitos momentos, paralisou alguns estudantes de contribuírem com os colegas. Os/As estudantes, ao tomarem consciência de que teriam que colocar a mão na massa, ter que expressar o que estava pensando por si e dialogar com a perspectiva do outro, impactaram e por alguns momentos pairava um silêncio obsequioso como se a sala de aula estivesse vazia. O que se pode inferir é que os/as estudantes não estavam habituados a um modelo de aula em que eles e elas participariam ativamente, sendo forçados a pensar. Os olhares assustados revelam a dificuldade de pensar por si sem a ajuda de outrem que lhe dê a resposta a ser aplicada em algum contexto.

A primeira etapa tinha por intencionalidade afetar e deslocar os/as estudantes do território da passividade para o movimento de saída, reterritorializando na atividade, no ato de construir, a partir da temática, o seu próprio problema a ser pensado (Gallo, 2012).

Na segunda etapa, a da problematização, as alunas e os alunos foram convidados a expor as principais ideias da aula anterior e uma fala se destacou ao afirmar que “*fomos forçados a pensar*”, essa expressão chamou a atenção, pois para essa singularidade ele/a só pensou por que foi forçado. Se não fosse esse impulso externo, provavelmente não teria parado para pensar sobre as suas ações e a dos colegas na escola. O pensamento engendrado no ato de pensar é fruto dessa força que vem de fora e o afeta.

Esta etapa foi a mais desafiadora para os alunos e as alunas, pois afirmavam o quanto “*é difícil pensar*”, uma vez que a atividade exigia quer em dupla ou em trio que eles/as pudessem elaborar as próprias indagações. A tessitura das palavras e as frases construídas e reconstruídas em sala de aula, revelavam uma aula na configuração de oficina (Gallo, 2012), pois implicava em um constante exercício manual de elaboração das próprias questões. A dificuldade que os/as estudantes tiveram em construir as suas próprias perguntas foram significativas para a primeira experiência. E o que mais impactava é que a cada diálogo com o professor a dificuldade acrescentava. Porque não seria a pergunta do professor ou a sua perspectiva a não ser o deles/delas mesmos. Ao observar o sofrimento dos/das discentes, Deleuze está correto ao afirmar que o “*pensamento é fruto de uma violência*”. Porque realmente é algo que faz sofrer por vários motivos: primeiro porque se debruçar sobre algumas temáticas que toca aspectos da própria vida e do seu mundo circundante, é um confronto doloroso e segundo o sofrimento é inerente ao próprio ato do pensar de quem está iniciando esse percurso,

pois gera uma cisão em que aquilo que estava erigido como uma verdade inabalável e não uma criação humana. O próprio pensamento é uma criação e não natural como advoga o pensamento dogmático.

O esforço dos discentes na elaboração das perguntas tornou a aula como uma grande oficina da construção do pensar. As dúvidas, as discussões, os sofrimentos, as falas como, por exemplo, “*professor, eu acho que não vou conseguir, é muito difícil*”; ou “*professor, a gente está pensando em desistir*”. Levou também o professor a uma angústia sobre o desafio que é propor uma aula em que os grandes protagonistas são os/as discentes com as dificuldades que apresentavam. Elaborar os problemas foram exaustivos para os/as estudantes, sobretudo porque tinham com modelos as situações propostas nos itens do ENEM. O que fez pensar como alguns movimentos da educação nacional tolhem a capacidade crítica e criativa quando a referência. Romper com o modelo da “situação problema” expostas nos itens do ENEM e que condicionam os/as discentes a pensarem sempre na mesma forma, foi uma segmentariedade necessária para que se pudesse realizar essa atividade, embora com muito sofrimento, mas também com muita alegria dos/das estudantes ao dizerem que “essa pergunta é nossa”, referindo-se a dupla ou trio.

Iremos, neste momento, apresentar uma tabela com algumas indagações dos/das estudantes como demonstração do exercício realizado em sala de aula, o que comprova que o caminho construído, mesmo que doloroso e incipiente, apresentou resultado do pensar de maneira autônoma e criativa.

Quadro 6: Perguntas dos/das estudantes

TABELA DE PERGUNTAS ELABORADAS PELAS DUPLAS E TRIOS DE ESTUDANTES IDENTIFICADOS POR NÚMEROS	
01	<i>“Como que o conceito da ética da equidade pode contribuir para uma justiça mais democrática?”</i>
02	<i>“Como a ética pode contribuir no combate as discriminações?”</i>
03	<i>“Como a ética pode contribuir para a erradicação da violência na escola?”</i>
04	<i>“Como a ética influencia as decisões individuais, refletindo-os nas relações sociais?”</i>
05	<i>“Como podem os princípios da ética aplicada influencia políticas públicas para reduzir desigualdades social de maneira efetiva e justa?”</i>
06	<i>“Como a ética pode vencer a polaridade exacerbada no cenário político atual?”</i>
07	<i>“ Como a ética influencia a sociedade no meio digital das redes sociais?”</i>
08	<i>“Uma ética rígida pode influenciar a exclusão e a intolerância na sociedade moderna?”</i>
09	<i>“A ética pode contribuir para a construção de um senso crítico entre os jovens a respeito da justiça e da equidade?”</i>

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

A partir do exposto, pode-se enxergar o esforço dos/das estudantes em construir suas próprias perguntas a partir da sua experiência e da singularidade do pensar. O reconhecimento do esforço e da dificuldade em pensar os possíveis problemas, revela que a aula de Filosofia, nesta configuração, desterritorializa o/a discente da passividade inerente do ensino tradicional para reterritorializar em um ensino ativo em que o professor e os/as alunos/as pensam juntos sem que um submeta o outro.

Após a construção dos problemas, as duplas e trios expuseram no quadro as suas perguntas e eles/as puderam observar a exposição das perguntas uns dos outros e por conta própria puderam dialogar e esforçar por pensar de imediato uma saída ou uma resposta para a pergunta. Um/a dos/as alunos/as mais desinibido expressaram: *“professor, o que achei interessante é que a temática é a mesma, mas as perguntas são distintas e cada um vai por lugares diferentes”*. Esse pensamento expresso de um dos alunos destaca a multiplicidade de manifestações presentes na sala de aula, o que demonstra que é um ambiente perpassado por várias experiências que se agenciam ao longo do processo educativo. A vivência filosófica desenvolvida nesta pesquisa se dar com um grupo de estudantes de uma determinada turma. Obviamente que se fosse realizar com outra turma, obteria resultados diferentes, com linhas de fugas diferentes a partir do modo como são afetados.

Um desafio interessante durante esta etapa foi a proposta de organizar os/as estudantes em dupla e trio para pensar e elaborar as suas indagações a partir do objeto da aula. Os alunos e as alunas pensavam, discutiam, discordavam e em algumas vezes convergiam. E todos olhavam para si e para o mundo, o que chamou a atenção. Trouxeram exemplos como: situações que acontecem na escola; a situação política; o desastre ecológico do Rio Grande do Sul⁹⁰, o comportamento humano, as instituições públicas e privadas no seu cumprimento social etc. O olhar para fora e indagar foi um exercício exitoso realizado pelos educandos e educandas. Uma experiência mesmo que incipiente, puderam, como infantes, construir suas próprias perguntas a partir dos acontecimentos que são experimentados cada a um a seu modo.

Ao final desta etapa, alguns estudantes, após a aula, disseram: *“professor, quanto é difícil pensar autonomamente, mas a gente enxerga um sentido na aula de Filosofia como foi realizada, pois participamos ativamente com as nossas criações”*. Aprender a pensar é similar

⁹⁰ Trata-se do desastre Climático que devastou o Estado do Rio Grande do Sul sobretudo a grande Porto Alegre e cidades adjacentes. Foi um tema corriqueiro nos debates durante as aulas, principalmente no que tange ao aspecto ético e moral. Sobre a tragédia do Rio Grande do Sul encontra-se disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2024/05/29/fotos-cheias-no-rio-grande-do-sul.ghml>. Acesso em: 15 de agosto de 2024.

a aprender a nadar, não se aprende sozinho, mas com outrem, sem que haja embrutecimento gerado por uma pedagogia explicadora.

Nesse sentido, a aula entendida como uma oficina filosófica, professor e aluno/a filosofam juntos. Cada um realizando o seu percurso do pensar, o que não significa dizer que a aula não tenha intencionalidade. Ao contrário, o ensino de filosofia ativo tem seu eixo central no ato do pensar singular dos sujeitos envolvidos no processo educativo filosófico.

Superada a etapa da problematização, iniciou-se a etapa da investigação, em que os/as aprendizes tiveram contato com os textos filosóficos, os quais puderam escolher. O primeiro desafio enfrentado pelos/as estudantes foi com a linguagem não comum e um deles afirmou “*como é difícil a linguagem, professor*”. O vocabulário filosófico insere uma língua dentro da própria língua que não faz parte do arcabouço léxico dos/das discentes do ensino médio. A linguagem diferente da qual já havia tido contato. Como também os conceitos filosóficos ainda não estudados, como “*o que significa anti-eudaimônico*”. Diante das dificuldades, foi permitido o uso tecnológico do aparelho celular para poderem pesquisar palavras ou conceitos desconhecidos.

Aplicou-se o método ativo do *ensino por investigação*⁹¹ em que os alunos e alunas iriam investigar o texto escolhido, sublinhar palavras que não conheciam e circular conceitos que eram desconhecidos. Mergulharam, pela primeira vez, em um texto filosófico e pensar os problemas edificados a partir do que eles iam lendo e compreendendo do texto. A história da filosofia aparece como um intercessor do pensamento, base para se pensar filosoficamente.

Durante a leitura e as discussões em sala de aula sobre o conceito estudado, alguns estudantes solicitaram o outro texto para comparar as perspectivas dos filósofos acerca do tema da ética e das suas propostas. Os textos adotados foram: um artigo que trata da “ética da alteridade” de Levinas e o texto sobre a “ética da equidade” de John Rawls. Quando os autores foram apresentados de imediato duas alunas perguntaram “podemos ler os dois para comparar os pensamentos”, ou seja, alguns estudantes entenderam que cada filósofo pensa de maneira diferente e constrói sua Filosofia de maneira singular.

⁹¹ O ensino por investigação é uma das metodologias ativas. “Trata-se de uma prática multifacetada, que envolver observação, elaboração de perguntas e busca informações em livros ou em outras fontes para verificar o que já é conhecido sobre determinado assunto. Também envolve planejamento de uma investigação, revendo o que já é conhecido à luz da evidência experimental, utilizando ferramentas para coletar, analisar, interpretar dados, propor respostas, explicações e previsões e comunicar os resultados obtidos. Ela exige, ainda, a identificação de pressupostos, o uso do raciocínio lógico e crítico, considerando explicações alternativas e refutações (NRC, 1996). Por meio dela, os estudantes desenvolvem habilidades argumentativas, como formular conclusões, justificar a partir de dados coerentes, contra-argumentar, refutar, etc.; que lhes serão úteis dentro e fora do contexto escolar”. (Metodologias Ativas: ensino por investigação, 2016, p. 47).

Mesmo diante da dificuldade de compreender os textos, observava o desejo, o esforço em entendê-lo. Eles disseram que se organizaram em grupos de *WhatsApp* para tirar as dúvidas e compartilhar as impressões acerca do texto. Nadaram junto no mar das palavras e conceitos filosóficos. O desafio hermenêutico provocado pelo estilo de linguagem específico da filosofia, com vocábulos que não fazem parte do universo léxico da língua vernácula, afeta quem já tem uma caminhada filosófica. Não é de estranhar que provoque um sofrimento em quem está iniciando ou experimentando pela primeira vez essa forma de pensar. A oscilação entre sofrimento e alegria de conseguir realizar por si só a atividade filosófica proposta pairava não só na sala de aula como também reverberava na escola quando a Diretora diz que “*os/as estudantes estão encantados com a experiência e com a maneira cuidadosa que você tem os/as acompanhados/as durante as atividades*”.

Cada obra filosófica tem uma língua dentro da língua. Uma forma específica de comunicar a sua obra criada. É o estilo singular de cada filósofo que revela o seu modo de pensar. Essa percepção construída entre professor e alunos durante as discussões aponta para o reconhecimento das múltiplas filosofias e para as várias formas do pensar. Mas, ao mesmo tempo, surge a pergunta de um aluno: “*professor, se cada um pensa diferente e elaboram as suas filosofias, há algo em comum no processo de construção dos conceitos?*”. Essa pergunta chamou a atenção porque, no início do processo, quando foram apresentados os objetivos das aulas, tocou-se no termo construção conceitual. Obviamente, ao longo da sequência didática, eles perceberam esse processo se consolidando em cada atividade desenvolvida. Mas voltando a pergunta do estudante acerca do que há de comum nesses filósofos, pode-se afirmar que sim e o que há de comum é a “pedagogia do conceito”, isto é, o caminho peculiar percorrido por cada filósofo no ato do pensar ativo e criativo. Essa resposta conjunta evidencia que há um caminho comum a todos os filósofos, a qual é a maneira peculiar com que cada um levanta seus problemas e constrói seus conceitos de maneira singular.

A recriação conceitual se dá através da história da filosofia a principal interessada do pensar filosófico. A imersão nos textos filosóficos pelos estudantes tinha a intenção de repetir criativamente o movimento do pensar de maneira diferente, rompendo, desta maneira, com a continuidade. E assim iniciando um novo pensar, uma nova filosofia. Esse é o papel da história da Filosofia que apresenta insumos para o pensar, é uma força de “fora” que força o pensar e não um acumulado de informações históricas que ao ser apresentados aos alunos e as alunas serve apenas para realizar uma prova no final do ano. Vale ressaltar que é a primeira vez que os/as aprendizes tiveram o contato com o texto filosófico e as reações foram as mais diversas como: dobrar o texto, virar a página várias vezes, procurar saber o significado das palavras e

dos conceitos e a quem eles se remetiam enquanto criação do filósofo, bem como sublinhar o que mais chamou a atenção. A leitura do texto se apresentou como mais um desafio a ser enfrentado.

A intencionalidade era que os/as discentes tivessem contato com o conceito, o manipulassem, pensassem a partir dele e, em seguida, vissem a possibilidade de deslocá-lo para sua realidade em vista de responderem seu problema. É o momento da quarta etapa, o da “conceituação”. Em que os estudantes confrontam o seu problema com o conceito investigado. E assim passaram a pensar sobre o processo de recriação do conceito, arrastando-o, cada dupla e trio a seu modo, em vista de utilizá-los para responder aos/as seus e suas indagações.

Durante este processo, sentiu-se a dificuldade de escapar do modelo dissertativo-argumentativo proposto na prova do ENEM. O modelo mental⁹² dessa estrutura de texto, encaixotado com os recursos linguísticos, padronizados, foi um desafio a ser superado pelos estudantes. Muitos deles fizeram e refizeram as suas construções conceituais. Angustiavam-se acerca das suas respostas, se estavam adequadas e se a manipulação do conceito estava coerente racionalmente. Foi um trabalho de idas e vindas, de angústias, de dor; e de muitas construções e reconstruções. Embora o processo se desse no coletivo, os caminhos conceituais e a maneira de reconstruí-lo diferiram em cada dupla. Algumas duplas recriavam o seu conceito utilizando exemplos da vida cotidiana, tanto escolar, como a falta de acessibilidade e o problema do bullying que assola todos os estabelecimentos de ensino, como também a experiência de fora da escola, como a falta de garantias de direitos. Outros buscavam recriar o seu conceito a partir de elementos artísticos da poesia e da música. E outros ainda que pesquisavam no próprio texto por meio de citações elementos que pudessem ajudar a recriar o conceito. Mas, todos com a preocupação em utilizar o conceito como sendo seu para responder aos seus problemas suscitados durante a etapa da problematização.

Os/As estudantes que durante a investigação filosófica adotaram os dois textos disseram “*professor esse conceito se adequa melhor ao problema que criamos do que do outro texto, pois ao lê-lo, e pensar sobre ele observamos que é através do qual desejamos responder a nossa questão*” (Dupla, 02). Gallo afirma que a aproximação cognitiva com o conceito como se fosse seu, manipulando-o e aplicando-o em outro momento, o/a estudante já estará recriando o conceito.

⁹² Sobre Modelos Mentais. Cf.: O artigo “Modelos Mentais” de Marco Antônio Moreira: “*Os modelos mentais são, portanto, uma forma de representação analógica do conhecimento: existe uma correspondência direta entre entidades e relações presentes na estrutura dessa representação e as entidades e relações que se busca representar*”. (Moreira, 1997, p.05)

A dificuldade da leitura do texto e da compreensão do conceito como uma multiplicidade⁹³ e como um dispositivo que leva a pensar, era esperado nesta pesquisa devido não só à ausência do componente curricular nas etapas anteriores como também a maneira tradicional de ensino. Por esse motivo, defendemos a presença da Filosofia durante o Ensino Fundamental- Anos Iniciais e Finais por tratar-se de uma forma de pensamento diferente das demais formas de saber, bem como a necessidade de um ensino ativo no qual os alunos e as alunas possam levantar as suas questões e a partir da investigação filosófica consigam recriar e quiçá criar os seus próprios conceitos. Sobretudo, por possibilitar uma educação filosófica mais solidificada e através da qual os educandos e educandas possam iniciar o processo de construção do pensamento conceitual que seria continuado ao longo do ensino médio.

Com todas as dificuldades experimentadas por falta de uma base conceitual, o esforço dos/das estudantes de se vencerem e entregarem o melhor foi evidente. O querer apresentar a sua criação sem intervenção dominadora do docente estava nítido nas faces dos alunos e das alunas.

Pensar exige uma saída de si, um deslocamento em que se abandonam os preceitos e os *mindset*⁹⁴ já estruturados para se aventurar em uma nova forma de pensar. Isso incide em um sofrimento devido a inevitável ruptura com o modelo anterior acomodado na estrutura cognitiva do sujeito da aprendizagem. O ato de pensar é uma intervenção humana na própria realidade na intenção de entendê-lo e dar-lhe um ordenamento que faça sentido e gere significado.

A recriação conceitual durante a quarta etapa, levando em consideração as circunstâncias nas quais a turma estava situada, houve um deslocamento do conceito ao ser recriado como resposta para os problemas construídos por cada dupla e trio. O esforço de materializá-lo com os seus argumentos verbais e manuscritos tinham uma conexão lógica, o que demonstra que, embora incipiente, é possível propor uma aula em que o exercício central é um pensar singular. Um processo de construção, como fizeram os demais filósofos, de problemas e tentando respondê-los a partir da manipulação dos conceitos apanhados da história da Filosofia e recriados nas circunstâncias históricas em que cada estudante se encontra.

⁹³ Deleuze e Guattari na obra “*O que é a filosofia?*” Diz que não existe conceito simples, mas o conceito é uma multiplicidade de elementos heterogêneos agenciados, o que chama de componentes.

⁹⁴ *Mindset* significa “mentalidade”. Cf.: Faculdade Exame: “*Mindset*, em tradução literal, significa mentalidade. Ou seja, um **conjunto de crenças que moldam quem somos**, além de influenciar nossas percepções sobre o mundo e maneira como pensamos, sentimos e nos comportamos. O conceito de *mindset* foi criado por Carol Dweck, uma das maiores especialistas em psicologia social e em psicologia do desenvolvimento. Em sua teoria, ela mostra que a mentalidade é formada a partir das experiências, crenças e valores de cada indivíduo”. (EXAME, 2023).

A recriação conceitual, realizada pelos/as estudantes, se dá quando deslocam o conceito histórico e aplicam nas circunstâncias atuais a favor de equacionar os seus problemas. Essas respostas filosóficas são comunicadas, expostas de maneira criativa com argumentos lógicos. É a quinta etapa da sequência didática-filosófica (construção nossa). Não basta só recriar ou até criar, mas é necessário, também, expor as respostas conceituais dos dilemas que foram pensados.

A exposição da recriação conceitual dos/das estudantes se deu através da criação de *podcasts* como um instrumento comum de comunicação. Mas a configuração dos *podcasts* ficou a critério dos/das discentes. Essas apresentações poderiam ser em diversos formatos como, por exemplo: poesia, entrevista, aplicações práticas etc.

Durante o processo de construção dos *podcasts* cada dupla e trio iam compartilhando com o professor sobre a estrutura desejada. Eram dadas algumas orientações que poderiam contribuir com o pensar, todavia eram instigados a construir suas próprias coordenadas de maneira criativa.

Na apresentação dos resultados da elaboração da resposta conceitual pelos/as estudantes, foi um momento de festa e de inquietude, pois acreditavam que não havia ficado como se desejava. Alguns afirmavam que “*este processo foi muito difícil exigiu demais deles*”; outros “*que essa atividade filosófica leva muito tempo, pois as questões e as discussões ficam na cabeça*”. O ficar na cabeça é o próprio pensamento ruminando acerca das próprias perguntas construídas ao longo do processo filosófico. Durante as apresentações alguns *podcasts* foram solicitados que fossem refeitos, devido à ultrapassagem do tempo destinado a cada um; a estrutura e o som não ter ficado audível. Outros estudantes entregariam depois da apresentação, pois ainda não estavam seguros sobre a construção do instrumento *podcasts*.

A seguir faremos a apresentação das *sinopses* dos *podcasts*.

Quadro 7: Sinopse dos áudios dos *Podcasts*

Tema	Como que o conceito da ética da equidade pode contribuir para uma justiça mais democrática?
Filósofo	John Rawls
Breve Relato	Este <i>podcast</i> trata da ética da equidade como necessária em uma sociedade democrática, em que a Sociedade e o Estado têm por dever assegurar a liberdade e os direitos de todos os indivíduos para a sua realização. E desse modo, os tratamentos fossem observados de maneiras diferentes em cada caso específico, considerando as

	minorias em todos os âmbitos sociais e assim diminuir as desigualdades, as barreiras e as injustiças, inclusive no campo jurídico.
Tema	Como a ética pode contribuir no combate contra as discriminações
Filósofo	Levinás
Breve Relato	Neste <i>podcast</i> os/as estudantes discorrem sobre a ética da alteridade como uma possibilidade de combater as discriminações de qualquer natureza. Uma ética do encontro com a alteridade em si mesma na escola e fora dela como critério para uma sociedade mais pacífica e humana.
Tema	Como a ética influencia a sociedade no meio digital das redes sociais?
Filósofo	Levinás
Breve Relato	Este <i>podcast</i> se apresenta na configuração de uma entrevista trata de uma entrevista em que as alunas constroem o problema ético nas redes sociais e trazem da ética da alteridade, do reconhecimento do outro nos novos modos de relações sociais através das redes digitais.
Tema	Uma ética rígida pode influenciar a exclusão e a intolerância na sociedade moderna?
Filósofo	John Rawls
Breve Relato	Neste <i>podcast</i> trata-se de uma entrevista entre três estudantes acerca do processo de exclusão social e os/as estudantes vão demonstrar que a ética da equidade pode oferecer as condições para que sejam pensadas ações inclusivas e os direitos sejam assegurados como é o caso da construção de uma rampa de acessibilidade no colégio. E dessa maneira assegurar que os desiguais sejam tratados com desiguais.
Tema	A ética pode contribuir para a construção de um senso crítico entre os jovens a respeito da justiça e da equidade?
Filósofo	John Rawls
	O <i>podcasts</i> está estruturado em um formato poético e trata sobre a dignidade da pessoa e a busca pela construção do senso crítico que

Breve Relato	leve em consideração o respeito as diferenças através e o direito de todos em uma sociedade democrática.
Tema	Como a ética pode contribuir para a erradicação da violência na escola?
Filósofo	John Rawls
Breve Relato	Este <i>podcast</i> é apresentado a ética da equidade como uma possibilidade de erradicação da violência na escola através de ações que assegurem com que todos sejam respeitados e assegurado todos os seus direitos, uma vez que a noção de justiça está veiculada a liberdades individuais. E assim superar as desigualdades discriminatórias não só na escola como também em toda sociedade sobretudo com as diversas minorias.
Tema	Como podem os princípios da ética aplicada influencia políticas públicas para reduzir desigualdades social de maneira efetiva e justa?
Filósofo	John Rawls
Breve Relato	Este <i>podcast</i> apresenta a ética da equidade aplicada as políticas públicas que devem ser asseguradas para assegurar a inclusão de todos a partir da noção de justiça. Com implementação de políticas públicas gerando inclusão social e ao mesmo tempo uma sociedade realmente democrática.
Tema	Como vencer a polaridade exacerbada no cenário político atual
Filósofo	Levinás
Breve Relato	Neste <i>podcast</i> o trio apresenta a ética da alteridade como um caminho possível para a superação da polarização. É no reconhecimento do outro como outro que a cultura do encontro entre as diferenças é possível e assim possa abrir para outras possibilidades

Fonte: Dados da pesquisa, 2024

Vale salientar que é uma experiência inicial com os/as estudantes, que, em sua maioria, não tiveram contato com a Filosofia anteriormente e que o processo de recriação conceitual é uma atividade longa e de muito esforço. Mas que se lançaram para a proposta e percorreram o seu próprio caminho. O resultado da formatação da aula ativa é o envolvimento e a conexão

dos aprendizes em assumir o seu próprio processo de aprendizagem, o que exige uma maturidade para percorrer com os próprios pés este caminho do pensar através dos conceitos.

Por fim, o que se infere desse processo é que o conceito como um dispositivo que faz pensar, deve ser o elemento principal do ensino de Filosofia e através dele e dos acontecimentos, os/as adolescentes e os/as jovens possam construir as suas próprias indagações e assim pensar diferente no intuito de dar significado a sua experiência do mundo.

Além da descrição da aplicação do produto filosófico proposto, nesta pesquisa, e a exposição da experiência singular dos/das discentes. É imprescindível a avaliação do instrumento didático-filosófico pelo professor e pelos/as aprendizes que experimentaram, durante o ensino de Filosofia, pensar com as próprias energias, construindo problemas novos e, desse modo, romper com a perspectiva reprodutora e explicadora do ensino tradicional arquitetado em uma transmissão de conteúdo.

4.4 A AVALIAÇÃO DA APLICAÇÃO DO PRODUTO FILOSÓFICO COM OS/AS ESTUDANTES.

A avaliação do produto filosófico aplicado com os/as estudantes se faz necessário, uma vez que a sua construção visa qualificar as aulas de filosofia no ensino médio. Como mais um instrumento didático, entre tantos, que possibilite os/as discentes a filosofar, a fazerem uma experiência do pensamento conceitual. Vale ressaltar que, se aplicado em outros espaços, guardando todas as peculiaridades culturais, poderá conduzir os alunos e as alunas a filosofarem. Sendo mais uma ferramenta didática à disposição do professor e da professora de Filosofia para ser utilizada durante as suas aulas.

A sequência didática proposta tinha cinco etapas e em cada uma delas atividades com intencionalidades diferentes realizadas pelos/as estudantes ao longo de oito aulas. Constatou-se que aulas bem planejadas e voltadas para o envolvimento ativo dos/as aprendizes, os resultados são significativos, sobretudo no que se refere ao empenho das resoluções das atividades. Isso demonstra que é possível, mesmo no Ensino Médio, em que os/as alunos/as voltam toda a sua atenção para o ENEM, promover uma aula que leve os/as estudantes a pensarem.

O pensamento emancipado incita o diálogo entre as diferentes inteligências e de cosmo visões distintas uma das outras sem que haja um assujeitamento. Pois reconhece que é no confronto de ideias, construídas por cada singularidade, que a autonomia revela a sua força

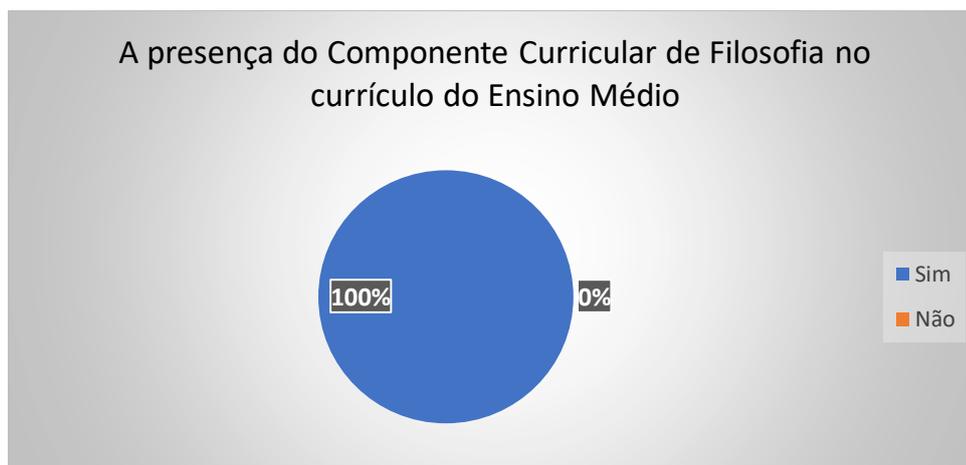
crítica e criativa. A recriação e a criação são atos de liberdade que sobrepujam a necessidade e a própria pretensão da universalidade de um ente sobre os demais como princípio ordenador de todas as coisas. O ato de recriar e quiçá criar é um ato de resistência do pensamento autônomo diante das estruturas a serem seguidas como verdades inabaláveis.

A experiência de um pensar autônomo, livre, emancipado criado durante as aulas de Filosofia era o fio condutor para a vivência com os/as estudantes. E esse era a provocação, pois se tinha clareza de que o que se propunha enquanto configuração de aula para os/as aprendizes era o novo. A energia, a força e o desejo de participar e ajudar a construir outros caminhos fizeram com que mergulhassem nessa experiência sem ter tanta lucidez do lugar onde os/as levariam essa proposta. O envolvimento foi bem interessante, pois a cada aula concluída vinham agradecer, dialogar e questionar se o seu caminho, se os passos que estavam sendo dados seriam os corretos.

Diante disso, chegou-se à conclusão, na nossa perspectiva, de que as aulas foram significativas, pois superaram as desconfianças dos alunos e das alunas. E o percurso realizado forçou-os a sair da inércia gerada por uma aula reprodutora e inócua para um pensar autêntico, uma exercitação intelectual com as suas próprias energias. Essa experiência foi significativa tanto para o professor quanto para os alunos e as alunas, pois juntos, cada um a seu modo, fizeram uma experiência do pensar de maneira singular.

Imbuído dessa percepção de que a Sequência Didática possibilitou uma experiência do pensamento. Aplicou-se o segundo questionário com conteúdo análogo ao primeiro, com a inclusão *após aplicação da sequência didática*, para se ter a avaliação dos/das estudantes sobre a experiência vivida durante esses conjuntos de atividades.

Na primeira pergunta que versa sobre a presença da filosofia no Ensino Médio, cem por cento (100%) das respostas defende a presença no componente curricular neste segmento, pois acreditam que ela é necessária sobretudo por ser um modo de pensar diferente das outras formas de pensamento como a Ciência e a Arte. Vejamos o gráfico a seguir:

Gráfico 8: A presença da Filosofia no currículo do Ensino Médio

Fonte: Dados da pesquisa, 2024

Os educandos e as educandas afirmam que o ensino de Filosofia tem o seu lugar na organização curricular do ensino médio e, a nosso ver, inclusive, no Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Finais. Essa forma de experimentar o mundo e de pensar não pode estar fora da Educação Básica, por vários motivos, entre eles a capacidade de conduzir os/as adolescentes, os/as jovens e os/as adultos (EJA) a pensar autonomamente, construindo uma atitude problematizadora. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se apoia na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) para afirmar que o Ensino Médio, enquanto última etapa da Educação Básica e direito de todo cidadão, precisa ser ressignificado. Vejamos o que afirma a BNCC:

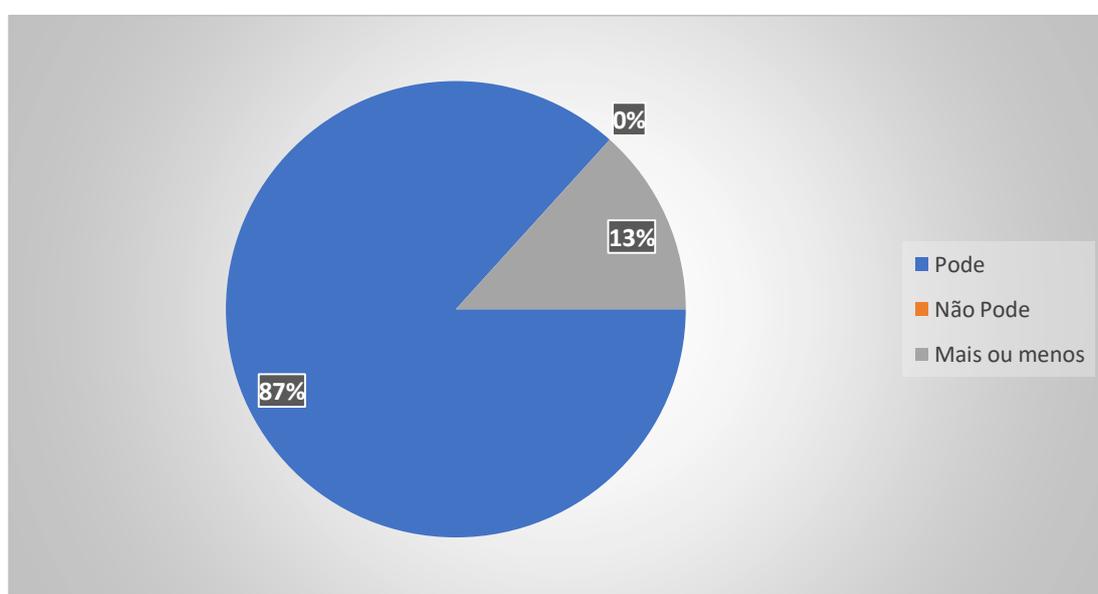
O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro. Todavia, a realidade educacional do País tem mostrado que essa etapa representa um gargalo na garantia do direito à educação. Entre os fatores que explicam esse cenário, destaca-se o desempenho insuficiente dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental, a organização curricular do Ensino Médio vigente, com excesso de componentes curriculares, e uma abordagem pedagógica distante das culturas juvenis e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 461).

O ensino de Filosofia ausente do Ensino Fundamental fica restrito, como não é obrigatório nos três anos do Ensino Médio, a transmitir os conhecimentos históricos desconexos com a vida dos/das estudantes, acreditando que pode, sozinha, formar uma consciência cidadã. Ademais, quando afirma que o Ensino Médio é a etapa do aprofundamento, entra-se em contradição, uma vez que não se têm todos os componentes curriculares nos segmentos anteriores.

A concepção da Filosofia como uma forma de pensamento ativo que intervém na realidade, criticando-a e levantando problemas a serem pensados por ela. Contribui para a necessidade de uma educação filosófica em que a centralidade pedagógica é a exercitação do ato do pensar de maneira autônoma e crítica pelos atores do processo educativo.

Ao serem arguidos sobre a potencialidade da Educação Filosófica em contribuir com a formação do pensamento autônomo e conceitual dos/das aprendentes. O gráfico demonstra que oitenta e sete por cento (87%) dos estudantes, após a aplicação da sequência didática, acreditam que ela pode contribuir com a formação de um pensar autônomo, crítico e conceitual. Vejamos a seguir:

Gráfico 9: A Educação Filosófica e a formação do pensamento autônomo e crítico



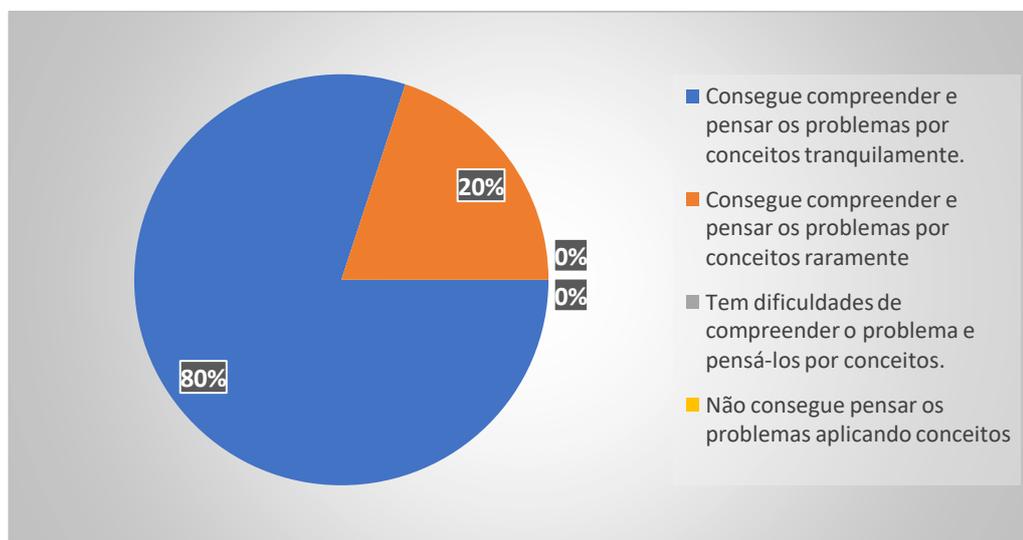
Fonte: Dados da pesquisa, 2024

E treze por cento (13%) entendem que mais ou menos a Educação Filosófica poderia levá-los a construir um pensar emancipado.

A proposta do ensino ativo da Filosofia viabiliza com que os educandos e as educandas possam, através da história da Filosofia e da sua própria experiência existencial, pensar filosoficamente. Essa prática educativa é disruptiva em relação à prática tradicional, pois foge da mera representatividade e da memorização, ao passo que se apresenta como exigente para o/a docente, cujo papel é mediar o processo filosófico-pedagógico para conduzir os/as aprendizes a uma experiência do pensamento. Forçar, através dos recursos didáticos, os/as estudantes a construírem as suas próprias perguntas, pensar sobre elas e elaborar respostas racionais para equacioná-las é uma prática que escapa do cotidiano das escolas que estão

voltadas para a preparação da prova do ENEM, como o Colégio ISO. Sobre a experiência da construção dos problemas e pensá-los através dos conceitos. Têm-se os seguintes resultados:

Gráfico 10: O Ensino de Filosofia e o pensar através dos conceitos



Fonte: Dados da pesquisa, 2024

O gráfico exposto apresenta um aumento no percentual em relação à pesquisa anterior, em que oitenta por cento (80%) dos educandos e educandas se consideram pensar os problemas criados, por eles mesmos, tranquilamente através dos conceitos. Obviamente, a proposta didática forçou os/as estudantes a pensar através dos conceitos durante a investigação filosófica. Não foi um caminho prazeroso e confortável para os alunos e as alunas, como se experimentava em algumas aulas de debates, as quais não forçavam a pensar criativamente, mas, apenas, o consenso discursivo entre o docente e os/as discentes. O que contrasta com o que afirmavam Deleuze e Guattari de que a Filosofia não é “*contemplação, reflexão e comunicação*” (*O que é a filosofia?*).

As questões discursivas visavam compreender a maneira singular com que cada estudante experimentou o ensino de filosofia através do novo caminho didático aplicado durante as aulas. As perguntas são as mesmas do questionário anterior antes da aplicação do produto filosófico e têm a intencionalidade de observar a avaliação dos estudantes acerca do ensino de filosofia depois de uma experiência do pensar⁹⁵ como intervenção na realidade, realizada pelos/as aprendizes da Filosofia.

⁹⁵ Deleuze e Guattari dizem que “*Pensar é experimentar, mas a experimentação é sempre o que se está fazendo-o novo, o notável, o interessante, que substituem a aprência de verdade e que são mais exigentes que elas. [...] A*

A primeira pergunta versava sobre a percepção dos/as estudantes se o ensino de Filosofia pode ou não contribuir com a sua formação pessoal. E as respostas dos/das discentes que entregaram a pesquisa foram positivas e com as mais variadas justificativas. Vejamos a seguir.

Quadro 8: Experiência Filosófica no Ensino Médio

Questão 04	A experiência das últimas semanas com a Filosofia, na sua percepção, a presença dela no ensino médio pode contribuir com a sua formação pessoal, por quê?
Aluno 01	“Ela pode sim contribuir, porque ela pode ajudar não só a mim, mas as outras pessoas ter uma noção e visão melhor sobre o cotidiano”.
Aluno 02	“Sim. A filosofia contribui para a formação de um pensamento pessoal apresentando seus conceitos e levantando questionamentos, fazendo com que tenhamos pensamento próprio”.
Aluno 03	“Sim, pois cada filosofia pode formar o pensamento racional”.
Aluno 04	“Sim, pois teria várias concepções sobre a realidade de uma maneira de conhecer a si mesma. E pensarem livremente sobre os determinados problemas, usando sua individualidade”.
Alunos 05	“Sim, pode sim, pois a partir do momento que somos induzidos a pensar sobre conceitos e questões sociais enxergamos o mundo ao redor com mais clareza”.
Aluno 06	“Sim. O conhecimento fornecido pela filosofia permite desenvolver senso crítico e analisar a realidade em que vivemos”.
Aluno 07	“Pode sim. A filosofia no ensino médio faz com que cause uma reflexão e autoavaliação nos alunos, influenciando na formação pessoal”.
Aluno 08	“Sim, porque ela pode abranger o pensamento sobre a razão do indivíduo, mostra como se formou cada aspecto em relação à convivência da sociedade com o ambiente. Além do mais, pode-se proporcionar o pensamento e a busca sobre o exercício mental em virtude o estudo proposto”.
Aluno 09	“Sim, pois ela desenvolveu um papel importante na formação dos debates, e na construção do senso crítico”.
Aluno 10	“Os conceitos e ideias apresentadas na filosofia estão presentes no dia a dia. Assim, o estudo dessa matéria nos faz entender nosso próprio redor”.
Aluno 11	“Sim, pois ela estimula o pensamento, como, equidade, ética e moral. Esses pensamentos podem evitar situações de bullying, desigualdade e preconceito”.
Aluno 12	“Sim, por apresentar conceitos e trazer as reflexões”.
Aluno 13	“Sim, pois irá auxiliar em diversas situações do cotidiano”.
Aluno 14	“Sim, pois formula um pensamento comunitário e mais empático, pensando em diversos assuntos.”
Aluno 15	“Sim, pois a filosofia apresenta diversos conceitos e ideias sobre assuntos diversos da sociedade atual, cabe a cada um botar em prática esses conceitos ou não.”

Fonte: Dados da pesquisa, 2024

história não é experimentação, ela é somente o conjunto das condições quase negativas que tornam possível a experimentação de algo que escapa à história. Sem história, a experimentação permaneceria indeterminada, incondicionado, mas a experimentação não é histórica, ela é filosófica.” Cf.: na obra “O que é a filosofia? p. 133.

A presença da Filosofia como uma forma de experimentar e pensar diferente das outras formas de pensamento, torna-se necessário principalmente na formação humana dos estudantes e das estudantes do Ensino Médio. E sobretudo como observa o/a aluno/a (2) ao afirmar que “*A filosofia contribui para a formação de um pensamento pessoal apresentando seus conceitos e levantando questionamentos, fazendo com que tenhamos pensamento próprio*”. A educação filosófica como se propõe tem a intencionalidade de propiciar com que os/as seus/suas estudantes pensem e sejam forçados a pensar. Diferente de uma educação memorativa, deseja-se uma educação ativa em que os/as discentes construam os seus problemas, investiguem filosoficamente e recriem possibilidades conceituais em vista de equacionar os problemas levantados.

O ato do pensar deve ser a centralidade da aula de Filosofia. A condução dos educandos/as para essa atividade deve ser a intencionalidade da Educação Filosófica mesmo com todas as intempéries e preconceitos que se tem com a essa forma de pensar, como se fosse uma forma de pensar de pouco valor, embora haja o reconhecimento do seu papel ao longo da história humana.

Ao tratar se perguntar se a aula de Filosofia os levava a uma experiência do pensamento, os/as aprendizes afirmaram:

Quadro 9: Aula de Filosofia e experiência do pensamento

Questão 05	Na experiência atual com a aula de Filosofia, ela possibilitou uma experiência do pensamento? Explique:
Aluno 01	“Sim, fez todos nós refletirmos sobre os assuntos apresentado nas aulas, e fazer todos nós pensarmos melhor, sobre tal assunto”.
Aluno 02	“Sim, levantou e trouxe tipos de ideias e questionamentos que nunca pensei antes, e foi uma experiência agradável”.
Aluno 03	“Sim, parte muitas vezes, a filosofia abre vários caminho do pensamento e cria outra forma de pensar”.
Aluno 04	“Sim, pois, discuti o tema sobre perspectivas diferentes e maneiras diferentes utilizando o mesmo conceito”.
Alunos 05	“Sim, a aula de filosofia nos instigou a pensar sobre atividade e equidade e justiça social de Jhon Rawls”.
Aluno 06	“Sim, a aula de filosofia possibilitou o questionamento, observação e a busca por respostas sobre a sociedade”.
Aluno 07	“Sim, causou uma reflexão entre os alunos”.
Aluno 08	“Positivo, pois se pôde abrir novas teses e dúvidas que eu não pensaria em uma situação instantânea. A aula foi uma experiência crucial para o exercício do pensamento e a compreensão sobre a aula”.

Aluno 09	“Sim, ao trabalhar conceitos e na formação de perguntas e debates nos possibilitou a experiência do pensar, juntamente com o senso crítico”.
Aluno 10	“Claro, o pensamento é muito desenvolvido nas aulas de filosofia e faz com que cada desenvolva seu próprio pensamento crítico”.
Aluno 11	“Sim, principalmente nos conceitos”.
Aluno 12	“Sim, por apresentar problemas cotidianos e através das soluções a partir do nosso pensamento”.
Aluno 13	“Sim, pois desenvolveu o pensamento racional e crítico”.
Aluno 14	“Sim, pois você pensa em diversos conceitos.”
Aluno 15	“Sim, pois ajuda a desenvolver as habilidades do pensamento em sociedade e individualmente.”

Fonte: Dados da pesquisa, 2024

Propor uma configuração de ensino que foge do convencional em que a centralidade está no professor/a e não no/na estudante é desafiador para o professor e para a professora no convencimento dos discentes e das discentes sobre o caminho a ser percorrido. Gerar engajamento em si e não em função de outra coisa durante as aulas é mais um obstáculo a ser superado pelo/a docente. A afirmação, por muitos, de que o modelo educacional em que um explica e o outro assimila, o que é ensinado da mesma forma e do mesmo jeito para todos, seja o caminho mais apropriado para o sucesso escolar. Enxergam, mesmo que inconscientemente, a memorização de informações históricas, disfarçadas de competências, como o caminho mais assertivo para o sucesso das avaliações, a partir de onde infere-se o que sabe ou não sabe, o aluno ou a aluna. Na obra “*Cabeça Bem-Feita*”, Edgar Morin afirma que, mais do que ter uma cabeça cheia de informações que não são articuladas com nada, apenas como amontoados de informações desconexas, é mais relevante e imprescindível se ter a cabeça bem-feita. Obviamente, Morin está indicando para a necessidade de formar o pensamento complexo, que consegue dialogar com a parte e o todo e vice-versa. Vejamos o que diz o filósofo:

A primeira finalidade do ensino foi formulada por Montaigne: mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia. O significado de “uma cabeça bem cheia” é óbvio: é uma cabeça onde o saber é acumulado, empilhado e não dispõe de um princípio de seleção e organização que lhe dê sentido. “Uma cabeça bem-feita” significa que, em vez de acumular o saber, é mais importante dispor, ao mesmo tempo, de uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas; princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido. (Morin, 2006, p. 21).

A partir do que foi exposto, a missão do Ensino Médio é a formação dos/das discentes para o ato do pensar. Em um diálogo entre as informações históricas das criações conceituais de outros pensadores e os problemas contemporâneos que os afeta. Essa dinâmica de aula é possível quando acontece o que o/a aluno/a (05) experimentou ao dizer que “[...] a aula de filosofia nos instigou a pensar sobre atividade e equidade e justiça social de Jhon Rawls”. O

estimular a pensar é promovido pelos temas filosóficos trazidos pelo/a docente e outras informações a serem pesquisadas pelos/as estudantes seja em sala de aula ou durante os estudos pessoais, em suas casas.

A aula em que o pensamento é instigado a pensar em que os/as aprendizes “[...] *discutiu o tema sobre perspectivas diferentes e maneiras diferentes utilizando o mesmo conceito*”. Como avalia o/a aluno (a) 04, gera uma riqueza enorme para a aula e especialmente para a formação do pensamento conceitual. E, ademais, o reconhecimento das multiplicidades de singularidades atravessadas por experiências distintas que se desdobra em modo de pensar peculiar.

Na perspectiva do/da estudante (02), o ensino de filosofia da maneira que foi construída “[...] *levantou e trouxe tipos de ideias e questionamentos que nunca pensei antes, e foi uma experiência agradável*”. Reconhece que o caminho didático-filosófico experimentado durante as aulas, os/as levaram a pensar e de modo diferente, nas elaborações individuais e em grupo a cada atividade proposta. Fica nítido que é possível pensar uma educação filosófica cujo centro é a atividade do pensar entre professores, professoras, alunos e alunas.

Ao longo da trajetória da Sequência Didática, foi notório o esforço dos/das estudantes em pensar em alguns temas que envolvem a vida deles e que se conectavam com a temática a ser estudada como: o *bullying*, a discriminação, a falta de empatia e a falta da acessibilidade no próprio colégio. Pensaram por si e edificaram os seus problemas a partir da própria experiência da realidade sem se deixar determinar por outrem seja o professor ou alguns dos colegas. A atividade filosófica consiste em pensar por si só, sem utilizar argumentos de outrem, como foi orientado e compartilhar com os/as seus/suas colegas o seu pensamento sobre o que estava sendo debatido. Ao passo que as etapas da sequência foram sendo vivenciada tantos os alunos quanto as alunas foram se envolvendo nas discussões, mesmo que de maneira tímida, com medo de errar. Observou-se que o medo do erro assolou esse grupo de estudantes. O erro que deveria ter um cunho pedagógico por muito tempo é visto como algo a ser punido (grifo nosso).

Na questão a seguir percebe na avaliação dos/das estudantes que o caminho didático construído, os/as levaram a pensar de maneira autônoma, vejamos:

Quadro 10: Aulas de Filosofia e pensamento autônomo

As aulas de filosofia na sua percepção, levaram os/as estudantes a pensar de maneira autônoma? Explique.

Aluno 01	“Sim, fez todos refletirem muito sobre o assunto apresentado e ter mais noção sobre ela”.
Aluno 02	“Sim, meus colegas, assim como eu, levantamos muitas ideias, pensamentos e perguntas. Todos de forma diferente e levantando discussão sobre o assunto”.
Aluno 03	“Sim, a filosofia cria um conceito de independência do mundo a sua volta, um belo campo da filosofia é a ética”.
Aluno 04	“Sim, pois pensamos e observamos o conhecimento de maneira diferente e tentamos resolver problemas criados por meio dos conceitos”.
Alunos 05	“Sim, desenvolvemos nossos pensamentos, organizamos e partir disso compartilhamos”.
Aluno 06	“Sim, pois as aulas permitem que os alunos expressem suas opiniões e pontos de vistas, além do incentivo à busca por um senso crítico e pensamento autônomo.”
Aluno 07	“Sim, influenciou os alunos a pensarem e criarem sua opinião de forma autônoma”.
Aluno 08	“Sim, até porque causou uma disposição sobre a perspectiva de cada um, tanto nos problemas propostos, quanto nas soluções apresentadas por cada aluno”.
Aluno 09	“Sim, pois com a formação das perguntas feitas pelos alunos e respondidos pelos mesmos nos possibilitou pensar de maneira autônoma”.
Aluno 10	“Claro, como citado nas respostas anteriores, as aulas de filosofia levaram a um desenvolvimento do pensamento”.
Aluno 11	“Sim, pois ela apresentou conceitos e cada pessoa decide os próprios caminhos”.
Aluno 12	“Sim, mostrou alguns filósofos e como eles construíram seus pensamentos, mostrando os caminhos para se fazer o mesmo”.
Aluno 13	“Sim, porque “forçou” os estudantes a usar seu senso e pensar individualmente”.
Aluno 14	“Sim, pois pensamos em comunidade.”
Aluno 15	“Sim, de acordo com os conceitos da Filosofia, sua principal função é o ato de pensar.”

Fonte: Dados da pesquisa, 2024

Uma das limitações humanas, a nosso ver, é a fuga do sofrimento do ato de pensar por si. Para muitos, é mais confortável seguir o que outros pensam, reproduzindo as suas criações, do que enfrentar o desafio de construir os seus próprios problemas e se debruçar sobre eles.

Nesse sentido, o ensino de filosofia deve propor os recursos didáticos necessários, sejam eles filosóficos ou não-filosóficos, para que as/os estudantes sejam motivadas(os), forçadas(os) a pensar coletivamente o conceito e o *caos*, bem como afirma o/a aluno/a 14 na sua experiência ao dizer que “...*pensamos em comunidade.*” Há um reconhecimento de que ninguém aprende sozinho com suas próprias forças, como um ser isolado. O pensar é sempre no coletivo com outras liberdades que pensam por linhas diversas, como um rizoma em linhas que se conectam e se rompem construindo outras conexões. Desse modo, pode-se afirmar que as construções são coletivas, mas a elaboração criativa é singular. Como acredita o/a aluno/a 13 ao dizer que a aula de Filosofia “[...] “forçou” os estudantes a usar seu senso e pensar individualmente”. Ela/e diz que não só forçou os/as aprendizes a pensar em grupo, mas também

na sua singularidade. Por fim, o ato de pensar é um ato singular que se dar em um ambiente múltiplo e diverso.

A multiplicidade de singularidades no ambiente da sala de aula refuta a ideia de um pensamento único e gerador de todos os conhecimentos. Inversamente, a aula que reconhece a diferença leva, como levou a esse (a) estudante, a entender que a proposta da aula conduziu “[...] meus colegas, assim como eu, levantamos muitas ideias, pensamentos e perguntas. Todos de forma diferente e levantando discussão sobre o assunto”. Pensar diferente é propor as coisas novas a serem inseridas no mundo como produto de um pensar criativo e inovador.

O caminho de construção realizada pelos/as próprios/as estudantes ganha mais sentido para ser estudado e pensado, o que leva a aula a ser mais dinâmica, instigadora e interventiva. A motivação é diferente, como bem sinaliza o/a aluno (a) 08 ao afirmar que “[...] até porque causou uma disposição sobre a perspectiva de cada um, tanto nos problemas propostos quanto nas soluções apresentadas por cada aluno”. Levando em consideração que “[...] a formação das perguntas feitas pelos alunos e respondidos pelos mesmos nos possibilitou pensar de maneira autônoma”, como afirma o/a aluno (a) 09. Ao criar as próprias perguntas, os/as estudantes fazem um corte naquilo que está posto e passam a pensar o que ainda não havia sido pensado. Pensam-se os próprios problemas, apoiados nos “ombros de um gigante”⁹⁶ que é a história da Filosofia matéria-prima da investigação filosófica e intercessora do ato do pensar, isto é, não é uma história compreendida como uma sucessão de fatos, mas como condições de possibilidades para pensar de maneira problematizadora e criativa.

A sequência didática filosófica foi experimentada pelos/as aprendizes e considerada satisfatória para o fim que se deseja que é a formação do pensamento conceitual e o desenvolvimento de uma atitude filosófica. Entendendo que é mais um caminho entre tantos possíveis que visa levar os educandos e as educandas do Ensino Médio a filosofar.

Ao longo do desenvolvimento da sequência didática realizado pelo professor e os alunos e alunas durante as aulas, foi criado um quadro avaliativo de cada etapa. Ele serviu para avaliar cada momento, as atividades propostas e como os/as estudantes se comportavam durante as atividades.

Buscou-se construir quatro níveis de desenvolvimento. O primeiro “Muito Desenvolvido” aplicado ao cumprimento dos objetivos com afincamento pelos/as aprendizes e a adequação das atividades com relação aos objetivos. O segundo “Desenvolvido” destaca-se que os/as aprendizes conseguiram realizar com tranquilidade, mas poderiam contribuir mais na

⁹⁶ Essa expressão é atribuída a Sir. Isaac Newton, 1675. Para sinalizar que conseguiu produzir o seu conhecimento a partir de construções anteriores.

adequação das atividades com relação aos objetivos. O terceiro “Em Desenvolvimento” aplica-se aos/as estudantes que estão em desenvolvimento para o que se espera na atividade enquanto experiência singular e a revisão da atividade proposta em vista da melhor adequação a necessidade dos/das estudantes. E o quarto “Pouco Desenvolvido” os estudantes não conseguiram alcançar os objetivos da atividade ou as atividades não foram adequadas em relação aos objetivos, ou a maneira de interação dos/das aprendizes. Vejamos, a seguir:

Quadro 11: Avaliação da Sequência Didática

Quadro de Avaliação da Sequência Didática Filosófica		
Itens ser avaliados		Muito desenvolvido (MD) Desenvolvido (D) Em desenvolvimento (ED) Pouco desenvolvido (PD)
1ª Etapa: sensibilidade	O vídeo Motivador foi adequado e conectou os/das estudantes com a temática?	MD
	Participação nas atividades com os <i>post-its</i> : que tratou do conhecimento prévio.	MD
	Discussão sobre a concepção da ética e da moral.	ED
	Apresentação da temática pelo professor.	MD
	Vídeos dos filósofos geraram engajamento nas discussões.	MD
	Debate sobre a concepção do filósofo e da filósofa entre os/as estudantes com o professor.	D
	Houve engajamento dos (as) alunos (as).	MD
2ª Etapa Problematização	Revisão com os/as estudantes da aula passada: conceitos, frases, pensamentos que retomaram a aula anterior.	D
	A compreensão dos/das estudantes acerca do problema ético.	MD
	Processo de construção das perguntas dos discentes com o professor.	D
	Exposição das perguntas da dupla ou trio dos problemas em <i>post-its</i>	MD
	Discussão sobre as perguntas levantadas sobre a temática	MD
	Síntese pessoal acerca das questões levantadas pelo professor e os alunos	MD
	Os estudantes foram instigados a pensar por si	MD
	Apresentação do processo de investigação filosófica foi compreendida pelos (as) estudantes	MD
	Orientação da leitura dos textos filosóficos indicados pelo professor	MD

3ª Etapa Investigação	A organização distribuição dos textos filosóficos por duplas e trio foi satisfatório	MD
	A discussão em dupla ou trio sobre os/os conceitos do filósofo, tratados no texto levou a pensar	D
	Os/As estudantes conseguiram apresentar as principais ideias do filósofo presentes nas discussões em grupo.	D
	O professor e os/as estudantes conseguiram comparar e analisar as criações conceituais dos filósofos.	D
	Os/As estudantes conseguiram realizar a sua síntese pessoal no caderno de anotações.	ED
4ª Etapa Conceituação	Os/As estudantes conseguiram compreender a atividade da recriação conceitual.	D
	A criatividade dos/das estudantes durante o processo de recriação conceitual.	D
	O desempenho dos grupos no ato de pensar a respostas criativamente.	D
	Articulação problema e a recriação conceitual na escola e nos grupos de estudos.	ED
	Retomada das anotações realizadas no caderno: síntese pessoal de cada etapa experimentada.	ED
	Autonomia dos/das estudantes no ato do pensar, sem precisar recorrer ao professor para pedir as suas respostas.	ED
	Participação dos/das discentes na recriação conceitual nos grupos e em trios.	D
5ª Etapa Criação dos <i>Podcasts</i>	Envolvimento das duplas e dos trios.	MD
	Apresentação criativa dos <i>podcasts</i> .	D
	O tempo utilizado para cada <i>podcasts</i> .	D
	Discussão acerca das apresentações dos <i>podcasts</i> em sala de aula após as apresentações	MD
	Revisão e ajustes dos <i>podcasts</i> .	D
	Entrega da atividade no prazo.	ED
	A atividade levou os/as discentes a pensar?	MD
	A sequência Didática estava adequada para os estudantes	MD
	A sequência didática foi inteligível?	MD
	A sequência didática levou os/as estudantes a pensarem com as condições existentes?	MD

Fonte: Dados da pesquisa, 2024

Este modelo de avaliação do professor foi construído para esta sequência didática. Podem ser construídas outros modelos de avaliação semelhantes ou não. O ato de criar expressa a singularidade de cada professor e professora ao pensar as ações didáticas-filosóficas que melhor se adequa a cada realidade escolar e principalmente a cada realidade de sala de aula, uma vez que as pessoas e os grupos são diferentes e cada uma ou um são singularidades que tecem as suas próprias linhas de fuga.

Ele é um recurso que ajuda o professor (a) a verificar se o instrumento está adequado para cada turma ou série e se ele atingiu os objetivos da aprendizagem para aquela aula específica. Vale ressaltar que no que se refere a aprendizagem é necessário reiterar que não tem como controlar o que e como se aprende cada indivíduo. Essa é uma experiência subjetiva da qual não se tem domínio, mas pode-se definir o que se deseja alcançar com essas ações didáticas. O fim último do ensino de Filosofia é ajudar com que os/as adolescentes e jovens possam filosofar com o seu professor (a). Construindo uma atitude filosófica, ou seja, uma forma de se posicionar diante dos acontecimentos, principalmente aqueles que mais os afetam e os possibilita desterritorializar de um ponto fixo (mentalidade fixa) através da criação dos problemas ao experimentar um determinado acontecimento. E assim reterritorializar em uma nova terra, com um novo modo de pensar (mentalidade de crescimento), criador de *entes* novos, iniciando, desse modo, um novo começo do filosofar.

Após a apresentação da vivência dos/as estudantes, é importante discorrer sobre a experiência do professor-filósofo como mediador do processo filosófico-pedagógico com os seus alunos e alunas da segunda série “C”. A proposta apresentada aos/as discentes sobre essa experiência foi, em primeiro lugar, um convencimento tanto deles e delas quanto das suas famílias. O lugar do professor e da professora de Filosofia é visto, muitas vezes, com olhar de desconfianças por algumas famílias, sobretudo devido ao ambiente político que se gerou no país e que reverbera na atualidade na ambiência escolar.

Ao longo da intervenção filosófico-pedagógico, pude experimentar vários sentimentos, como, por exemplo, o de alegria em ver o envolvimento e o engajamento dos/das discentes com as atividades, mas também o de angústia por ainda não entender o tempo dos alunos/as neste processo. Ao acompanhá-los durante as cinco etapas didáticas, a angústia aumentava e a reflexão a cada retorno para casa era se o que foi proposto como produto construído teria sido o melhor para essa experiência que gerou tanto desconforto por ser tão iniciante. Sentia-me como se estivesse gerando um sofrimento desnecessário aos alunos e às alunas, uma vez que não haviam passado por uma experiência tão difícil como, por exemplo, a leitura do texto filosófico. Eles e elas nunca haviam tido contato com um texto com vocábulos tão diferentes da língua natural. Esse tipo de atividade filosófica é considerado, realmente, violenta⁹⁷, pois força quem a vivência abandonar territórios sólidos para ir buscar outros territórios.

⁹⁷ Entenda-se, aqui, violenta como uma atividade que força a pensar, a quem experimentar sair do seu lugar-comum para traçar novas rotas.

O sentimento de angústia misturado com arrependimento oscilava durante todas as etapas. Em alguns momentos, precisou reorganizar a rota, como, por exemplo, a inserção de uma metodologia ativa, a da “sala de aula invertida” na sequência didática que não estava no planejamento inicial. Ela foi inserida no decorrer do processo devido algumas nuances típicas da sala de aula como o tempo da aula, as diversas linhas de fugas que brotaram a partir da temática estudada através de alguns acontecimentos que afetaram os/as estudantes a exemplo da tragédia climática do Rio Grande do Sul e outros cujos signos que os/as levaram a pensar e a elaborar questões que seriam experimentadas. Posicionei-me como o mediador que organizava o ensino, com a disponibilização dos materiais, e com eles e elas buscavam filosofar, sempre procurando me distanciar, a fim de não os submeter aos ditames do meu pensamento singular.

Obviamente que ao propor essa intervenção filosófica-pedagógica muitas expectativas foram criadas sobretudo no que tange a experiência filosófica pelos educandos e pelas educandas partícipes da pesquisa; os caminhos que cada um e cada uma iriam traçar, a maneira como iriam se posicionar diante das atividades propostas e como iriam se comportar a cada aula. Contudo, durante a aplicação do produto algumas decepções se fizeram presentes nos desdobramentos das atividades e principalmente durante a construção dos problemas (como eram feitos, precisando ter que refazer várias vezes) e o manuseio do conceito (não permitir que fosse reduzido a uma categoria social cultura a ser aplicado em um texto como respaldo argumentativo. E pude entender que o pensar tem as suas rotas, suas coordenadas as quais não podemos controlar. Penso que é a partir desta compreensão que Deleuze afirma que não se tem como prevê como uma pessoa aprende e concordamos com essa afirmação, como também concordamos que se possível a haver aprendizagem, só se dá na atividade prática.

Como professor-filósofo que pensa o seu ensino, eu pude experimentar uma aula de Filosofia em que eu não era o centro do processo, no qual todos convergiam para mim, mas era um com os demais neste processo do pensar por conceitos. Desterritorializar do plano tradicional de ensino para um ensino ativo acarreta desafios e riscos devido a segmentaridade das linhas educativas que se entrelaçavam com as outras atividades que se reterritorializam em um novo modo de ensinagem da Filosofia.

Por fim, buscou-se descrever a experiência dos/das estudantes e a do professor durante as oito aulas de Filosofia definido por esta pesquisa. E principalmente demonstrar que é possível construir, mesmo com todas as dificuldades e as intempéries inerentes do ato de educar, um ambiente em que a experiência do pensar por conceitos seja a centralidade do ensino da

Filosofia. E assim possa ajudar os/as estudantes a construir a competência do pensamento conceitual.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação de mestrado, intitulada *Educação Filosófica no Ensino Médio: a construção do pensamento conceitual no Ensino de Filosofia no Ensino Médio* constituiu-se como uma tentativa de se propor um ensino de Filosofia e uma “Sequência Didática” que favorecessem os alunos e as alunas com o professor a fazerem uma experiência do pensamento conceitual. Entendendo que os/as adolescentes e as diversas juventudes que estão na ambiência da escola, poderiam filosofar de forma singular, autônoma, crítica e criativa. Vejamos o que afirma Gontijo:

Pensar uma didática para além da didática no ensino de filosofia é contribuir para que esta atividade – a filosofia – ocupe, de forma criativa, crítica e rigorosa, seu lugar no ensino médio. Elaborar um planejamento do que se deseja ensinar, prevendo e preparando materiais específicos, selecionando textos, organizando a dinâmica da aula não aprisiona, necessariamente, o processo de aprendizagem. Talvez o espontaneísmo, de um lado, e uma didática meramente instrumental, de outro, tenham semelhança no desserviço que podem prestar ao ensino de filosofia. (Gontijo, 2013, p. 49).

Os traçados e linhas segmentares que apareceram durante o percurso da investigação levaram a vários deslocamentos tanto do professor-pesquisador quanto dos aprendizes da Filosofia enquanto potenciais-filósofos. A Filosofia, como uma forma de conhecimento tão criador quanto as outras potências criadoras, como a Ciência e a Arte, apresenta a sua força e a sua energia quando é afetada por um signo que a força a pensar. Desse modo, considera-se que o pensamento não é inato e muito menos está correlacionado à verdade como advogava a Filosofia platônica. Ao contrário, o ato de pensar é criado no próprio pensamento quando é forçado a pensar por algo que o incita manifesto nas situações adversas.

A violência sofrida pelo pensamento não está veiculada ao dano físico, emocional ou moral, mas aquilo que desequilibra, desarticula e faz com que o ato do pensar seja gerado no próprio pensamento. É algo que o expulsa do seu território e faz pensar (desterritorializar) em outro território a ser conectado. Sem esse impacto, o pensamento permaneceria inerte e inócuo, sem nenhum movimento criativo, problematizador, apenas reprodutor. O que é um pensamento

embrutecido que segue as coordenadas de outrem, que define o quê e como pensar a partir dos princípios e das prerrogativas do explicador e o seu modo de pensar.

A experiência do pensar entre docente e discente no Ensino Médio, centro da discussão deste trabalho, percorreu linhas heterogêneas, traçadas pelos/as próprios estudantes enquanto singularidades. A sala de aula é o *espaço-tempo* privilegiado das multiplicidades, lugar onde são agenciados os vários elementos que se manifestam espontaneamente no movimento da própria aula e inclusive fora dela. Que se conectam e se multiplicam disruptivamente em busca de novas conexões e possibilidades de se pensar o novo como acontecimento.

As linhas de fuga do ensino tradicional para o território do ensino ativo, cuja centralidade é a atividade do estudante. Este novo território da Educação Filosófica conecta o horizonte existencial dos/das estudantes e os agenciamentos das várias experiências ao longo de suas vidas que os/as tornaram uma singularidade com a história da Filosofia, matéria-prima para o pensar criativamente o diferente. Neste arquétipo de ensino, o educador e os/as educandos (as) da Filosofia se reconhecem como inteligências emancipadas (Rancière, 2002), isto é, uma autonomia do pensar. O que não significa que seja irrelevante a presença do professor ou da professora deste componente curricular durante o processo do filosofar com os/as estudantes no território da aula de Filosofia.

O pressuposto deleuzeano de que não se sabe como alguém aprende é compreendido, nesta pesquisa, como uma dimensão interna da singularidade, da qual não se tem como definir ou controlar o que deve ser aprendido ou não. Por outro lado, entende-se que a aprendizagem está sempre relacionada com o signo que o incita a pensar, ou seja, não se aprende do nada, mas sempre de algum lugar, de uma ação com outrem. Nesse sentido, aprende-se fazendo com a alteridade.⁹⁸ A aprendizagem pode desabrochar no ato de fazer algo. Neste caso, aprende-se a filosofar, filosofando com outrem, que neste caso é o professor ou professora da filosofia e os demais intercessores, sejam filosóficos ou não filosóficos.

Aprendizagem como resultado de um exercício ativo dos/das aprendizes aponta para uma necessidade urgente de se repensar um ensino de Filosofia em que a finalidade seja a atividade do pensar conceitualmente. E ao serem afetados pela temática da aula, possam construir as suas indagações e a partir delas pensar possíveis respostas racionais como novas recriações e quiçá criações conceituais. Essas construções se dão a partir do mergulho na história da Filosofia e as suas criações conceituais ao longo do tempo como material

⁹⁸ Conceito Levinasiano em que o outro é visto a partir do outro sem referência a nenhuma “identidade” e “mesmo” (Levinàs). O conceito de identidade é criticado na íntegra pela filosofia da multiplicidade deleuzo-guattariana.

privilegiado para o pensar filosófico. Sobre o resultado da aprendizagem filosófica enquanto ação humana, Perine afirma que

Aprender filosofia é aprender a pensar porque, desde sua origem e em sua melhor forma, ela é uma reflexão de segundo grau, que se volta sempre de novo para a realidade, que coloca sempre de maneira nova as perguntas que podem levar à compreensão de seu sentido. Num artigo com o título curioso de “Preocupação pela filosofia. Preocupação da filosofia”, Eric Weil a definiu simplesmente como “a reflexão da realidade no homem real”. Isso significa que a filosofia nunca é acabada, não pode acabar, porque interessará sempre aos que aceitarem começar sempre de novo o esforço de compreensão de si e da totalidade inesgotável da realidade. Aprender filosofia dessa maneira é entrar numa tradição viva, não de pensamentos confiados a livros guardados em bibliotecas, mas de homens e mulheres que escolheram e escolhem compreender a realidade e a si num discurso que responda às exigências de racionalidade e universalidade. Se for justa essa concepção da filosofia, então, mesmo que ela não transforme o mundo – se transformar significar uma intervenção ativa e direta no curso dos acontecimentos –, transformará os seres humanos que, pela compreensão da realidade, poderão mudar o curso da história. Afinal de contas, a realidade compreendida não será mais a mesma de antes da compreensão! (2013, p. 153).

A investigação filosófica com os textos de Filosofia insere o aprendiz nos movimentos da criação do filósofo ou da filósofa no intuito de responder as suas próprias questões filosóficas. Navegar neste mar desconhecido implica em desafios inerentes ao ato de velejar sobretudo em período de tormenta. Que se expressa na materialidade do próprio texto e manifesta a singularidade do filósofo ou filósofa no seu ato de filosofar. Como, por exemplo, a linguagem instaurada pelo filósofo no ato de criar o conceito e o modo específico de expressar os argumentos que respaldam aquele produto racional.

Os Telêmacos⁹⁹ do Ensino Médio são lançados no texto filosófico com todas as suas nuances, a fim de que possam navegar os mares desconhecidos da filosofia e assim serem incitados a pensar por si sem a mediação explicadora de outrem. O qual define a melhor rota a ser seguida em vista de um fim determinado bem antes da partida. Sem haver a possibilidade de experimentar o aleatório e o não casual inerentes a cada viagem planejada. E, a partir da nova experiência singular, construir os seus próprios mapas e rotas. E esse mar a ser navegado pelos aprendizes da Filosofia é a sua história com material/intercessor privilegiado do pensar filosófico. Vejamos o que afirmam Vanin e Santos:

A história da filosofia é o cerne da própria filosofia. Com efeito, como aponto Stein (2011, p. 35), “mais do que qualquer outro ramo do conhecimento humano, a filosofia trabalha com sua própria história, de onde lhe vem o material que estuda, que são os textos”. É na história da filosofia que se fazem presentes diversos movimentos e

⁹⁹ Faz-se alusão ao filho de Odisseu que em busca do pai perdido após a guerra de Tróia, percorre territórios desconhecidos e mares não navegados com todos os seus desafios.

métodos de se fazer filosofia, é nessa tradição que se encontram problemas que retratam e consolidam a identidade da filosofia. Porém, a atividade filosófica não deve ficar restrita a história da filosofia. (2013, p. 05).

A experiência de navegar em um mar desconhecido é singular. Mesmo que haja, em uma nau, várias pessoas, a experiência é particular. Em uma nau, as experiências são diversas, múltiplas, que se reverberam em singularidades. Neste espaço, as multiplicidades traçam linhas de fugas distintas uma das outras, mesmo que haja linhas que se conectem ou se inter cruzem, manifestam as diferenças do seu modo de sentir, de intervir e criar o novo na atividade da navegação.

A sala de aula é o território da multiplicidade e as suas manifestações no horizonte do ato educativo. Essa concepção se acopla com a concepção de uma Filosofia da multiplicidade, como o princípio do filosofar. É a atividade de um pensamento imanente, o n-1, deleuzeano¹⁰⁰, (Deleuze e Guattari, 1995, p. 14) em que o pensar mergulha no próprio caos com os seus movimentos intensos, o recorta e instaura o plano sobre o qual os conceitos serão criados e pensados. Não há espaço para um pensamento dogmático, como um único princípio e fonte de onde todas as coisas se ramificam.

Ao propor uma Educação Filosófica que parta da multiplicidade, é promover o primado da diferença e não do “Mesmo”, do decalque, da reprodução, mas do novo, das novas possibilidades de ensino. Trata-se de uma aula rizoma em que são consideradas as multiplicidades de linhas de fugas, sua abertura para o novo, um mapa ligado a diversas pontas e, ao mesmo tempo, desfeito e reconstruído, a fim de estabelecer novas pontes de comunicação. Sobre a concepção da aula rizoma, acompanhamos Gontijo ao afirmar que:

Em contraponto a essa imagem da árvore-raiz, Deleuze e Guattari (1995, p. 32) propõem a imagem do rizoma. Sua abordagem nos permite pensar em uma aula rizomática. A aula com suas linhas de fuga. Aula desmontável, conectável, reversível e com múltiplas entradas e saídas. Aula com uma multiplicidade de possibilidades de existência. Aula que vai sendo cartografada, que tem seus contornos, suas bifurcações, seus relevos compostos e decompostos. (Gontijo, 2013, p. 58).

¹⁰⁰ A expressão N-1 é a formulação do rizoma. Encontra-se na obra “Mil Platôs” volume 01 em que Deleuze e Guattari contra uma imagem do pensamento que pensa a partir do princípio da “Identidade” e do “Mesmo” em detrimento das multiplicidades de modos de existência. O pensar o caos, o mundo a partir dos seus movimentos e das suas diversas manifestações sem precisar recorrer a uma ordem metafísica ou algum princípio organizador. Diz Deleuze “Na verdade, não basta dizer Viva o múltiplo, grito de resto difícil de emitir. Nenhuma habilidade tipográfica, lexical ou mesmo sintática será suficiente para fazê-lo ouvir. É preciso fazer o múltiplo, não acrescentando sempre uma dimensão superior, mas, ao contrário, da maneira mais simples, com força de sobriedade, no nível das dimensões de que se dispõe, sempre n-1 (é somente assim que o uno faz parte do múltiplo, estando sempre subtraído dele). Subtrair o único da multiplicidade a ser constituída, escrever a n-1. Um tal sistema poderia ser chamado de rizoma.” Deleuze e Guattari, Mil Platôs, 1

A partir do exposto pensar uma arquitetura de aula de filosofia que rompa a significadamente com um modelo de aula na configuração árvore-raiz. A qual propõe as mesmas ações didáticas, estratégias educacionais são aplicadas em quaisquer circunstâncias sem levar em consideração as diferenças e especificidades de cada turma e de cada educando e educanda no interior da sala de aula. A aula rizoma, por sua vez, considera as singularidades e as múltiplas manifestações em cada sala de aula. O pensar nesta configuração de aula centra-se na autonomia do/da estudante. Que constrói o seu caminho sob o acompanhamento¹⁰¹ do professor/ professora de filosofia sem cair na ordem explicadora. Sem este acompanhamento, como intercessor, no ensino médio, dificilmente os estudantes poderão realizar uma experiência do pensamento que seja realmente filosófica.

É nessa perspectiva que podemos pensar a aula de filosofia como uma oficina de pensamento. Uma oficina é um lugar onde se exerce um ofício; em filosofia pratica-se o ofício de pensar e ele é realizado com arte, com cuidado, com detalhe, com delicadeza e sensibilidade, exercitando algumas de nossas potências: a leitura, a escuta, a atenção, a escrita, o diálogo; em cada uma dessas potências habita um conjunto de disparadores, ferramentas que, numa oficina, podemos aprender a empregar com alegria, força, manha, esforço, criatividade... dessa arte surgem os artefatos: os afetos, dúvidas, perguntas, problemas, conceitos, ideias, projetos. (Kohan, 2013, p. 78).

A mediação dos/das discentes ao ato de filosofar e, como se propôs nesta investigação, exige-se dois movimentos: a dinamicidade do professor/professora na organização e estruturação da aula na qual é disponibilizado todas as ferramentas para o exercício do pensamento e a abertura do/da discente em manusear essas ferramentas, pensando através delas de forma livre, autônoma, crítica e criativa.

A aula de Filosofia no protótipo rizomático é aberta, sem sujeito e objeto, isto é, sem que haja uma supremacia de uma inteligência sobre a outra. Desse modo, o exercício do pensamento sobre a própria realidade, a partir do encontro com o signo filosófico, leva a propor algo novo, diferente do já posto, de onde todas as coisas se ramificam.

O novo e a diferença são na íntegra a própria criação de uma singularidade na sua atividade do pensar. Esse exercício se debruça sobre o problema erguido a partir da experiência do caos e do próprio contato com a história da filosofia. E através dos seus conceitos, pensar formas de equacionar o problema suscitado ao longo do seu percurso intelectual.

¹⁰¹ Ao tratar sob o acompanhamento do professor/professora não estar no patamar da explicação, mas nas sugestões que poderão ser seguidas ou não pelo aluno e pela aluna. E se o que está pensando é filosófico. Isso se faz quando filosofa com o educador filosófico, aprende com ele fazendo análogo as grandes oficinas do período medieval em que o aprendiz aprendia fazendo com o seu mestre.

O ato de criar só é possível quando surge a necessidade, quando o pensamento é obrigado, é violentado por isso busca criar condições para superar as dificuldades. O pensamento *em si* não é faculdade *teleológico*, isto é, não tem uma finalidade de criar ou muito menos de conhecer a verdade como uma pérola a ser encontrada. O pensamento é natural e só é impulsionado a pensar quando é afetado significativamente por algo de fora, ou seja, pelo próprio mundo.

A meta desta pesquisa, a partir da definição da Filosofia como criadora de conceito por Deleuze e Guattari, era construir um ensino ativo da Filosofia em que os/as estudantes pudessem fazer uma experiência do pensamento conceitual de maneira autônoma, problematizadora e criativa no território do Ensino Médio. Em que as ações didáticas-filosóficas propostas pudessem afetá-los/as, forçá-los a percorrerem um caminho do pensamento com as próprias energias e forças. Sem determinações do pensamento do docente como o único detentor de todo o conhecimento a ser transmitido aos aprendizes. Contrariamente, defendemos um ensino em que os/as discentes sejam forçados e desafiados a pensar por si.

Defendemos uma Educação Filosófica em que o professor (a) e o aluno (a), como singularidades, filosofam juntos no mesmo *espaço-tempo* escolar. E que ao filosofarem, construam uma “atitude filosófica”, isto é, uma atitude problematizadora diante da vida e da própria realidade. E neste exercício do pensamento levantem as suas próprias questões, rompendo com o “*status quo*” e esforçando para recriar ou quiçá criar novas possibilidades e linhas segmentares para um novo território a ser habitado.

Portanto, compreendemos, assim, que o ensino de filosofia, com toda sua potencialidade, pode levar os/as estudantes do Ensino Médio a pensar de maneira autônoma, crítica, problematizadora, criativa através dos conceitos. Estes dispositivos do pensamento, que, ao mesmo tempo que são criações do pensamento, tornam-se acontecimentos a serem pensados, refletidos e recriados, quando são manuseados pelos discentes. Desterritorializando de um determinado período histórico para a cronologia hodierna, com as condições históricas das quais os alunos e as alunas experimentam.

6. REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, David. P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.
- ANDRADE, Dalton Francisco. Tavares, Heliton Ribeiro. Valle, Raquel da Cunha. **Teoria da Resposta ao Item: Conceitos e Aplicações**. Disponível em: https://docs.ufpr.br/~aanjos/CE095/LivroTRI_DALTON.pdf. Acesso em: 10 de jun. de 2024.
- ANDRADE, Edson Peixoto. A Filosofia do acontecimento em Deleuze. **O Manguenzal**, v. 1, n. 2, a. 2, p. 6-18, jan/jun 2018. Disponível em <https://docplayer.com.br/93168856-O-manguenzal-v-1-n-2-a-2-pp-6-18-jan-jun-2018-e-issn.html>. Acesso em: 05 de jul. de 2023.
- ANTUNES, C. **Professores e Professauros**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- ASPIS, R. P. L. O professor de filosofia: ensino de filosofia no Ensino Médio como experiência filosófica. **Cadernos CEDES** (Impresso), v. 24, p. 305-320, 2004.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Brasil. 3. ed. 2006.
- _____. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas tecnologias**. Brasília, 2006.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- _____. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018: Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 15 de maio de 2024.
- _____. Ministério da Educação. **Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio**. Documento Orientador da Portaria Nº 649/2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/DocumentoOrientador_ProgramadeApoioaoNovoEnsinoMdio.pdf. Acesso em: 15 de maio de 2024.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- _____. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas tecnologias**. Brasília, 2006.
- _____. Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica. **Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica**. Coordenação Geral de Ensino Médio, 2009.

BIANCO, Giuseppe. Otimismo, Pessimismo, Criação: pedagogia do conceito e resistência. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1289-1308, Set./Dez., 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/WYM5DWDK9fc9PZGSRQVSx7M/?format=pdf>. Acesso em: 15 de abr. de 2023.

CASTELLAR, Sonia M. Vanzella. **Metodologias Ativas: ensino por investigação**. São Paulo: FTD, 2016.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Tradução Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. **Ensayos para una didáctica filosófica**. Rio de Janeiro: NEFI, 2020. (Coleção Ensaio; 3).

_____. Ensino de Filosofia e Filosofia do Ensino Filosófico. In: GALLO, Silvio; CORNELLI, Gabriele; DANELON, Márcio (orgs.). **Filosofia do ensino de Filosofia**. Petrópolis: Vozes, 2003.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2006.

Coleção **Os Pensadores**. Tradução de Enrico Corvisieri. São Paulo: Editora Nova Cultural LTDA, 1997.

COMENIUS. Iohannis Amos. **Didactica Magna**. Traduzido por Joaquim Ferreira Gomes. Versão para eBook eBooksBrasil.com. Fundação Calouste Gulbenkian. Disponível em : https://www2.unifap.br/edfisica/files/2014/12/A_didactica_magna_COMENIUS.pdf. Acesso em: 15 de mar. de 2024.

COSSUTTA, Frédéric. **Elementos para a leitura dos textos filosóficos**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

CUNHA, M. H. L. **Nietzsche: Espírito artístico**. Londrina: Edições CEFIL, 2003.

DAMASCENO, Verônica. Personagens conceituais e personagens estéticos em Gilles Deleuze. **Revista Trágica: estudos de filosofia da imanência**. v. 8, n. 3, p. 138–151, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/tragica/article/view/26835>. Acesso em: 10 de julho de 2023.

DELEUZE, Gilles; Guattari, Félix. **O que é a filosofia?** 3.ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2010.

_____. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**, Tradução de Aurélio Guerra Neto e Cecília Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

_____. **O ato de criação**. Palestra de 1987. Edição brasileira: Folha de São Paulo, 27/06/1999.

_____. **Diferença e Repetição**. Tradução Luiz Orlandi, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **A lógica do Sentido**. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo, Perspectiva, Ed. da Universidade de São Paulo, 1974.

_____. **Proust e os Signos**. 2. ed. Tradução Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DENZIN, N. K; LINCOLN, I. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, Sousa. **Lógica do acontecimento: Introdução à filosofia de Deleuze**. Lisboa: Documenta, 2012.

FAÇANHA, Luciano da Silva; FREITAS, Flávio Luiz de Castro; SANTOS, Jamys Alexandre Ferreira dos. Notas sobre diferença e repetição: a propósito dos conceitos “heterogênese” e “diferença” de Gilles Deleuze. **Aurora**: revista de arte, mídia e política, São Paulo, v. 11, n. 33, p. 21-37, out. 2018 a jan. 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/aurora/article/view/34138>. Acesso em: 07 de jul. de 2023.

FAVARETTO, Celso. **A filosofia e seu ensino**. Ensinar filosofia: volume 2. Cuiabá: Central de Textos, 2013.

FERREIRA, Henrique da Costa. **A teoria piagetiana da equilibração e as suas consequências educacionais**. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança, 2003. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/208/1/55%20-%20A%20teoria%20piagetiana%20da%20equilibra%C3%A7%C3%A3o%20e%20as%20suas%20consequ%C3%Aancias%20educacionais.pdf>. Acesso em: 10 de jun. de 2024.

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

GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

_____. Em torno de uma educação menor. **Educação e Realidade**. v. 27 n. 2, 2002.

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

_____. **Filosofia: construindo os caminhos do ensinar e aprender**. Recife: Universitária da UFPE, 2013.

_____. **O ensino de filosofia e o pensamento conceitual**. Cuiabá, MT: Central de Textos 2013.

GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6.ed. São Paulo. Atlas S.A-2008

GONTIJO, Pedro. **Didática para além da didática**. Cuiabá, MT : Central de Texto, 2013.

ILLERIS, Knud. **Teorias contemporâneas da aprendizagem: capítulo 01: Uma compreensão abrangente sobre a aprendizagem humana**. Tradução Ronaldo Cataldo Costa; revisão técnica: Francisco Silva Cavalcante Junior. Porto Alegre: Penso, 2013.

- GUIDO, Humberto; GALLO, Silvio; KOHAN, Walter Omar. **Princípios e possibilidades para uma metodologia filosófica do ensino de filosofia**: história, temas, problemas. Cuiabá, MT: Central de Texto, 2013.
- HAESBAERT, Rogério e Bruce, Glauco. A desterritorialização na obra de Deleuze e Guattari. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia**. v.4 n. 7, 2002. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/issue/view/824>. Acesso em: 07 de jul. de 2023.
- HOMERO. **Odisseia**. tradução e prefácio Carlos Alberto Nunes. 25. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.
- JESUS, W. B. de. **Podcast e educação**: um estudo de caso. 2014. 56 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/121992>. Acesso em: 10 de abr. de 2024
- LA SALVIA, André Luís. As “imagens do pensamento” para Gilles Deleuze. **Revista Reflexões**. Fortaleza. Ano 2, n. 3 – jul. a dez. de 2013. Disponível em: <https://revistareflexoes.com.br/wp-content/uploads/2017/07/4-imagens-do-pensamento.pdf.pdf>. Acesso em: 15 de abr. de 2023.
- KOHAN, Walter Omar. Visões de filosofia: infância. **ALEA**. Rio de Janeiro. v. 17/2, p. 216-226, jul. a dez. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/1517-106X/172-216>. Acesso em: 15 de mar. de 2024.
- LÉVINAS, Emmanuel. **Totalidade e Infinito**. Lisboa: Edições 70, 2008
- MACHADO, Roberto. **Deleuze e a filosofia**. Rio de Janeiro: Graal, 1990.
- _____. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- MACEDO, Willian Gustavo da Silva; CARVALHO, Flávio José. Investigação acerca da pedagogia do conceito e sua aplicabilidade no ensino de filosofia no ensino médio. **Problemata**: R. Intern. Fil. v.9, n.3, p.26-36, 2018. Disponível em <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/problemata/article/view/41655>. Acesso em: 20 de maio de 2023.
- MAURICIO, Eduardo; MANGUEIRA, Mauricio. Imagens do pensamento em Gilles Deleuze: representação e criação. **Fractal**: Revista de Psicologia, v. 23, n. 2, p. 291-304. maio/ago. 2011. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/fractal/article/view/4848>. Acesso em: 05 de julho de 2023.
- MEIRIEU, P. **Aprender... sim, mas como?** 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- MOREIRA, Marco Antônio e Masine, Elci F. Salzano. **Aprendizagem Significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Centauro, 2001.
- MARIANI, B. **O PCB e a imprensa; o imaginário sobre os comunistas nos jornais**. Rio de Janeiro; Campinas: Revan; UNICAMP, 1998.
- MATOS, Junot Cornélio. **Fundamentos filosóficos do ensino de Filosofia**. Recife: Universitária da UFPE, 2013.

MOREIRA, Marco Antônio. **Modelos Mentais**. Investigações em Ensino de Ciências, Porto Alegre, v.1, n. 3, p. 193-232, 1996. <http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/N3/moreira.htm>. Revisado em 1999, atualizado em 2004. Trabalho apresentado no Encontro sobre Teoria e Pesquisa em Ensino de Ciências - Linguagem, Cultura e Cognição, Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 5 a 7 de março de 1997. Acesso em: 01 de jul. de 2024.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Jacobina. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

NABAIS, Catarina Pombo. O Pensamento como criação: Filosofia, Arte e Ciência. O desafio de Deleuze e Guattari. **Revista Portuguesa de Filosofia**, v. 75, p. 2535 – 2558, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ulisboa.pt/handle/10451/46587>. Acesso em: 10 de abril de 2024.

OBIOLS, Guillermo. **Uma introdução ao Ensino da Filosofia**. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2002.

OLIVEIRA, Célia Zeri; CAMPOS, Jailma Bulhões; OLIVEIRA, Marcia Andréa Almeida. A Análise do discurso: uma abordagem teórico-metodológica em pesquisa de formação docente. **Revista Momento: diálogos em educação**, v.31, n.03, p. 41-67, set./dez., 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14053>. Acesso em: 10 de jun. de 2024.

PACHECO, Fernando Torres. **Personagens Conceituais: filosofia e arte em Deleuze**. Belo Horizonte: Relicário, 2013.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social**. 2. ed. São Paulo: Plexus, 1998.

PASCAL, Georges. **O pensamento de Kant**. Petrópolis: Vozes, 1996.

PEIXOTO, Lauro Leoncio Wagner. **Sala de Aula Invertida: Inovação e renovação acadêmica: guia prático de utilização de metodologias e técnicas**. Volta Redonda: FERP, 2020.

PERRENOUD, Philippe. **Desenvolver Competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida**. Porto Alegre: Penso, 2013.

PERINE, Marcelo. **Aprendendo e ensinado filosofar**. Cuiabá, MT: Central de Texto, 2013.

PEREIRA, Jéssica Deisiane Benta. **Racismo e desigualdade social no brasil: um estudo de becos da memória, de Conceição Evaristo, sob a perspectiva do direito e literatura**. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/1617/assets/edicoes/2021/arquivos/7.pdf>. Acesso em: 10 de jul. de 2024.

PRATES JÚNIOR, Mauro de Souza Lima; SIMÕES NETO, José Euzébio. Situações-problema como Estratégia Didática para o Ensino dos Modelos Atômicos. **R. B. E. C. T.**, v. 8, n. 2, maio-ago., 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/S%C3%A9rgio%20Santos/Downloads/2725-9111-2-PB.pdf>. Acesso em: 11 de junho de 2024.

QUEIROZ, Sávio Silveira. Dias, Leticia Pires. Chagas, Josana Deriz. Nepomoceno, Patrícia dos Santos. Erros e equilíbrio em psicologia genética. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v.15, n. 2, p.263-271, jul./dez. de 2011.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre e o Ignorante: cinco lições para emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

REALE, Giovanni. **História da filosofia antiga**. Tradução Marcelo Perine. São Paulo: Loyola, 1993.

ROSA, Francis Mary Soares C. A literatura menor em Deleuze e Guattari: por uma educação menor. **Revista do Centro de Educação**, v. 41, n. 3, p. 685-696, 2016.

SAYÃO, Sandro Cozza. **O sentido do humano em Emmanuel Levinas no ensino de Filosofia**. Filosofia: caminhos do ensinar e aprender. Recife: Universitária da UFPE, 2013.

SANCHIS, Isabelle de Paiva; MAHFOUD, Miguel. Interação e construção: o sujeito e o conhecimento no construtivismo de Piaget. **Ciências & Cognição**, v. 12, p. 165-177, 2007.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. D. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SCHOPKE, Regina. **Por uma filosofia da diferença: Gilles Deleuze, o pensador nômade**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. Florianópolis: LED/UFSC, 2000.

SILVA, Mônica Sampaio da; SOUSA, José Renato de Araújo. A filosofia na perspectiva de Gilles Deleuze. **Revista UFPI**, 2020. Cadernos do NEFI. v. 2, n. 1, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/cadernosNefi/issue/view/498>. Acesso em: 10 de jun. de 2023.

SOUSA, José Cavalcante de. **Os pré-socráticos: fragmentos, doxografia e comentários**. Coleção os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1999.

THEODORSON, G. A.; THEODORSON, A. G. **A modern dictionary of sociology**. London: Methuen, 1970.

VANIN, Andrei Pedro; SANTOS, Henrique de Lima. Uma análise sobre a prática do ensino de filosofia e sua relação com a criação de conceitos. Erechim: **Regional**, 2013. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/06/Regional_Erechim_2013-2-1-1.pdf. Acesso em: 05 de fev. de 2024.

VELASCO, Patrícia Del Nero. Sobre o lugar da argumentação na filosofia como disciplina. **Educação e Filosofia**. v.31 n.61 jan./abr. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v31n61a2017-p517a538>. Acesso em: 10 de jun. de 2023.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookmam, 2001.

ZABALA, Antônio. **A Prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZIKMUND, W. G. **Business research methods**. 5. ed. Fort Worth, TX: Dryden, 2000.

ZOURABICHVILI, François. **O Vocabulário de Deleuze**. Rio de Janeiro 2004.

7. ANEXOS

ANEXO A: QUESTIONÁRIO DE PESQUISA



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCEG

HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO – HUAC

QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

Pesquisador responsável: Sérgio da Costa Santos (Matrícula - 3102202215)

Orientador responsável: Prof. Dr. Flávio de Carvalho (Matrícula SIAPE 2742054)

Prezado/a estudante, este questionário faz parte de uma das etapas da pesquisa de mestrado intitulada: **Educação Filosófica no Ensino Médio: a construção do pensamento conceitual no Ensino de Filosofia no Ensino Médio**, do qual você é participante. Serão feitas algumas perguntas que você poderá responder de forma livre. Não há respostas certas ou erradas. Você não será identificado e apenas os pesquisadores responsáveis terão acesso a esse material.

Desde já, agradecemos a sua participação.

SÉRIE: _____

IDADE: _____

GÊNERO:

() Masculino

() Feminino

() Outros

COR:

Branco (a)

Preto (a)

Pardo (a)

LOCALIDADE

Zona Urbana

Zona Rural

1. Como você considera a sua relação com o Componente Curricular de Filosofia?

Péssima

Ruim

Razoável

Boa

Excelente

2. Na sua percepção é necessário a presença do Componente Curricular de Filosofia no currículo do Ensino Médio?

Sim

Não

3. Você acredita que a Educação Filosófica no Ensino Médio pode contribuir com a construção do seu pensamento autônomo e crítico sobre a realidade?

Pode

Não Pode

Mais ou menos

4. Na aula de Filosofia você consegue compreender os problemas propostos e pensá-los por meio dos conceitos?

() Consegue compreender e pensar por conceitos tranquilamente

() Consegue compreender e pensar por conceitos raramente

() Tem dificuldade de compreender os problemas e pensá-los por conceitos

() Não consegue pensar os problemas aplicando os conceitos.

5. Por que estudar Filosofia no Ensino Médio? E quais contribuições pode dar para sua formação acadêmica?

6. Na sua concepção, atualmente, o Ensino de Filosofia leva os/as estudantes a pensar?

7. Nas aulas de Filosofia, atualmente, é possível pensar autonomamente através dos conceitos como uma das formas racionais de solução de problemas?

8. A Educação Filosófica pode contribuir com a melhoria da vida humana? Se sim, como? Justifique.

ANEXO – B: TCLE



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
 HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO
 Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos - CEP
 Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n, São José. CEP: 58107 – 670.
 Tel: 2101 – 5545, E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br.



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

EDUCAÇÃO FILOSÓFICA NO ENSINO MÉDIO: A construção do pensamento conceitual no Ensino de Filosofia no Ensino Médio.

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa: **EDUCAÇÃO FILOSÓFICA NO ENSINO MÉDIO: A construção do pensamento conceitual no Ensino de Filosofia no Ensino Médio**. Assumimos cumprir fielmente as diretrizes regulamentadoras emanadas da Resolução CNS Nº 510/2016, normativa regulatória para as Ciências Humanas e Sociais (CHS) e suas normatizações complementares, homologadas nos termos do Decreto de delegação de competências de 07 de abril de 2016, visando assegurar os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica, ao (s) sujeito (s) da pesquisa e ao Estado.

O presente documento contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.

Eu/Responsável, _____ nascido(a) em ___/_____/_____, abaixo assinado(a), concordo de livre e espontânea vontade que (nome do/a estudante) _____ participe da pesquisa **EDUCAÇÃO FILOSÓFICA NO ENSINO MÉDIO: A construção do pensamento conceitual no Ensino de Filosofia no Ensino Médio**.

Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas.

Estou ciente que:

I) A pesquisa tem como principais objetivos:

- Investigar o que é Conceito na obra “*O que é a Filosofia*” de Deleuze e Guattari.
- Demonstrar o processo de criação conceitual como uma atividade específica da Filosofia.
- Elaborar uma Sequência Didática que leve os/as estudantes a fazer uma experiência do pensamento filosófico através dos conceitos.
- Descrever a experiência do pensamento criativo conceitual dos/das estudantes da 2ª série do Ensino Médio nas aulas de Filosofia.

II) Justificativa e procedimentos metodológicos:

O escopo dessa pesquisa é a aprendizagem filosófica dos/das estudantes da segunda série do Ensino Médio do *ISO Colégio e Cursos* de João Pessoa. A relevância do pensar filosófico como imprescindível no ensino médio por causa da sua especificidade de criar e recriar conceitos. Isto significa dizer que essa atividade não circunscreve, apenas, na figura do professor, mas, sobretudo, na figura do/da estudante e da sua participação criativa. Emerge, dessa maneira, uma necessidade de que a sala de aula em filosofia transforme-se em uma grande oficina de conceitos, cujos sujeitos são o/a professor (a) e os/as estudantes de maneira ativa. Portanto um Ensino de Filosofia que leve os estudantes a fazerem uma experiência do pensamento filosófico a partir dos conceitos de maneira autônoma e criativa.

Para desenvolver a presente proposta de projeto, propomos uma abordagem qualitativa. Já enquanto procedimento será exploratória, pois a realidade da aprendizagem filosófica na formação do pensamento conceitual dos/das estudantes no ensino médio é um fenômeno que precisa ainda mais de aprofundamento em prol da qualificação dos processos pedagógicos em filosofia.

Será também descritiva, pois, a análise de como se dá o processo de aprendizagem em filosofia em um espaço-tempo específico, exige um detalhamento do modo como os/as estudantes, professor e a própria instituição educacional se organizam para atender a finalidade de uma aprendizagem que seja significativa e assim atenda as expectativas dos estudantes, das famílias e da própria escola. Portanto, este tipo de pesquisa promoverá ações e transformações de situações dentro do próprio

ambiente escolar.

- III) Nessa pesquisa são esperados os seguintes benefícios: conhecimento, pensamento criativo e autônomo que contribui para a transformação da própria realidade escolar. Já enquanto risco: esta pesquisa possui risco mínimo aos participantes. Porém, na aplicação do instrumento (questionário), cada participante será informado dos riscos e benefícios da pesquisa. Prezaremos pelo respeito aos valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos.
- IV) O participante tem plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.
- V) Asseguramos o sigilo e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes, durante todas as fases da pesquisa;
- VI) Garantimos que os resultados serão mantidos em sigilo, exceto para fins de divulgação científica;
- Atestado de interesse pelo conhecimento dos resultados da pesquisa. (
-) Desejo conhecer os resultados desta pesquisa.
- () Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.
- VII) Se julgar necessário, o participante dispõe de tempo para que possa refletir sobre sua participação, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-los na tomada de decisão livre e esclarecida.
- VIII) **Garantimos o recebimento de uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, com todas as páginas rubricadas e a posição de assinatura na última página, pelo pesquisador responsável;**

IX) Caso me sinta prejudicado(a) por participar desta pesquisa, poderei recorrer ao CEP/ HUAC - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, rua: Dr. Carlos Chagas, s/n, São José. Campina Grande- PB. E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br/ huac-cep@gmail.com, telefone: (83) 2101-5545.

X) Poderei também contactar o pesquisador responsável, por meio do endereço: Av. Nossa Senhora do Carmo, nº 85, Bairro Mandacaru, João Pessoa -PB. E-mail- sergiocostasj@yahoo.com.br, telefone (83) 98670-3602.

João Pessoa – PB, _____ / _____ / _____.

() Participante da pesquisa / () Responsável

Pesquisador responsável pelo projeto

Sérgio da Costa Santos – Matrícula: 3102202215

ANEXO – C: TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
 HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO
 Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos - CEP
 Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n, São José. CEP: 58107 – 670.
 Tel: 2101 – 5545, E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br.

**TERMO DE ASSENTIMENTO**

Eu, _____, menor, estou sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada **EDUCAÇÃO FILOSÓFICA NO ENSINO MÉDIO: a construção do pensamento conceitual no Ensino de Filosofia no Ensino Médio**. Este estudo tem como objetivo compreender o Ensino de Filosofia no Ensino Médio, a partir da construção do pensamento conceitual.

Fui informado (a) pelo pesquisador Prof. Sérgio da Costa Santos, residente à Avenida Nossa Senhora do Carmo, nº 85, Mandacaru – João Pessoa/PB, telef. 83 98670-3602, de maneira clara e detalhada de todas as etapas da pesquisa. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novos esclarecimentos e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que aceito participar do estudo, sabendo que tenho liberdade de recusar a responder qualquer questionamento sem que haja qualquer de prejuízo seja ele físico, psicológico ou financeiro, bem como de retirar meu consentimento a qualquer momento.

Se me sentir prejudicado (a) durante a realização da pesquisa, poderei procurar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP para esclarecimentos no endereço abaixo discriminado:

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/ HUAC

Rua.: Dr. Carlos Chagas, s/ n,

São José, Campina Grande – PB,

E-mail.: cep@huac.ufcg.edu.br,

Telefone.: (83) 2101 – 5545.

João Pessoa-PB, _____ 2023.

Pesquisador Responsável

Assinatura do voluntário/ menor

ANEXO D - TERMO DE COMPROMISSO DOS PESQUISADORES



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO
Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos - CEP
Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n, São José. CEP: 58107 – 670.
Tel: 2101 – 5545, E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br.



TERMO DE COMPROMISSO DO(S) PESQUISADOR(ES)

Por este termo de responsabilidade, nós abaixo-assinados, Prof. Dr. Flávio de Carvalho - Orientador/Pesquisador e Sérgio da Costa Santos – Orientando da pesquisa intitulada: **EDUCAÇÃO FILOSÓFICA NO ENSINO MÉDIO: A construção do pensamento conceitual no Ensino de Filosofia no Ensino Médio**, assumimos cumprir fielmente as diretrizes regulamentadoras emanadas da Resolução CNS Nº 510/2016, normativa regulatória para as Ciências Humanas e Sociais (CHS) e suas normatizações complementares, homologadas nos termos do Decreto de delegação de competências de 07 de abril de 2016, visando assegurar os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica, ao (s) sujeito (s) da pesquisa e ao Estado.

Reafirmamos, outrossim, nossa responsabilidade indelegável e intransferível, mantendo em arquivo todas as informações inerentes a presente pesquisa, respeitando a confidencialidade e sigilo dos documentos correspondentes a cada participante incluído na pesquisa, por um período de 5 (cinco) anos após o término desta.

Apresentaremos sempre que solicitado pelas instâncias envolvidas no presente estudo, relatório sobre o andamento da mesma, assumindo o compromisso de:

- Preservar a privacidade dos participantes da pesquisa cujos dados serão coletados;
- Assegurar que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do projeto em questão;
- Assegurar que os benefícios resultantes do projeto retornem aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa;
- Assegurar que as informações somente serão divulgadas de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar o sujeito da pesquisa;

Página 1 de 2

Endereço: rua: Dr. Carlos Chagas, s/n, São José - Campina Grande- PB
CEP/ HUAC - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br/ huaccep@gmail.com, telefone: (83) 2101-5545



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO
Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos - CEP
Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n, São José. CEP: 58107 – 670.
Tel: 2101 – 5545, E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br.



- Assegurar que os resultados da pesquisa serão encaminhados para a publicação e para as instituições co-participantes, como forma de retorno e contribuição aos serviços.

Em cumprimento às normas regulamentadoras, **declaramos que a coleta de dados do referido projeto não foi iniciada** e que somente após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos – da Universidade Federal de Campina Grande e do Hospital Universitário Alcides Carneiro (CEP - HUAC) os dados serão coletados.

João Pessoa – Paraíba, 10 de maio de 2023.

Prof. Dr. Flávio de Carvalho – Mat. SIAPE 2742054
Orientador/Pesquisador responsável

Sérgio da Costa Santos – Mat. 3102202215
Orientando/Pesquisador responsável

ANEXO E - TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFPG
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO – HUAC

**TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL**

Eu, Cristina Aparecida Barbosa Grécia, CPF 085.669.038-46, gestora do ISO Colégio e Curso, Unidade Sul, autorizo o desenvolvimento da pesquisa intitulada: **EDUCAÇÃO FILOSÓFICA NO ENSINO MÉDIO**: a construção do pensamento conceitual no ensino de Filosofia no Ensino Médio, que será realizada no período de agosto a outubro, tendo como pesquisador coordenador o Professor Sérgio da Costa Santos.

João Pessoa, 10 de maio de 2023

Cristina Grécia
Diretora de Unidade
ISO Colégio e Cursos

ANEXO – F – FOLHA DE ROSTO



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: EDUCAÇÃO FILOSÓFICA NO ENSINO MÉDIO: A construção do pensamento conceitual no Ensino de Filosofia no Ensino Médio.			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 25			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: SERGIO DA COSTA SANTOS			
6. CPF: 045.415.094-66	7. Endereço (Rua, n.º): NOSSA SENHORA DO CARMO MANDACARU casa 85 JOAO PESSOA PARAIBA 58027410		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 83986703602	10. Outro Telefone:	11. Email: sergiocostasj@yahoo.com.br
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p> <p>Data: 16 / 09 / 2023</p> <p style="text-align: right;"><i>Sergio da Costa Santos</i> Assinatura</p>			
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade Federal de Campina Grande	13. CNPJ: 05.055.128/0010-67	14. Unidade/Órgão: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE	
15. Telefone: (83) 2101-1416	16. Outro Telefone:		
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p> <p>Responsável: <u>LUCIANO DA SILVA</u> CPF: <u>980.771.554-72</u></p> <p>Cargo/Função: <u>COORDENADOR DO MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA - PROF-FILO/UFCC</u></p> <p style="text-align: right;">  Documento assinado digitalmente LUCIANO DA SILVA Data: 15/06/2023 15:39:03-0300 Verifique em https://validar.it.gov.br </p> <p>Data: 15 / 06 / 2023</p> <p style="text-align: right;">Assinatura</p>			
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

ANEXO G – PARECER COMITE DE ÉTICA

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO FILOSÓFICA NO ENSINO MÉDIO: A construção do pensamento conceitual no Ensino de Filosofia no Ensino Médio.

Pesquisador: SERGIO DA COSTA SANTOS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 74127123.3.0000.5182

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.413.714

Apresentação do Projeto:

Trata-se de pesquisa com abordagem qualitativa com estudantes da 2ª série do ensino médio de uma escola privada da cidade de João Pessoa-PB. O estudo busca analisar o processo de criação do conceito em Deleuze e Guattari e a possibilidade de construção do pensamento conceitual no ensino de Filosofia no ensino médio, e com isso criar um "produto" filosófico que possibilite aos/as estudantes nas aulas de Filosofia fazerem uma experiência do pensamento conceitual.

Objetivo da Pesquisa:

1. Analisar o processo de criação do conceito em Deleuze e Guattari e a possibilidade de construção do pensamento conceitual no Ensino de Filosofia no Ensino Médio.
2. Criar um "Produto" filosófico que possibilite aos/as estudantes nas aulas de Filosofia a fazerem uma experiência do pensamento conceitual.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios da pesquisa foram expostos de acordo com o que preconiza a Resolução 466/12.

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.
Bairro: São José **CEP:** 58.107-670
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 **Fax:** (83)2101-5523 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 6.413.714

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O planejamento do estudo foi descrito de forma satisfatória, com fundamentação teórica, delineamento e apresentação da metodologia proposta. Apresenta relevância social e acadêmica, possibilitará contribuições para as áreas de educação, filosofia e política.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os seguintes documentos obrigatórios foram apresentados e se mostraram adequados:

- 1-Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE);
- 2- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE);
- 3-Projeto de pesquisa detalhado;
- 4-Termo de compromisso do pesquisador devidamente assinado;
- 6-Cronograma;
- 7-Orçamento;
- 9- Informações básicas do projeto;
- 10- Folha de rosto devidamente assinada;
- 11- Instrumentos

Recomendações:

Recomenda-se ao invés de "objetivos gerais", unir as ideias em um único "objetivo geral". Toda pesquisa tem apenas um objetivo geral. Expor no método do projeto de pesquisa os benefícios da pesquisa, bem como deixar mais evidente no TCLE e TALE os riscos e benefícios da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não existem pendências ou inadequações no projeto avaliado, estando apta a realização da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2158573.pdf	09/09/2023 11:26:50		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TERMODEASSENTIMENTOSERGIODACOSTASANTOS.pdf	12/07/2023 07:53:53	SERGIO DA COSTA SANTOS	Aceito

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.
Bairro: São José **CEP:** 58.107-670
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 **Fax:** (83)2101-5523 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 6.413.714

Justificativa de Ausência	TERMODEASSENTIMENTOSERGIODACOSTASANTOS.pdf	12/07/2023 07:53:53	SERGIO DA COSTA SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLESERGIODACOSTASANTOS.pdf	12/07/2023 07:52:42	SERGIO DA COSTA SANTOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracaosergio.pdf	23/06/2023 13:09:58	SERGIO DA COSTA SANTOS	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	termodecompromisso.pdf	19/06/2023 22:18:20	SERGIO DA COSTA SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	19/06/2023 15:47:29	SERGIO DA COSTA SANTOS	Aceito
Outros	QUESTIONARIOPEQUISA.pdf	10/06/2023 15:38:45	SERGIO DA COSTA SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODEANUENCIA.pdf	10/06/2023 15:35:13	SERGIO DA COSTA SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoSergioCosta.pdf	10/06/2023 15:29:40	SERGIO DA COSTA SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINA GRANDE, 07 de Outubro de 2023

Assinado por:
Andréia Oliveira Barros Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.
Bairro: São José **CEP:** 58.107-670
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 **Fax:** (83)2101-5523 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br

ANEXO H – RESPOSTAS DOS ALUNOS



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO – HUAC



QUESTIONÁRIO PÓS APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Pesquisador responsável: Sérgio da Costa Santos (Matrícula - 3102202215)

Orientador responsável: Prof. Dr. Flávio de Carvalho (Matrícula SIAPE 2742054)

Prezado/a estudante, este questionário faz parte de uma das etapas da pesquisa de mestrado intitulada: **Educação Filosófica no Ensino Médio: a construção do pensamento conceitual no Ensino de Filosofia no Ensino Médio**, do qual você é participante. Serão feitas algumas perguntas que você poderá responder de forma livre. Não há respostas certas ou erradas. Você não será identificado e apenas os pesquisadores responsáveis terão acesso a esse material.

Desde já, agradecemos a sua participação.

QUESTÕES

1. Após aplicação da sequência de atividades, na sua percepção é necessário a presença do Componente Curricular de Filosofia no currículo do Ensino Médio?

Sim

Não

2. Na nova configuração de aula de Filosofia, você acredita que a Educação Filosófica no Ensino Médio pode contribuir com a a construção do seu pensamento autônomo e crítico sobre a realidade?

Pode

Não Pode

Mais ou menos

3. Na experiência atual do ensino de filosofia, você consegue compreender os problemas propostos e pensa-los por meio dos conceitos?

- Consegue compreender e pensar por conceitos tranquilamente
 Consegue compreender e pensar por conceitos raramente
 Tem dificuldade de compreender os problemas e pensá-los por conceitos
 Não consegue pensar os problemas aplicando conceitos

4. Após a experiência das últimas semanas com a Filosofia, na sua percepção a presença da filosofia no ensino médio pode contribuir com a sua formação pessoal, por que?

Sim, pode sim, pois a partir do momento que começa a investigar e pensar sobre conceitos e questões, assim, enxergamos o mundo de uma maneira mais clara.

5. Na experiência atual com a aula de filosofia, ela possibilitou uma experiência do pensamento? Explique.

Sim, a aula de filosofia me fez investigar e pensar sobre liberdade, equidade e justiça social de Thom Brille.

6. As aulas de filosofia, nesta configuração, na sua percepção, levaram os/as estudantes a pensar de maneira autônoma? Explique.

Sim, desenvolveu mais a maneira de pensar e agir mais a partir de uma compreensão autônoma.



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFPG
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO – HUAC



QUESTIONÁRIO PÓS APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Pesquisador responsável: Sérgio da Costa Santos (Matrícula - 3102202215)

Orientador responsável: Prof. Dr. Flávio de Carvalho (Matrícula SIAPE 2742054)

Prezado/a estudante, este questionário faz parte de uma das etapas da pesquisa de mestrado intitulada: **Educação Filosófica no Ensino Médio: a construção do pensamento conceitual no Ensino de Filosofia no Ensino Médio**, do qual você é participante. Serão feitas algumas perguntas que você poderá responder de forma livre. Não há respostas certas ou erradas. Você não será identificado e apenas os pesquisadores responsáveis terão acesso a esse material.

Desde já, agradecemos a sua participação.

QUESTÕES

1. Após aplicação da sequência de atividades, na sua percepção é necessário a presença do Componente Curricular de Filosofia no currículo do Ensino Médio?

Sim
() Não

2. Na nova configuração de aula de Filosofia, você acredita que a Educação Filosófica no Ensino Médio pode contribuir com a a construção do seu pensamento autônomo e crítico sobre a realidade?

Pode
() Não Pode
() Mais ou menos

3. Na experiência atual do ensino de filosofia, você consegue compreender os problemas propostos e pensa-los por meio dos conceitos?

- Consegue compreender e pensar por conceitos tranquilamente
 Consegue compreender e pensar por conceitos raramente
 Tem dificuldade de compreender os problemas e pensá-los por conceitos
 Não consegue pensar os problemas aplicando conceitos

4. Após a experiência das últimas semanas com a Filosofia, na sua percepção a presença da filosofia no ensino médio pode contribuir com a sua formação pessoal, por que?

Sim. Pois teria várias concepções sobre a realidade e uma maneira de conhecer a si mesmo. ~~compreender os problemas e pensá-los por conceitos. E pensar em instrumentos sobre os determinados problemas, usando a sua individualidade.~~

5. Na experiência atual com a aula de filosofia, ela possibilitou uma experiência do pensamento? Explique.

Sim. Pois discutiu temas sobre perspectivas diferentes e maneiras diferentes utilizando o mesmo conceito.

6. As aulas de filosofia, nesta configuração, na sua percepção, levaram os/as estudantes a pensar de maneira autônoma? Explique.

Sim. Pois pensaram e elaboraram o conhecimento de maneira diferente e tentaram resolver problemas criados por meio de conceitos.



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO – HUAC



QUESTIONÁRIO PÓS APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Pesquisador responsável: Sérgio da Costa Santos (Matrícula - 3102202215)

Orientador responsável: Prof. Dr. Flávio de Carvalho (Matrícula SIAPE 2742054)

Prezado/a estudante, este questionário faz parte de uma das etapas da pesquisa de mestrado intitulada: **Educação Filosófica no Ensino Médio: a construção do pensamento conceitual no Ensino de Filosofia no Ensino Médio**, do qual você é participante. Serão feitas algumas perguntas que você poderá responder de forma livre. Não há respostas certas ou erradas. Você não será identificado e apenas os pesquisadores responsáveis terão acesso a esse material.

Desde já, agradecemos a sua participação.

QUESTÕES

1. Após aplicação da sequência de atividades, na sua percepção é necessário a presença do Componente Curricular de Filosofia no currículo do Ensino Médio?

Sim

Não

2. Na nova configuração de aula de Filosofia, você acredita que a Educação Filosófica no Ensino Médio pode contribuir com a a construção do seu pensamento autônomo e crítico sobre a realidade?

Pode

Não Pode

Mais ou menos

3. Na experiência atual do ensino de filosofia, você consegue compreender os problemas propostos e pensá-los por meio dos conceitos?

- Consegue compreender e pensar por conceitos tranquilamente
 Consegue compreender e pensar por conceitos raramente
 Tem dificuldade de compreender os problemas e pensá-los por conceitos
 Não consegue pensar os problemas aplicando conceitos

4. Após a experiência das últimas semanas com a Filosofia, na sua percepção a presença da filosofia no ensino médio pode contribuir com a sua formação pessoal, por que?

Sim. A filosofia contribui para a formação de um pensamento pessoal apresentando seus conceitos e levantando questionamentos fazendo que temos pensamento próprio.

5. Na experiência atual com a aula de filosofia, ela possibilitou uma experiência do pensamento? Explique.

Sim. Levantou e trouxe tipos de ideias e questionamentos que nunca pensei antes, e foi uma experiência agradável.

6. As aulas de filosofia, nesta configuração, na sua percepção, levaram os/as estudantes a pensar de maneira autônoma? Explique.

Sim. Meus colegas, assim como eu, levantamos muitas ideias, pensamentos e perguntas. Todos de forma diferente e levantando discussões sobre o assunto.



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFPG
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO – HUAC



QUESTIONÁRIO PÓS APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Pesquisador responsável: Sérgio da Costa Santos (Matrícula - 3102202215)

Orientador responsável: Prof. Dr. Flávio de Carvalho (Matrícula SIAPE 2742054)

Prezado/a estudante, este questionário faz parte de uma das etapas da pesquisa de mestrado intitulada: **Educação Filosófica no Ensino Médio: a construção do pensamento conceitual no Ensino de Filosofia no Ensino Médio**, do qual você é participante. Serão feitas algumas perguntas que você poderá responder de forma livre. Não há respostas certas ou erradas. Você não será identificado e apenas os pesquisadores responsáveis terão acesso a esse material.

Desde já, agradecemos a sua participação.

QUESTÕES

1. Após aplicação da sequência de atividades, na sua percepção é necessário a presença do Componente Curricular de Filosofia no currículo do Ensino Médio?

Sim

Não

2. Na nova configuração de aula de Filosofia, você acredita que a Educação Filosófica no Ensino Médio pode contribuir com a a construção do seu pensamento autônomo e crítico sobre a realidade?

Pode

Não Pode

Mais ou menos

3. Na experiência atual do ensino de filosofia, você consegue compreender os problemas propostos e pensa-los por meio dos conceitos?

- Consegue compreender e pensar por conceitos tranquilamente
 Consegue compreender e pensar por conceitos raramente
 Tem dificuldade de compreender os problemas e pensá-los por conceitos
 Não consegue pensar os problemas aplicando conceitos

4. Após a experiência das últimas semanas com a Filosofia, na sua percepção a presença da filosofia no ensino médio pode contribuir com a sua formação pessoal, por que?

Ela pode sim contribuir, porque ela pode ajudar não só a mim, mas às outras pessoas a ter uma noção e visão melhor sobre o cotidiano.

5. Na experiência atual com a aula de filosofia, ela possibilitou uma experiência do pensamento? Explique.

Sim, fez todas nós refletirmos sobre os assuntos apresentados nos aulas, e fazer todas nós formamos melhor, sobre tal assunto.

6. As aulas de filosofia, nesta configuração, na sua percepção, levaram os/as estudantes a pensar de maneira autônoma? Explique.

Sim, fez todas refletirmos muito mais sobre o assunto apresentado, e ter mais noção sobre ele.



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFPG
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO – HUAC



QUESTIONÁRIO PÓS APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Pesquisador responsável: Sérgio da Costa Santos (Matrícula - 3102202215)

Orientador responsável: Prof. Dr. Flávio de Carvalho (Matrícula SIAPE 2742054)

Prezado/a estudante, este questionário faz parte de uma das etapas da pesquisa de mestrado intitulada: **Educação Filosófica no Ensino Médio: a construção do pensamento conceitual no Ensino de Filosofia no Ensino Médio**, do qual você é participante. Serão feitas algumas perguntas que você poderá responder de forma livre. Não há respostas certas ou erradas. Você não será identificado e apenas os pesquisadores responsáveis terão acesso a esse material.

Desde já, agradecemos a sua participação.

QUESTÕES

1. Após aplicação da sequência de atividades, na sua percepção é necessário a presença do Componente Curricular de Filosofia no currículo do Ensino Médio?

Sim

Não

2. Na nova configuração de aula de Filosofia, você acredita que a Educação Filosófica no Ensino Médio pode contribuir com a a construção do seu pensamento autônomo e crítico sobre a realidade?

Pode

Não Pode

Mais ou menos

3. Na experiência atual do ensino de filosofia, você consegue compreender os problemas propostos e pensa-los por meio dos conceitos?

- () Consegue compreender e pensar por conceitos tranquilamente
() Consegue compreender e pensar por conceitos raramente
() Tem dificuldade de compreender os problemas e pensá-los por conceitos
() Não consegue pensar os problemas aplicando conceitos

4. Após a experiência das últimas semanas com a Filosofia, na sua percepção a presença da filosofia no ensino médio pode contribuir com a sua formação pessoal, por que?

Sim. Por apresentar conceitos e trazer reflexões.

5. Na experiência atual com a aula de filosofia, ela possibilitou uma experiência do pensamento? Explique.

Sim. Por apresentar problemas cotidianos e trazer soluções a partir do nosso pensamento.

6. As aulas de filosofia, nesta configuração, na sua percepção, levaram os/as estudantes a pensar de maneira autônoma? Explique.

Sim. Mostrou alguns filósofos e como eles construíram seus pensamentos, mostrando os caminhos para fazer o mesmo.



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO – HUAC



QUESTIONÁRIO PÓS APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Pesquisador responsável: Sérgio da Costa Santos (Matrícula - 3102202215)

Orientador responsável: Prof. Dr. Flávio de Carvalho (Matrícula SIAPE 2742054)

Prezado/a estudante, este questionário faz parte de uma das etapas da pesquisa de mestrado intitulada: **Educação Filosófica no Ensino Médio: a construção do pensamento conceitual no Ensino de Filosofia no Ensino Médio**, do qual você é participante. Serão feitas algumas perguntas que você poderá responder de forma livre. Não há respostas certas ou erradas. Você não será identificado e apenas os pesquisadores responsáveis terão acesso a esse material.

Desde já, agradecemos a sua participação.

QUESTÕES

1. Após aplicação da sequência de atividades, na sua percepção é necessário a presença do Componente Curricular de Filosofia no currículo do Ensino Médio?

Sim

Não

2. Na nova configuração de aula de Filosofia, você acredita que a Educação Filosófica no Ensino Médio pode contribuir com a a construção do seu pensamento autônomo e crítico sobre a realidade?

Pode

Não Pode

Mais ou menos

3. Na experiência atual do ensino de filosofia, você consegue compreender os problemas propostos e pensa-los por meio dos conceitos?

Consegue compreender e pensar por conceitos tranquilamente

Consegue compreender e pensar por conceitos raramente

Tem dificuldade de compreender os problemas e pensá-los por conceitos

Não consegue pensar os problemas aplicando conceitos

4. Após a experiência das últimas semanas com a Filosofia, na sua percepção a presença da filosofia no ensino médio pode contribuir com a sua formação pessoal, por que?

Os conceitos e ideias apresentadas na filosofia estão presentes no dia a dia. Assim, o estudo dessa matéria nos faz entender nossa própria realidade.

5. Na experiência atual com a aula de filosofia, ela possibilitou uma experiência do pensamento? Explique.

Claro. O pensamento é muito desenvolvido nas aulas de filosofia e faz com que cada estudante desenvolva seu próprio pensamento crítico.

6. As aulas de filosofia, nesta configuração, na sua percepção, levaram os/as estudantes a pensar de maneira autônoma? Explique.

Claro. Como citado nas respostas anteriores, as aulas de filosofia levaram a um desenvolvimento do pensamento.



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO – HUAC



QUESTIONÁRIO PÓS APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Pesquisador responsável: Sérgio da Costa Santos (Matrícula - 3102202215)

Orientador responsável: Prof. Dr. Flávio de Carvalho (Matrícula SIAPE 2742054)

Prezado/a estudante, este questionário faz parte de uma das etapas da pesquisa de mestrado intitulada: **Educação Filosófica no Ensino Médio: a construção do pensamento conceitual no Ensino de Filosofia no Ensino Médio**, do qual você é participante. Serão feitas algumas perguntas que você poderá responder de forma livre. Não há respostas certas ou erradas. Você não será identificado e apenas os pesquisadores responsáveis terão acesso a esse material.

Desde já, agradecemos a sua participação.

QUESTÕES

1. Após aplicação da sequência de atividades, na sua percepção é necessário a presença do Componente Curricular de Filosofia no currículo do Ensino Médio?

Sim

Não

2. Na nova configuração de aula de Filosofia, você acredita que a Educação Filosófica no Ensino Médio pode contribuir com a a construção do seu pensamento autônomo e crítico sobre a realidade?

Pode

Não Pode

Mais ou menos

3. Na experiência atual do ensino de filosofia, você consegue compreender os problemas propostos e pensa-los por meio dos conceitos?

- (X) Consegue compreender e pensar por conceitos tranquilamente
 () Consegue compreender e pensar por conceitos raramente
 () Tem dificuldade de compreender os problemas e pensá-los por conceitos
 () Não consegue pensar os problemas aplicando conceitos

4. Após a experiência das últimas semanas com a Filosofia, na sua percepção a presença da filosofia no ensino médio pode contribuir com a sua formação pessoal, por que?

Sim, porque ela pode abrirem o pensamento sobre a razão do indivíduo, mostra como se encaixa cada aspecto em relação à convivência da sociedade com o ambiente. Além de mais, pôde-se proporcionar o pensamento e a busca sobre o exercício mental em virtude do estudo proposto.

5. Na experiência atual com a aula de filosofia, ela possibilitou uma experiência do pensamento? Explique.

Positivo, pois pôde-se abrir novas teias e dúvidas que eu não pensava em uma situação instantânea. A aula foi uma experiência crucial para o exercício do pensamento e compreensão sobre a aula.

6. As aulas de filosofia, nesta configuração, na sua percepção, levaram os/as estudantes a pensar de maneira autônoma? Explique.

Sim, até porque causou uma dispersão sobre a perspectiva de cada um, tanto nos problemas propostos, quanto nas soluções apresentadas por cada aluno.



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO – HUAC



QUESTIONÁRIO PÓS APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Pesquisador responsável: Sérgio da Costa Santos (Matrícula - 3102202215)

Orientador responsável: Prof. Dr. Flávio de Carvalho (Matrícula SIAPE 2742054)

Prezado/a estudante, este questionário faz parte de uma das etapas da pesquisa de mestrado intitulada: **Educação Filosófica no Ensino Médio: a construção do pensamento conceitual no Ensino de Filosofia no Ensino Médio**, do qual você é participante. Serão feitas algumas perguntas que você poderá responder de forma livre. Não há respostas certas ou erradas. Você não será identificado e apenas os pesquisadores responsáveis terão acesso a esse material.

Desde já, agradecemos a sua participação.

QUESTÕES

1. Após aplicação da sequência de atividades, na sua percepção é necessário a presença do Componente Curricular de Filosofia no currículo do Ensino Médio?

Sim

Não

2. Na nova configuração de aula de Filosofia, você acredita que a Educação Filosófica no Ensino Médio pode contribuir com a a construção do seu pensamento autônomo e crítico sobre a realidade?

Pode

Não Pode

Mais ou menos

3. Na experiência atual do ensino de filosofia, você consegue compreender os problemas propostos e pensa-los por meio dos conceitos?

- (X) Consegue compreender e pensar por conceitos tranquilamente
 () Consegue compreender e pensar por conceitos raramente
 () Tem dificuldade de compreender os problemas e pensá-los por conceitos
 () Não consegue pensar os problemas aplicando conceitos

4. Após a experiência das últimas semanas com a Filosofia, na sua percepção a presença da filosofia no ensino médio pode contribuir com a sua formação pessoal, por que?

Podem sim. A filosofia no ensino médio faz com que cause uma reflexão e autoavaliação nos alunos, influenciando na formação pessoal.

5. Na experiência atual com a aula de filosofia, ela possibilitou uma experiência do pensamento? Explique.

Sim. Causou uma reflexão entre os alunos.

6. As aulas de filosofia, nesta configuração, na sua percepção, levaram os/as estudantes a pensar de maneira autônoma? Explique.

Sim. Influenciou os alunos a pensarem e criarem sua opinião de forma autônoma.



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO – HUAC



QUESTIONÁRIO PÓS APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Pesquisador responsável: Sérgio da Costa Santos (Matrícula - 3102202215)

Orientador responsável: Prof. Dr. Flávio de Carvalho (Matrícula SIAPE 2742054)

Prezado/a estudante, este questionário faz parte de uma das etapas da pesquisa de mestrado intitulada: **Educação Filosófica no Ensino Médio: a construção do pensamento conceitual no Ensino de Filosofia no Ensino Médio**, do qual você é participante. Serão feitas algumas perguntas que você poderá responder de forma livre. Não há respostas certas ou erradas. Você não será identificado e apenas os pesquisadores responsáveis terão acesso a esse material.

Desde já, agradecemos a sua participação.

QUESTÕES

1. Após aplicação da sequência de atividades, na sua percepção é necessário a presença do Componente Curricular de Filosofia no currículo do Ensino Médio?

Sim

Não

2. Na nova configuração de aula de Filosofia, você acredita que a Educação Filosófica no Ensino Médio pode contribuir com a a construção do seu pensamento autônomo e crítico sobre a realidade?

Pode

Não Pode

Mais ou menos

3. Na experiência atual do ensino de filosofia, você consegue compreender os problemas propostos e pensa-los por meio dos conceitos?

- Consegue compreender e pensar por conceitos tranquilamente
 Consegue compreender e pensar por conceitos raramente
 Tem dificuldade de compreender os problemas e pensá-los por conceitos
 Não consegue pensar os problemas aplicando conceitos

4. Após a experiência das últimas semanas com a Filosofia, na sua percepção a presença da filosofia no ensino médio pode contribuir com a sua formação pessoal, por que?

Sim. O conhecimento fornecido pela filosofia permite desenvolver senso crítico e analisar a realidade em que vivemos.

5. Na experiência atual com a aula de filosofia, ela possibilitou uma experiência do pensamento? Explique.

Sim. A aula de filosofia possibilitou o questionamento, observação e a busca por respostas sobre a sociedade.

6. As aulas de filosofia, nesta configuração, na sua percepção, levaram os/as estudantes a pensar de maneira autônoma? Explique.

Sim. Pois as aulas permitem que os alunos expressem suas opiniões e pontos de vista, além do incentivo à busca por um senso crítico e pensamento autônomo.